107. Jahrgang, Heft 1, 2015

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

1

2015

Bildungsmedien und Vermittlungswissen

Thomas Höhne
Technologisierung von Bildungsmedien

Carl-Christian Fey/Eva Matthes/Dominik Neumann
Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und „freier" Selbstregulation

Daniel Wrana
Everything at Your Fingertips. Die Metapher der „Lernumgebung" und das Subjekt des Lernens

Felicitas Macgilchrist
Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion

Zur Diskussion

Andreas Hiller
Mediale Risiken für die staatliche Bildungssteuerung

Thomas Barfuss
Schule als populäre Inszenierung?

Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

Tim Freytag/Holger Jahnke/Caroline Kramer
Geographische Bildungsforschung

WAXMANN

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
107. Jahrgang 2015 / Heft 1

INHALT

EDITORIAL

Götz Bieber/Thomas Höhne/Marianne Krüger-Potratz
Editorial zum Schwerpunktthema:
Bildungsmedien und Vermittlungswissen 5

BILDUNGSMEDIEN UND VERMITTLUNGSWISSEN

Thomas Höhne
Technologisierung von Bildungsmedien 8

Carl-Christian Fey/Eva Matthes/Dominik Neumann
Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung
und „freier" Selbstregulation 20

Daniel Wrana
Everything at Your Fingertips
Die Metapher der „Lernumgebung" und das Subjekt des Lernens 36

Felicitas Macgilchrist
Bildungsmedienverlage:
Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion 49

ZUR DISKUSSION

Andreas Hiller
Mediale Risiken für die staatliche Bildungssteuerung
in Deutschland 62

Thomas Barfuss
Schule als populäre Inszenierung?
Zum Spannungsfeld von Bildung und kommerzieller Kultur 69

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Tim Freytag/Holger Jahnke/Caroline Kramer
Geographische Bildungsforschung 79

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

2
2015

Vorschau

Themenschwerpunkt: PISA et al.: Nationale und internationale Perspektiven

Zweifellos hat sich in den vergangenen Jahren durch Large Scale Assessments der Blick auf Schule und Unterricht verändert. Auf den Unterricht selbst und die mit ihm verbundenen Ziele (Stichwort: Kompetenzorientierung) haben Lernleistungsstudien erhebliche Wirkung entfaltet. Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für eine Vielzahl der Staaten, die im nationalen Rahmen solche Studien durchführen und auch an Untersuchungen wie PISA, TIMSS, PIRLS/IGLU und anderen teilnehmen.

Zu den Assessments selbst und ihren (un-)beabsichtigten Wirkungen auf die deutschen Schulen liegen inzwischen Publikationen in unübersehbarer Fülle vor. Im Vergleich dazu ist – jenseits der offiziellen Berichterstattung der die Studien durchführenden Organisationen – die Zahl der Beiträge, in denen sich der Fokus kritisch-analysierend auch auf Folgen dieser Studien für das Schulwesen anderer Staaten richtet, begrenzt. Ähnliches lässt sich, und dies durchaus auch in nationaler Perspektive, mit Blick auf die Betrachtung der Auswirkungen sagen, die Großstudien wie PISA und andere auf das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik, aber auch auf die Bildungsforschung selbst hatten und haben.

In diesem Sinne wird mit den Schwerpunktbeiträgen in doppelter Hinsicht ein „Blick über den Zaun" geworfen: Zum einen soll im Rahmen von Fallstudien gezeigt werden, wie sich Schule und Unterricht „seit PISA" in europäischen Nachbarstaaten in den vergangenen Jahren entwickelt haben und welche Einflüsse dabei von Large Scale Assessments ausgingen. Zum anderen hat die Etablierung der Leistungsstudien auch die Bildungsforschung selbst beeinflusst, und so gilt es zu fragen: Wie hat sie sich im Sinne neuer thematischer wie methodischer Schwerpunktsetzungen auf nationaler und internationaler Ebene „in sich" verändert und welche Konsequenzen resultieren aus den Studien für das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik? Schließlich wird analysiert, wie das OECD-Bildungsdirektorat PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung der internationalen Bildungspolitik, aber auch nationaler Politiken einsetzt und wie es den potenziellen Konflikt zwischen wissenschaftlicher Güte der Ergebnisse und dem Anspruch, möglichst hohe gesellschaftliche, mediale und politische Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, löst.

Heft 2 erscheint im Juni 2015.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
107. Jahrgang 2015 / Heft 1

CONTENTS

EDITORIAL

Götz Bieber/Thomas Höhne/Marianne Krüger-Potratz
Editorial to the Focus Topic:
Educational Media and Imparting of Knowledge 5

EDUCATIONAL MEDIA AND IMPARTING OF KNOWLEDGE

Thomas Höhne
Technologization of Educational Media 8

Carl-Christian Fey/Eva Matthes/Dominik Neumann
Educational Media for Schools between Government Control
and "Free" Self-Regulation 20

Daniel Wrana
Everything at Your Fingertips
The Metaphor of "Learning Environments" and the Economy of Learning 36

Felicitas Macgilchrist
Educational Publishing:
On Economic Rationality and Textbook Production 49

DISCUSSION

Andreas Hiller
Media Risks for State Regulation of School Education
in Germany 62

Thomas Barfuss
Teaching and Commodification
Dealing with the Commercial Impact at School 69

EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES

Tim Freytag/Holger Jahnke/Caroline Kramer
Geographical Educational Research 79

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

2
2015

Preview

Focus Topic: PISA et al.: National and International Perspectives

Beyond doubt, the view on schools and teaching has changed during the last years due to large-scale assessments. The assessment studies have also had an enormous impact on teaching itself and on teaching-related goals (keyword: competence orientation). This applies not only to Germany, but also to other states, which carry out that kind of surveys on a national scale and which participate in international studies like PISA, TIMSS, and PIRLS/IGLU.

Meanwhile, abundant contributions have been published on the intended and unintended effects of assessments on schools in Germany. In comparison, the amount of studies – besides the official reports of the organizations conducting the studies –, which also focus on the consequences of the studies for the educational systems of other states critically and analytically, are rare. The same applies, definitely also in a national perspective, to the analysis of the effects of large-scale assessments like PISA on the relationship between educational research and educational politics, but also on educational research itself.

The focus topic takes a look "over the fence" in a twofold respect: On the one hand, it shall be shown by means of case studies how schools and teaching have developed "since PISA" in European neighbor countries during the last years and which effects are due to large-scale assessments. On the other hand, the implementation of assessment studies has also influenced educational research itself, and thus the question shall be raised: How has educational research on a national and an international scale changed with regard to topics and methods, and which consequences for the relationship of educational research and educational politics result from the studies? Finally, it shall be analyzed how the OECD directorate uses PISA as an instrument for the orientation and steering of international and national educational politics and how it resolves the potential conflict between high scientific quality of the results on the one hand and as much social, medial and political attention as possible on the other.

Issue 2 will be out in June 2015.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema: Bildungsmedien und Vermittlungswissen im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Veränderungen und Steuerungsprozessen von (schulischer) Bildung

Editorial to the Focus Topic: Educational Media and Imparting of Knowledge in the Area of Conflict between Social Changes and Control Procedures of (School) Education

„Die Digitalisierung durchdringt fast alle Bereiche des privaten, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens. Elektronische Kommunikationsmittel und digitale Medien sind allgegenwärtig." (Initiative D21 2014, S. 12) So beginnen die Autoren des Berichts „Medienbildung an deutschen Schulen", herausgegeben unter der Schirmherrschaft der Initiative D21, ihren Bericht in der Einführung. Sie entfalten im Anschluss ein Modell zur schulischen Vermittlung von Medienkompetenz, das Veränderungen in drei Bereichen als Voraussetzungen für gelingende schulische Medienbildung erfordere: die strukturelle Verankerung (u.a. curricular), die Medienbildung des pädagogischen Personals sowie die Infrastruktur einschließlich digitaler Lernmittel. Mit dem Themenschwerpunkt will die DDS zu dieser Diskussion beitragen und an ausgewählten Aspekten zeigen, wie Fragestellungen zur schulischen (Medien-)Bildung in der Forschung aktuell aufgegriffen werden.

Der Markt der Bildungsmedien hat sich im Kontext der oben genannten gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahren stark verändert: Neue Akteure wie etwa Online-Anbieter und neue Medien wie Handy und Tablet sind auf ihm präsent, die zu einer nachhaltigen Veränderung der Bildungsmedienlandschaft führen. Denn auch die klassischen Schulbuchverlage haben sich auf die sich abzeichnende veränderte Bedeutung und Rolle von Schulbüchern eingestellt und stellen zunehmend digitale Angebote zur Verfügung. Daher wird im vorliegenden Heft über die Folgen der Digitalisierung für Lehren und Lernen diskutiert, aber auch über die sich verändernde Rolle des Staates bei der Steuerung von Schulbildung und die Frage, inwieweit er angesichts des expandierenden und schwer zu kontrollierenden Medienangebots noch seiner grundgesetzlich verankerten Aufsichtspflicht nachkommen kann. Dieses Heft bietet hierzu im Themenschwerpunkt und im Diskussionsteil mit empirischen und theoretischen Beiträgen einen Ausschnitt aus den kontroversen Debatten.

In den Texten des Themenschwerpunkts stehen unterschiedliche Aspekte im Fokus. So geht Thomas Höhne im ersten Beitrag der Frage nach, was die Technologisierung von Bildungsmedien für das Lehren und Lernen bedeutet. Es werden verschiedene Aspekte der Technologisierung diskutiert, wozu theoretisch auf einen mehrdimensionalen Begriff von Technologie zurückgegriffen wird, der technische Innovationen und Technologien wie Internet oder Handy genauso umfasst wie Selbsttechnologien und Subjektivierungsweisen sowie den Wandel bildungspolitischer Steuerungstechnologien.

Der zweite Beitrag im Themenschwerpunkt von Carl-Christian Fey, Eva Matthes und Dominik Neumann widmet sich der Frage, welche Konsequenzen das kostenlose Angebot an Online-Lehrmaterialien für die staatlichen Steuerungsmechanismen in Bezug auf schulische Bildungsmedien hat. Dazu scheint es geboten, einen empirischen Zugriff zu wählen, der sich einerseits auf die Angebotsstruktur solcher Lehrmaterialien bezieht, andererseits aber auch die Perspektive wichtiger Akteure einbezieht, die Einfluss auf die Nutzung des Angebots ausüben. Nach einem kurzen Problemaufriss erfolgt eine Übersicht über die in den Jahren 2011 bis 2013 im Rahmen eines Forschungsprojekts erhobene Struktur des Angebots. Daraufhin werden zentrale Ergebnisse einer Lehrerbefragung sowie ausführlicher einer Interviewstudie mit Akteuren der Schulaufsicht knapp präsentiert und in den Zusammenhang der Fragestellung eingeordnet.

Daniel Wrana arbeitet in seinem – auch historisch angelegten – Beitrag heraus, welche Bedeutung die Metapher der Lernumgebung im Diskurs zum technologiebasierten Lernen hat und wie Lernumgebungen die Lernenden in ihren Arbeitsprozessen beeinflussen. Er zeichnet an ausgewählten Knotenpunkten der pädagogischen Debatte seit den 1980er-Jahren die Genese des Begriffs der Lernumgebung kurz nach und diskutiert anschließend die damit verbundene Modellbildung von Lehren und Lernen.

Durch Veränderungen in der Bildungsmedienproduktion (Verfahrenskontrolle, Unternehmenskonzentration, Dezentralisierung) zeigen sich – so die These von Felicitas Macgilchrist im vierten Beitrag – verstärkt Tendenzen einer Ökonomisierung in der Konstruktion von Wissensangeboten für die Schule. Am Beispiel einer ethnographischen Untersuchung zur Produktion eines Schulbuchs zeigt die Autorin, dass diese Wissensangebote hoch ambivalent sein können, weil sie mit zwei nur schwer miteinander zu vereinenden Leitbildern verbunden werden: mit dem Leitbild des unternehmerischen Selbst und mit dem des gesellschaftskritischen Subjekts. Dadurch kann es zu unvorhergesehenen (Unter-)Brechungen in der Vermittlung kommen.

In der Rubrik „Zur Diskussion“ geht es um den Einfluss sowohl von Lernangeboten aus dem Internet als auch der kommerziellen Kultur auf die schulische Bildung und um Möglichkeiten und Grenzen ihrer Steuerung.

Andreas Hiller geht in seinem Beitrag auf die medialen Risiken für die staatliche Bildungssteuerung ein. Er diskutiert den wachsenden Einfluss von Internetangeboten auf Lernprozesse und bringt diese Entwicklung in einen Zusammenhang mit parallel verlaufenden aktuellen Bildungsreformen, die verstärkt auf Individualisierung und die Eigenverantwortung der lernenden Subjekte setzen. Hiller sieht die Gefahr, dass es sowohl zu einer Schwächung der bisherigen Leitmedienfunktion des Schulbuchs als auch zu einem Machtverlust des Staates bei der Steuerung von Schulbildung in Deutschland kommen könnte.

Im zweiten Beitrag dieser Rubrik diskutiert Thomas Barfuss Probleme im Verhältnis von Schule und kommerzieller Kultur. Dabei wird der Begriff der ‚populären Inszenierung' entwickelt und für die Reflexion des Unterrichts fruchtbar gemacht. Sichtbar wird ein ‚Spannungsfeld', für das anhand praktischer Beispiele in exemplarischer Weise Grenzziehungen vorgeschlagen und diskutiert werden.

Das erste Heft im Jahr 2015 bietet einen Einblick in aktuelle Forschungen zum Thema Bildungsmedien, stellt Positionen zur Diskussion und regt dazu an, sich bei der Reflexion von Veränderungen und zukünftig zu erwartenden Entwicklungen immer auch der Geschichte von Bildungsmedien und Vermittlungswissen zu vergewissern.

Götz Bieber/Thomas Höhne/Marianne Krüger-Potratz

Literatur

Initiative D21 (Hrsg.) (2014): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin: atene KOM. URL: http://www.atenekom.eu/medien bildung.

BILDUNGSMEDIEN UND VERMITTLUNGSWISSEN

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 8-19
© 2015 Waxmann

Thomas Höhne

Technologisierung von Bildungsmedien

Zusammenfassung
Klassische Bildungsmedien wie Schulbücher sind vielfältigen und strukturellen Veränderungen unterworfen, die mit den Begriffen ‚Technologie' bzw. ‚Technologisierung' erklärt werden. Dazu wird theoretisch auf einen mehrdimensionalen Begriff von Technologie zurückgegriffen, der technische Innovationen und Technologien wie Internet oder Handy genauso umfasst wie Selbsttechnologien und Subjektivierungsweisen sowie den Wandel bildungspolitischer Steuerungstechnologien. Welche Auswirkungen die Technologisierung auf schulische Bildung(smedien) hat, wird im Folgenden untersucht.
Schlüsselwörter: Technologie, Bildungsmedien, Subjektivierung, Technologisierung

Technologization of Educational Media

Abstract
Traditional educational media such as textbooks are subject to different and structural changes that are explained with the concepts of 'technology' and 'technologization'. For this will be theoretically outlined a multidimensional concept of technology that implies technical innovations such as the Internet, technologies of the self and subjectivation as well as new technologies of educational governance. The impact of technologization on school education and educational media is examined in the text.
Keywords: technology, educational media, subjectivation, technologization

1. Einleitung und Problemaufriss

Der Markt der Bildungsmedien ist in Bewegung geraten: Laptops, Smartphones, Smartboards, Tablets und das Internet werden mittlerweile neben den Schulbüchern zu immer wichtigeren Medien für Lehren und Lernen. So ist seit der Jahrtausendwende eine Entwicklung hin zu „technology-driven mobile learning"

(Mayberger 2013, S. 34) zu beobachten, bei dem neue Medien in das schulische Lernen integriert werden, die einen digitalen Schub im Bildungsmedienbereich bewirken können (ebd.). Sie werden als individuelle Smart-Technologien für den Unterricht entdeckt: „Bring Your Own Device" (BOYD) lautet das Motto, unter dem User/Schüler und Schülerinnen/Konsumenten und Konsumentinnen mit ihren privaten Endgeräten in Lernarrangements eingebunden werden sollen. Auch die Digitalisierung von Schulbüchern bzw. deren digitale Erweiterungen (vgl. Wiater 2013, S. 19f.) tragen zu einer verstärkten Technologisierung von Lehren und Lernen bei.

Die genannten Veränderungen sind grundlegender Art und stehen für ein sich wandelndes Verhältnis von Bildung, Staat/Politik, Ökonomie und Wissenschaft. Mit Blick auf Bildungsmedien sind drei Entwicklungen hierbei von zentraler Bedeutung: 1. Internet und Digitalisierung führen zu Strukturveränderungen von Vermittlungswissen[1] sowie Aneignungs- und Vermittlungspraktiken auf der Subjektebene; 2. durch neue bildungspolitische Steuerungsformen und -technologien wie Outputorientierung, Evidenz oder Evaluation wird ein stärker kontrollorientiertes Bildungsregime etabliert, und 3. ist der Bildungsmedienmarkt nachhaltigen Veränderungen unterworfen, die auch für den schulischen Bereich von Belang sind. Es ist nicht nur ein kaum noch überschaubares Angebot an privaten Online-Materialien für Unterricht entstanden, sondern auch die klassischen Schulbuchverlage haben sich zu umfassenden Bildungsdienstleistern entwickelt, die von der Vorbereitung für Tests über digitales Zusatzmaterial für Schulbücher bis hin zur Nachhilfe mittlerweile alles anbieten.

Wichtige Fragen in dem Zusammenhang lauten: Inwiefern verändert der digitale Wandel Schule und Unterricht? Welchen Anteil hat der sich wandelnde Bildungsmedienmarkt daran? Welche Rolle werden Staat und Politik bei der Kontrolle der Bildungsmedien in Zukunft spielen? Sind mit dieser Entwicklung auch neue Formen von Macht und Ungleichheit im Bildungsbereich verbunden?

Bis dato liegt noch kein übergreifendes Konzept vor, mit dem die angedeuteten Veränderungen in ihrem umfassenden Zusammenhang expliziert worden wären. Einzelne Untersuchungen nehmen die Digitalisierung von Bildungsmedien in den Fokus (vgl. Matthes/Schütze/Wiater 2013); andere beleuchten die Veränderung von Medien im Kontext neuer Steuerung wie etwa die veränderten Zulassungspraktiken von Schulbüchern (vgl. Fey/Neumann 2013) und thematisieren das gewandelte Verhältnis von Schulbuch, Internet und Bildungspolitik (vgl. Hiller 2012); wieder an-

1 Hiller vermerkt, dass Internet-Materialien der „für Unterricht erforderliche didaktische Funktionsumfang" fehle und es an „steuernden Impulsen wie Fragen, Übungen und Zielvorgaben für eine Vielzahl von Wissensfeldern" und an den entsprechenden „sprachlichen Operatoren (z.B. ‚erläutere', ‚nenne', ‚vergleiche')" mangele (vgl. Hiller 2012, S. 46).

dere richten ihren Blick auf die Kommerzialisierung von Kindheit und Jugend durch den Gebrauch und den Einsatz von Medien (vgl. Paus-Hasebrink/Kulterer 2014).

Die angedeuteten komplexen Veränderungen im Bereich der Bildungsmedien möchte ich im Folgenden mit dem Begriff der *Technologisierung* beschreiben und greife zu diesem Zweck auf einen mehrdimensionalen Begriff von Technologie zurück. ‚Technologie' bezieht sich sowohl a) auf *technische Innovationen* und Technologien wie Internet, Digitalisierung, Handys und Tablets als auch b) auf die damit einhergehenden *Veränderungen institutioneller Praktiken und Subjektivierungsformen* wie etwa veränderte Rezeptionsweisen in Schule und Unterricht sowie c) auf den *Wandel bildungspolitischer Kontrollformen und Steuerungsvorstellungen*.

Im Folgenden sollen diese verschiedenen Dimensionen von Technologisierung genauer dargestellt werden. Nach einer kurzen historischen Einordnung der Veränderung von Bildungsmedien (Punkt 2) werden der Technologisierungsbegriff sowie die Auswirkungen auf Subjektivierung erläutert (Punkt 3). Danach werden Grenzverschiebungen reflektiert, die mit der Technologisierung einhergehen (Punkt 4), und abschließend werden die Perspektiven einer technologisierungskritischen Forschung skizziert (Punkt 5).

2. Die mediale und politische Strukturierung von Vermittlungswissen

Moderne Vermittlungsmedien befinden sich im Spannungsfeld von kultureller Ordnung, politisch-staatlicher Kontrolle, gesellschaftlicher Legitimation, wissenschaftlicher Begründung und ökonomischen Interessen. So hat die Schulbuchforschung des Öfteren auf die Multidimensionalität von Schulbüchern hingewiesen, die auf die heterogenen Handlungslogiken und Interessen der Akteure zurückzuführen ist (vgl. u.a. Hiller 2012; Höhne 2003; Stein 1991).

Ein zentraler Faktor hierbei sind technische Medien wie der Buchdruck, wodurch das Wissen, das als gesellschaftspolitisch relevant für Vermittlung und Weitergabe erachtet wurde, fixierbar und in eine typographische Ordnung gebracht wurde (vgl. Giesecke 2005). Im Zuge der „Koevolution von Wissen, Informationsverarbeitung und Medien" hätten technische Medien, so Giesecke, stets Rückwirkungen auf die Wahrnehmungsweisen und Kommunikationsformen gehabt (vgl. ebd., S. 15f.). Medien strukturieren in diesem Sinne aber nicht nur subtil Vermittlungspraktiken und Subjektivierungsweisen mit, sondern sie prägen Wissen und Inhalte einen gleichsam unverwechselbaren Stempel auf, d.h. sie bringen Wissen ‚in Form' und ‚formatieren' Inhalte (vgl. Böhme 2005, S. 37; Höhne 2003, S. 70ff.).

Historisch wandelte sich durch technologische Veränderungen der Lehrwerke vom Donat des 15. Jahrhunderts bis zum modernen Schulbuch die Kommunikation im Unterricht: „Informationstheoretisch gesehen liefert der typographische Text eine Richtschnur für den Ablauf der schulischen Unterweisung" (Giesecke 1998, S. 219). Denn „letzte Autorität gewinnen die gedruckten Bücher – nicht zuletzt deshalb, weil die Schüler beginnen, die Aussagen des Lehrers an den Informationen zu messen, die das neue typographische Informationssystem ausgibt" (ebd.). Mit medialen und technologischen Veränderungen wandeln sich also auch Macht und Autoritätsverhältnisse, indem etwa durch Technologisierungsprozesse Kommunikationsformen und Interaktionspraktiken verändert werden.

Die Folge technisch-medialer Veränderungen sind veränderte Medienformate, die wissensformierend und über die spezifischen „Ordnungsparameter des Medienformats" sinnstrukturierend wirken (vgl. Böhme 2005, S. 37). In diesem Sinne hat auch der aktuelle technisch-mediale Wandel (Internet, Digitalisierung, Handy) entsprechende Veränderungen von Wissen und Kommunikation/Interaktion zur Folge. Manche Autoren und Autorinnen unterstreichen die paradigmatische Bedeutung neuer Medien für die Formierung von Wissen (vgl. Hiller 2012; Böhme 2005; Giesecke 2005; Höhne 2003), wodurch sich etwa die typographische Ordnung einer analogen Buchkultur grundlegend von den Strukturen in einer posttypographischen Ordnung unterscheidet (vgl. Giesecke 2005). Medienpraktiken wie „Surfen", „Trial-and-Error-Prinzip" oder „Copy-and-Paste" sind der Hypertext-Struktur neuer Medien geschuldet, die beispielsweise assoziative Verlinkungen auf der Ebene individueller Wissenskonstruktion begünstigen (vgl. Hiller 2012, S. 209, 251, 303).

Die Form des lehrbar gemachten (Vermittlungs-)Wissens und der politischen Kontrolle korrelierten historisch eng miteinander, denn der Staat war die einzige legitime Instanz, das in Schulbüchern und Lehrplänen kodifizierte Wissen zu prüfen und zu selegieren. Die komplexen Akteursverflechtungen und Praktiken, die mit Blick auf das Curriculum auch als „Lehrplanarbeit" (Künzli/Bähr/Fries 1999) bezeichnet worden sind, lockern sich seit den 1960er-Jahren zunehmend und werden durch neue Praktiken der curricularen Steuerung ersetzt. Zu einer ersten Aufweichung des eng verzahnten Verhältnisses von Staat/Politik, Vermittlungswissen und Bildungsmedien kam es in den 1960/1970er-Jahren durch die Curriculumreform und durch neue didaktische und pädagogische Prinzipien, bei denen die Autonomie der Wissensaneignung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler betont wurde (vgl. Bernstein 1977, S. 118ff.). Eine weitergehende, raum-zeitliche sowie thematische Entkopplung des Vermittlungswissens von staatlichen Vorgaben/Kontrollen und inhaltlichen Festschreibungen vollzieht sich gegenwärtig zum einen im Kontext veränderter bildungspolitischer Steuerung (Schulautonomie) und curricularer Vorgaben (Bildungspläne, Kompetenzorientierung; vgl. Künzli u.a. 2013, S. 39f.) sowie zum anderen durch Digitalisierung und Internet (vgl. Hiller 2012; Höhne 2005).

Was die Entwicklung des Bildungsmarktes betrifft, so trägt das expandierende Angebot an digitalen Bildungsmaterialien für Schule und Unterricht zu einem *sachlich-thematischen, sozialen und zeitlichen Strukturwandel von (Vermittlungs-) Wissen* bei (vgl. Höhne 2003). Denn durch die Synchronizität des potentiell unendlichen Wissensraums ‚Internet' ändern sich nicht nur die „zeitlichen Indices" von Schulbuchwissen (vgl. ebd., S. 157), sondern auch die thematischen und sozialen Bezüge pluralisieren und entgrenzen sich tendenziell (z.B. in Gestalt sozialer Netzwerke). Ein solcher Wissensraum kann zum einen nicht mehr politisch kontrolliert werden, und zum anderen eröffnet er die Möglichkeit neuer digitaler Angebots- und damit Marktstrukturen, die über den alltäglichen, normal(isiert)en und routinisierten Gebrauch von Handys und Tablets auch in Schule und Unterricht gelangen (vgl. Hengst 2014).

Die tendenzielle Entkoppelung von staatlicher Kontrolle und pädagogischer Vermittlung lässt sich auch an den Veränderungen der Zulassungspraxis von Schulbüchern in den letzten Jahren ablesen (vgl. Fey/Neumann 2013), die zeigen, dass die klassische hierarchische und flächendeckende politische Kontrolle von Schulbüchern dysfunktional geworden ist. Technologisierung durch digitale Transformation von Wissen und die Veränderung bildungspolitischer Steuerung greifen hierbei ineinander und verstärken sich dahingehend, dass sie zu einer *Dezentralisierung von Vermittlungswissen, seiner Produktion und Kontrolle* beitragen. Über die technischen Veränderungen hinaus beinhaltet Technologisierung auch einen Wandel von Subjektivierungsweisen, die im folgenden Abschnitt thematisiert werden.

3. Technologisierung und Subjektivierung

In Foucaultscher Perspektive beinhalten Technologisierungsprozesse mehrere unterschiedliche Technologien: Medientechnologien, Steuerungs-/Kontrolltechnologien, aber auch Selbsttechnologien im Sinne der aktiven und reflexiven Herstellung des Selbst (vgl. Foucault 1993, S. 23). In Anschluss an Bröckling lassen sich die verschiedenen Formen von Technologien folgendermaßen definieren:

> „Der Begriff Technologie umschließt […] sowohl technische Artefakte wie Sozial- und Selbsttechnologien; er bezieht sich gleichermaßen auf Arrangements von Maschinen, mediale Netzwerke, Aufschreibe- und Visualisierungssysteme […] wie auch auf die sanktionierenden, disziplinierenden, normalisierenden, ‚empowernden', versichernden, präventiven usw. Verfahren, mit denen Menschen auf das Verhalten anderer Menschen oder auf ihr eigenes Verhalten einwirken" (Bröckling/Krasmann 2010, S. 27).

Technologisierung schließt demnach entsprechende (Medien-)Praktiken und Subjektivierungsformen ein, denn durch Medien wird gleichsam ein potentieller Handlungsraum für Subjekte konstituiert, ohne diesen gänzlich zu determinieren. So ma-

nifestiert sich mit dem Medium Buch eine typographische Ordnung und damit gleichzeitig auch eine vorstrukturierte Praxis des Lesens:

> „Man liest: von Anfang bzw. vorn bis Ende bzw. hinten → Irreversibilität; Wort für Wort → Sequentialität; Zeile für Zeile → Linearität; von links oben nach rechts unten → Hierarchie; Absätze, Abschnitte und Kapitel → Klassifizierung; Buchstaben und Silben → Segmentierung. Entsprechend dieser Parameter wurde sozialer Sinn in der Variante kausal-logisch verknüpfter Zusammenhänge (de-)codiert" (Böhme 2005, S. 35).

Unabhängig von der Möglichkeit individueller Lesegewohnheiten wird damit eine Lese- und Schreibordnung konstituiert, die mit bestimmten Zuschreibungen von Fähigkeiten korreliert, die bildungspolitisch und pädagogisch den Individuen abverlangt werden. Gegenwärtig sind dies Konzepte von *Literacy* und Kompetenz(en), bei denen Medienkompetenz als gleichrangig mit Lesen und Schreiben, also kulturellen Grundfähigkeiten, erachtet wird.[2] Insofern führen Medienwandel und Technologisierung zu veränderten gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen und Anforderungen an die Kompetenzen der Subjekte.

Kompetenzzuschreibungen und Kompetenzanforderungen können angesichts des technologischen Wandels im Bereich der Bildungsmedien für den Einzelnen bzw. die Einzelne aber auch Zumutungen darstellen, insofern darauf bezogen auch Ausschlüsse und Ungleichheiten gerechtfertigt werden. Hierbei wird die Verantwortung für den ‚medienkompetenten' Umgang mit neuen Medien pädagogisch zumeist den Individuen zugeschrieben. Das Problem ist jedoch die „implizite Normativität", die mit den „spezifischen Vorstellungen von ‚Medienkompetenz'" verbunden ist, denn Medienkompetenz wird in der Regel „rationalistisch ausgelegt und entspricht damit der habituellen Orientierung ressourcenreicher Zielgruppen" (Kutscher 2014, S. 107). Damit steht dieser Diskurs historisch in der Kontinuität der pädagogischen „Produktion von (Un-)Selbstständigkeit" von Schülersubjekten (vgl. Reh 2013), mit der pädagogische Selektion legitimiert wird. In dieser Perspektive sind im Kontext einer kritischen Technologisierungsforschung die Machtstrategien im Auge zu behalten, durch die eine individualisierende Responsibilisierung von Ausschluss vorgenommen und damit die Reproduktion von Ungleichheit aufrecht erhalten bzw. verstärkt werden kann.

Dies ist um so wichtiger, als schulexterne Kontexte sozialisatorisch an Bedeutung gewinnen, zu denen neben der Familie, der Peer-Group und den sozialen Netzwerken

2 Dies hängt mit der ‚pragmatisch-naturwissenschaftlichen Wende' zusammen, die mit dem Import des angloamerikanischen funktionalistischen *Literacy*-Konzepts vor allem in der Folge von PISA vollzogen wurde, nach der der Alltagsgebrauch bzw. die eng funktionalistische Orientierung von Lese- und Schreibkompetenzen sowie die spezifischen Problemlösungskompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaft in den Vordergrund gerückt sind (vgl. Keitel 2007).

zunehmend auch die ökonomisch-kommerzielle Sphäre des Konsums gehört (vgl. Hengst 2014; vgl. historisch auch Lenzen 1978). Die kommerzielle Ausdifferenzierung von Produkten und Nutzungspraktiken führt zu sozialökologischen Veränderungen und „konkurrierenden Lernumwelten" (ebd., S. 24). So gehen einige Beobachter und Beobachterinnen davon aus, dass „Deutungsmuster und Verhaltensstile im Repertoire der Popularkultur" nicht nur in „alle Lebensbereiche ausstrahlen", sondern dass sie auch in die „Schule exportiert" und dort einen „hohen normativen Druck" ausüben würden (vgl. ebd., S. 25).[3] In welcher Weise sich dieser Druck in entsprechenden institutionellen und systemischen Grenzverschiebungen äußert, soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

4. Grenzverschiebungen durch Technologisierung

Befunde jüngerer Studien (vgl. Paus-Hasebrink/Kulterer 2014; Hoppe 2013; Fey/Neumann 2013; Matthes/Schütze/Wiater 2013) deuten auf eine verstärkte gegenseitige Durchdringung ökonomischer und pädagogischer Logiken hin und somit auf eine zentrale Dimension des Prozesses von Technologisierung. Zugleich liefern die Untersuchungen Indizien dafür, dass die Digitalisierung von Wissen neue Formen und Möglichkeiten seiner Vermarktlichung und Kommerzialisierung hervorbringt, die tendenziell auf Schule und Unterricht zurückwirken. Damit haben die neuen digitalen Bildungsmärkte das Potential, das Geschehen in Schule und Klassenzimmer auch pädagogisch zu verändern.

Es zeigt sich, dass die Medienpraktiken von Kindern und Jugendlichen zunehmend von Konsummustern durchdrungen werden, die durch kurzfristige Befriedigung, flüchtige Aufmerksamkeit, Trial-Error-Aktivitäten, assoziative Verknüpfungen und Erlebnisorientierung charakterisiert sind (vgl. Hiller 2012, S. 209ff.; Paus-Hasebrink/Kulterer 2014). Diese lebensweltlich-konsumistischen Medienpraktiken von Kindern und Jugendlichen machen sich auch verstärkt im schulischen Bereich bemerkbar (vgl. Hengst 2014, S. 19, 25), und der Neologismus ‚Edutainment' bringt diese Verschmelzung heterogener kommerziell-ökonomischer und pädagogischer Praktiken auf einen populären Begriff (vgl. Hiller 2012, S. 211). Die stärkere Durchdringung

3 Eine eigene kleine unveröffentlichte Pilotstudie an der Helmut-Schmidt-Universität zu Veränderungen des Bildungsmedienmarktes und Neuen Medien liefert Indizien dafür, dass dieser Druck sehr vermittelt in Schule und Unterricht ankommt, da in vielen Schulen z.B. Handyverbot herrscht und der Einsatz von Computern und Tablets nur punktuell geschieht, von Fach zu Fach sehr unterschiedlich ist und von der Ausstattung der Schule abhängt. Der Druck entsteht nach Meinung der befragten Lehrkräfte vor allem durch veränderte Lesegewohnheiten und Nutzungspraktiken auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind. Befragt wurden im August 2014 acht Lehrkräfte von zwei Schulen in Hamburg in 45-minütigen halbstandardisierten Interviews zu den Themen Medieneinsatz und neue digitale Bildungsmärkte sowie zu den Veränderungen von Wissen und Didaktik.

von Ökonomie, Ästhetik und Bildung durch Digitalisierung und Internet eröffnet hierbei neue Subjektivierungsweisen:

> „Das Computer-Subjekt trainiert sich im Habitus eines Users, in einer Kombination von elektiven, experimentellen und ästhetisch-imaginativen Dispositionen, die den Kern der spätmodernen Subjektform als Schnittstelle von ästhetisch-kreativen und markförmigen Kompetenzen ausmachen" (Reckwitz 2006, S. 575).

Produktion und Kreation, Reproduktion und Konstruktion, Rezeption und Konsumtion auf Subjektseite laufen in neuen Handlungsformen zusammen, was sich in Figuren wie der des ‚Prosumenten' als Kombination aus Produzenten und Konsumenten oder der des ‚Produser' in der Kombination von Produzenten und User widerspiegelt (vgl. Hiller 2012, S. 227). Die in der Sozialisationstheorie der 1970er-Jahre als ‚Rollendiffusion' beschriebenen Überlagerungen heterogener Rationalitäten des Handelns können mit Reckwitz im Kontext neuer ästhetisierender Konsum- und Medienpraktiken als *neue Subjektivierungsstrategien* begriffen werden, durch die Heterogenität zu einem Phänomen der ‚Hybridisierung' (gemacht) wird:

> „Die entsprechende soziale Normalform ist der Wettbewerb zwischen eigeninteressierten, selbstverantwortlichen Individuen. Gleichzeitig wird dieses Subjekt als eine risikobereite, aktivistische Instanz vorgestellt. Seine gesellschaftliche Normalform ist das ‚Unternehmen' (enterprise), das sich in beständiger, aktiver Reaktion auf die Wünsche von ‚Kunden'/Konsumenten auf dem Gütermarkt positioniert." (Reckwitz 2006, S. 506)

Neben den Veränderungen auf der Handlungs- und Subjektivierungsebene lassen sich weitergehende Grenzverschiebungen durch Technologisierung beobachten, die genuin mit dem erwähnten Wandel des Bildungsmarktes zusammenhängen. Denn die Expansion privater digitaler Angebote von Lehr-/Lernmaterial im Internet, der Wandel von Schulbuchverlagen hin zu Bildungsdienstleistern oder der Einsatz kostenintensiver Technik und Medien in der Schule (z.B. Smartboard, Tablets als Klassensatz) stellen insgesamt einen nachhaltigen Technologisierungsschub dar. Dieser wird durch die Kooperationsmöglichkeiten verstärkt, die im Rahmen der erweiterten Schulautonomie der Einzelschule als Akteur am ‚Markt der Möglichkeiten' eröffnet werden, wozu die Kooperation mit privaten Anbietern im Medienbereich, die technische Profilierung der Schule und auch die technologische ‚Aufrüstung' des Klassenzimmers gehören.

Aktuelle Forschungen liefern erste empirische Hinweise zur Strukturveränderung des Bildungs(medien)marktes. So lässt sich seit einigen Jahren eine nachhaltige Expansion des digitalen Bildungsmedienangebots verzeichnen (vgl. Matthes/Schütze/Wiater 2013; Holland-Lentz 2013). Eine Sichtung des Angebots an kostenlosen schulischen Lehr-/Lernmaterialien für 2012 ergab eine Zahl von 882.540 Angeboten von 482 Anbietern (vgl. Fey/Neumann 2013, S. 59), was gegenüber 2011 (520.419

Angebote von 276 Anbietern) eine Steigerung von nahezu 70 Prozent entspricht (vgl. Bonitz 2013). Der Markt selbst wandelt sich von der oligopolen Struktur einer überschaubaren Zahl von (klassischen) Bildungsmedienverlagen hin zu einer polypolen Struktur einer hohen Zahl an verschiedenen Anbietern. Lediglich 11,4 Prozent der Anbieter sind Verlage, deren Angebot 5,3 Prozent aller Online-Materialien insgesamt ausmacht (vgl. ebd., S. 130). Die zunehmenden Online-Aktivitäten von Verlagen deuten insgesamt auf einen grundlegenden Wandel vom klassischen Schulbuchverlag zu Bildungsmedienanbietern mit vielfältigen Dienstleistungen hin.

5. Technologisierung als Forschungsperspektive

Die hier aufgezeigte theoretische Perspektive der Technologisierung im Bereich der Bildungsmedien wirft wichtige erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen auf, die abschließend noch einmal resümiert werden sollen. Zugleich werden mit dieser Perspektivierung einige Eckpunkte einer technologisierungskritischen Forschung benannt, mit denen über mediendidaktische und medienpädagogische Betrachtungen hinaus die komplexen Veränderungen des Bildungsmarktes, von bildungspolitischer Steuerung und von Subjektivierungsformen in den Blick genommen werden können. Das Ziel einer solchen Forschung besteht auch darin, mögliche Nebeneffekte, neue Macht- und Exklusionsformen zu identifizieren, die mit Technologisierungsprozessen einhergehen. Drei Dimensionen möchte ich abschließend hervorheben:

- *Technologisierung als theoretische Perspektive:* In Anknüpfung an bisherige erziehungswissenschaftliche Forschungen zu Technologien und Technologisierung (vgl. Euler 1999) gilt es, die wissensformierende Rolle neuer Medien auf die Veränderungen von Schule und Unterricht hin stärker zu berücksichtigen – Postman spricht etwa von Medien als Epistemologien (vgl. 1988, S. 26-48), durch die Diskursstrukturen verändert und „neue Formen von Wahrheit und Wahrheitsäußerungen" (ebd., S. 39f.) hervorgebracht werden.

- *Grenzverschiebungen und Subjektivierung:* Der mehrdimensionale Technologiebegriff impliziert vielfältige Grenzverschiebungen, Überformungen und Hybridisierungen. Er bietet die Möglichkeit, die unterschiedlichen Ebenen institutionell-systemischer Veränderungen, medialer Praktiken und Subjektivierungsweisen zu untersuchen und aufeinander zu beziehen. So führt etwa die Durchdringung alltäglicher Kommunikation durch neue Medien nicht nur zu neuen Kommunikationspraktiken und Subjektivierungsweisen, sondern diese sind auch zunehmend durch eine Überlagerung mit Konsumpraktiken charakterisiert, die eine verstärkte gegenseitige Durchdringung von Lebenswelt, ökonomisch-kommerziellen Logiken und pädagogischen Praktiken erkennen lässt. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern diese Veränderungen mit neuen Exklusions- und Machtformen verbun-

den sind, die – wie der historische Blick deutlich zeigt – stets mit technologischen Veränderungen einhergegangen sind.

- *Neue bildungspolitische Steuerungstechnologien und Veränderungen des Bildungsmedienmarktes:* Die erweiterte Autonomie der Schule, die verstärkte Wettbewerbsorientierung und neue Steuerungsinstrumente konstituieren die Schule auch als unternehmerischen Akteur. Im Kontext eines sich wandelnden Bildungsmarktes wird sie für private Anbieter zu einem interessanten Partner auf dem Markt der technisch-digitalen Möglichkeiten. Gerade mit Blick auf den verstärkten Wettbewerb und die bildungspolitisch erwünschte Profilierung ist es wichtig, die Entstehung von Quasi-Märkten (vgl. Weiß 2001) zu beobachten und die denkbaren Effekte einer möglichen Spreizung der Schullandschaft zu untersuchen, die im Kontext einer verstärkten Technologisierung entstehen können.

Die medialen Veränderungen, denen Bildung, Lernpraktiken und Bildungsinstitutionen seit Ende der 1990er-Jahre ausgesetzt sind, fallen mit weiteren Strukturveränderungen wie den bildungspolitischen Reformen und dem Wandel des Bildungsmedienmarktes seit der Jahrtausendwende zusammen. Ein erweiterter Technologiebegriff bietet hierbei die Möglichkeit, über rein medientheoretische oder schulpädagogische Betrachtungen hinaus die unterschiedlichen Dimensionen aufeinander zu beziehen. Die Technologisierung von Bildung und Lernen ist schon immer eine Tendenz moderner Bildungsinstitutionen gewesen, seitdem Lernmedien entwickelt, Lernziele staatlich festgeschrieben und Lehr-/Lernpraktiken im Unterricht systematisiert und standardisiert worden sind. In diesem Sinne eröffnet eine technologisierungskritische Forschung historisch und systematisch die Möglichkeit einer Reflexion des komplexen Verhältnisses von Medien, Bildung, Staat/Politik und Ökonomie.

Literatur und Internetquellen

Bernstein, B. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bonitz, A. (2013): Digitale Schulbücher in Deutschland – ein Überblick. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-138.

Böhme, J. (2005): E-Learning und der buchkulturelle Widerstand. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 1, S. 30-44.

Bröckling, U./Krasmann, S.: Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 23-42.

Euler, P. (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Fey, C./Neumann, D. (2013): Bildungsmedien online – Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-73.

Foucault, M. (1993): Technologien des Selbst. In: Ders.: Technologien des Selbst. Hrsg. von L.H. Martin. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 24-62.

Giesecke, M. (1998): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie der Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Giesecke, M. (2005): Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 1, S. 14-29.

Hengst, H. (2014): Kinderwelten im Wandel. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: VS, S. 17-30.

Hiller, A. (2012): Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Marburg: Tectum.

Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Frankfurt a.M.: BoD.

Höhne, T. (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-94.

Höhne, T. (2011): Die Rationalität der Vermittlung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Wissen. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 99-122.

Holland-Letz, M. (2013): Propaganda und Produktwerbung. Wie Unternehmen mit kostenlosen Unterrichtsmaterialien Einfluss auf Schulen ausüben. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary109439/PrivaReport_15_web.pdf; Zugriffsdatum: 26.12.2014.

Hoppe, H. (2013): Kostenlose Online-Materialien für den Deutschunterricht. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-87.

Keitel, C. (2007): Der (un)heimliche Einfluss der Testideologie auf Bildungskonzepte, Mathematikunterricht und mathematikdidaktische Forschung. In: Jahnke, T./Meyerhöfer, W. (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim: Franzbecker, S. 25-58.

Künzli, R./Bähr, K./Fries, A.-V. u.a. (1999): Lehrplanarbeit. Chur/Zürich: Rüegger.

Künzli, R./Fries, A.-V./Hürlimann, W./Rosenmund, M. (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim: Beltz Juventa.

Kutscher, N. (2014): Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, A./Fleischer S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: VS, S. 101-114.

Lenzen, K.-D. (1978): Kinderkultur – die sanfte Anpassung. Frankfurt a.M.: Fischer.

Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.) (2013): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayrberger, Kerstin: Digitale Bildungsmedien – Eine kritische Sicht aus mediendidaktischer Perspektive auf aktuelle Entwicklungen. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.) (2013): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-41.

Paus-Hasebrink, I./Kulterer, J. (2014): Kommerzialisierung von Kindheit. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: VS, S. 47-58.

Postman, N. (1988): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt a.M.: Fischer.

Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.

Reh, S. (2013): Die Produktion von (Un-)Selbstständigkeit. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Fink, S. 189-202.

Stein, G. (1991): Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 752-759.

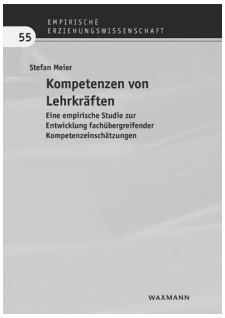
Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 69-85.
Wiater, W. (2013): Schulbuch und digitale Medien. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-25.

Thomas Höhne, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere gesellschaftliche, politische und rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Anschrift: Südendstr. 58, 12169 Berlin
E-Mail: hoehne@hsu-hh.de

www.waxmann.com | order@waxmann.com

Lehrpersonen werden immer stärker als zentrale Akteure des Bildungssystems in den Blick genommen. So wird eine Wirkungskette unterstellt, die sich von gut funktionierender Lehrerbildung über kompetentes Lehrerhandeln bis zu den Lernleistungen der Schüler erstreckt. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch fachübergreifende Kompetenzen der Lehrpersonen. Diese untersucht der Autor auf individueller Ebene und konzipiert eine Studie, welche die subjektiv wahrgenommene Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen über einen Untersuchungszeitraum von drei Jahren und in drei Phasen der Lehrerbildung erfasst. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Befragten über den Zeitverlauf als zunehmend kompetenter erleben, obschon eine lineare Entwicklung nicht nachweisbar ist.



Stefan Meier
Kompetenzen von Lehrkräften

Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 55, 2015, 288 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3200-0

WAXMANN

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 20-35
© 2015 Waxmann

Carl-Christian Fey/Eva Matthes/Dominik Neumann

Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und „freier“ Selbstregulation

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Konsequenzen das in jüngerer Zeit angewachsene Angebot an kostenfreien Online-Lehrmaterialien für staatliche Steuerungsmechanismen hat, die schulische Bildungsmedien regulieren. Dazu scheint es geboten, eine empirische Perspektive geltend zu machen, die sich einerseits auf die Angebotsstruktur solcher Lehrmaterialien bezieht, andererseits aber auch die Perspektive wichtiger Akteure zum Gegenstand macht, die Einfluss auf die Nutzung des Angebots ausüben. Nach einem kurzen Problemaufriss erfolgt eine Übersicht über die in den Jahren 2011 bis 2013 im Rahmen eines Forschungsprojekts der Lehrstühle für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Augsburg erhobene Struktur des Angebots. Daraufhin werden knapp zentrale Ergebnisse einer Lehrerbefragung sowie ausführlicher einer Interviewstudie mit Akteuren der Schulaufsicht präsentiert und in den Zusammenhang der Fragestellung eingeordnet.

Schlüsselwörter: kostenlose Online-Lehrmaterialien, staatliche Lehrmittelzulassung, staatliche Steuerung, Lehrerbefragung, Schulaufsicht

Educational Media for Schools between Government Control and “Free” Self-Regulation

Abstract

This article deals with the question which consequences the recently grown offering of free online educational media has for government control mechanisms that regulate educational media for schools. Therefore it appears necessary to claim an empirical perspective which refers on the one hand to the offering structure of those educational media and which addresses on the other hand the perspectives of important actors who influence the use of this offering. After a short outline of the problem we present an overview of the offering structure in the years 2011 until 2013, which was investigated in the context of a research project at the chairs of educational science and of school pedagogics at the University of Augsburg. Subsequently, central results of a teacher survey and especially an interview study with actors from the school supervising authorities are presented and are integrated into the framework of the research question.

Keywords: free online educational media, state regulation of educational media, government control, teacher survey, school supervising authorities

1. Infragestellung staatlicher Steuerungsmechanismen durch kostenfreies Lehrmaterial aus dem Internet? Ein Problemaufriss

Die Institution Schule muss als eine historische Erscheinung begriffen werden, die seit ihren ersten Frühformen in der Antike durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse beeinflusst und ausgestaltet wurde. Gemeint ist damit nicht nur ihre strukturelle Ausgestaltung, sondern insbesondere ihre Aufgabe als Vermittlerin von gesellschaftlich akzeptiertem und als vermittlungswürdig betrachtetem Wissen. Hierbei handelt es sich um ein Konfliktfeld, bei dem verschiedene Interessensträger und Akteure seit jeher versucht haben, ihre Vorstellungen und Weltanschauungen an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben. In der Bundesrepublik Deutschland steht das Schulwesen unter staatlicher Aufsicht: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ (GG Art. 7, Abs. 1). In einer demokratischen und heterogenen Gesellschaft stellt sich in verschärfter Weise die Frage: Welche Inhalte sollen jungen Menschen vermittelt werden? Thomas Höhne benutzt den Begriff der „Diskursarena“, mit dessen Hilfe er die unterschiedlichen Einflüsse verschiedener Akteure auf den Auswahl- bzw. Entstehungsprozess von Schulbüchern greifbar macht. Das „Wissen“ (im weitesten Sinne), welches durch ein Schulbuch vermittelt und repräsentiert wird, erscheint so – losgelöst von seinem fachlichen Kontext – als soziokulturelles Wissen, das ebenso auch „Praktiken sozialer Reproduktion und Konstruktion“ vermittelt (2003, S. 130). Damit wird gleichzeitig eine spezifische Ordnung von Wissen repräsentiert, der Höhne eine „steuernde und regulierende Funktion“ (S. 133) beimisst, indem dieses Wissen Weltsichten ordnet und soziale Praktiken reguliert (vgl. ebd.). Das Bildungsmedium „Schulbuch“ lässt sich so als „Konstruktorium“, als „strukturelles Medium und Träger gesellschaftlichen Wissens“ (S. 75) verstehen und analysieren.

In einer demokratischen Gesellschaft muss, um den eigenen Ansprüchen gerecht werden zu können, die Auswahl der Inhalte über Aushandlungs- und Diskussionsprozesse stattfinden. Doch allein durch die zumindest dem Anspruch nach demokratisch-konsensuale Auswahl von Wissen kann der *Transfer* in die Schulen nicht garantiert werden. Der Staat bzw. die Schulaufsicht bediente sich, historisch betrachtet, vor allem zweier Instrumente, um diesen sicherzustellen: der Lehrpläne und der Lehr-/Lernmittel (im Folgenden: „Lehrmittel“). Dazu kommen in jüngerer Zeit auch allgemein verbindliche Bildungsstandards sowie zentrale Prüfungen. Sowohl Lehrpläne als auch schulaufsichtlich regulierte Lehrmittel können bisher als relativ direkte Repräsentation dieses quasi-konsensualisierten Wissens interpretiert werden. Während die Lehrpläne direkt über die jeweiligen Schulaufsichten der Länder veröffentlicht werden, schaltet sich bei der Lehrmittelproduktion ein wei-

terer Faktor ein: Da Lehrmittel in einer ungeheuren Masse und in einer sehr großen Vielfältigkeit benötigt werden (man denke hierbei an den Bildungsföderalismus), wurde die Entwicklung und Produktion an Dritte ausgelagert, so dass hauptsächlich Bildungsmedienverlage diese Aufgabe übernehmen. Um sicherzustellen, dass die entwickelten Lehrmittel auch den Ansprüchen an das demokratisch ausgewählte Wissen genügen, werden diese in der Regel je nach Bundesland durch unterschiedliche Approbationsverfahren geprüft. Unterschieden werden können: gutachterliche Verfahren und vereinfachte Verfahren, die quasi über Konformitätserklärung in Bezug auf bestimmte Mindestanforderungen bzw. Qualitätsstandards funktionieren und teilweise noch durch Stichprobenprüfungen ergänzt werden (vgl. Stöber 2010; Fey 2015). Erst danach dürfen diese Lehrmittel im Unterricht verwendet werden. Zudem wird an Schule und Unterricht zunehmend der Anspruch gestellt, bestimmten Qualitätsstandards zu genügen bzw. diese umzusetzen (vgl. Helmke 2009; Fuchs/Kahlert/Sandfuchs 2010; Doll u.a. 2012). Dieser Anspruch macht auch vor Lehrmitteln nicht Halt und wird – vermittelt über Zulassungsverfahren – auch an das Schulbuch herangetragen. So betont auch Oelkers: „Unterrichtsqualität hat – abgesehen von den Randbedingungen – zwei zentrale Parameter, die systematisch beeinflusst werden können, nämlich die Lehrmittel und die Kompetenz der Lehrkräfte" (2010, S. 9). Doch gilt, was hier für das Schulbuch bzw. die Lehrwerke beschrieben wurde, gleichermaßen auch für kostenfreie Online-Lehrmaterialien?

Im angehenden 21. Jahrhundert vollzieht sich eine Entwicklung, die den staatlichen Ansprüchen zuwider zu laufen scheint. Andreas Hiller hat diese Entwicklung mit dem Begriff des „Medial-Kulturellen Wandels" umschrieben (vgl. 2012, S. 187ff.). Das Internet und dessen Weiterentwicklung zum Web 2.0 lassen neue Möglichkeiten entstehen, die sowohl zur direkten Kollaboration als auch zum Austausch unter Lehrkräften anregen.[1] Prinzipiell mag das für viele eine wünschenswerte und zu fördernde Entwicklung sein; sie ist jedoch mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten für die Lehrkräfte verbunden (z.B. in urheberrechtlichen bzw. nutzungsrechtlichen Fragen) und ermöglicht gleichzeitig Akteuren, die eigentlich vom Unterricht ausgeschlossen sind bzw. dies traditionell waren, diese Situation für sich zu nutzen und eigens erstelltes Material für die Lehrkräfte im Internet zur Verfügung zu stellen. Sie werden somit zu Akteuren, die sich außerhalb bisher bestehender Regulations- und Steuerungsmechanismen für schulische Lehrmittel bewegen bzw. bewegen können und gleichzeitig (über die neuen Distributionsmöglichkeiten des Internet) alle potenziellen Nutzer dieser Materialien (Lehrkräfte, Schüler und Schülerinnen sowie Eltern) adressieren und auch erreichen können. Verschiedene Interessensträger können so versuchen, Meinungen, Werte und Haltungen, die für sie besonders bedeutend sind, außerhalb des demokratischen Diskussionsprozesses um Inhalte direkt im Unterricht

1 Unter anderem vor diesem Hintergrund sind Diskussionen um die (öffentliche) Förderung sogenannter freier Bildungsmedien bzw. Open Educational Resources einzuordnen (vgl. etwa das im November 2012 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung durchgeführte Fachgespräch zu Open Educational Resources).

zu platzieren (vgl. Matthes/Schütze 2013; Fey 2014; Neumann 2014a). Sie unterlaufen damit strukturell das bisher gültige Auswahlprozedere und hinterfragen damit die Rolle des Staates in seiner Steuerungsfunktion. Diese Entwicklung mag nicht grundsätzlich neu sein, da Lehrkräfte schon immer auch Material jenseits von Schulbüchern eingesetzt haben – jedoch erscheint die Entwicklung aufgrund ihrer empirischen Charakteristik brisant, auf die im Folgenden noch kurz einzugehen ist. Sie ist auch in einem größeren und umfassenderen Kontext zu betrachten: Brüsemeister (2011) verweist unter Bezugnahme auf moderne und neu gestellte Fragen der (schulpolitischen) Steuerung unter dem Begriff der „Governance im Schulbereich“ auf eine Veränderung in den Beziehungen zwischen Gesellschaft, Staat und Markt, die er wie folgt charakterisiert: „Der Staat steht nicht mehr im Zentrum der Gesellschaft; als ‚Ordnungsmacht‘ sieht er sich gesellschaftlicher und marktförmiger Konkurrenz gegenüber“ (S. 47). Das Governancekonzept übersteige eine „autoritativ-hierarchische Steuerung“ (S. 48) und widme sich der Gestaltung von (neuen) „Akteurskonstellationen“ und „alternativen ‚Regierungsformen‘“, die aufgrund der verschwimmenden Grenzen zwischen „Staat, Zivilgesellschaft und Markt“ entstehen (vgl. ebd.). Zur Frage stehe dann jeweils, „wie die *Handlungsabstimmung* in einem *Mehrebenensystem* mit zahlreichen Akteuren erfolgt“ (S. 49), ob diese sich beispielsweise auf die „Definitionsmacht“ beschränke (vgl. Heinrich 2011, S. 107), in der erwartete Leistungen vorgegeben werden – beispielsweise, indem z.B. im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten definiert wird, wie „gute Schule“ aussehen soll/kann, und an die Schulen resp. die Lehrkräfte die Verantwortung für die Umsetzung dieser Vorgaben delegiert wird.

Diese Frage stellt sich grundsätzlich auch im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand, dem sich das an der Universität Augsburg durchgeführte Forschungsprojekt „Kostenfreie Bildungsmedien Online“ in den letzten Jahren gewidmet hat.

Im Rahmen mehrerer Analysen der Quantität von Angeboten mithilfe einer systematisch entwickelten Matrix an Suchbegriffen konnte festgestellt werden, dass 2011 520.418 und 2013 638.666 Materialien im deutschsprachigen Raum im Internet zu finden waren. Noch deutlicher lässt sich der Wachstum des kostenfreien Lehrmaterials aus dem Internet an seinen Anbieterwebseiten ablesen: Waren es 2011 276 Anbieter, konnten 2013 bereits 559 gefunden werden. Dies entspricht einer Wachstumsrate von 102,5 Prozent (vgl. Neumann 2015). Es zeigt sich: Immer mehr Akteure beteiligen sich an der Erstellung und Distribution von Lehrmitteln. Empirisch bedeutsam erscheint es dabei, nach Gemeinsamkeiten sowie Spezifika bzw. Unterschieden und damit nach Kategorisierungsmöglichkeiten für diese Akteure zu fragen. In den folgenden Abschnitten werden daher Einblicke in 1) die Angebotsstruktur von kostenfreien Online-Lehrmaterialien, 2) die Nutzungssituation durch Lehrkräfte und 3) die Perspektive der Schulaufsicht (Wahrnehmung, Beurteilung) gegeben. Mit den beiden letztgenannten Punkten sind wesentliche Akteure in den Blick genommen, die für die Frage nach Steuerungsoptionen bzw. möglicherweise bereits bestehenden Regulationsmechanismen von zentraler Bedeutung sind.

2. Kostenfreie Lehrmaterialien aus dem Internet – Struktur des Angebots

Um die Wirkmechanismen, die die staatlichen Steuermechanismen angreifen, besser zu verstehen, lohnt ein detaillierter Blick auf die Akteure. Wie bereits erwähnt, wurde eine Analyse des Feldes durchgeführt. Hierzu wurde unter Zuhilfenahme der am weitesten verbreiteten Suchmaschine das Internet systematisch durch eine Matrix an Begriffen durchsucht. Ziel war es, möglichst allumfassend alle Anbieter im Internet zu identifizieren und zu kategorisieren. Die Kategorisierung zu bestimmten Anbietertypen wurde induktiv anhand der gefundenen Merkmale entwickelt und dient dazu, die hohe Komplexität der Anbietervielfalt zu reduzieren und so Übersichtlichkeit zu gewinnen. Insgesamt lassen sich acht verschiedene Gruppen/Typen ausmachen: Plattformen (1), Unternehmen (2), Vereine und Stiftungen (3), Privatpersonen (4), Kommerzielle Anbieter (5), Öffentliche Anbieter (6), Verlage (7) und Kirchen (8) (vgl. Fey/Neumann 2013; Neumann 2015).

All diese Anbietergruppen weisen unterschiedliche Spezifika auf, deren Beschreibung an dieser Stelle zu weit führen würde (vgl. ausführlich Neumann 2015).

Um sich eine bessere Vorstellung von der aktuellen Situation im Feld der kostenfreien Online-Lehrmittel machen zu können, ist in der folgenden Tabelle die Angebotssituation im Sommer 2013 dargestellt.

Tab. 1: Anbieter von kostenlosen Online-Lehrmitteln im Sommer 2013

Anbietergruppe	Anzahl 2013 (Webseiten und Portale)	Angebot 2013 (Einzelmaterialien)
Gesamt	559	638.666
Plattformen	12	286.146
Unternehmen	50	17.118
Vereine und Stiftungen	98	35.008
Privatpersonen	145	37.756
Kommerzielle Anbieter	61	177.917
Öffentliche Anbieter	100	15.942
Verlage	87	67.747
Kirchen	6	1.032

Quelle: vgl. Neumann 2015

Wie diese Tabelle zeigt, sind die Anbietertypen jeweils unterschiedlich stark vertreten. Während Privatpersonen mit Abstand die größte Gruppe bilden, sind die Kirchen mit nur sechs Anbietern und nur 1.032 angebotenen Materialien eine sehr kleine Gruppe. Nicht zu unterschätzen sind allerdings die Plattformen, die mit gerade einmal zwölf Anbietern immerhin 286.146 Materialien anbieten. Hinzuweisen ist auch auf die – ge-

genüber 2011 deutlich angestiegenen – Angebote von Unternehmen. Entscheidend für die Thematik dieses Beitrags ist, dass die große Masse von 638.666 Materialien keinerlei staatliche Prüfung erfahren hat.

3. Nutzung von kostenfreiem Lehrmaterial aus dem Internet

Zur Einschätzung der Situation ist es ebenfalls noch wichtig, sich mit der Nutzung von kostenfreiem Lehrmaterial aus dem Internet zu beschäftigen (vgl. Neumann 2014b). Denn prinzipiell ist es ja auch denkbar, dass das Material keinen Eingang in den Unterricht findet, die Lehrkräfte sich also davon distanzieren und die Anbieter sich vergebens bemühen, ihr Material im Unterricht zu platzieren. In diesem Fall wäre die hier dargestellte Problematik zu vernachlässigen. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde deshalb auch mittels eines onlinegestützten Fragebogens im Frühjahr 2013 die Nutzung erhoben (vgl. Neumann 2015). Insgesamt nahmen 889 Lehrkräfte aus ganz Deutschland teil, wobei 720 Fragebögen verwertbar waren. 481 der Probanden waren weiblich, 218 männlich und 21 gaben kein Geschlecht an. Der Fragebogen erhob sowohl die Nutzung des Schulbuches als auch die Nutzung von kostenfreiem Lehrmaterial aus dem Internet. Für diesen Artikel ist nur letzteres interessant, weshalb auf die Skizzierung der übrigen Ergebnisse verzichtet werden soll (vgl. ebd.).

Es konnte festgestellt werden, dass 89 Prozent der befragten Lehrkräfte bereits mindestens einmal kostenfreies Lehrmaterial aus dem Internet heruntergeladen hatten. Dieser Wert kann als erster Indikator zur Stützung der Annahme dienen, dass Lehrkräfte das Material aus dem Internet tatsächlich im Unterricht verwenden. Aber auch in einem anderen Item wurden die Lehrkräfte zur Nutzung befragt, bei dem sie mittels einer fünfstufigen Skala, die von „Gar nicht“ bis „Jede Stunde“ reichte, die Nutzung für ihr Unterrichtsfach angeben sollten. Addiert man die beiden positiven Werte von „Jede Stunde“ und „Häufig“, gelangt man zu interessanten Ergebnissen. Es zeigt sich ganz deutlich, dass das kostenfreie Lehrmaterial aus dem Internet in den Schulen angekommen ist. In dem Spitzenfach Sozialkunde geben 47,8 Prozent der befragen Lehrkräfte an, das Unterrichtsmaterial aus dem Internet „Jede Stunde“ oder „Häufig“ einzusetzen. Aber auch andere Fächer weisen relativ hohe Nutzungswerte auf, wie beispielsweise Heimat- und Sachunterricht mit 41,1 Prozent. Fächer wie Deutsch mit 20,0 Prozent oder Englisch mit 16,8 Prozent rangieren im Mittelfeld. Im unteren Drittel liegen Fächer wie Chemie mit 6,5 Prozent oder Hauswirtschaft mit 4,8 Prozent. In einer Gesamtschau lässt dies auf eine regelmäßige, wenn auch nicht übermäßige Nutzung von kostenfreiem Online-Lehrmaterial in den deutschen Schulen schließen (vgl. ebd.).

4. Die Perspektive der Schulaufsicht

4.1 Zur Anlage der Interviewstudie

Um die Frage nach der Bedeutung des Angebots an kostenfreien Online-Lehrmaterialien aus der Perspektive der Schulaufsicht empirisch zu fokussieren, wurde eine bundesweite Interviewstudie mit Schlüsselpersonen aus der Schulaufsicht bzw. Organisationen, die schulaufsichtliche Aufgaben übernehmen (z.B. Landesinstitute für Schulqualität), durchgeführt. Ziel war, die Frage nach der Bedeutung bzw. der Bewertung des zunächst empirisch festgestellten, quantifizierten und kategorisierten „Phänomens" der kostenfreien Online-Lehrmaterialien unter dem Gesichtspunkt der schulaufsichtlichen Steuerungsaufgabe bzw. -funktion zu stellen und die möglicherweise unterschiedlichen Positionen und Meinungen von Personen abzubilden, die aufgrund ihrer Tätigkeit als Experten und Expertinnen für Lehrmittel betrachtet werden können. Dazu wurde eine Reihe von Fragen formuliert, die konzeptionell als leitfadengestütztes Experteninterview (vgl. Mayer 2008; Gläser/Laudel 2010; Mayring 1995) Personen gestellt wurden, die in der Schulaufsicht bzw. in staatlich beauftragten Stellen Verantwortung für Lehrmittel tragen. Der Befragungszeitraum umfasste die Monate März bis Juni 2013. Insgesamt wurden drei Themenkomplexe berücksichtigt, die dabei auch das (bisherige) Tätigkeits- und Erfahrungsspektrum der Schulaufsicht bezüglich Lehrmitteln berücksichtigen: Fragen zur Zulassung von Schulbüchern, Fragen zum Lehrmittel Schulbuch, Fragen zu den kostenfreien Online-Lehrmitteln.

Zur Generierung der Stichprobe wurden im Vorfeld die Kultusministerien aller 16 Bundesländer kontaktiert, mit der Bitte, geeignete Personen zu vermitteln. Insgesamt konnte aus jedem Bundesland mindestens ein Interviewpartner bzw. eine Interviewpartnerin gewonnen werden, der bzw. die den gestellten Anforderungen entsprach. Eine Einschränkung besteht darin, dass aus pragmatischen Gründen einige Interviews mit mehreren Personen gleichzeitig geführt wurden, was dazu führt, dass die Auswertung methodisch keine Argumentationsmuster bzw. nicht die Struktur der Aussageinhalte *einzelner* Personen abbilden kann (vgl. Mayer 2008, S. 50), was aufgrund des explorativen Charakters der Studie jedoch nur als geringfügiges Problem eingestuft wurde. Es wurden 21 Interviews mit insgesamt 28 Personen geführt. Da nicht immer jede Person zu jeder Frage Stellung nahm, stellen für die im folgenden vorgelegten Ergebnisse die *Anzahl der Interviews, in denen Äußerungen zu der betreffenden Frage gemacht wurden*, die Bezugsgröße (n) dar und nicht die Anzahl der Interviewteilnehmer und -teilnehmerinnen (Ausnahme: soziodemografische Angaben). Damit lässt sich quantifizieren, in wie vielen Interviews, in denen auf eine ausgewählte Teilfrage geantwortet wurde, eine bestimmte Aussagefigur bzw. -tendenz vorfindlich ist. 86 Prozent der Interviewten gaben an, über einen beruflichen Hintergrund als Lehrkraft zu verfügen (aktiver Schuldienst). Ca. 85 Prozent verfügten

über drei oder mehr Jahre Berufserfahrung in ihrer aktuellen Position; ca. 85 Prozent waren 45 Jahre oder älter.

Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Methodisch orientiert sich die Auswertung an der von Mayer (2008) vorgeschlagenen Vorgehensweise, die sich wiederum an Meuser und Nagel (1991) anlehnt. In unserem Zusammenhang wurde für die Auswertung kein bestimmtes Kategorienschema im Voraus theoretisch-deduktiv entwickelt und angelegt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 199), sondern die Kategorisierung erfolgte induktiv. Ziel ist es, einen „Raum" von Aussageinhalten (Aussagenspektrum) zu gemeinsamen Bezugspunkten (Themen, Fragen) auf interviewübergreifender Ebene systematisch zu generalisieren.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Zum Zulassungsverfahren
In Bezug auf das Zulassungsverfahren (n=15), welches von 12 der 16 Bundesländer (Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin und das Saarland verzichten auf ein eigenes Zulassungsverfahren) in unterschiedlichen Varianten durchgeführt wird, äußern sich die Interviewpartner und -partnerinnen insgesamt positiv, was die Zuverlässigkeit des Verfahrens angeht,[2] wobei auffällt, dass es einerseits Befragte gibt, die angeben, es werde in Bezug auf die Schulbücher „kaum nachgebessert", während andere ausführen, es werde in „praktisch jedem Buch nachgebessert". In elf Interviews weisen die Interviewten darauf hin, dass im Zuge des (gutachterlichen) Verfahrens Monita entdeckt werden, die mit einer Aufforderung zur Korrektur an die Verlage einhergehen. Diese Monita gehen über reine Mindeststandards, die zu einer Genehmigung bzw. Nicht-Genehmigung des Schulbuchs führen, z.T. deutlich hinaus und beziehen sich z.B. auch auf ausdifferenzierte pädagogisch-didaktische Kriterien (für eine Übersicht vgl. Fey 2015).

Die Interviewpartner und -partnerinnen wurden u.a. auch nach positiven Erfahrungen gefragt, die sie im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit bei der Zulassung von Schulbüchern gemacht haben (n=13). In vier Interviews wurde von positiven Erfahrungen mit den Gutachterinnen und Gutachtern berichtet (hoher Einsatz, Lerneffekt durch Erstellung der Gutachten, Gutachter und Gutachterinnen werden zu Autoren und Autorinnen). Außerdem wurden als positive Erfahrungen genannt: Einfluss auf Bildungsplanumsetzung nehmen zu können; eine als positiv bewertete

2 Befragte aus Bundesländern, die über kein Zulassungsverfahren verfügen, äußern sich diesbezüglich nicht grundsätzlich negativ, sondern merken an, dass sie keine negativen Erfahrungen mit der „Nicht-Approbation" gemacht hätten. Lediglich in einem Interview wird darauf hingewiesen, dass es bereits vorgekommen sei, dass einzelne Schulen auch Bücher angeschafft haben, die aus Sicht der Interviewten „suboptimal" gewesen seien, ohne dass dies jedoch grundsätzlich problematisiert wurde.

Feedbackstruktur zwischen Kultusministerium bzw. Landesinstitut für Schulqualität, Verlagen, Gutachterinnen und Gutachtern bzw. Lehrkräften; der Mangel an Beschwerden bzgl. der eigenen Tätigkeit und deren Ergebnissen; die Möglichkeit der konkreten Einflussnahme auf die Darstellung von Heterogenität in Schulbüchern. In neun Interviews erwähnten die Befragten den guten Kontakt mit den Verlagen bzw. den Verlagsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern als positive Erfahrung ihrer Tätigkeit – dazu gehört auch die Erfahrung, dass Verlage auch tatsächlich auf die Änderungswünsche seitens der zulassenden Stellen eingehen.

> *Positive Erfahrungen habe ich gemacht dadurch, dass ich mit den Verlagen häufig im Gespräch bin und dabei feststelle, dass die Gutachten den Verlagen helfen. Das sind für mich ganz außerordentlich gute Konsequenzen. Die Verlage sind ja auch ein Stück weit mit ihren Autoren dafür verantwortlich, was für Lehrwerke in die Schulen kommen, bzw. für die Qualität verantwortlich.*[3]

Es zeigt sich, dass offensichtlich die Verlage bzw. ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen als relevante und dauerhaft vorhandene – demnach stabile – Kooperationspartner und -partnerinnen für das „klassische" Lehrmittel Schulbuch auftreten.

Zum „Schulbuch" (den Lehrwerken) und den kostenfreien Online-Lehrmaterialien
Bei der Frage nach der allgemeinen Einstellung gegenüber kostenfreien Online-Lehrmaterialien (n=21) zeigt sich im Antwortspektrum trotz der teilweise formulierten Einschränkungen bzgl. Qualität bzw. der genannten Grenzen eine überwiegend positive Bewertung des Angebots. So reagieren die Interviewpartnerinnen und -partner in acht Interviews direkt auf die Frage mit einer (zunächst uneingeschränkten) positiven Aussage. Dabei wird u.a. (wie auch bei der Frage nach den Chancen der kostenfreien Online-Lehrmaterialien) die Vielfalt bzw. die Breite des Angebots als positiv gewertet (9 Interviews). Hier wird überwiegend und auffallend deutlich aus der *Perspektive der Lehrkraft* („Kollegen") argumentiert, deren Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung diese Vielfalt zugutekomme bzw. für die dies eine Bereicherung und eine Erweiterung ihrer Optionen darstellen könne.

Sehr häufig (13 Interviews) wurden jedoch grundsätzlich positive Reaktionen auf das Angebot auch mit gewissen Einschränkungen verbunden. Zu diesen Einschränkungen gehörten u.a. Bedenken bezüglich urheberrechtlicher Fragen, der Angebotsvielfalt bzw. „Überfülle" (und der damit verbundenen Schwierigkeit der Auswahl geeigneter Materialien), der Werbung bzw. politischen Einflussnahme, zudem auch die, häufig formulierte, Verpflichtung der Lehrkraft, entsprechende Angebote in „pädagogischer Verantwortung" zu prüfen und zu selektieren (8 Interviews). Diese Betonung

3 Die im Folgenden wiedergegebenen Zitate entstammen alle den unterschiedlichen Interviews, die im Rahmen des beschriebenen Forschungsprojekts geführt wurden. Auf eine Zitation unter Angabe von Interviewnummer und Seitenangabe wird verzichtet. Den Befragten wurde zugesichert, dass die Interviewtranskripte lediglich projektintern ausgewertet, jedoch nicht Dritten zugänglich gemacht werden.

der Verantwortung seitens der Lehrkräfte spielte auch für die Beantwortung weiterer Fragen im Interviewverlauf eine Rolle.

Lediglich in zwei Interviews wurde eine ambivalente Haltung zum Ausdruck gebracht. Damit zeigt sich, dass das Angebot, das an kostenfreien Online-Lehrmaterialien existiert, zwar auf einer grundsätzlichen Ebene überwiegend positiv aufgenommen wird (Perspektive der Lehrkräfte), dass es aber in bestimmten Punkten (Qualität, Einflussnahme bestimmter Anbieter, urheberrechtliche Fragen) auch problematisiert wird.

In zwei Interviews erklärten die Befragten, der Einsatz solcher Materialien im Unterricht sei insbesondere sinnvoll, um Medien- und Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern, indem z.B. gerade hierüber unterschiedliche gesellschaftliche Akteure und deren Interessen thematisiert und problematisiert werden könnten.

Die Betonung der Verantwortung seitens der Lehrkräfte, wenn es um den Einsatz entsprechender Materialien geht, ist bereits angesprochen geworden. Sie verdichtet sich, wenn es um die Frage geht, inwiefern die Interviewten den Lehrkräften die verantwortungsvolle (pädagogische, didaktische und fachliche) Selektion auch zutrauen. Im Antwortspektrum zu dieser Frage (n=20) zeigt sich eine Aussagefigur als dominant, die diese Kompetenz zum Teil mit rhetorischer Vehemenz verdeutlicht. Hier wird von einigen Befragten betont, die grundlegende Kompetenz zur Prüfung und Selektion von geeigneten Lehrmaterialien *„müsse"* ja bereits qua Profession bzw. qua durchlaufener Ausbildung vorhanden sein.

> *Und ich denke schon, dass man den Lehrkräften zutrauen muss, da bei der Mängellage, die auf dem Onlinemarkt ist, auch auszuwählen und da gute Sachen von Schrott zu unterscheiden* […].

Nur in wenigen Interviews äußerten sich die Befragten kritisch zur Prüf- und Selektionskompetenz der Lehrkräfte, und zwar dahingehend, dass sie davon ausgehen, dass eine tiefere Analyse schlicht nicht oder zumindest nicht von allen Lehrkräften geleistet wird.

> *Ich glaube, das wird eher unkritisch genommen. Wenn es jemandem gefällt, weil es mir und meiner Arbeit am nächsten kommt, das passt zu mir, denke ich, und zu meinem Unterricht, dann nehme ich das. Ich glaube nicht, dass diese Materialien wirklich analysiert werden* […].

In deutlich mehr Interviews (12) finden sich problematisierende Äußerungen zum „zeitlichen Aufwand", wenn es um die kritische Prüfung von Online-Lehrmaterialien geht, womit dann letztlich doch ein gewisses Spannungsverhältnis von Anspruch und Wirklichkeit hinsichtlich der Prüfung und Selektion von kostenfreien Lehrmaterialien

formuliert wird, welches jedoch nicht auf die Fähigkeiten der Lehrkräfte, sondern vorwiegend auf ihre Arbeitsbedingungen bezogen ist (Zeitknappheit, Vielfältigkeit und Menge der sonstigen Aufgaben u.ä.).

Lediglich in einigen wenigen Interviews (3) wurde die Prüf- und Selektionskompetenz von Lehrkräften als heterogen bewertet.

Hinsichtlich der Frage nach dem eigenen Umgang mit dem Angebot an kostenfreien Online-Lehrmitteln bzw. dem eigenen Handlungsbedarf (n=15) stellt die Problematisierung der eigenen Handlungsmöglichkeiten bzw. -fähigkeiten die mit Abstand dominante Aussage im Antwortspektrum dar. Aufgrund der schieren Fülle (Anzahl der Angebote) sowie der Dynamik (ein sich potenziell ständig änderndes Angebot) sehen viele Befragte keine Möglichkeit, sich dem Angebot in vergleichbarer Weise wie dem Schulbuch bzw. den Lehrwerken zu widmen (9 Interviews).

Für die Wahrnehmung der eigenen Steuerungsmöglichkeiten bzw. -aufgaben ist sicher auch die Einschätzung der zukünftigen Entwicklung und Veränderung des Gesamtangebots von Lehrmitteln für die Schule von Bedeutung (n=20). Hier zeigt sich vor allem auch im Vergleich mit den anderen im Interview gestellten Fragen ein sehr breites Antwortspektrum[4], was womöglich als eine grundlegende Unsicherheit gedeutet werden kann (in drei Interviews wird diese Unsicherheit bezüglich der zukünftigen Entwicklung auch direkt expliziert). Es wird deutlich, dass es sich in der Wahrnehmung vieler Befragter um eine komplexe Entwicklung handelt, die von einer Vielzahl von Variablen abhängig ist (z.B. auch von der technologischen Ausstattung von Schulen mit Hardware/Endgeräten).

Bezogen auf die grundsätzliche Fragestellung dieses Beitrags ist die Einschätzung der eigenen Verantwortlichkeit für das Lehrmittelangebot insgesamt von besonderer Relevanz (n=21). Hier zeigen sich in einigen Interviews durchaus Tendenzen, die die eigene Bedeutung als Kontroll- bzw. Regulationsinstanz direkt relativieren.

> *Dahinter* [hinter der Frage; d. Verf.] *steht aber auch immer so eine bestimmte Vorstellung von Top-down oder Bottom-up und dahinter steht noch so eine klassische Schulaufsichtsstruktur von Top-down, d.h., die Aufsicht sagt, was unten im Detail gemacht wird. Und diese Top-down Struktur haben wir so* […] *nicht mehr klassisch. Wir sprechen schon seit mehreren Jahren* […] *ganz stark von der Eigenverantwortlichkeit der Schulen.*

4 Thematisiert wurden u.a.: Entwicklung (verstärkt) als Mix unterschiedlicher Quellen (Print – digital, Schulbuch – Online-Lehrmittel), Trend zur didaktisch interaktiven Funktion von Lehrmitteln, Entwicklung hin zu einer stärkeren Modularisierung (auch im Schulbuch), Konkurrenzsituation Verlage/Schulbuch – Online-Lehrmittel verstärkt sich, Lehrkräfte werden zunehmend zu Produzenten, Entwicklung abhängig von den Möglichkeiten bzw. der Qualität der digitalen Schulbücher, eigene Entwicklung von Lehrmitteln durch Lehrkräfte *und* Schülerinnen und Schüler gewinnt an Bedeutung.

Dies geschieht auch, wenn z.B. (wieder) grundsätzlich auf die Eigenverantwortlichkeit der Schulen bzw. der Lehrkräfte verwiesen wird, wenn es um die Verwendung von Lehrmitteln geht (8 Interviews). Insofern ist die Betonung der eigenen „Mittlerrolle“ und der Bedeutung der Lehrerbildung (Medienkompetenz, Umgang mit Lehrmitteln), die sich in vielen Interviews findet, nur folgerichtig (7 Interviews). Trotzdem wird von einigen Befragten (7 Interviews) ebenfalls betont, dass es eine *grundsätzliche* Verantwortung für die Lehrmittel gebe, die von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt werden (z.T. wird diese Verantwortung nur oder vorwiegend für das Schulbuch beschrieben, z.T. eben jedoch auch als grundsätzliche Verantwortung für das, was in Schule und Unterricht passiert). Diese Verantwortung wird wiederholt auch als „Interventionspflicht“ bezeichnet.

> *Ich glaube schon, dass der Staat bzw. das Land schon eine Hand drauf haben sollte, was in den Schulen angeboten wird. Da muss man sich sicherlich dann auch ständig weiter entwickeln und aktueller werden und von der Warte her glaube ich, dass man dann auch entsprechend die Verantwortung wahrnehmen muss, auch für den Inhalt und für die Qualität, die die Lehrmittel dort haben* […].

Insgesamt werden gerade bei der Frage nach der eigenen Verantwortlichkeit Spannungsverhältnisse zwischen mehreren zueinander in Bezug stehenden normativen Vorstellungen und Ansprüchen deutlich – insbesondere auch, wenn man die insgesamt positive Bewertung des bisher in vielen Bundesländern praktizierten Zulassungsverfahrens und seiner Effekte mitbedenkt. Dieses Spannungsverhältnis könnte als *Steuerungsdilemma* beschrieben werden, insbesondere vor dem Hintergrund, dass ebenfalls thematisiert wird, dass Angebot sei quasi nicht kompatibel mit den bisherigen Mechanismen der Steuerung/Kontrolle. Als „Ausweg“ aus diesem Dilemma zeigen sich im Aussagespektrum der Interviews verschiedene Ansätze, ohne dass sich eine primäre Strategie herauslösen ließe. Dazu gehört unter anderem: 1) die Betonung der Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte (8 Interviews), 2) die Wahrnehmung einer Qualifizierungsfunktion über die Lehrerbildung (7 Interviews), 3) eine (wiederum indirekte) Regulierung über die Setzung von „Standards“ (vgl. das Modell der Bildungsstandards) (6 Interviews), 4) eine Art „Rückzug“ auf formale Verantwortlichkeiten, die sich, vermittelt über schulgesetzliche Bestimmungen, i.d.R. auf das spezifische Medium „Schulbuch“ beziehen (4 Interviews), 5) die Übernahme einer Modellfunktion (Lotsenfunktion) für Lehrmittel (z.B. vermittelt über die Auswahl bestimmter digitaler Lehrmittel zu speziellen Themen bzw. Kompetenzbereichen über eigene Angebote wie Landesmedien- bzw. Bildungsserver) (3 Interviews) und 6) eine Betonung der Selbstregulationsfähigkeit des als „Markt“ wahrgenommenen Angebots von Lehrmitteln (3 Interviews).

Schluss

Kostenfreies Lehrmaterial aus dem Internet stellt, wie die hier vorgestellten Ergebnisse unterstreichen, einen immer stärker werdenden und nicht zu unterschätzenden Faktor für schulische Bildung dar. Immer neue Angebote drängen mit Macht unter Beteiligung verschiedenster gesellschaftlicher, teilweise sehr finanzstarker Akteure auf den Lehrmittelmarkt und bringen dort die bisherigen Strukturen durcheinander. Dabei geht es nicht allein um die Frage unterschiedlicher Arten und Qualitäten von Lehrmitteln, nicht um eine Diskussion um „alt" oder „neu", um „analog" (Print) oder „digital" und um die damit verbundenen vermeintlichen pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten und Grenzen. Problematisch an dieser Entwicklung scheint, dass die Steuerungs- bzw. Kontrollfunktion des Staates, die er bisher zu einem nicht unerheblichen Teil über Lehrmittel ausgeübt hat, für dieses Angebot an Lehrmitteln nicht greift. Nun wäre eine mögliche Reaktion der Akteure der Schulaufsicht, dieser Entwicklung gegenüber eine ablehnende Haltung einzunehmen und etwa über Nutzungsverbote nachzudenken. Wie die Ergebnisse der bundesweiten Befragung der Schulaufsichten zeigen, ist dem jedoch nicht so. Die wahrgenommenen (neuen) Einsatzmöglichkeiten für Lehrkräfte (positive Bewertung aus Nutzerperspektive) einerseits, die scheinbare „Unaufhaltsamkeit" der neuen medienkulturellen Entwicklung, die Überforderung, als die ein direkter Steuerungsversuch bezüglich des Angebots nicht zuletzt auf der Basis seiner digitalen Struktur offensichtlich wahrgenommen wird (empfundene Handlungs*un*möglichkeit), andererseits scheinen Zweifel bzgl. der Qualität des Angebots und teilweise durchaus wahrgenommene strukturelle (Steuerungs-)Probleme zu überlagern.

Für Lehrkräfte bedeuten die potenziellen Handlungsstrategien, die seitens der Schulaufsicht formuliert werden, in jedem Fall eine größer werdende Verantwortung für die Selektion und Nutzung der von ihnen im und außerhalb des Unterricht(s) eingesetzten Lehrmittel, vor allem unter dem Gesichtspunkt des überaus zahlreichen und vielfältigen Angebots sowie der „neuen Player" (Akteure) im Lehrmittelangebot, die nicht nur pädagogische Interessen verfolgen. Konnten sich die Lehrkräfte bisher auf staatlich geprüftes Lehrmaterial verlassen, müssen sie im Rahmen von kostenfreiem Online-Lehrmaterial die Prüfung selbst übernehmen. Den Lehrkräften wird jedoch im Rahmen der Lehrerausbildung derzeit nur in sehr geringem Maße die Kompetenz zur Auswahl und kritischen Beurteilung von Lehrmitteln vermittelt (vgl. Matthes 2010).

Die Frage, die sich letzten Endes stellt, ist die, ob tatsächlich indirekte Steuerungsmechanismen oder das Vertrauen auf eine marktähnliche Regulation des Angebots ausreichen, um einerseits die Qualität des Angebots bzw. der Verwendung des Angebots im Unterricht zu sichern und andererseits zu verhindern, dass bestimmte privilegierte Interessengruppen bzw. Interessenvertreter einen Einfluss auf

Schule und Unterricht nehmen können, der ihnen nicht zusteht. Eine sozusagen rein indirekte Steuerung (etwa über Qualitätsstandards und die „Delegation“ von Verantwortung an Lehrkräfte) stünde womöglich in der Gefahr, die Distanz zwischen Staat auf der einen und Schule bzw. Lehrkraft auf der anderen Seite zu vergrößern. Brüsemeister warnt vor den Gefahren einer „Qualitätsbürokratie“ (vgl. 2011, S. 59), deren primäre Steuerungsstrategie den Schulen eine „Bringschuld“ (S. 57) auferlegt und dabei den Aspekt der Kooperation als Partner mit gemeinsamem Interesse und gemeinsamen Aufgaben vernachlässigt (vgl. S. 60ff.). Die Übernahme einer Lotsenfunktion bzw. die Stärkung der Medienkompetenz der Lehrkräfte über Fortbildungen bzw. das Referendariat kommen dem Verständnis eines kooperativen Verweisungszusammenhangs zwischen Schulaufsicht und Einzelschule bzw. Lehrkräften näher; ob es jedoch angesichts des Angebots und *insbesondere angesichts derjenigen Anbieter* ausreicht, die bisher – anders als die Bildungsmedienverlage – keinen Platz als sozusagen „strukturell-gekoppelte“ Partner im System „Schulaufsicht-Schule/Unterricht-Lehrkräfte“ einnehmen, steht zur Diskussion.

Literatur und Internetquellen

Brüsemeister, T. (2011): Governance im Schulbereich. Von der evaluationsbasierten Steuerung zur Qualitätsbürokratie. In: Brüsemeister, T./Heinrich, M.: Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat, S. 47-63.

Brüsemeister, T./Heinrich, M. (Hrsg.) (2011): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.

Doll, J./Frank, K./Fickermann, D./Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a.: Waxmann.

Fey, C.-C. (2014): Zur Aktualisierung einer ideologiekritischen Forschungsperspektive auf Lehrmittel. In: Knecht, P./Matthes, E./Schütze, S./Aamotsbakken, B. (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-98.

Fey, C.-C. (2015): Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fey, C./Neumann, D. (2013): Bildungsmedien Online – Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-73.

Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2010): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, J./Laudel, G. (^{4}2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS.

Heinrich, M. (2011): Governance als institutionelle Aufgabe im Schulbereich. Handlungskoordination zwischen zugemuteter Autonomie und der Delegation von Verantwortung. In: Brüsemeister, T./Heinrich, M.: Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster: Verl. Haus Monsenstein und Vannerdat, S. 99-122.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hiller, A. (2012): Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung. Marburg: Tectum.

Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Matthes, E. (2010): Schulbücher im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung. Vortrag auf der Schulbuchforschungstagung in München am 26. November 2010. URL: http://www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/bildungskonferenz/schulbuchkonferenz-muenchen-2010/sbk10-vortrag-matthes.pdf; Zugriffsdatum: 06.08.2014.

Matthes, E./Schütze, S. (2013): Digitale Bildungsmedien in der Schule. Einleitung. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-13.

Mayer, H.O. ([4]2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung. Überarb. u. erw. Aufl. München/Wien: Oldenbourg.

Mayring, P. ([5]1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meuser, M./Nagel, U, (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-468.

Neumann, D. (2014a): Kostenloses Lehrmaterial auf dem Prüfstand. Analyse und Evaluation von kostenlos angebotenen Lehrmaterialien aus dem Internet zum Thema ‚Kreatives Schreiben'. In: Wrobel, D./Müller, A. (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 86-98.

Neumann, D. (2014b): Methoden der Lehrmittelnutzungsforschung. In: Knecht, P./Matthes, E./Schütze, S./Aamotsbakken, B. (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 279-288.

Neumann, D. (2015): Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oelkers, J. (2010): Was entscheidet über Erfolg oder Scheitern von Bildungsreformen? Vortrag am 20.11.2010 auf der Tagung „Schule neu denken!" in der Pädagogischen Hochschule Bern. URL: http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/BernBildungsreformen.pdf; Zugriffsdatum: 06.08.2014.

Stöber, G. (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Beiträge 2010/3. URL: http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/beitraege/2010/Stoeber_Schulbuchzulassung.pdf; Zugriffsdatum: 27.11.2012.

Carl-Christian Fey, Dr., geb. 1975, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Augsburg im Forschungsprojekt „Kostenfreie Bildungsmedien Online".
E-Mail: christian.fey@phil.uni-augsburg.de

Eva Matthes, Prof. Dr., geb. 1962, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Augsburg.
E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de

Dominik Neumann, Dr., geb. 1986, bis 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg im Forschungsprojekt „Kostenfreie Bildungsmedien Online“.
E-Mail: dominik.neumann@phil.uni-augsburg.de

Anschrift: Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg

www.waxmann.com | order@waxmann.com

In diesem Band wird eine Neuakzentuierung von Medienkompetenz als kritische Informations- und Medienkompetenz vorgenommen und deren strukturelle Integration in die Lehrerbildung untersucht. Neben einer theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung steht im Zentrum des qualitativen Forschungsansatzes eine vergleichende Analyse der Verankerung kritischer Informations- und Medienkompetenz in der Lehrerausbildung. Damit liegt neben einer theoretischen Diskussion des Themenfeldes ‚Medien und Kritik‘ auch eine fundierte empirische Exploration eines bisher eher vernachlässigten Themengebietes vor.

Mandy Schiefner-Rohs

Kritische Informations- und Medienkompetenz

Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung

2012, 344 Seiten, br., 44,90 €,
ISBN 978-3-8309-2654-2

WAXMANN

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 36-48
© 2015 Waxmann

Daniel Wrana

Everything at Your Fingertips

Die Metapher der „Lernumgebung“ und das Subjekt des Lernens

Zusammenfassung
Im Diskurs zum technologiebasierten Lernen spielt die Metapher der „Lernumgebung“ eine zentrale Rolle. Die Lernumgebungen sind um die Lernenden herum und beeinflussen diese auf bestimmte Weise; zugleich haben die Lernenden alles zuhanden, alles ist „at your fingertips“. Der folgende Beitrag arbeitet an ausgewählten Knotenpunkten der pädagogischen Debatte seit den 1980er-Jahren die Genese des Begriffs der „Lernumgebung“ und die damit verbundene Modellbildung von Lehren und Lernen heraus.
Schlüsselwörter: Lernumgebung, didaktischer Diskurs, Raummetapher, Lernsubjekt, Wissen

Everything at Your Fingertips

The Metaphor of “Learning Environments” and the Economy of Learning

Abstract
The metaphor of “learning environments” plays a crucial role in the discourse about technology-based learning. The learning environments encircle the learners and influence them in a special way; at the same time, everything is tangible for the learners, everything is “at their fingertips”. This article elaborates the genesis of the term “learning environment” and the associated modeling of teaching and learning, referring to selected junctions in the educational debate since the 1980s.
Keywords: learning environment, didactical discourse, space metaphor, learning subject, knowledge

1. Raummetaphern im pädagogischen Diskurs

Es sei erstaunlich, so Werner Sesink (2007, S. 49), dass der Begriff „Lernumgebung“ erst in den letzten Jahren Eingang in die didaktische Diskussion gefunden habe, wo doch selbstverständlich sei, dass jedes Lernen „in einer natürlichen und gestalte-

ten, materiellen, sozialen und kulturellen Umgebung" stattfinde. Die Pädagogik müsse „sich dafür bei der Informatik bedanken" (ebd.). Diese Einschätzung, gemäß der die Karriere des Begriffs „Lernumgebung" von Informatik und Medienpädagogik herrühre, ist verbreitet. Ich möchte demgegenüber mit der folgenden diskurshistorischen Studie zeigen, inwiefern „Lernumgebung" ein recht alter pädagogischer Begriff ist, der in medialen Lernarrangements zwar erfolgreich war, allerdings deshalb, weil diese versprechen, seinen pädagogischen Gehalt einzulösen. Das Wort „Lernumgebung" ist dabei zugleich pädagogischer Begriff und Metapher. Seine begriffliche Genese lässt sich nachzeichnen: Ihm wird eine bestimmte pädagogische Bedeutung zugeschrieben, er gewinnt an Stabilität und beginnt einen pädagogischen Gegenstand zu bezeichnen, der so in der didaktischen Debatte diskutierbar und problematisierbar wird. Das Wort ist aber zugleich eine Metapher, denn es wird über einen Kontextbruch in den pädagogischen Diskurs eingesetzt (vgl. Gehring 2010). Sein Zielbereich ist das Lernen, während sein Herkunftsbereich räumliche Konstellationen sind. Eine Umgebung ist dort das, was um „etwas" drum-herum ist, das ein „Etwas" umgibt und mit diesem „Etwas" eine Relation eingeht. Der didaktische Diskurs ist voller solcher Raum-Metaphern, mit deren Hilfe Lehr-Lernverhältnisse konzipiert werden (vgl. Herzog 2002); sie haben dabei eine epistemische Funktion, sie machen Lernverhältnisse denkbar, ermöglichen eine neue Sprache, die benennt, was in der Alltagssprache so nicht artikulierbar ist, und so die Konstruktion von diskursiven Modellen (vgl. Eco 1987, S. 154) des Lehrens und Lernens möglich macht.

Im folgenden Beitrag soll es nicht darum gehen, einen allgemeinen semantischen Gehalt dieser Metapher herauszuarbeiten, sondern darum, den Gebrauch des Wortes in der diskursiven Praxis pädagogischer Modellbildung zu beobachten. Dabei rückt in den Blick, wie die Polysemie und Dynamik, die jeder metaphorische Gebrauch mit sich bringt, bestimmte Modellbildungen denkbar und wahrscheinlich macht. Als Material wurden dabei Texte aus Pädagogik, Lerntheorie und Didaktik ausgewählt, in denen das Wort in einer neuen Weise gebraucht wurde, in der ein Begriff also gewissermaßen auftaucht und sich transformiert.[1] Gezeigt werden soll, wie mit „Lernumgebung" nicht nur eine pädagogische Handlungsweise und ein pädagogischer Gegenstand gedacht, sondern auch ein lernendes Subjekt in seiner Dynamik thematisierbar wird. Die in der pädagogischen Modellbildung intendierte und unterstellte Dynamik zwischen dem lernenden Subjekt und der „Lernumgebung" verändert sich dabei im Lauf der letzten Jahrzehnte. Dies gilt es im Beitrag nachzuzeichnen.

1 Als Basis-Korpus diente dabei – neben über den Begriff „Lernumgebung" recherchierbaren Texten verschiedener Genres – eine im Volltext systematisch nach dem Wortfragment „Lernum*" durchsuchter Korpus aller Artikel der Zeitschriften „Unterrichtswissenschaft" und „Zeitschrift für Pädagogik" der 1980er- und 1990er-Jahre. Das Material ist umfangreich; für den vorliegenden Beitrag muss die Auswahl notwendig exemplarisch bleiben.

2. Mit der Umgebung die Lernenden regieren

Die diskursive Figur einer „Umgebung" für die Lernenden, die Momente der Lehrtätigkeit apersonal und materialisiert übernimmt, ist im didaktischen Denken recht alt. Sie findet sich bei den Philanthropen schon voll entfaltet, wie etwa in Christian Heinrich Wolkes Entwurf eines „Denklehrzimmers" (vgl. Göhlich 1993, S. 204ff.). Jean-Jacques Rousseau schlug vor, das Kind nicht direkt über moralische Kommunikation oder über Verbote und Anweisungen zu erziehen, sondern über die Gestaltung der Umgebung: „Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? Könnt ihr es nicht beeinflussen wie ihr wollt? Liegen nicht seine Arbeiten, seine Spiele, seine Vergnügungen und sein Kummer in euren Händen, ohne dass es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur wollen, was ihr wünscht, dass es will" (Rousseau 1983, S. 105).

Solche Passagen irritieren vielleicht, wenn Rousseau als Begründer einer Pädagogik vom Kinde aus gilt. Der „Émile" lässt sich aber auch in einem anderen Kontext lesen. Ab der Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelte sich in verschiedenen Bereichen gesellschaftlichen Handelns eine Kunst des „Regierens", die ihre Objekte (das Kind, den Kornpreis, die Bevölkerung) nicht mehr als statische, direkt durch Eingriff veränderbare Einheiten begriff, sondern als Gebilde mit Eigendynamik, die man indirekt beeinflussen musste, um sie mit Erfolg zu steuern (vgl. Rose/Miller 1994, S. 69). Diese liberale Kunst des Regierens wurde „Ökonomie" genannt; sie bestand darin, die Eigenlogik dieser Einheiten zu erkennen und zur Geltung zu bringen, sie zu steigern, indem man sie ihrem Eigensinn folgen ließ (vgl. Foucault 2004, S. 145-150). Rousseau war an diesen Debatten beteiligt; so schrieb er den Artikel über „Politische Ökonomie" für die Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert.

Auch in der Pädagogik entstand das Konzept, die innere Dynamik des zu erziehenden Subjekts mittels einer Umgebung zu regieren, d.h. mit Interventionen, die nicht unmittelbar einen gewünschten Zustand herstellen, sondern eine Kunst der indirekten Steuerung bilden. Bei den Philanthropen wurde das Konzept einer pädagogischen Umgebung entworfen, in der „die Übergabe von Lehrfunktionen an Materialien und an die Raumstruktur sowie die Übergabe von Motivationsfunktionen an Materialien und die Ästhetik des Raumes" (Göhlich 1993, S. 197) realisiert wurden. Dieses Modell einer pädagogischen Ökonomie konzipiert ein Lern-Subjekt mit einer inneren Dynamik, die von Erziehenden und Lehrenden durch die Umgebung gelenkt und gesteuert wird. Es findet sich im didaktischen Diskurs der folgenden Jahrzehnte, ohne zum vorherrschenden Modell zu werden, und es taucht insbesondere in der sogenannten „Reformpädagogik" auf, die sich als Gegenbewegung zur etablierten schulischen Ordnung positioniert. Seit den 1980er-Jahren erscheint jedoch ein ähnliches Modell in einem anderen Kontext und unter anderen Vorzeichen.

3. Die „Lernumgebung“ als Objekt formiert sich

Mitte des 20. Jahrhunderts ist die allgemeinere Figur, dass sich Lernen in einer „Umgebung“ vollzieht, ausgehend von Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie, verbreitet. Das Wort „Lernumgebung“ wird gelegentlich benutzt, aber es verweist eher generell auf alles, was die Lernenden umgibt, wenn etwa Flechsig (1981) von „Wechselwirkungen von Persönlichkeitsmerkmalen der Lerner (z.B. Intelligenz) und Merkmalen der Lernumwelt (z.B. der Lehrmethode)“ (S. 87) schreibt. In Bezug auf den Zusammenhang von Lernenden und Umwelt wird dann etwa sagbar, dass „Lerner, die an der Sache selbst interessiert sind, […] mehr in Lernumwelten [profitieren], in denen die Verantwortung für den Lernprozeß dem Lerner selbst übertragen wird“ (ebd., S. 89).

Im Laufe der 1980er-Jahre beginnt sich jedoch ein anderer Gebrauch des Begriffs der „Lernumgebung“ abzuzeichnen. Mit „Lernumgebung“ wird zunehmend ein konkretes Objekt, ein „pädagogisches Ding“, bezeichnet, das jemand entwickelt hat und in das Lernende zum Lernen eintreten können. Die Referenz des Wortes „Lernumgebung“ wird verdinglicht; zugleich setzt sich im Verlauf dieser Entwicklung „Lernumgebung“ langsam aber vollständig gegen die Alternative „Lernumwelt“ durch. Exemplarisch kann man einen Beitrag von Issing und Hannemann herausgreifen, in dem von „Lernumwelt“, von „System“ und auch von „Lernumgebung“ die Rede ist (Issing/Hannemann 1982, S. 143). Letzteres bezeichnet aber nicht mehr generell das, was ‚um‘ die Lernenden ‚herum‘ ist, sondern ein spezifisches Objekt, das die Autoren in einem Projekt konstruiert haben. Diese ‚Lernumgebung‘ sei ein „benutzeradaptives Informationsabruf- und Beratungssystem“ (ebd., S. 141) mit der Eigenschaft – denn Objekte haben Eigenschaften –, dem Lernenden zu „gestatten, den Lernprozeß nach dem für ihn optimalen Grad der Selbstregulierung durchzuführen“ (ebd.). Die Lernumgebung soll nämlich „die Möglichkeit zur vollständigen Systemsteuerung, zur Lernberatung und zur gelegentlichen Führung oder zu völlig selbstreguliertem Lernen bieten“, und sie soll „das Informationsangebot und den Lernverlauf ständig an die Vorkenntnisse, Interessen und Lernfähigkeiten des Lernenden adaptieren“ (ebd.).

Wie kann eine solche Lernumgebung realisiert werden? Die Autoren verweisen darauf, dass ihnen noch kein technisches System zur Verfügung stehe, das ihre Anforderungen erfüllt; sie simulieren daher das Tutoring zunächst durch eine Person, die den Lernenden alles zur Verfügung stellt, was sie wünschen. Im selben Jahr erscheint in der Zeitschrift für Pädagogik ein Beitrag von Rüppell, Schrankel, Garbert und Klieme (1982), in dem ebenfalls eine solche Lernumgebung präsentiert wird: das Bonner Lehr-Lern-System BLLS. Theoretische Grundlage ist hier ein kognitives Lernmodell, das Problemlöseoperationen beschreibt. Das System operiert mit „ganzheitlichen“ Handlungsepisoden, die über Trickfilme präsentiert werden, und Problemstellungen, die Lernergruppen mit verteilten „Rollen“ und in

Abwesenheit von Lehrenden lösen sollen. In dieses apersonale Arrangement ist zwar Feedback integriert, aber dennoch gibt es ein „Supervisionssystem", das personal durch „einen Lehrer" realisiert ist, der „in der flexiblen Umsetzung zahlreicher Umweltbedingungen" trainiert ist (alle Zitate ebd., S. 432f.).

Die in diesen beiden Projekten konstruierten Objekte sind „Lernumgebungen", insofern sie die Lernenden mit Elementen umgeben, die Materialien, Unterstützungsleistungen, Beratungen, Informationen als räumliche Konstellation begreifbar machen. Sie umgeben den oder die Lernende(n) nicht nur, sondern sie spielen auch ineinander und zwar so, dass diese Elemente auf bestimmte Weise auf den Lernenden reagieren können. Das Um-Herum bildet also einen funktionalen Zusammenhang, worauf die zweite gebrauchte Metapher verweist: Sie bilden ein ‚System'. Die Ausdifferenzierung dieser Welt „um" den oder die Lernende(n) herum geht nun mit einer Ausdifferenzierung der Welt „in" dem oder der Lernenden einher. Die Projekte stehen im Kontext der sich gerade etablierenden kognitiven Lerntheorie. Die von dieser postulierte innere Komplexität von Lern- und Problemlöseprozessen erfordert geradezu eine komplexe Umgebung des oder der Lernenden, denn nur ein komplexes Außen mit tendenziell unbestimmbaren Zuständen ermöglicht, eine Interaktion mit einem ebenso komplexen Innen mit ebenso prinzipiell unbestimmbaren Zuständen zu denken. Im Moment seines Auftauchens beginnt der Begriff „Lernumgebung" auf eine konkrete und konstruierte „Lernumgebung" als Ding zu verweisen, das eine Ökonomie des Lernens möglich machen soll, die von der der Philanthropen so weit gar nicht entfernt ist: Die innere Dynamik des lernenden Subjekts, die der Kognitivismus gerade entdeckt, soll von einer Ressourcen bietenden und dabei perfekt und flexibel adaptierenden „Lernumgebung" befördert werden.

Viele der in den 1980er- und 1990er-Jahren veröffentlichten Arbeiten, die den Begriff „Lernumgebung" gebrauchen, beziehen sich auf Diskussionen in den USA. Die Etablierung des Begriffs des „learning environment" in den 1980er-Jahren basiert nicht nur auf denjenigen kognitiven Theorien, die sich parallel mit Kybernetik und Computertechnologie entwickelten (vgl. Höhne 2003; Künkler 2011), sondern geht auch von dem scheinbar ganz anderen Feld der „situated cognition" aus. Dieser Ansatz wird von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen vertreten, die mit Methoden aus der Ethnologie die Kontexte von Lernen untersuchen (z.B. Rogoff/Lave 1984; Resnick/Levine/Teasley 1991). Didaktisch gewendet mündet diese Perspektive in die Gestaltung von „Lernumgebungen". Pirolli und Greeno (1988) entwerfen ein Raster von möglichen Lernumgebungen und unterscheiden als ersten Typus Mikrowelten, in denen Lernende etwas erkunden, als zweiten Typus Umgebungen, in denen der Erwerb von Praktiken von einem Experten oder einer Expertin angeleitet wird, und schließlich solche, in denen Lernende zusammenarbeiten, um gemeinsam etwas zu konstruieren. Das Feld der Lernumgebungen beginnt sich auszudifferenzieren; sie bilden verschiedene Typen pädagogisch definierter Kontexte,

die die Lernenden umschließen und denen gemeinsam ist, dass sich eine bestimmte Ökonomie des Lernens in ihnen realisieren kann und soll.

4. Das Subjekt und die Krise des Wissens

Anfang der 1990er-Jahre erobert der Personal Computer die Haushalte, das World-Wide-Web und die E-Mail verbreiten sich in der Mitte des Jahrzehnts schlagartig, und parallel entsteht eine Industrie, die Infotainment und Multimedia-Welten auf CD-Roms produziert. In dieser Situation expandiert die Medienpädagogik innerhalb weniger Jahre zu einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin.

Von Lernumgebungen ist nun überall die Rede, aber auch von „Multimedia", „Hypermedia", „Online" oder „Internet". Die ersten Überblickswerke heißen „Grundlagen hypermedialer Lernsysteme" (Schulmeister 1995) oder „Multimediale und telemediale Lernumgebungen" (Kerres 1998). Mit der Etablierung geht allerdings auch eine Ausdifferenzierung einher, in der nicht nur verschiedene Typen von Lernumgebungen unterschieden werden, sondern auch grundlegend konkurrierende Ansätze, Lehren und Lernen zu denken. Mandl und Reinmann-Rothmeier (1995) positionieren sich dabei in einem viel rezipierten und mehrfach neu redigierten Text für konstruktivistische Lernumgebungen und grenzen diese von „alten" und „traditionellen" bzw. „instruktionalistischen" Lernumgebungen ab. Die Autorin und der Autor setzen auf Lernumgebungen, in denen Wissen aktiv konstruiert wird (versus „Belehrung"), in denen Lernende sich wirklich für den Gegenstand interessieren (versus „extrinsische Motivation") und in denen Wissen in Alltagstätigkeit integriert wird (versus „träges Wissen"). Nach der erfolgreichen Etablierung des Begriffs der Lernumgebung differenziert sich das mit Hilfe des Begriffs gebildete Modell aus; der Wiedereintritt des reformpädagogischen Differenzierungsspiels (alt vs. neu, disziplinierend vs. freisetzend, reproduzierend vs. kreativ usw.) in die Modellbildung schafft eine binäre moralisch codierte Ordnung in einer Situation, die durchaus auch komplexer beschrieben werden kann. Dies soll im Folgenden anhand von konzeptionellen Reaktionen auf die sogenannte „Explosion" des Wissens gezeigt werden.

Das lernende Subjekt wird in den folgenden Jahren zum Gegenstand einer Sorge, dessen Ausgangspunkt ebenso wie dessen Lösung Lernumgebungen sind. Denn das technologiebasierte Lernen geht mit dem Versprechen einher, dass Lernumgebungen die Lehrenden tendenziell überflüssig machen. Ihnen wird nur noch eine beratende und begleitende Rolle zugewiesen. Den Lernenden tritt das Wissen nicht mehr personifiziert gegenüber, sondern materialisiert in Lernumgebungen. Die Sorge um das Lernsubjekt wird nun durch Diagnosen ausgelöst, die dem Wissen eine nicht mehr kontrollierbare Dynamik zuschreiben. Knapp formuliert: „Neues und rasch wachsendes Wissen verdrängt das alte, somit wird die Halbwertszeit des Wissens immer kürzer" (Seufert/Back/Häusler 2001, S. 23). Die Metapher der „Halbwertszeit

des Wissens“ macht die Notwendigkeit einer Beschleunigung des Lernens anschaulich, denn sogleich folgt der Hinweis, dass neue Technologien erhebliche Geschwindigkeits- und Flexibilitätsvorteile bieten. Wenn das „computergestützte Lernen“ ein „erfolgversprechender, sich aus Termin- und Kostengründen zwangsläufig anbietender Weg“ ist, um in der Bildung „mit dem Tempo der Innovationen Schritt halten zu können“ (Mehldorn, zitiert in: Schoop/Witt/Glowalla 1995, S. VII), dann soll es auch Entlastung für die lernenden Subjekte bringen, die in einer sich immer mehr beschleunigenden Welt der Arbeit und des Wissens selbst in den Beschleunigungssog geraten. Dass das Subjekt von selbst nach Wissen und Expansion sucht, wenn man es nur lässt, wird zugleich postuliert und angezweifelt. Im Geleitwort zur „Multimedia-Psychologie“ (Hasebrook 1995) werden die vielfältigen Möglichkeiten des Multimediazeitalters betont, um dann eine nicht enden wollende Liste von dabei vorausgesetzten Fähigkeiten des Selbstlernens anzuführen und in einer fast anmutigen Passage zu gipfeln: „Der ideale Anwender ist daher so etwas wie der ‚moderne Mensch‘. Doch leider müssen wir auf den Boden der Tatsachen zurückkehren. Der moderne Mensch ist eine Illusion, ein Wunschtraum. […] Nicht einmal jeder Hundertste kann sich in seinen Kenntnissen oder Fertigkeiten mit dem modernen Anwender messen.“ (Ebd., S. IX) Da Fähigkeiten der Selbststeuerung aber als pädagogisch vermittelbar betrachtet werden, kommt Lernumgebungen die Rolle zu, diese aufzubauen. Einige Jahre später heißt es in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz: „Im Rahmen der stärkeren Selbstverantwortung der Individuen und der damit verbundenen Abkehr von staatlicher Detailsteuerung wird es notwendig aber auch möglich sein, im Zusammenhang der technologischen Entwicklung im Multimedia-Bereich, Lernprozesse stärker selbst zu steuern und unabhängig von Ort und Zeit zu verwirklichen.“ (KMK 2000, S. 1) Die Möglichkeit dazu sollen schulische und außerschulische Bildungsinstitutionen herstellen.

In Lernumgebungen gilt es also nicht nur, dem Subjekt optimale Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten; es gilt auch, um es Sorge zu tragen. Dies geschieht auf verschiedene Weise: In instruktionalistischen Lernumgebungen wird das Lernsubjekt eng geführt. Der Stoff soll nach „klassischen didaktischen Regeln“ „vom Einfachen zum Komplexen“ (Issing 1997, S. 163) aufgebaut werden. Nach der Formel „NettoLernstoff = Lernziel ‚minus‘ Vorwissen“ (Schott/Grzondziel/Hillebrandt 1997, S. 183) wird das zu Vermittelnde berechnet und dann „intern, also im ‚Kopf‘ oder extern, also z.B. auf dem Papier oder auf den Speichermedien eines Computers“ (ebd., S. 85) festgehalten. Die lernenden Subjekte gelten dabei keineswegs als passiv, aber ihre Aktivität bedarf einer permanenten Aktivierung durch die Lehrenden durch Benennung des Vorwissens, durch Hinweise, Fragen, Beispiele, Aufgaben und Korrektur (vgl. Issing 1997, S. 162). Die Sorge gilt hier einem Subjekt, das zu aktiv werden könnte und sich zu weit vom zu vermittelnden Netto-Lernstoff wegbewegt. Die Lernumgebung soll die Lernsubjekte so führen, dass sie „auf der rechten Bahn“ bleiben.

Während diese Ansätze die Dynamisierungskrise des Subjekts im explodierenden und verfallenden Wissen offenbar durch Führung und Kontrolle im Griff wähnen, wird mit hypermedialen Lernumgebungen ein anderer Ansatz verfolgt. In einem Hypertext wird Wissen nicht mehr linear, sondern vernetzt in Form von Textfragmenten und Verknüpfungen präsentiert (vgl. Kuhlen 1991). Dem Hypertext wird unterstellt, dass er die Komplexität des modernen Wissens angemessener abbilde, weil er prinzipiell grenzenlos sei und die komplexen Verknüpfungen von Wissen abbilden könne. Mit dieser Destrukturierung des Wissens ist eine Dezentrierung der schreibenden und lesenden Subjekte verbunden. Während einige diese Dezentrierung auf postmoderner Theoriegrundlage begrüßen (z.B. Landow 1997), sorgen sich die meisten Autorinnen und Autoren um die Orientierung der Lernenden. Als Probleme, in die sie verstrickt werden, gelten u.a. Desorientierung, kognitive Überlastung sowie Probleme, die durch die Segmentierung des Textes und den Verlust textueller Kohärenz entstehen. In diesen Konzepten wird das Lern-Subjekt als vom überbordenden Wissen bedroht konstruiert und zwar nicht nur von der schieren Quantität dieses Wissens, sondern auch von dessen komplex verknüpfter Qualität (vgl. Blumstengel 1998, S. 185). Wenn das Wissen keine Vorstrukturierung bietet – so die Unterstellung –, geht das Subjekt „verloren"; die häufig gebrauchte Metapher des „Lost in Hyperspace" bringt die Sorge um die Identität des Subjekt angesichts seiner Dezentrierung im explodierenden Wissen zur Sprache. Daher werden in den meisten Publikationen Praktiken entwickelt, mit denen dieser Effekt der Dezentrierung zumindest abgefedert werden kann (vgl. z.B. Blumstengel 1998, S. 191ff.; Kerres 1998, S. 195ff.; Schulmeister 1995): Das lernende Individuum soll alles, was es zu seiner jederzeitigen Verortung benötigt, „at the fingertips" finden. Zu den didaktischen Praktiken zur Unterstützung kognitiver Orientierung gehören „Backtracking" und „History", damit der eigene Leseverlauf im Hypertext nachvollziehbar bleibt; „Footprinting" und „Bookmarking", damit das Gelesene wiedergefunden werden kann, wenn es aufgrund seiner Menge schon nicht mehr im Kopf speicherbar ist; „Maps" und „Suchfunktionen", mit denen ein Überblick über das Ganze und die gegenwärtige Verortung im Hypertext unter Kontrolle gehalten werden können; „Guided Tours" und „intelligente Agenten" als nette automatische Lernberater, die dem Subjekt, das sich auf den Moloch der Unstruktur einlässt, eine vorstrukturierte Orientierung ermöglichen; „Oberflächenmetaphern" wie „Buch" oder „Kiosk", die den Eindruck vermitteln sollen, dass man sich in einer vertrauten, kleinräumigen Umgebung befindet.

Die Sorge um das Subjekt des Lernens und seine Identität und Integrität kann angesichts der Fülle und Kurzlebigkeit des Wissens auch umschlagen in die Vision von einer Implosion des Lehrens. Der Unternehmensberater Magnus führt die Kurve in Abb. 1 mit dem Hinweis ein, dass es sich um ein beliebtes Chart in Seminaren und Wirtschaftszeitschriften handele.

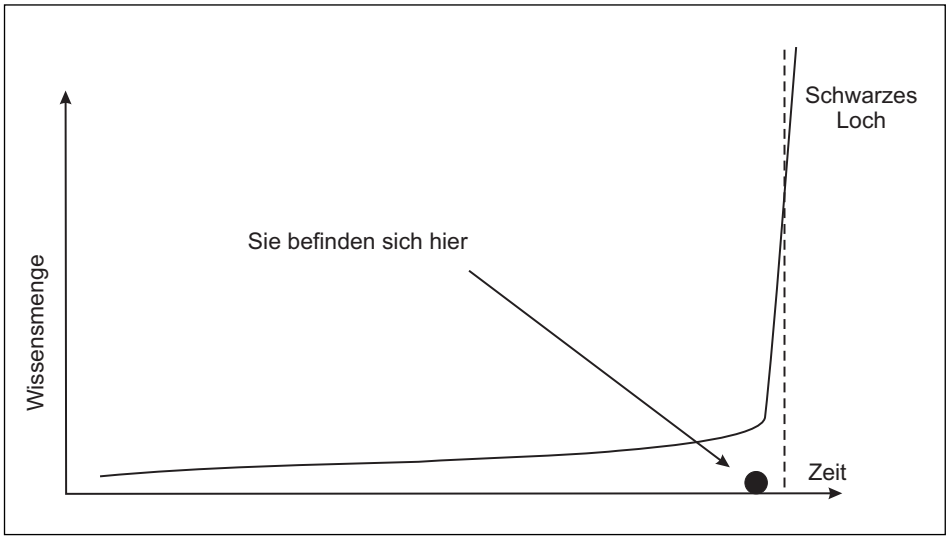
> „Heute hingegen leben wir an der Stelle der Explosion, die Kurve ist fast senkrecht, ein einmaliger Vorfall in der Geschichte. Danach geht es nicht einfach weiter. […] In der Astrophysik entstehen schwarze Löcher, wenn sich ein Sternensystem einer solchen unendlichen Steigerung nähert." (Magnus 2001, S. 26)

Magnus argumentiert:

> „Es bedeutet, dass wir in der Grenzsituation Wissen in Echtzeit erzeugen und verwenden. Ideen und Technologien werden sofort eingesetzt. Und wer ein Problem hat und Wissen zu seiner Lösung braucht, will dieses Wissen sofort und am besten direkt da erlangen, wo er sich gerade befindet. Er will von irgendwem ein ‚Modul' zugeworfen bekommen, das genau die richtig dosierte Menge an Wissen enthält, und mit diesem Wissen direkt weiter machen" (ebd., S. 27).

Selbst einem zum schwarzen Loch implodierten Lernsubjekt kann mit E-Learning geholfen werden.

Abb. 1: Skizze der Kompletten bisherigen Kulturgeschichte der Menschheit



Quelle: Magnus 2001, S. 26

Es zeigen sich im Verlauf der 1990er-Jahre verschiedene Figuren einer Sorge um das Lernsubjekt, die alle von einer Entwicklung des Wissens ausgehen, das jenes tendenziell überfordert. Die Lernumgebungen bilden unterschiedliche Sicherungssysteme, um die Konsequenz dieser Wissensentwicklung zu kompensieren. Dazu verhilft ihnen einerseits ihre Eigenschaft, ein System von Lernfunktionen um das lernende Subjekt herum zu etablieren, die dessen Lernen entweder auf einem angemessenen Niveau halten, die es vor dem Verlust der Orientierung bewahren oder die ihm nur so viel Wissen zumuten, wie es adhoc anzuwenden versteht. Dazu verhilft ihnen aber auch

die Vision, dass die im A-Personalen und Materiellen aufgehobene Lehrfunktion als Maschine ohne Lehrende funktioniert und daher ohne Kostenfolge vervielfältigt werden kann.

5. Personal Learning Environments

Ein weiteres Jahrzehnt später ist Ernüchterung eingekehrt. E-Learning gehört zu den Standards in Bildungseinrichtungen. Nun hat sich zum einen die Hoffnung der Politik, mit Lernumgebungen das Bildungssystem ohne Kostenfolge auszubauen, eher nicht erfüllt, aber auch die Hoffnungen der Medienpädagogik auf Lernumgebungen, die die Elemente in einer Weise um die Lernenden herum anordnen, dass diese zusammenspielen und gehaltvolle Lernprozesse ermöglichen, sind – zumindest in der Breite – nicht Realität geworden. Die Kritik aus der Medienpädagogik lautet, dass die meisten E-Learning-Arrangements über sogenannte „Learning-Management-Systeme" funktionieren, die zu Ablagen für PDFs verkommen (vgl. Kerres 2006; Attwell 2007; Schaffert/Kalz 2009).

Ein neuer technologischer Entwicklungsschub erlaubt jedoch eine Reaktivierung der Vision der Lernumgebung. Mit dem Prinzip des „Web 2.0" entstehen Webapplikationen, in denen Nutzer ihre eigenen Inhalte hochladen und damit veröffentlichen können (z.B. Wikipedia, Facebook, Youtube, Picasa, Twitter usw.). Durch sogenannte RSS-Mashups ist es nun technisch möglich, die Informationen und Nachrichten aus den verschiedenen Systemen, an denen „Nutzer" teilhaben, in einer Oberfläche zusammenzuführen und miteinander in Beziehung zu setzen. Diese technische Möglichkeit befeuerte ab 2008 die Idee, dass „Personal Learning Environments" (PLE) die Zukunft des E-Learnings sein könnten.

Die PLEs sind aber keine Lernumgebung im vorherigen Sinne, die mit didaktischer Absicht gestaltet wurde und den Lernenden so umgibt, dass ein gewünschtes Lernen möglich wird. Die PLEs sind vielmehr die Informationen und Aktivitäten, die der Lernende selbst in seine Umgebung stellt. Der so geschaffene Nullpunkt einer didaktischen Intentionalität wird nun interessanterweise mit der Emphase für die Selbststeuerung des Subjekts wieder aufgeladen: „[…] der Lerner kann aktiv in seine Lernumgebung eingreifen und diese an seine Bedürfnisse anpassen. Unweigerlich werden damit die Aktivitäten und Interessen, die Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten des Lernenden in den Fokus gestellt" (Schaffert/Kalz 2009, S. 7). Den PLEs wird zugeschrieben, „reformpädagogische Imperative" aufzugreifen und im didaktischen Dreieck den Pol des Lerners zu besetzen (vgl. ebd.). Zahlreiche Autorinnen und Autoren stellen die PLEs in Tabellen den Learning-Management-Systemen (LMS) gegenüber; den PLEs werden dann Eigenschaften wie „aktiv", „eigene Interessen", „offene communities" zugeordnet, während den LMSs oppositi-

onelle Eigenschaften wie „passiv", „Interessen der Lehrenden" und „geschlossene Lernergruppen" zugewiesen werden (vgl. ebd., S. 14; Honegger Döbeli 2010, S. 178). Die binäre Differenzierungspraktik, mit der schon instruktionalistische und konstruktivistische Lernumgebungen unterschieden wurden, dient hier der Neu-Abgrenzung von PLEs.

Das PLE könnte, so die Vision, zur Materialisierung des verstehenden Integrationsprozesses der Nutzer und Nutzerinnen werden. Sie lernen dort insofern, als all das, was in ihren Lernprozess eintreten könnte, ohnehin im Netz als Informationspartikel vorhanden ist und in ihrem PLE integrativ sichtbar wird. Auch hier hat das Subjekt „everything at the fingertips". Nach wie vor wird dem aktiven Subjekt zugeschrieben, dass es eine Orientierung braucht, aber nicht angesichts eines explodierenden und zugleich verfallenden Wissens, dessen Anforderungscharakter und schiere Menge in den Debatten der 1990er-Jahre Anlass zur Sorge gab; der „heutige" Nutzer verliert die Orientierung ganz einfach deshalb, weil er zu viele Accounts in zu vielen verschiedenen Webapplikationen hat.

6. Schluss

Mit einer Auswahl von Knotenpunkten im pädagogischen Diskurs der letzten Jahrzehnte habe ich zu zeigen versucht, wie mit dem Begriff der Lernumgebung ein pädagogisches Konzept auf technologischer Basis weitergeführt wird. Den Lernprozess steuernde Aktivitäten von Lehrenden werden a-personalisiert und fügen sich zu einem zusammenwirkenden System einerseits und einer die Lernenden umhüllenden Umgebung andererseits, und zwar so, dass gewünschtes Lernen wahrscheinlich gemacht wird. Mit dieser Figur geht die Idee einher, dass die gesellschaftliche Nützlichkeit des Lernens mit geringerem Personaleinsatz gesteigert werden kann. Während das Wissen in seiner Expansivität zwischenzeitlich als Problem wahrgenommen wird und zur Sorge um die Integrität des lernenden Subjekts Anlass gibt, verschiebt sich das Lehr-Lern-Verhältnis tendenziell zugunsten des Subjekts. Das Motiv, dass dieses sich mit sich selbst kurzschließt und sein ganz individuelles Wissensuniversum bildet, steigert sich noch von Hypermedia-Lernumgebungen zu den „Personal Learning Environments". „At the Fingertips", in unmittelbarer Umgebung, ist dann alles, was zum Lernen gebraucht wird und in das Lernen eingeht. Die Normativität und Kollektivität von Lernen in seiner Sachdimension geht dabei verloren.

Literatur und Internetquellen

Attwell, G. (2007): The Personal Learning Environments – the Future of eLearning? In: eLearning Papers 2. URL: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Buecher_Dokumente/Attwell_2007-ple.pdf; Zugriffsdatum: 30.08.2014.

Blumstengel, A. (1998): Entwicklung hypermedialer Lernsysteme. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

Eco, Umberto (1987): Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen. München: Fink.

Flechsig, K. (1981): Die Verschiedenheit von Lernern und Lernumwelten unter didaktischem Aspekt. In: Die Deutsche Schule 73, H. 2, S. 87-92.

Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit – Territorium – Bevölkerung. Vorlesungen am Collège de France 1977-1978. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gehring, P. (2010): Erkenntnis durch Metaphern? Methodologische Bemerkungen zur Metaphernforschung. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern in Wissenskulturen. Wiesbaden: VS, S. 203-220.

Göhlich, M. (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: DSV.

Hasebrook, J. (Hrsg.) (1995): Multimedia-Psychologie. Heidelberg: Spektrum.

Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.

Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Honegger Döbeli, B. (2010): Lernplattformen entwickeln sich rasend langsam. In: Petko, D. (Hrsg.): Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen. Wiesbaden: VS, S. 177-190.

Issing, L. (1997): Instruktionsdesign für Multimedia. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 195-220.

Issing, L./Hannemann, J. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Informationssuche. In: Unterrichtswissenschaft 10, H. 2, S. 140-153.

Kerres, M. (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.

Kerres, M. (2006): Potentiale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Loseblatt-Sammlung. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

KMK (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 13./14.04.2000. In: DVV-Magazin Volkshochschule 7, H. 2, S. 49-51.

Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.

Kuhlen, R. (1991): Hypertext. Ein nichtlineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin: Springer.

Landow, G. (1997): Hypertext 2.0. The Convergence of Contemporary Literary Theory and Technology. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Magnus, S. (2001): E-Learning. Die Zukunft des digitalen Lernens im Betrieb. Wiesbaden: Gabler.

Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Forschungsberichte. München: LMU.

Pirolli, P./Greeno, J. (1988): The Problem Space of Instructional Design. In: Psotka, J./Massey, D./Mutter, S. (Hrsg.): Intelligent Tutoring Systems. Lessons Learned. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 181-201.

Resnick, L./Levine, J./Teasley, S. (Hrsg.) (1991): Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, DC: APA.
Rogoff, B./Lave, J. (Hrsg.) (1984): Everyday Cognition. Development in Social Context. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Rose, N./Miller, P. (1994): Das ökonomische Leben regieren. In: Donzelot, J./Meuret, D./Miller, P./Rose, N. (Hrsg.): Genealogie der Regulation. Mainz: Decaton, S. 54-108.
Rousseau, J.-J. (1983): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh.
Rüppell, H./Schrankel, P./Garbert, A./Klieme, E. (1982): Die Lehre komplexen Denkverhaltens. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, H. 3, S. 425-440.
Schaffert, S./Kalz, M. (2009): Persönliche Lernumgebungen. Grundlagen, Möglichkeiten und Herausforderungen eines neuen Konzepts. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Loseblatt-Sammlung. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
Schoop, E./Witt, R./Glowalla, U. (Hrsg.) (1995): Hypermedia in der Aus- und Weiterbildung. Dresdner Symposion zum computerunterstützten Lernen. Konstanz: UVK.
Schott, F./Grzondziel, H./Hillebrandt, D. (1997): UICT – Instruktionstheoretische Aspekte der Gestaltung und Evaluation von Lern- und Informationsumgebungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 179-196.
Schulmeister, R. (1995): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. Bonn: Addison-Wesley.
Sesink, Werner (2007): Die Zukunft des Bildungsraums. URL: http://fiff.de/publikationen/fiff-kommunikation/fk-2007/fk-3-2007/03_2007_sesink.pdf; Zugriffsdatum: 20.10.2014.
Seufert, S./Back, A./Häusler, M. (2001): E-Learning – Weiterbildung im Internet. Das „Plato-cookbook" für internetbasiertes Lernen. Kirchberg: SmartBooks.

Daniel Wrana, Prof. Dr., geb. 1971, Leiter der Professur für Selbstgesteuertes Lernen an der Pädagogischen Hochschule n|w in Basel.

Anschrift: Pädagogische Hochschule n|w, Benzburweg 30, 4011 Liestal/Basel, Schweiz
E-Mail: daniel.wrana@fhnw.ch

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 49-61
© 2015 Waxmann

Felicitas Macgilchrist

Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion

Zusammenfassung
Durch Veränderungen in der Bildungsmedienproduktion (Verfahrenskontrolle, Unternehmenskonzentration, Dezentralisierung) verstärkt sich, so die These, die Rolle der Ökonomisierung in der Bereitstellung von Wissensangeboten für die Schule. Am Beispiel einer ethnographischen Untersuchung zur Produktion eines Schulbuchs wird herausgearbeitet, wie diese Wissensangebote jedoch hoch ambivalent sein können: Das Leitbild des unternehmerischen Selbst wird konstruiert, aber zugleich von einem gesellschaftskritischen Subjektbild „unterbrochen".
Schlüsselwörter: Bildungsmedien, Schulbuchproduktion, Wissen, Ökonomisierung, Ethnografie, Diskurs

Educational Publishing: On Economic Rationality and Textbook Production

Abstract
This article highlights central changes in the production of school-based educational media (procedural authorization, corporate consolidation, decentralization). It argues that these changes are strengthening the role of an economic rationality in mediating knowledge for schools. The production of one textbook illustrates how ambivalent this knowledge can be: The ideal of an entrepreneurial self is reproduced, yet simultaneously interrupted by a different, more socially critical subject.
Keywords: educational media, textbook production, knowledge, privatization, ethnography, discourse

1. Einleitung

Selten wird das Schulbuch als einziges Lernmittel im Unterricht verwendet, aber Lehrende begründen ihren Einsatz des für die Schule erworbenen Schulbuchs mit-

unter ganz selbstverständlich: „weil die Eltern dafür auch viel Geld zahlen".[1] Vor diesem Hintergrund fragt dieser Beitrag, welche Rolle die heutigen Schulbuch- bzw. Bildungsmedienverlage im gegenwärtigen Wandel der Bildungsmedienlandschaft spielen.[2]

Ausgangspunkt ist eine weitere Beobachtung im Kontext von Bildungsmedien: Die zunehmend zentrale Stellung von standardisierter Qualitätskontrolle, internationaler Vergleichbarkeit und Kompetenzen in der schulischen Bildung und die Produktion von Bildungsmedien durch transnationale Konzerne haben eine Debatte zur Ökonomisierung, Privatisierung bzw. Kommodifizierung von Bildung, Bildungsangeboten, Lehrdienstleistungen usw. ausgelöst (vgl. Ball/Youdell 2009; Höhne 2012; Mause 2008). Die Rationalität der ökonomischen Globalisierung, so die Befürchtung, koppelt die Bildung noch enger als bisher an die Ökonomie (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Höhne 2010) und entwirft das Leitbild eines „unternehmerischen Selbst" (vgl. Bröckling 2007; Miller/Rose 1990). Dieses „Kompetenzsubjekt" (vgl. Höhne 2010) wird gedacht als eines, das rational, eigenständig und zielorientiert handelt, seine eigene Handlungskompetenz ständig weiterentwickelt, sein eigenes Selbst als Projekt beobachtet und bearbeitet, seine Gesundheit, Arbeitsleistung und seinen Wohlstand optimiert. Die individuelle Selbstverwirklichung gekoppelt mit wirtschaftlichem Erfolg wird wichtiger als die Gesellschaftskritik (vgl. Bröckling 2007, S. 52, 61; Giroux 2011; Ravitch 2003).

Es geht in dieser Debatte also einerseits um Ökonomisierung im engeren Sinne: das Outsourcen von Bildungsangeboten an privatwirtschaftliche Unternehmen und den Einzug des Vokabulars und der Praktiken aus dem Unternehmensbereich (Stichworte: Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Output-Kontrolle, Effizienz, Best Practice), und andererseits um Ökonomisierung im weiteren Sinne: das Leitbild des unternehmerischen Selbst (Stichworte: personalisiertes Lernen, digitale Selbstständigkeit, Kompetenzsubjekt).

Arbeiten in diesem Bereich erwähnen das „Outsourcen von Lehr- und Lernmaterialien" (Ball/Youdell 2009, S. 28) in den privaten Sektor, die „Auslagerung von Kompetenzen und Wissen" (Höhne 2013, o.S.) und die zunehmende Herstellung von Unterrichtsmaterialien durch transnationale Konzerne (vgl. Lohmann 2010, S. 88). Sie befürchten, dass „[d]er Markt diktiert, welches Wissen relevant sein wird" (Krautz 2007, S. 8; vgl. Manza/Sauder/Wright 2010).

1 Ähnliche Äußerungen machten mehrere Lehrende während der Interviews im Zuge eines laufenden Projekts der Autorin zur Nutzung und Aneignung von Schulbüchern und weiteren Bildungsmedien im Geschichtsunterricht (vgl. URL: www.memorypractices.org). Eine standardisierte Erhebung wird derzeit vorbereitet, um die Verallgemeinerung dieser Aussagen zu überprüfen.

2 Ich bedanke mich bei den Autoren und dem Redakteur, die mich mit großem Engagement unterstützt haben, sowie bei Marcus Otto, Steffen Sammler und den zwei Gutachten für ihre hilfreichen Anregungen zu einer früheren Version dieses Textes.

Wie diese Prozesse sich in situierten Praktiken vollziehen, vor allem was die Lehr- und Lernmaterialien betrifft, ist allerdings noch wenig erforscht. Wie läuft es in konkreten Fällen ab, wenn die Selektion des zu vermittelnden Wissens vom privaten Sektor vorgenommen wird? Ist das Leitbild des unternehmerischen Selbst so kohärent, wie die oben zitierten Arbeiten suggerieren? Und – auf einer allgemeineren Ebene – welche Veränderungen können aktuell, vor dem Hintergrund dieser Ökonomisierungsdebatte, im Bereich Schulbuch- bzw. Bildungsmedienproduktion beobachtet werden?

Der Beitrag geht diesen drei Fragen nach. In Abschnitt 2 werden aktuelle Veränderungen im Bereich der Bildungsmedienproduktion nachgezeichnet, mit einem Fokus auf Ökonomisierung im engeren Sinne (privatwirtschaftliche Verlagstätigkeiten, Effizienzsteigerung usw.). These dieses Abschnitts ist, dass trotz zunehmender Angebote aus dem digitalen Bereich eine ökonomische Rationalität in der Bereitstellung der Wissensangebote für die Schule verstärkt wird. In Abschnitt 3 wird anhand einer exemplarischen Analyse der Produktion eines Schulbuches die konkrete, fallspezifische Verschränkung dieser aktuellen Veränderungen für die Herstellung von Wissensangeboten in Bildungsmedien diskutiert. Hier liegt der Fokus auf der Ökonomisierung im weiteren Sinne: auf dem Leitbild des unternehmerischen Selbst. Die Kernthese dieses Abschnitts ist, dass das hier angebotene Schulbuchwissen hoch ambivalent ist: Das oben erwähnte Leitbild wird durch die Adressierung eines gesellschaftskritischen Schüler-Subjekts „unterbrochen“[3]. Aufgrund der Kürze des Beitrags bleiben diese Ausführungen notgedrungen sehr komprimiert; nicht alle Aspekte können angesprochen werden. Der Beitrag beruht auf einem ethnographisch-diskursanalytischen Projekt, das an anderer Stelle ausführlicher beschrieben wird.[4]

3 „Unterbrechen“ wird hier aus den englischsprachigen *Curriculum Studies* aufgegriffen (*to interrupt*; vgl. Lather 1991; Parkes 2011). Die Alltäglichkeit und Praxisbezogenheit des Worts soll dabei helfen, Wissen und Subjektivität als verflochtene Praktiken, die immer wieder iterativ vollzogen werden, zu betrachten, anstelle eines fertigen Produkts. Diese Praktiken können „unterbrochen“ (gestört, aufgehoben, angehalten) werden durch anscheinend kleine, mondäne Praktiken, die ein – wenn auch nur subtiles – anderes Wissens- oder Subjektivierungsangebot entwerfen.

4 Diese Beobachtungen und die zugrunde liegenden Forschungsmethoden werden an anderer Stelle ausführlicher erläutert (vgl. Macgilchrist 2011; Macgilchrist, im Druck). Aufgrund der Kürze dieses Beitrages sei hier nur erwähnt, dass im Unterschied zu früheren Studien über die gegenwärtige Schulbuchproduktion, die auf makrosoziologischen Überlegungen, Interviewmethoden oder Beschreibungen der eigenen Arbeitserfahrungen beruhen, die Ausführungen in diesem Beitrag Ergebnis ethnographischer Feldforschungen sind (teilnehmende Beobachtung über 18 Monate bei führenden Verlagen, einschließlich 36 Interviews und ca. 200 Stunden Audioaufnahmen von Autorentagungen). Ethnographie erlaubt eine langfristige Beobachtung der alltäglichen Praktiken, der vielfältigen Zusammenhänge und Kontexte. Sie ermöglicht es, logische anstelle von statischen Inferenzen zu machen, d.h. eine „diagnostische“ Methode wie die der Medizin anzuwenden, um allgemeinere Aussagen anhand partikularer Fälle zu machen (vgl. Geertz 1973, S. 26).

2. Veränderungen im Bereich Bildungsmedienproduktion

Drei Tendenzen kennzeichnen derzeit die schulische Bildungsmedienproduktion bzw. die Frage, wer schulrelevantes Wissen definiert: dehnbare Verfahrenskontrolle, Zentralisierung durch Unternehmenskonzentration und Dezentralisierung durch digitale Angebote.

2.1 Verfahrenskontrolle

Die staatliche und wissenschaftliche Verfahrenskontrolle über schulische Bildungsmedien wird langsam aufgelöst. Die Schulbuchproduktion wird in der einschlägigen Literatur anhand verschiedener Schritte beschrieben, z.B. (1) Entscheidung ein Buch herzustellen und Autorenzusammensetzung, (2) Konzept- und Manuskriptentwicklung entlang der Lehrplanvorgaben, (3) Begutachtung, Genehmigung und Zulassung durch das Kultusministerium, (4) Druck und Verkauf (vgl. Pogelschek 2007, S. 100). Lehrpläne werden mitunter als die Schaltstelle beschrieben, die Selektionsentscheidungen über Schulbuchwissen beeinflusst (Ninnes 2001). Die Zulassung durch die Kultusministerien, die es im deutschsprachigen Raum seit 1923 gibt (vgl. Kreusch 2012, S. 224), gilt als wesentliche Qualitätskontrolle des Schulbuchs, die die Selektion der Wissensangebote mitbestimmt und legitimiert (vgl. Hessenauer 2006).

Durch Lehrplan und Zulassung wurde somit eine relativ enge Verfahrenskontrolle über Schulbuchwissen ausgeübt. Mit der zunehmenden Kompetenz- und Outputorientierung werden allerdings viel weniger Inhalte in den Lehrplänen genannt. Die Bildungsmedienverlage bekommen dadurch mehr Spielraum, eigene Selektionskriterien anzuwenden.

Auch das Zulassungsverfahren hat sich verändert. Berlin, Hamburg, das Saarland und Schleswig-Holstein haben zum Beispiel auf ein Zulassungsverfahren verzichtet. In einigen Bundesländern reichen die Verlage eine Unbedenklichkeitserklärung ein, worin sie bspw. bestätigen, dass das Schulbuch den Lehrplan erfüllt und nicht gegen das Grundgesetz verstößt. Nur eine Auswahl von Büchern wird geprüft. In Bayern gibt es noch ein relativ strenges Begutachtungssystem; in anderen Ländern sind die Gutachten weit weniger detailliert und kritisch (vgl. Feldprotokolle vom 03.08.2009; zu den Unterschieden zwischen den Bundesländern siehe Stöber 2010).

2.2 Unternehmenskonzentration im Bildungsbereich

Während der Schulbuchmarkt 1906 auf 288 unabhängige Verlage aufgeteilt war und 1925 auf 80 Verlage (vgl. Kreusch 2012, S. 255), dominieren drei große Verlagshäuser

den heutigen Bildungsmedienmarkt. Klett, Cornelsen und Westermann sind nicht nur im Bildungsbereich führend, sondern sie gehören – neben Springer und Random House – zu den Top-5-Verlagshäusern in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. buchreport 2014). Tab. 1 zeigt deren Ranking unter den globalen Verlagshäusern.

Tab. 1: Globales Ranking und Erträge der Bildungsmedienverlage

Publishing House	Mother company / owned by	Rank (2013)	Rank (2012)	Rank (2011)	Revenue in US $M (2013)	Revenue in US $M (2012)	Revenue in US $M (2011)
Klett	Klett Gruppe	29	32	31	$622	$604	$594
Cornelsen	Cornelsen	37	33	32	$456	$577	$558
Westermann Verlagsgruppe	Medien Union	41	44	42	$401	$361	$339

Quelle: Publishers Weekly 2012, 2014

Schulbuchverlage mit einer starken Marktpräsenz Anfang des 20. Jahrhunderts, wie Diesterweg, Oldenbourg, Schöningh, Schroedel und Volk & Wissen, sind in die großen drei Häuser integriert worden. Somit nimmt die Zahl der unabhängigen Verlagshäuser, die Wissensangebote für die Schule bereitstellen, ab.

Zwei weitere Beobachtungen zu den Verlagshäusern sind hier in aller Kürze erforderlich. Erstens: Laut Aussagen der Industrie sind die meisten der 30.000 derzeit aktiven Schulbuchautorinnen und -autoren in Deutschland hauptberuflich Lehrkräfte (vgl. Verband Bildungsmedien e.V. 2014, S. 8). Während in der Vergangenheit Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, Fachdidaktikerinnen und -didaktiker eine zentrale Rolle bei der Schulbuchproduktion spielten, ist deren Beteiligung heute eher die Ausnahme. Dies liegt laut Angaben der Redaktion eines Verlagshauses daran, dass Verlage versucht haben, die Nähe zur Unterrichtspraxis zu stärken, und daran, dass Schulbücher heute einen geringen Wert für die wissenschaftliche Karriere haben (vgl. Feldprotokolle vom 06.08.2009 und vom 18.08.2009).

Die zweite Beobachtung betrifft eine Stabilität anstelle einer Veränderung im Bildungsmarkt: In Deutschland ist die Präsenz der international agierenden Bildungsmedienverlage, wie z.B. Cambridge oder Oxford University Press, die weltweit Schulbücher verkaufen, weiterhin sehr gering (vgl. Brandenburg 2006, S. 17). Dies liegt u.a. daran, dass die von deutschen Verlegern und Verlegerinnen oft beklagte Komplexität des deutschen föderalen Systems – mit 16 Bundesländern, 20 Schulformen, 50 Fächern, 3.000 Lehrplänen, 40.000 Bildungseinrichtungen und 700.000 Lehrenden (vgl. Feldmann 2010) – gerade den deutschen Verlagshäusern einen enormen Marktvorteil gibt (vgl. Interview mit Verlagsmanagement vom 17.06.2009). Deutschland besteht nicht aus einem Bildungsmarkt, sondern aus multiplen kleinen Märkten; nur die deutschen Verlage haben eine Übersicht über dessen

Komplexität (vgl. ebd.). Dieses Fehlen von internationalen Verlagen führt auch zu der relativ geringen Anzahl unabhängiger Verlage, die Wissensangebote für die Schule bereitstellen.

2.3 Dezentralisierung

Neben der Herausbildung der Marktkonzentration weniger Verlagshäuser tritt allerdings durch die aktuelle Digitalisierung eine große Vielfalt neuer, nicht an das Verlagswesen gebundener Akteure auf das Feld der schulischen Bildungsmedien. Laut einer laufenden Studie gibt es über 900.000 kostenfreie digitale Materialien für die Schulen (vgl. Matthes 2012; Fey/Matthes/Neumann in diesem Heft). Durch diese Online-Materialien nehmen gemeinnützige Organisationen und gewinnorientierte Unternehmen zunehmend eine wissenskonstituierende Rolle in den Schulen ein. Online-Materialien sind viel leichter zugänglich als die gedruckten Materialien, die schon länger von ähnlichen Akteuren angeboten worden sind. Von den größten 20 Unternehmen in Deutschland produzieren 15 Materialien für den schulischen Unterricht (vgl. Matthes 2012). Eine große Herausforderung für die Bildungsmedienverlage ist es, ein praktikables Modell zu entwickeln, wie sie digitale Schulbücher und weitere Materialien produzieren können, die die Erwartungen der Nutzenden erfüllen (z.B. die Funktionen „Bearbeiten", „Remixing" und „Weitergeben"; niedrige bzw. keine Kosten) und zugleich eine ausreichende Gewinnspanne erzielen (vgl. Thompson 2005).

Die Mehrheit der kostenfreien digitalen Online-Materialien sind keine Open Educational Resources (OER); unter letzteren werden Materialien verstanden, die kostenlos zugänglich sind, freie Lizenzen verwenden und mit freien Dateiformaten und Standards erstellt werden (vgl. Muuß-Merholz/Schaumburg 2014). Solche Materialien sind allerdings eine besondere Herausforderung für die Bildungsmedienverlage, da OER als soziale Bewegung die Marktlogik im Bildungsbereich radikal hinterfragen.

Die Bildungspolitik hat diese „digitale Revolution in der Bildung" euphorisch begrüßt (vgl. Europäische Kommission 2013, S. 3). Laut Europäischer Kommission ermöglichen die offenen Technologien in der „digitalen Gesellschaft" eine Erweiterung des Zugangs zu Bildung und eine individuellere Gestaltung des Lernens (vgl. ebd.). Auch die Digitale Agenda der Regierungskoalition in Deutschland sieht Chancen für eine gerechtere Bildung durch den derzeitigen „Wandel in eine digitale Gesellschaft" (Koalition 2013, S. 97). Die Digitalisierung rückt das Leitbild der „digitalen Selbstständigkeit" in den Fokus (vgl. ebd., S. 98ff.).

Angesichts der deutlichen Unterstützung der europäischen und nationalen Politik für OER betonen Verlegerinnen und Verleger die fehlende Qualitäts-

und Verfahrenskontrolle bei digitalen Materialien (vgl. Hüppe 2010). Gedruckte Schulbücher seien in absehbarer Zeit noch unverzichtbar. Es ist dennoch klar, dass die Zentralisierung im formalen Schulbuchmarkt von einer Dezentralisierung der für die Schule bereitgestellten Wissensangebote begleitet wird. Tabelle 1 zeigt wiederum, dass die Verlagshäuser Wege finden, mit diesen Herausforderungen umzugehen (u.a. durch Veränderungen in der Herstellung; vgl. Spinelli 2013).

Als Zwischenfazit gilt: Die Kultusministerien nehmen nicht mehr die Schaltstellenfunktion ein, die ihnen in Bezug auf die in der Schule dargebotenen Wissensangebote zugesprochen worden ist. Auch die Wissenschaft spielt in Form von aktiv mitschreibenden Autorinnen und Autoren eine marginalere Rolle als früher. Die Unternehmenskonzentration und föderaler, bildungssystemischer Schutz vor internationalem Wettbewerb zentralisieren die Schulbuchproduktion bei einer kleinen Zahl großer Verlagshäuser. Allerdings wird die Konkurrenz für diese Bildungsmedienverlage größer durch die Bereitstellung offener oder zumindest kostenfreier digitaler Materialien durch eine Vielfalt von Akteuren. Diese Materialien wiederum sind auch nicht frei von einer ökonomischen Rationalität: Sie werden u.a. von privatwirtschaftlichen Unternehmen erarbeitet; sie werden wegen des Potenzials, individuelle digitale Kompetenzen zu erhöhen, politisch gefördert.

3. Ein Fallbeispiel: Das unternehmerische Selbst und die Gesellschaftskritik

Die Frage, der in diesem Abschnitt nachgegangen wird, ist also, was in einem konkreten Fall passieren kann, wenn die Selektion des zu vermittelnden Wissens vom privaten Sektor vorgenommen wird.

3.1 Das Fallbeispiel: Politik I

Dieses Fallbeispiel handelt von der Produktion eines Schulbuchs für Politik/Wirtschaft, Sekundarstufe I, Gymnasium (Pseudonym: *Politik I*). Wie jeder Fall, weist auch dieser seine Besonderheiten auf:

1) Das Schulbuch wird für ein kleines Bundesland entwickelt, das auf ein Zulassungsverfahren verzichtet hat.
2) Der relevante Lehrplan für das Fach (2008 veröffentlicht) umfasst lediglich 14 Seiten. Zum Vergleich: Der Vorgängerlehrplan (1997 veröffentlicht) war 51 Seiten lang.
3) 70 Prozent der Inhalte des zu erstellenden Schulbuchs sollten aus anderen Schulbüchern derselben Reihe übernommen werden. Diese „Vorgängerbücher“

waren für andere Bundesländer verfasst und wurden für *Politik I* an den Lehrplan des betreffenden Bundeslandes angepasst.

4) Der Redakteur war selbstständig tätig und arbeitete für verschiedene Bildungsmedienverlage. Er bekam ein festes Honorar, um *Politik I* zu erstellen. Solches Outsourcen geht mit Erwartungen der Effizienzsteigerung einher.
5) Für dieses Projekt trafen sich Autoren und Redakteur dreimal (zur Konzeptbesprechung und Kapitelaufteilung am 10.10.2009, zu Manuskriptbesprechungen am 18.04.2010 und am 24.07.2010). Zum Vergleich: In anderen Projekten mit fest angestellter Redaktion gab es bis zu acht Autorentagungen, um einen Band zu produzieren, wobei natürlich die Übernahme von 70 Prozent aus Vorgängerbüchern bei *Politik I* weniger solcher Treffen notwendig machte.
6) Die Autorenauswahl erfolgte mit dem ausdrücklichen Ziel, dem Verlag einen hohen Absatz und Gewinn zu sichern. Bei *Politik I* wurden beide Autoren als Multiplikatoren beschrieben, deren Namen als Qualitätssiegel für potenzielle Kunden gelten würden (vgl. Feldprotokoll vom 12.08.2009). Ein Autor war für die fachliche Beratung in der gymnasialen politischen Bildung des Landes zuständig, der andere Autor sehr aktiv in der Partei- und Europapolitik.
7) Die politischen Positionen beider Autoren können als konservativ/liberal beschrieben werden. Dies stimmte mit der Position der Landesregierung zur Zeit der Buchentwicklung (CDU/FDP) überein.

3.2 Leitbild unternehmerisches Selbst

Während der ersten Autorentagung zu *Politik I* sagte einer der Autoren (A1) bei der Besprechung des Lehrplanthemas „Veränderungen und Herausforderungen in modernen Gesellschaften",

> *dass jeder Mensch in unserer Gesellschaft auch die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs durch Leistung bekommt.* […] *Weil so'n gewisser Antrieb ähm das wäre ja auch mal möglich, das zu dokumentieren, wie ein beispielsweise Hauptschulabsolvent äh dann Handwerk gelernt hat, Firma gegründet und dann hinterher Millionär ist.* (A1; Audioquelle: 20091010_Politik_03_00:38:54)

Im Schulbuch – so sein Votum – solle dokumentiert werden, dass sozialer Aufstieg für jede Person in dieser Gesellschaft durch individuelle Leistung und persönlichen Antrieb möglich sei. Als schulbuchrelevantes Wissen wird somit ein klassisches Element aus dem Leitbild des unternehmerischen Selbst hervorgebracht: „Der Mythos des vom Tellerwäscher zum Millionär aufgestiegenen Selfmademan feierte fröhliche Urständ" (Bröckling 2007, S. 52). Schülerinnen und Schülern werde damit ein Bild vom Kompetenzsubjekt angeboten, das seine Zeit und Energie aktiv in seine Zukunft investiert, das sich stets zu optimieren versucht, das eigenständig und selbstverantwortlich an der eigenen Produktivität arbeitet (vgl. Foucault 1982).

Auch im gedruckten Schulbuch sind Elemente dieses Leitbilds zu finden. Peer Steinbrück wird, wie folgt, zitiert:

> *Soziale Gerechtigkeit muss künftig heißen, eine Politik für diejenigen zu machen, die etwas für die Zukunft unseres Landes tun: die lernen und sich qualifizieren, die arbeiten, die Kinder bekommen und erziehen, die etwas unternehmen und Arbeitsplätze schaffen, kurzum: die Leistung für sich und unsere Gesellschaft erbringen. Um die – und nur um die – muss sich Politik kümmern.*[5]

Hier wird individuelle Leistung mit Leistung für die Gesellschaft verknüpft. Selbstoptimierung durch Lernen und Eigenqualifizierung sind gleichzeitig wertzuschätzende Leistungen für die Gesellschaft. Es geht in diesem Zitat, wie auch im vorherigen, um Selbst- und Gesellschaftsoptimierung und nicht um Gesellschaftskritik.

3.3 Das Leitbild unterbrechen

Weitere Belege für das Hervorbringen dieses Leitbildes könnten hier aufgeführt werden. Doch stattdessen möchte ich auch auf ‚Risse' im Leitbild hinweisen, die in diesem Fallbeispiel sichtbar werden. Im Folgenden werden die Aufgaben zu einem Text im Vorgängerbuch mit der Überschrift „Der Weltmarkt für Arbeit" wiedergegeben. Im Text heißt es u.a.: „Einer der großen Irrtümer unserer Tage liegt darin, zu glauben, dass die Millionen Wanderarbeiter in China und die Tarifangestellten in Wolfsburg und Detroit nichts miteinander zu schaffen hätten."

> Aufgaben aus dem Vorgängerbuch zu *Politik I*
> 1. Bewerten Sie die Aussagen des Autors in M 3, indem Sie die Merkmale und Bestandteile des „Weltmarkts für Arbeit", seine Ursachen und Gründe sowie seine Wirkungen und Folgen herausarbeiten und tabellieren.
> 2. Ermitteln Sie die Berufswünsche ihrer [sic!] Mitschüler und ordnen Sie diese den Ihnen bekannten Sektoren zu. Trifft die Tertiärisierungsthese (M 1) in Ihrem Kurs zu?
> 3. Erklären Sie mithilfe der Methode auf S. 210f. die Aussagen der Abbildung auf S. 58.

Das neue Schulbuch, *Politik I*, reproduziert denselben Text, aber mit einem neuen Titel „Angriff aus Fernost – Weltkrieg um Wohlstand" und neuen Aufgaben:

5 Um die relative Anonymität des Verlags und der Autoren zu gewährleisten, ist der Verlag damit einverstanden, dass Auszüge aus Veröffentlichungen ohne Quellenangabe wiedergegeben werden.

Aufgaben aus *Politik I*

1. Formuliert die Hauptthese von Gabor Steingart (M 4) zum neuen „Weltarbeitsmarkt" und dessen Bedeutung für die Menschen in Deutschland. Führt dann seine Argumente an.
2. Nehmt – gestützt auf eure Kenntnisse – zu den Thesen von Gabor Steingart Stellung.
3. Setzt euch mit dem Titel von M 4 („Weltkrieg um Wohlstand") vor dem Hintergrund eurer Ergebnisse aus Aufgabe 2 kritisch auseinander.

Im Vorgängerbuch sollten Schülerinnen und Schüler *bewerten*, *ermitteln* und *erklären*. Im neuen Buch sollen sie *formulieren*, *anführen*, *Stellung nehmen* und *sich* mit dem Titel *kritisch auseinandersetzen*. Die ‚Operatoren' dieser Aufgaben setzen somit zentrale Operationalisierungen der Kompetenzorientierung um.

Vor allem mit der neuen Aufgabe 3 wird eine Diskursverschiebung hervorgebracht, die mehr Gewicht auf die kritische Urteilskompetenz legt als das Vorgängerbuch. Schülerinnen und Schüler werden subtil eingeladen, Wissen über gemeinsame Interessen global disparater Personen im Klassenzimmer hervorzubringen und über die (problematischen) Effekte der ökonomischen Globalisierung kritisch zu reflektieren.

Das Wort „kritisch" – im Sinne der „Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft anzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen" (Nordrhein Westfalen 1973, S. 10), wie es oft in ehemaligen Lehrplänen für die Politische Bildung formuliert wurde – erscheint nur noch sehr selten in den neueren Bildungsstandards und Lehrplänen (vgl. Giroux 2011, S. 40).[6]

Kruse (2010) beobachtet für die Hochschule, dass kritisches Denken in die Diskussion zurückkehrt. In ähnlicher Weise kehrt hier durch die für *Politik I* neu geschriebenen Aufgaben das explizit kritische Denken im Sinne der Gesellschaftskritik zurück in das Schulbuch. Vor allem Aufgabe 3 ermöglicht es, Wissen hervorzubringen; die Schülerinnen und Schüler sind eingeladen, sich selbst sowie andere Menschen als (global-)gesellschaftlich verstrickte Personen zu sehen, die keinesfalls nur eigenverantwortlich und selbstständig sich selbst führen und ihre Leistung für sich und die Gesellschaft optimieren sollen. Diese Aufgabe, die gerade die Kompetenzorientierung konkretisiert, unterbricht (in subtiler Weise) das Leitbild des unternehmerischen Selbst, das, wie in Abschnitt 1 erwähnt, so eng mit dem (individuellen) Kompetenzerwerb in der heutigen Output-Kontrolle im Bildungsbereich verknüpft wird. Welches Wissen in spezifischen Unterrichtsstunden tatsächlich produziert, reflektiert bzw. unterbrochen wird, ist natürlich eine ganz andere Frage, der in der empirischen Unterrichtsforschung nachgegangen wird.

6 Ich danke Sabrina Keit für diese Beobachtung aus ihrem laufenden Projekt.

Es mag der Einwand geäußert werden, diese Unterbrechung sei nur minimal und störe das Leitbild des sich selbst anleitenden und leistungsoptimierenden Subjekts nur wenig. Die Verhandlung über die Grenzen der ökonomischen Rationalität sei ein Aspekt dieser Rationalität selbst (vgl. Otto 2014). Nichtsdestotrotz werden die Unterbrechungen dadurch nicht aufgehoben. Wenngleich sie selten identifiziert werden, ist es für die empirische Forschung von Bedeutung, diese Komplexität und Widersprüchlichkeit der Bildungsmedien und -praxis zu beschreiben (vgl. Ball/Olmeido 2013; Wrana 2006) und sie nicht, wie in einigen Arbeiten in diesem Bereich, zu schnell auf (allzu) kohärente Leitbilder zu reduzieren.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, welche Rolle Schulbuch- und Bildungsmedienverlage in der heutigen schulischen Bildungsmedienlandschaft spielen. Veränderungen in der Verfahrenskontrolle, der Unternehmenskonzentration und der Dezentralisierung der Wissensangebote wurden nachgezeichnet. Fazit ist: Die ökonomische Rationalität (im engeren Sinne) nimmt im Bereich der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien zu. Es wurde allerdings anhand eines Fallbeispiels die ambivalente ökonomische Rationalität der Wissensangebote gezeigt: In einem Schulbuch, das viele Elemente des oft konstatierten Leitbilds des unternehmerischen Selbst hervorbringt, wird dieses Leitbild gerade durch die Kompetenzorientierung der heutigen Output-Kontrolle von einem anderen – gesellschaftskritischen – Subjektbild unterbrochen. Es bleibt zu beobachten, ob diese Unterbrechung ein Überbleibsel älterer gesellschaftskritisch ausgerichteter Lehrpläne ist, die langsam verschwinden, oder ob sie eine zukunftsweisende Diskursverschiebung (in Zeiten zunehmender globaler sozialer Proteste gegen die Ökonomisierungslogik) aufzeigt.

Literatur und Internetquellen

Ball, S.J./Olmedo, A. (2013): Care of the Self, Resistance and Subjectivity under Neoliberal Governmentalities. In: Critical Studies in Education 54, H. 1, S. 85-96.

Ball, S.J./Youdell, D. (2009): Hidden Privatisation in Public Education. Brussels: Education International.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Brandenburg, V. (2006): Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren. Erlangen: Buchwissenschaft – Universität Erlangen-Nürnberg.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

buchreport (2014): Die 100 größten Verlage in Deutschland, Österreich und der Schweiz. URL: http://www.buchreport.de/analysen/100_groesste_verlage.htm?no_cache=1; Zugriffsdatum: 12.11.2014.

Europäische Kommission (2013): Die Bildung öffnen: Innovatives Lehren und Lernen für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien. URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389115469384&uri=CELEX:52013DC065; Zugriffsdatum: 08.08.2014.

Feldmann, W.-R. (2010): Die Rolle der Verlage. Von Seismographen und Transmissionsriemen. In: Bildungsreformen ohne Bildungsmedien? Schulbücher und pädagogische Innovationen. Frankfurt a.M.: VdS Bildungsmedien e.V. URL: http://www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/schulbuchkonferenz/schulbuchkonferenz-muenchen-2010/; Zugriffsdatum: 04.01.2015.

Foucault, M. (1982): The Subject and Power. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault: Beyond Hermeneutics and Structuralism. Brighton: Harvester, S. 208-226.

Geertz, C. (1973): The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.

Giroux, H.A. (2011): On Critical Pedagogy. London: Continuum.

Hessenauer, H. (2006): Die Produktion von Schulbüchern. Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Handro, S./Schönemann, B. (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin: LIT, S. 265-282.

Höhne, T. (2010): Im Sog der ökonomischen Globalisierung. In: Forschung & Lehre 12, S. 870-872.

Höhne, T. (2012): Die Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 797-812.

Höhne, T. (2013): Privatisierung. URL: http://www.gloeb.de/index.php?title=Privatisierung; Zugriffsdatum: 08.08.2014.

Hüppe, M. (2010): Zur Zukunft des Buches in der Schule. In: Gauger, J.-D./Kraus, J. (Hrsg.): Bildung und Unterricht in Zeiten von Google und Wikipedia. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 89-98.

Koalition (2013): Deutschlands Zukunft gestalten: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. URL: https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf; Zugriffsdatum: 08.08.2014.

Krautz, J. (2007): Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel.

Kreusch, J. (2012): Der Schulbuchverlag. In: Fischer, E./Füssel, S. (Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert: Die Weimarer Republik 1918-1933. Berlin: de Gruyter, S. 219-240.

Kruse, O. (2010): Kritisches Denken als Leitziel der Lehre: Auswege aus der Verschulungsmisere. In: Die Hochschule 19, H. 1, S. 77-86.

Lather, P. (1991): Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern. New York: Routledge.

Lohmann, I. (2010): Bildung am Ende der Moderne. Hamburg: Universität Hamburg.

Macgilchrist, F. (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, H. 3, S. 248-263.

Macgilchrist, F. (im Druck): Geschichte und Dissens: Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS, S. 193-209.

Manza, J./Sauder, M./Wright, N. (2010): Producing Textbook Sociology. In: European Journal of Sociology 51, H. 2, S. 271-304.

Matthes, E. (2012): Kostenlose Unterrichtsmaterialien im Internet. URL: https://www.youtube.com/watch?v=U544Cbc9wv8; Zugriffsdatum: 25.11.2014.

Mause, K. (2008): Ist Bildung eine Ware? Ein Klärungsversuch. In: ORDO. Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft 59, S. 363-380.
Miller, P./Rose, N. (1990): Governing Economic Life. In: Economy and Society 19, H. 1, S. 1-31.
Muuß-Merholz, J./Schaumburg, F. (2014): Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen. URL: http://www.collaboratory.de/w/OER-Whitepaper; Zugriffsdatum: 08.08.2014.
Ninnes, P. (2001): Writing Multicultural Science Textbooks: Perspectives, Problems, Possibilities, and Power. In: Australian Science Teachers Journal 47, H. 4, S. 18-27.
Nordrhein Westfalen (1973): Richtlinien für den politischen Unterricht in NRW. Düsseldorf.
Otto, M. (2014): Der Wille zum Subjekt. Bielefeld: transcript.
Parkes, R.J. (2011): Interrupting History: Rethinking History Curriculum after 'The End of History'. New York: Peter Lang.
Pogelschek, B. (2007): How Textbooks Are Made: Insights from an Austrian Educational Publisher. In: Horsley, M./McCall, J. (Hrsg.): Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media. Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. Tønsberg: IARTEM, S. 100-107.
Publishers Weekly (2012): The Global 50: The World's Largest Book Publishers, 2012. In: Publishers Weekly vom 25.06.2012. URL: http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/financial-reporting/article/52677-the-world-s-54-largest-book-publishers-2012.html; Zugriffsdatum 08.08.2014.
Publishers Weekly (2014): The World's 56 Largest Book Publishers, 2014. In: Publishers Weekly vom 27.06.2014. URL: http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/financial-reporting/article/63004-the-world-s-56-largest-book-publishers-2014.html; Zugriffsdatum: 08.08.2014.
Ravitch, D. (2003): The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn. New York: Vintage Books.
Spinelli, L. (2013): Klima der Angst im Berliner Schulbuchverlag. In: Der Tagesspiegel vom 22.07.2013. ULR: http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/cornelsen-klima-der-angst-im-berliner-schulbuchverlag/8527484.html; Zugriffsdatum: 04.01.2015.
Stöber, G. (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen (Eckert. Beiträge 2010/3). URL: http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00146; Zugriffsdatum: 02.08.2013.
Thompson, J.B. (2005): Books in the Digital Age. Cambridge: Polity Press.
Verband Bildungsmedien e.V. (2014): Bildungsmedien und Bildungsmedienhersteller in Deutschland. Frankfurt a.M.: Verband Bildungsmedien e.V.
Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Felicitas Macgilchrist, Dr. phil., Forschungsgruppenleiterin am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Anschrift: GEI, Celler Str. 3, 38114 Braunschweig
E-Mail: macgilchrist@gei.de

ZUR DISKUSSION

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 62-68
© 2015 Waxmann

Andreas Hiller

Mediale Risiken für die staatliche Bildungssteuerung in Deutschland

Zusammenfassung
Der wachsende Einfluss von Internetangeboten auf Lernprozesse ebenso wie parallel stattfindende aktuelle Bildungsreformen führen sowohl zu einer Schwächung des bisherigen Leitmediums Schulbuch als auch zu einem Machtverlust des Staates bei der Steuerung von Schulbildung in Deutschland. Neue Herausforderungen für die grundgesetzlichen Aufsichtspflichten des Staates zeichnen sich ab.
Schlüsselwörter: Internet, Schulbuch, Leitmedium, Wissen, Google, Wikipedia, Amazon, Bildungspolitik, Staat, Steuerung

Media Risks for State Regulation of School Education in Germany

Abstract
The growing influence of Internet media products on learning processes and current reforms in school education weaken both the key medium textbook and the state power to regulate school education in Germany. New challenges for constitutional state supervision duties stand out.
Keywords: Internet, textbook, key media, knowledge, Google, Wikipedia, Amazon, school education policy, state, regulation

1. Staat und Bildungssteuerung im Schulwesen

Nach Artikel 7 des Grundgesetzes hat der Staat die Aufsichtspflicht über das Schulwesen. Wesentliche Veränderungen in der Schulbildung unterliegen daher staatlicher Entscheidungshoheit und müssen mit geeigneten Instrumenten durchgesetzt werden. In Deutschland ist Schulbildung vorrangig Aufgabe der Bundesländer, was in den jeweiligen Landesverfassungen geregelt ist. Obwohl die Regelungen in den

Schulgesetzen der Länder im Einzelnen unterschiedlich sind, ist ihre Konzeption ähnlich: Alle Schulgesetze zielen darauf, die für Schulbildung *wesentlichen* Aspekte zu regeln (vgl. Leppek 2002, S. 9). Die gestaltbaren Einflussbereiche in der Schulbildung werden hier als *Steuerungsbereiche* des Staates aufgefasst, der durch gezielte Einflussnahme, z.B. über Budgets, Bildungsinhalte und Schulbücher, bestimmte Wirkungen in der Schulbildung herbeiführt.

Sowohl die rechtlichen Grundlagen auf Länderebene als auch die Funktionen einer staatlichen Organisation machen deutlich, dass Ministerien wie Schulverwaltung über Macht verfügen müssen, um Schulbildung wirksam beeinflussen zu können. Unter *Steuerungspotenzial* wird hier die Fähigkeit des Staates verstanden, jeweils bestimmte Instrumente einzusetzen, um gestaltend auf die Schulbildung einzuwirken. Waren es früher vornehmlich detaillierte Verbote und Gebote, die als *Instrumente* zur Steuerung von Bildung und Unterricht fungierten, so wirkt der Staat heute zumeist über eine Rahmensetzung, z.B. durch Gesetze, Budgets oder Ziele, auf Schulbildung ein, wodurch sich sein Steuerungspotenzial verändert hat (vgl. Hiller 2012, S. 27). Durch eine wachsende Pluralisierung in der modernen Gesellschaft müssen Handlungskontexte zunehmend auch als Machtbeziehungen verschiedener Akteure berücksichtigt werden.

> „So mischen etwa inzwischen auch in der deutschen Schulpolitik, die traditionell zweifellos eine stark etatistische Veranstaltung – inklusive einer hoheitlichen Hinzuziehung der Lehrerverbände – war, immer mehr und immer heterogenere Akteure einflussreich mit: Eltern und deren Verbände, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, die Bertelsmann-Stiftung und weitere Agenten des NPM bis hin zu Unternehmensberatungen, die OECD als Veranstalter von PISA etc." (Schimank 2009, S. 235).

Um Schulbildung effektiv zu steuern, muss der Staat seine Machtbeziehungen auf diesen heterogenen Handlungsfeldern im Blick haben, die sich tendenziell kaum noch zentral steuern lassen.

2. Medialer Wandel im Schulwesen

Bis in die Gegenwart hat das gedruckte konventionelle Schulbuch als Lernmittel eine besondere Position in den deutschen Klassenzimmern: „Dort dominiert unumstößlich das am Buch orientierte bzw. literale Lernformat" (Böhme 2005, S. 30). Als hegemoniales und staatlich legitimiertes Lernmittel im Unterricht stellt es ein *Leitmedium* für die Schulbildung dar. In dieser Betrachtung wird es durch die Bildungspolitik kulturell gegenüber anderen Medien aufgewertet und gilt als das wichtigste Lernmittel. Es vermittelt ein staatlich legitimiertes Wissen innerhalb der Institution Schule an

die nachfolgenden Generationen und erfüllt dadurch gesellschaftlich sanktionierte Orientierungsleistungen für die Jugendlichen.

Die Generation der nach 1980 geborenen so genannten *Digital Natives* ist spielerisch in die digitale Medienwelt von heute hineingewachsen. Sie verarbeiten extensiver und intensiver Informationen, bewegen sich in dichten Kommunikationsnetzen, leben sowohl online als auch offline wie in einer Hybrid-Existenz und wechseln zwischen beiden Sphären wie selbstverständlich hin und her (vgl. Palfrey/Gasser 2008, S. 5). Digitale Medien haben schließlich längst Einzug in die Schulen gehalten und verändern die Medienpraktiken bis in die Lernprozesse hinein.

Laut der für Deutschland repräsentativen Jugend-Medien-Studie JIM 2013, die das Mediennutzungsverhalten der 12- bis 19-Jährigen untersucht, ist 2013 das Internet vor dem Fernsehen das dominierend genutzte Medium der Jugendlichen: Für das Internet wird wochentäglich eine durchschnittliche Nutzungsdauer von 179 Minuten ermittelt (TV: 111 Minuten) – eine Steigerung um 48 Minuten gegenüber 2012; 48 Prozent der Jugendlichen arbeiten mehrmals pro Woche zu Hause am PC bzw. im Internet für die Schule, insgesamt durchschnittlich 48 Minuten wochentäglich (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 23, 30, 37). Betrachtet man das Internet als das dominante Medium in unserer Wissensgesellschaft – schließlich spricht Pscheida aktuell vom „Internet als dem Leitmedium" in der gegenwärtigen Wissensgesellschaft (Pscheida 2009, S. 260) –, dann bleiben diese Veränderungen nicht ohne Einfluss auf die Organisation und die Inhalte von Schulbildung.

3. Neue Bildungsangebote im Internet

Neben das klassische Schulbuch treten seit einigen Jahren vermehrt vielfältige kostenlose Bildungsangebote aus dem Internet. Beispiele hierfür sind *www.schulportal.de, www.zum.de* oder *www.lehrerfreund.de*, für das Fach Englisch speziell z.B. *www.englisch-hilfen.de*, *www.4teachers.de* oder *BBC Learning English (www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teach/)*. Während Schulbücher als traditionelle schulische Leitmedien bis heute in den meisten Bundesländern eine staatliche Genehmigung benötigen und das Budget der Schulen bzw. Eltern belasten, sind die meist kostenlos zugänglichen Lehrmittel aus dem Internet, darunter die sogenannten *Open Educational Resources* (OER), ohne größeren Aufwand schnell nutzbar. Im Unterricht entstehen so attraktive und multioptionale mediale Lernkontexte, die aber auch das Steuerungspotenzial von Schulbüchern unterlaufen, da diese als offiziell legitimierte Bildungsmedien zunehmend durch Onlinemedien ergänzt bzw. ersetzt werden. So übernimmt beispielsweise das populäre Onlinelexikon *Wikipedia* bequem, kostengünstig und umfassend zunehmend selbstverständlich die Rolle einer Enzyklopädie. Im Ergebnis fördern und fordern Internetangebote die Selbststeuerung der Schüler

und Schülerinnen und schwächen die Rolle von Schulbüchern als Leitmedien im Unterricht. Die Nutzer und Nutzerinnen gewinnen durch neue digitale Medien mehr Freiräume zur Welt- und Selbsterkundung, aber auch neue Gestaltungsmöglichkeiten. Die zentrale Position des Schulbuches wird dadurch relativiert, da sich das bisherige Leitmedium jetzt ins Verhältnis setzen muss zu alternativen Bildungsmedien. Insgesamt wird eine Zunahme von medienbasierten, informellen, außerschulischen und multioptionalen Lernkontexten konstatiert (vgl. Hiller 2012, S. 250ff.). Dadurch eröffnen sich heute an den Schulen größere Spielräume für offene Unterrichtsformen, die auch bildungspolitisch gewünscht werden, um pädagogische Konzepte wie Individualisierung, Kompetenzorientierung und Selbstgesteuertes Lernen umsetzen zu können. Der Bedarf der Lehrkräfte an dafür qualitativ geeigneten neuen kostenlosen Onlinemedien für den Unterricht, die sich am Lehrplan orientieren, steigt (vgl. Heinz 2013, S. 100f.). Wachsenden Herausforderungen für die Qualitätskontrolle von Bildungsmedien könnte sich der Staat stellen, indem er Kriterien für die Prüfung geeigneter *Online-Materialien* wie z.B. *www.englisch-hilfen.de* aufstellt und diese organisatorisch über bestimmte Institute oder Behörden hoheitlich evaluieren lässt. Intensive Kooperationen mit versierten Nutzern und Nutzerinnen und Internetexperten und -expertinnen können dem Staat helfen, die neuen Herausforderungen zu bewältigen.

4. Bildungspolitischer Wandel im Schulwesen

Vor allem nach dem PISA-Schock fokussierte sich die deutsche Bildungspolitik, im Rahmen der seit 2003 eingeführten Bildungsstandards, verstärkt auf die Herausbildung von Schlüsselkompetenzen durch Formen selbstgesteuerten Lernens (vgl. Gudjons 2007, S. 255). Bildungsstandards stellen national gültige Richtwerte dar, die in den Bundesländern bzw. Schulen über Kerncurricula konkretisiert werden müssen; letztere schließen dabei nicht an einen bildungsbürgerlich geprägten Bildungskanon an, sondern ermöglichen einen schulisch kontrollierten und vermittelbaren Kanon und machen so den Lernerfolg über die Richtwerte der Bildungsstandards überprüfbar (vgl. Scholl 2009, S. 134). Die Leistung der Schulen (Output) wird daher anhand der Erfüllung der Bildungsstandards kontrolliert, wobei den Schulen eine wachsende Autonomie für das Management ihrer Ressourcen und Prozesse über Selbststeuerung gewährt wird.

Das Beispiel der PISA-Studie offenbart eine Internationalisierung in der Steuerung von Schulbildung, steht doch die internationale Organisation OECD hinter der Vergleichsstudie. Auch wenn diese keinen direkten Einfluss auf nationale Bildungsfragen ausübt, kann sie Diskussionen anregen, Politikberatung und technische Unterstützung geben oder neue Standards entwickeln – und damit *sanfte (indirekte) Steuerung* ausüben (vgl. Popp u.a. 2012, S. 230). Mit der Umstellung auf Kompetenzen ab 2003 erfolgte die Ablösung traditioneller Lehrpläne und da-

mit bestimmter Wissensinhalte. Jedoch wird die einseitige Konzentration auf Kompetenzerwerb im Fachdiskurs kritisiert, da es als essenzielle Aufgabe der Schule angesehen wird, eine systematische Wissensgrundlage zu schaffen, um überhaupt neues Wissen auswählen und strukturieren zu können (vgl. Dammer 2013, S. 70f.). Die Vernachlässigung der Bildungsinhalte (Input) wird hierbei als Gefahr für die Bildungsqualität angesehen. Eine weitere Deregulierung und Ökonomisierung der Schulbildung ermöglicht zudem neuen Akteuren die Einflussnahme, was mit einem Rückzug des Staates von zentralen Steuerungsinstrumenten einhergeht. Zunehmend wird der Staat ein Steuerungssubjekt unter mehreren; es verstärken sich Kooperationen und Netzwerkbildungen, welche die Grenzen zwischen privat und staatlich verwischen und Formen von *Public Private Partnerships* hervorbringen, für die *Stiftungen* exemplarisch als neuer intermediärer Akteur stehen (vgl. Höhne 2012, S. 246). Insbesondere die Bertelsmann Stiftung tritt hier als neoliberaler Ideologie verpflichteter Akteur hervor. Das von ihr entwickelte und an Schulen eingesetzte Instrument „Selbstevaluation in Schulen" (SEIS) übernimmt nicht nur Aufgaben der *staatlichen* Schulaufsicht, sondern entspricht auch einer „bildungspolitischen Teilprivatisierung von Steuerungsmitteln" (ebd., S. 254). Doch auch der Staat aktiviert Ressourcen und etabliert eigene Instrumente zur Schulsteuerung. Neben der Schulinspektion oder kooperativen Pilotprojekten wie Laptop-Klassen sind das z.B. Möglichkeiten zur Selbstevaluation, wie sie durch das universitäre Institut für Schulqualität (ISQ) der Länder Berlin und Brandenburg satzungsmäßig als Selbstevaluationsportal für Schulen dieser beiden Bundesländer zur Verfügung gestellt werden (vgl. ISQ 2014). Die Zunahme an Akteuren und Instrumenten stellt dabei den Staat – zusätzlich zu medialen Umbrüchen – vor neue Herausforderungen bei der Steuerung im Bildungswesen.

5. Ausblick

Internetangebote entziehen sich staatlicher Einflussnahme und unterlaufen das Steuerungspotenzial von Schulbüchern und die staatliche Steuerungshoheit über gesellschaftlich sanktionierte Bildungsinhalte. Entsprechend wächst der Einfluss globaler, zumeist US-amerikanischer Medienkonzerne auf die Medienpraktiken und somit auf die Lernprozesse und -inhalte der Jugendlichen. Dies betrifft eine Spannbreite von Wissensnavigation (z.B. *Google*) über Formatierung und Vertrieb von E-Books (z.B. *Amazon*) bis hin zu Wissensinhalten und -speichern (insbesondere *Wikipedia*). In einem solchen Umfeld erscheint eine Stärkung des Schulbuches, offline und/oder online, als qualitätsgeprüftes und gesellschaftlich legitimiertes Orientierungsmedium unerlässlich. Die Zunahme von Akteuren, aber auch der Medienvielfalt führen zu einer Pluralisierung und Dezentralisierung von Machtpraktiken, begünstigt durch staatliche Deregulierung und Zurückhaltung bei der Input- und Prozesssteuerung. Umso einflussreicher treten Lobbyinteressen und finanzstarke (Privat-)Akteure

an die Stelle staatlicher Instanzen und verfolgen ihre partikularen Ziele. Dies führt zu einer Unterhöhlung des Öffentlichen Gutes Schulbildung. Das Internet öffnet die Institution Schule weiter: Sie wird durchlässiger und störanfälliger. Die neuen Medienpraktiken verstärken den Einfluss äußerer Institutionen, Akteure und Ereignisse auf Schulbildung. Daher sinkt das Steuerungspotenzial des Staates, über seine Bildungspolitik die Bildungsinhalte und über seine Schulen bzw. Lehrkräfte den Unterrichtsprozess selbst maßgeblich zu beeinflussen. Mit der Abnahme des staatlichen Steuerungspotenzials geht auch ein kultureller und politischer Machtverlust des Staates in der Schulbildung einher, der sich im globalen Bedingungsgefüge rasanter Deregulierung und Ökonomisierung im öffentlichen Sektor der westlichen Gesellschaften vollzieht. Der massenhafte Datenklau durch Internetkonzerne verläuft derzeit ebenso jenseits staatlicher Einflussnahme wie die ständige Datenspionage ausländischer Geheimdienste. Ein machtloser Staat ist keine Antwort auf die neuen, vor allem technischen Möglichkeiten des Internets. Es erscheint daher notwendig, dass sich der Staat um Lösungsstrategien bemüht, um weiterhin seiner grundgesetzlichen Aufsichtspflicht über das Schulwesen in Deutschland gerecht zu werden. Solche Strategien können in neuen Steuerungsansätzen bestehen, die einen staatlich sanktionierten Rahmen für Selbst- und Fremdevaluation bieten, der sowohl Bildungsinhalte, den Schulbetrieb und die Unterrichtsabläufe als auch neue Bildungsmedien im Internet umfassen sollte.

Literatur und Internetquellen

Böhme, J. (2005): E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 1, S. 30-44.

Dammer, K.-H. (2013): Das können Sie vergessen! Zum merkwürdigen Umgang mit Wissen in der Wissensgesellschaft. In: Pädagogik 65, H. 7/8, S. 68-71.

Gudjons, H. ([2]2007): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hiller, A. (2012): Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung. Marburg: Tectum.

Heinz, S. (2013): Digitale Bildungsmedien im Bereich Englisch als Fremdsprache: die Lehrerplattform *4teachers*. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88-102.

Höhne, T. (2012): Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. In: Die Deutsche Schule 104, H. 3, S. 242-255.

ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.) (2014): Selbstevaluation. URL: http://www.isq-bb.de/Selbstevaluation.12.0.html; Zugriffsdatum: 20.10.2014.

Leppek, S. (2002): Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen. Marburg: Tectum.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.

URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf; Zugriffsdatum: 20.10.2014.

Palfrey, J./Gasser, U. (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben. Was sie denken. Wie sie arbeiten. München: Carl Hanser.

Popp, M./Akbik, A./de Olano, D./Martens, K. (2012): Strategie der sanften Steuerung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule 104, H. 3, S. 228-241.

Pscheida, D. (2009): Das Internet als Leitmedium der Wissensgesellschaft und dessen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wissenskultur. In: Müller, D./Ligensa, A./Gendolla, P. (Hrsg.) (2009): Leitmedien. Konzepte – Relevanz – Geschichte, Bd. 1. Bielefeld: transcript, S. 247-266.

Schimank, U. (2009): Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftssteuerung. In: Die Deutsche Schule 101, H. 3, S. 231-239.

Scholl, D. (2009): Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Wiesbaden: VS.

Andreas Hiller, Dr., geb. 1966, Gymnasiallehrer für Deutsch, Englisch, Wirtschaft/Recht am CGJ in Jena.

Dienstanschrift: CGJ, Altenburger Str. 10, 07743 Jena
E-Mail: andreas.hiller@gmx.net

www.waxmann.com | order@waxmann.com

In dieser Publikation wird zunächst in Grundzügen die Entwicklung von Verfügbarkeit und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien vorgestellt. Auf dieser Grundlage wird herausgearbeitet, dass derzeit national wie international von einer Vielzahl an verwendeten Begriffen, von einem Defizit der theoretischen Fundierung wie auch der empirischen Erfassung medienbezogener Kompetenzen auszugehen ist, was insbesondere auf den Bereich der Lehrerbildung zutrifft. Es wird darüber hinaus festgestellt, dass Instrumente zur Erfassung von Medienkompetenzen meist kognitive Dimensionen kaum berücksichtigen.

Johannes Zylka

Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung

Entwicklung eines Wissenstests zu informationstechnischem Wissen von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden

2013, 234 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-2913-0

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-7913-5

WAXMANN

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 69-78
© 2015 Waxmann

Thomas Barfuss

Schule als populäre Inszenierung?

Zum Spannungsfeld von Bildung und kommerzieller Kultur

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit Problemstellungen und Überlegungen zum Verhältnis Schule und kommerzielle Kultur. Dabei wird der Begriff der ‚populären Inszenierung' für die Reflexion des Unterrichts fruchtbar gemacht. Es wird ein ‚Spannungsfeld' sichtbar, für das anhand praktischer Beispiele in exemplarischer Weise Grenzziehungen vorgeschlagen und diskutiert werden.
Schlüsselwörter: Kommerzialisierung, Kritische Theorie, Medien, Sponsoring, Unterricht

Teaching and Commodification

Dealing with the Commercial Impact at School

Abstract

The article reflects on how education and commodification are connected. The concept of 'commercial representation' is adapted and used to explore the contact zone. By ways of examples it becomes possible to perceive conflicting areas and limitations.
Keywords: commercialization, Critical Theory, media, sponsoring, teaching

„Du willst immer das Neuste haben? Du kannst."
(Plakat-Werbekampagne 2013)

„Der hauptsächliche Wandel der Kindheit im 20. Jahrhundert ist nicht derjenige zur Reformpädagogik, sondern der zur kommerziellen Kindheit", stellt Jürgen Oelkers (2002, S. 557) provokativ fest, indem er die mächtigen Triebkräfte kapitalistischer Warenproduktion zu den wohlmeinenden, aber in ihrer Wirksamkeit beschränkten pädagogischen Bemühungen effektvoll ins (Miss-)Verhältnis setzt. Tatsächlich erstaunt es, wie wenig eingehend sich die Erziehungswissenschaft bisher mit diesem ‚hauptsächlichen Wandel' auf ihrem Gebiet auseinandergesetzt hat. Es ginge darum, die sich ständig ändernden Spielräume und Grenzen für eine kritisch vermittelte Handlungsfähigkeit auf diesem Feld immer wieder neu auszuloten; geschieht

dies nicht, bleibt es weiterhin beim unvermittelten Nebeneinander von euphorischen Visionen und der von Oelkers beklagten apokalyptischen „Alarmierung vom Zerfall der Werte und der Bedrohung der Erziehung“ (a.a.O., S. 563).[1]

1. Ein Spannungsfeld

Unsere Primarschule „geht mit der Zeit“, lese ich auf einer Schul-Website; deshalb habe man seit diesem Jahr einen „eigenen Facebook Auftritt“.[2] Neugierig geworden, schaue ich die aufgeschalteten Beiträge an und bleibe beim ‚spielzeugfreien Kindergarten‘ hängen. Dieses Projekt, etwa zeitgleich mit dem Facebook-Auftritt „erfolgreich gestartet“, soll offenbar die Kinder vor der Überflutung mit kommerzieller und medialer Ware abschirmen – ein Widerspruch? Nicht unbedingt, wie ich im Folgenden argumentieren werde; aber gewiss ist es eine jener schmalen Gratwanderungen, die all jene immer wieder antreten, die heute in der Familie oder beruflich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Anstelle von pauschalen Haltungen – ein forciertes Entweder-Oder bzw. eine stumpfe Toleranz, der alles gleich viel gilt – schlage ich dafür den Begriff des Spannungsfeldes vor. Wie man sich auf ihm reflektiert bewegen könnte, dazu möchte ich einige Vorschläge machen. Betreten wir das Feld mit einigen Beispielen aus der Ausbildungspraxis.

„Trendsportarten: Potenzial und Problematik für Schule und Kindergarten“

So lautete der Titel einer der Veranstaltungen im Rahmen eines Moduls „Medien und Massenkultur“, das ich mit Studenten und Studentinnen sowie Dozenten und Dozentinnen einer Pädagogischen Hochschule durchführen konnte.[3] Ich führe hier ein paar der diskutierten oder auch bloß angeschnittenen Fragen und Situationen an: Trendsportarten genießen bei jungen Menschen besonderes Prestige. Sie sind Gegenstand populärer Inszenierungen von Jugendkultur und Werbung. Inwiefern

1 Als Grund für diesen Alarmismus führt Oelkers an: „Eigener Zugang zu Medien, der Kundenstatus von Kindern oder die Autonomie bei ästhetischen Wahlen bedrohen die Kontrollfantasien von Erwachsenen.“ (Ebd.) Allerdings bleibt auch seine eigene Intervention eigentümlich vage, wenn er meint: „Die Kinder müssen einfach nur *mehr* Medien und Dimensionen der Erfahrung unterscheiden und lernen, sich darin zurechtzufinden. Die Risiken übersteigen aber im immer noch gegebenen Regelfall nicht die Chancen.“ (S. 561) Zur Kritik an dieser Position vgl. Rumpf 2004, S. 112ff.

2 Ich greife den Internetauftritt der Schule Obfelden hier zufällig und stellvertretend für andere ähnliche Projekte heraus. URL: http://www.primarobfelden.ch/index.php/151-schulnachrichten/169-facebook; Zugriffsdatum: 09.08.2013.

3 PH Graubünden, SS 2005 und 2006. Um der Kürze willen beschränke ich mich hier auf den Fachbereich ‚Turnen und Sport‘; in anderen Fachbereichen ging es um *Populäre Musik im Unterricht*, um *Marken und Mythen: Wie kommen die Jeans von den Beinen in den Kopf?*, um *Fernsehen machen in Schule und Kindergarten* oder um *Kinderklassiker multimedial: Das Beispiel Pinocchio*. Für Material und anregende Diskussionen danke ich den Studenten und Studentinnen und den Dozenten und Dozentinnen der PH Graubünden.

muss der Sportunterricht sie aufgreifen, um „zeitgemäß" zu sein? (Skatepark, Kletterwand, Downhill etc.)

Wo liegt die Grenze zwischen Trend und Breitensport, welche gesellschaftlichen Prozesse haben an solchen Verschiebungen teil (vgl. dazu Lamprecht/Stamm 2002)?

Inwieweit kann oder soll die Schule – z.B. bei Ausflügen – auf Angebote privater „Abenteuer-Anbieter" zurückgreifen? (River-Rafting, Canyoning etc.)

Wie geht die Lehrkraft mit den großen populären Inszenierungen um, z.B der Fußball-WM? Lässt sich die allgemeine Euphorie nutzen, oder soll der Unterricht davon bewusst freigehalten werden?

Haben die großen Sport-Stars Vorbild-Funktion für das Erbringen von außergewöhnlichen Leistungen? Oder soll ihr Auftritt als kommerzielle Inszenierung kritisch beleuchtet werden?

Und wie sieht der Umgang mit Sponsoring aus? Macht es einen Unterschied, ob eine in der Gemeinde ansässige Firma einen Beitrag zum Sporttag leistet oder eine Großfirma? Dürfte es auch ein Sportgetränke-Hersteller sein? Oder ein Süßgetränke-Hersteller – und mit welchen Auflagen? – Aus den USA wissen wir, dass viele Schul-Mensen bzw. Cafeterias mit Fastfood-Ketten zusammenarbeiten (vgl. Klein 2002, S. 107) und dass immer mehr „Fastfood-Ketten, Sportartikelhersteller und Computerkonzerne einspringen, um Finanzlücken zu schließen" (a.a.O., S. 105). Auch Unterrichtsmaterial wird von privaten Firmen mitfinanziert oder gleich selbst produziert[4] – für die hiesigen Verhältnisse fehlte lange Zeit eine Bestandsaufnahme; es ist wichtig, die Hintergründe dieser Entwicklung zu beleuchten und über Grenzen und Konsequenzen nachzudenken (vgl. die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt).

Weder Abwehr …

Ich möchte zunächst einige ausgewählte historische Positionen beleuchten und dabei auch begriffliche Klärungen vornehmen. Denn nicht nur der Kommerzialisierungsgrad der Kindheit, auch die Einstellung dieser Entwicklung gegenüber ist starken Veränderungen unterworfen.

4 Heftige Debatten ausgelöst hat im Sportbereich bereits Ende der 1990er-Jahre das „Air-to-Earth" genannte Unterrichtsprogramm von Nike. Dabei wurden „Grundschüler in über 800 Klassenzimmern in den ganzen USA mit der Aufgabe konfrontiert, einen Nike-Turnschuh – mit Swoosh und Namenszug eines NBA-Stars – zu basteln", angeblich um „Wissen über die umweltfreundlichen Herstellungsverfahren des Konzerns [zu] vermitteln" (Klein 2002, S. 108).

Da ist zum einen das Verschwinden der geschlossenen Reihen des Bildungsbürgertums. Dieses hatte sich im 20. Jahrhundert den Kampf gegen ‚Schund und Schmutz' auf die Fahne geschrieben, und als dieser Kampf gegen die massengefertigte Konsumkultur in den Wirtschaftswunderjahren zunehmend aussichtsloser wurde, betrieb man ihn umso eifriger auf dem Terrain des Kinder- und Jugendschutzes. Diese Frontlinie kultureller und sozialer Abgrenzung gegen die „Massenkultur" gibt es so seit den 1970er-Jahren nicht mehr – man kann hier die Beatles als Epochenschwelle setzen. Seither hat sich „die internationale Rockmusik als Kern einer klassenübergreifenden Jugendkultur" etabliert (Maase 1997, S. 236). Inhaltlich ist die bildungsbürgerliche Position heute mindestens aus den folgenden zwei Gründen unhaltbar: Zum einen wird die bildungsorientierte Abwertung der Massenkultur der Sache nicht gerecht, denn Kommerz und Qualität stehen nicht in einem einfach ableitbaren Verhältnis zueinander, sagen wir vorsichtig: sie schließen sich jedenfalls keineswegs aus. Zum zweiten führt die Abgrenzung zu einer unkreativen und unbeweglichen Haltung Kindern und Jugendlichen gegenüber, denn sie lässt weite Teile ihrer Erfahrungswelt, Interessen und Motivation tendenziell außen vor.

… noch Gleichgültigkeit

Eine der möglichen Haltungen nach dem Verschwinden der bildungsbürgerlichen Front könnte man als postmoderne Gleichgültigkeit bezeichnen, wenn sie damit nicht eigentlich zu harmlos charakterisiert wäre. Denn die soziale und kulturelle Abgrenzung ist ja keineswegs an ihr Ende gekommen. Nur findet sie heute nicht mehr primär zwischen Hochkultur und Massenkultur statt, sondern erfolgt über eine spezifische Konsumhaltung. Paradigmatisch dafür ist etwa das Aufkommen eines ironischen Konsums, der sich im Genuss zugleich von der Zumutung des kommerziellen Verhältnisses distanziert. Typisch für diese Haltung ist es, etwas so schlecht, trivial oder kitschig zu finden, dass es ‚schon wieder gut' sei. Interessant daran ist die Strategie, sich auf Distanz zur kommerziellen Kultur zu halten, ohne sich um die Genussfähigkeit bringen zu lassen; heikel daran scheint mir, dass die Distanznahme zur kommerziellen Kultur dabei leicht wiederum zur alten Abgrenzung vom ‚dummen Massenpublikum' geraten kann.[5]

5 Maase erkennt in der Entwicklung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts „Züge einer ästhetischen Enteignung. Über Jahrzehnte hatte man populäre Künste von oben ausgegrenzt und den Unterschichten als ihre eigentliche (minderwertige) Geistesnahrung zugewiesen. Nun wurden diese Genres Stück für Stück in die Lebensweise der ‚ästhetisch Wohlhabenden' einmontiert – und die zeigten bald, wie man ‚richtig' damit umging, distanziert, genießend und in elaborierter Rede." (1997, S. 251) Zu Beispielen für ironischen Konsum vgl. Klein 2002, S. 94ff.; weiterführende Überlegungen finden sich in Barfuss 2007.

Ein bewegliches Repertoire im Umgang mit populären Inszenierungen

Wie immer man solche Genuss- und Distanzierungs-Strategien beurteilt, sie gehören heute zum Repertoire eines versierten Umgangs mit Populärkultur. Dies gilt umso mehr, als wir uns mitten in einem Schub gewaltiger Ausweitung bzw. ‚innerer Landnahme' des Kapitalismus befinden. Ideologisch im Gefolge der neoliberalen Marktorientierung, technisch getragen von der Entfesselung einer neuen mikroelektronischen Potenz, dringt die inzwischen zur ‚Konsumreife' gelangte neue Palette von Waren und Produkten in Bereiche vor, wo sie bisher nicht präsent waren. Dabei werden Kinder und insbesondere Jugendliche von der Werbeindustrie systematisch als Speerspitze erschlossen, um die Kommerzialisierung in neue Bereiche des Alltags voranzutreiben. Sogenannte ‚Trend-Scouts' werden rekrutiert, um jede kreative Regung sofort kommerziell und journalistisch ausnutzen zu können.[6]

Diese Entwicklung ist ein weiterer Grund für Erziehende und insbesondere Lehrpersonen, sich einen neuen reflektierten Umgang mit kommerzieller Kultur zu erarbeiten. Ziel ist es, mit Kindern und Jugendlichen ein Repertoire verschiedener Umgangsformen mit populären Inszenierungen zu entwickeln, das von der Abgrenzung bis zum eigenwilligen Gebrauch reicht – ein Repertoire, das ebenso kreativ, genussfähig und offen wie informiert und kritisch-reflektiert ist. Den Ausdruck ‚populäre Inszenierung' des Frankfurter Medienwissenschaftlers Dieter Prokop adaptiere ich in diesem Zusammenhang, weil er deutlicher als gängige Ausdrücke wie Massenmedien, Massenkultur oder Trivialität die Mehrdeutigkeit dessen ausfaltet, worum es auf dem kommerziellen Feld geht (vgl. Prokop 2000, S. 11).

Es geht um

- eine vermittelnde Zurichtung für ein zahlreiches Publikum, also nicht bloß Faktum, Sachverhalt, Mensch etc., sondern deren *Inszenierung*.
- Diese Inszenierung ist *kommerziell ausgerichtet,* das heißt, es geht dabei immer (auch) um hohe Einschaltquoten, Auflagen, Verkaufszahlen, gute Chartpositionen etc.,
- Sie ist breit gestreut und umkämpft, das heißt, es treffen sich darin Bedürfnisse, Wünsche und potenzieller Eigenwille ebenso wie kalkulierte Bedürfnisweckung, in Kauf genommene Sucht oder versuchte Manipulation.

6 Naomi Klein, die diese Tendenz dokumentiert (vgl. 2002, S. 79ff.), spricht in diesem Zusammenhang überspitzt von den „vorherrschenden legalisierten Formen der Jugendjagd" (S. 96), aber natürlich ist der Prozess ambivalent und macht sich gewisse jugendliche Dispositheiten zunutze wie Experimentierfreudigkeit oder das Bedürfnis, sich von der älteren Generation abzugrenzen.

Die kulturindustrielle Einkreisung aufbrechen

Populäre Inszenierungen werden häufig in Verwertungsketten organisiert. Damit ist gemeint, dass der neue Disney-Film eben nicht einfach ein Film ist: Gestaffelt werden eine Reihe von Accessoires und Lizenzprodukten lanciert. Nach dem Kinostart erfolgt die DVD-Auswertung, und die TV-Rechte werden verkauft. Zusätzlich werden Lizenzen vergeben, so dass die Hauptfigur bald schon von Zahnbürsten, Bettwäsche, Schirmen und Pullovern lacht. Auch Schulmaterialien wie Taschen oder Hefte sind nicht ausgenommen. Natürlich gibt es inzwischen auch das Computerspiel zum Film und das Buch zum Film. Kurz: Der Wiedererkennungswert der Figur, auf den von Anbeginn geachtet wurde, schlägt sich schließlich in einer über den Markt koordinierten, überwältigenden Kampagne nieder, die das Kind umstellt, sich um seine Identifikation bewirbt und es kommerziellen Zwecken zugänglich machen will. Man braucht das nicht zu dramatisieren – Kinder sind gewiss nicht nur einfach passive Opfer, sondern bewegen sich mitunter erstaunlich eigensinnig in der kommerziellen Kultur. Dennoch gilt es hier eine deutliche Trennlinie zu ziehen: Auch wenn der Transfer populärer Inszenierungen in den Unterrichtsalltag kurzfristig eine Motivationssteigerung verspricht, dürfen Schule und Kindergarten bei solchen Verallgegenwärtigungs-Strategien nicht blind mitmachen. Sie sind *nicht* Teil von Verwertungsketten, und sie dürfen nicht blind teilhaben an den Einkreisungsstrategien der kommerziellen Kultur.

Qualitätsunterschiede erkunden

Wenn wir populäre Inszenierungen als Spannungsfeld konzipieren, in dem wir gewisse Linien und Grenzen eintragen, so heißt das andererseits auch, dass es nötig ist, sich auf eine Auseinandersetzung mit dem konkreten Material einzulassen. Hierin verläuft die Pädagogik der kommerziellen Kindheit parallel zur Entwicklung einer „neuen kritischen Medienforschung", die sich nicht von Einsichten zur „Kulturindustrie"[7] abschneidet, aber die Pauschalität von deren Urteilen hinter sich lässt. Neu an der ‚Neuen Kritischen Medienforschung' ist nach Dieter Prokop „die Anerkennung der Tatsache, dass es populäre Kreativität und populäre Aufklärung gibt. Es gibt im Populären und Erfolgreichen Qualitätsunterschiede, aber das heißt auch: Es gibt Qualitäten." (2000, S. 15) Sie gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen

7 „Kulturindustrie" ist der Begriff, den T.W. Adorno und M. Horkheimer in ihrer bahnbrechenden Studie *Dialektik der Aufklärung* von 1944 eingeführt haben. Adorno, der ästhetischen Moderne verpflichtet und der Überspitzung und dem Schock nicht abgeneigt, hat aus der Erkenntnis des Eingebettetseins der kommerziellen Kultur in die Arbeits- und Lebensweise der Massen den zugespitzten Befund eines „Verblendungszusammenhangs" abgeleitet. Was dabei fehlt und seither nach und nach (wiederum teilweise überspitzt) in die Kulturtheorie eingebracht worden ist, sind Aspekte wie etwa die Kreativität und der Eigenwille der Konsumenten.

von Fall zu Fall herauszuarbeiten, gehört mit zur Herausbildung jenes populärkulturellen Repertoires, das eine der Aufgaben heutiger Medienpädagogik darstellt.

Die Selbst-Inszenierung …

Der hier unternommene Versuch, das Feld der kommerziellen Kultur mit dem Begriff der populären Inszenierung klarer zu konturieren, macht allerdings auch bewusst, wie tief sie sich heute in unsere Identitätsbildung eingeschrieben hat.[8] Wenn die populäre Inszenierung von Stars und Prominenten seit langem dem Muster der Warenästhetik folgt, so hält dieses Muster heute mehr und mehr auch Einzug in die mediatisierte Selbstinszenierung gewöhnlicher Leute und macht sie zu einem Grenzfall zwischen Verdinglichung bzw. Entfremdung einerseits und Entfesselung eines ungeheuren kreativen Potenzials und lustvollen Betätigungs-Feldes andererseits.

Sehen wir etwas genauer hin: Die warenästhetische Inszenierung entspringt der Widersprüchlichkeit der Kaufs-Verkaufs-Situation, die sich ergibt, sobald arbeitsteilig und privatwirtschaftlich produziert wird. Es ist dann nämlich nötig, dem potenziellen Käufer den zu erwartenden Nutzen bzw. Genuss des Produkts vor dem Konsum bereits vorzuspiegeln, um damit den Kauf-Akt überhaupt erst auszulösen. Die Sauberkeit und Frische, welche die Seife verspricht, wird mit illusionären Tautropfen auf der Verpackung oder mit einem Werbefilm über hohe Wellen in einem Südseeparadies dargestellt. Das Produkt wird dabei gewissermaßen verdoppelt bzw. sein Gebrauchswert wird in Verpackung und Werbung ästhetisch extra inszeniert, worauf sich bekanntlich ein ganzer Industriezweig spezialisiert hat. Auch die populäre Inszenierung eines Rockstars oder Schauspiel-Sterns folgt diesem warenästhetischen Muster – das „Image" wird extra erzeugt und je nach Zielpublikum in bestimmter Weise inszeniert.

Eine erste Kritik der Warenästhetik hat sich in den 1970er-Jahren darauf konzentriert, diesen Sachverhalt in kritisch-aufklärerischer Absicht herauszuarbeiten.[9] Das Ende des alten und elitären Star-Kults ist allerdings nicht über eine Kritik des industriell hergestellten Scheins erfolgt, sondern in Form eines neuen Technologie- und Konsumschubs. Mit der Digitalisierung sind die technischen Mittel der Scheinerzeugung ungeheuer gewachsen, und durch die kommerzielle Verbreitung der Apparatewelt sind sie für viele verfügbar geworden. Im Rückblick bzw. im Kontrast

8 Zur Ausbildung einer „Konsumidentität" vgl. Hochstrasser 2013, S. 70; das Buch bietet viel aktuelles Material und grundsätzliche Überlegungen zum Thema Konsumismus. Vgl. auch die Auseinandersetzung mit dem „Identitätsmarketing" bei Klein 2002, S. 127ff.

9 2009 hat W.F. Haug eine überarbeitete Fassung seiner 1971 erstmals erschienen „Kritik der Warenästhetik" vorgelegt und sie weitergeführt als „Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus". Beide Texte sind jetzt zugänglich in Haug 2009.

zu den neuen Möglichkeiten offenbart der alte Starkult seine elitären und manipulativen Züge. Dagegen ist heute die warenästhetische Image-Produktion nicht mehr bloß Teil der Inszenierung von Stars, sondern ebenso Bestandteil alltäglicher Selbst-Inszenierungs-Praxen zumal Jugendlicher. Sichtbar wird mehr und mehr ein experimenteller, lustvoll-narzisstischer Umgang mit dem Selbst, das fungibel wie eine Ware gehandhabt und medial inszeniert wird.

... und ihre Grenzen

Es schält sich ein neues Übungsfeld heraus, das in ambivalenter Weise Praxen kreativer Selbstverfremdung mit einer erweiterten Skala der Selbstentfremdung zusammenbringt. Der Kipp-Punkt ist nicht leicht zu bestimmen. Dasselbe Subjekt, das hier die ganze Palette warenästhetischer Inszenierung in der Hand hält, mag sich unter den Bedingungen von Konkurrenz- und Konformitätsdruck plötzlich der Zumutung ausgesetzt sehen, sie zur permanenten Anpassung des Selbst nach den Vorgaben von Zeitgemäßheit und Marktgängigkeit bzw. ‚Employability' zu verwenden.

Natürlich sind diese Überlegungen zur Ausweitung der Warenästhetik nicht als pauschale Kritik an den Social Media mit ihrem Vergesellschaftungspotenzial aufzufassen; mit dem Begriff Selbstentfremdungs-Praxen fasse ich nur *einen* möglichen Aspekt ihrer gegenwärtigen Form. Als vorläufiges Fazit und *work in progress* drei Überlegungen dazu:

- Praxen medialer Selbst-Inszenierung gehören heute ins Repertoire der Fähigkeiten, über die Jugendliche verfügen müssen. Ist ein großer Teil davon experimentelles Selbstverwirklichungs-Terrain, von dem sich die Schule mit gutem Grund fernhält, so gehört es doch klar zu den heutigen Aufgaben der Medienpädagogik, einen sachgemäßen und umsichtigen Umgang mit den Mitteln und Gefahren der Selbst-Inszenierung zu ermöglichen.
- Der amerikanische Romancier Jonathan Franzen hat kürzlich in einer Rede vor College-Absolventen die „Produkte der Konsumtechnologie" als „großartige Verbündete und Narzissmus-Helfer" bezeichnet. „Wir spielen die Hauptrollen in unseren eigenen Filmen, wir fotografieren uns unablässig, wir klicken mit der Maus, und eine Maschine bestätigt unsere Überlegenheit […] Alles ist eine große, endlose Schleife." (2013, S. 14ff.) Auch wenn Franzen hier pauschalisierend vorgeht – schließlich können die Produkte der Konsumtechnologie auch zu anderen als narzisstischen Zwecken eingesetzt werden –, trifft seine Kritik doch einen wichtigen Aspekt von Bildung: Ist die mediale Selbstdarstellung gewiss eine wichtige Kompetenz, so ist es ebenso und heute vielleicht verstärkt eine Aufgabe der Bildung, aus narzisstisch spiegelnden Warenwelten herauszufinden und zu dem

vorzudringen, was Franzen „eine *widerständige* Welt" (S. 13; Hervorh. im Original) nennt.[10] Raum dafür zu schaffen ist eines der Ziele heutiger Bildungsprozesse.

- Von der warenästhetischen Inszenierung leitet sich die vieldeutig schillernde Kategorie der „Neuheit" ab. Bekanntlich ist (Schein-)Innovation ein schlagendes konsumistisches Verkaufsargument, das Prestige und Narzissmus wirkungsvoll mit der gesellschaftlichen Drohung kombiniert, nicht mehr zeitgemäß zu sein und als „altes Eisen" aussortiert zu werden. Jeder Turnschuh wird auch unter dem Aspekt verkauft, dass er den Träger in jene Gruppe einsortiert, die mit der Zeit geht. Als leere Innovations-Verheißung oder Schein-Innovation ist dieses warenästhetische Gebrauchswertversprechen inzwischen im großen Stil in die Politik, auch die Bildungspolitik, eingewandert. Die Abgrenzungslinie könnte hier wie folgt verlaufen: Kindergarten und Schule sind Orte, wo eine Auseinandersetzung zur Erlangung von Medienkompetenz Raum erhält, nicht aber bloße warenästhetische „Neuheit" und „Zeitgemäßheit". Es sind Orte, wo warenästhetische Prinzipen erfahren und reflektiert, nicht aber bloß gehorsam reproduziert werden.

Von der gebotenen Zurückhaltung

Zum Abschluss dieser essayistischen Bestandsaufnahme möchte ich auf folgende Differenz hinweisen: Es ist meines Erachtens wichtig, vermehrt an einer Pädagogik der kommerziellen Kultur zu arbeiten. Dies sollte aber nicht verwechselt werden mit ihrer Pädagogisierung. Noch nie in der Geschichte wurden Kinder und besonders Jugendliche so systematisch umworben, belauscht und umstellt. Die Phase der Identitätsbildung mit jugendlicher Experimentierlust und Suche nach Freiräumen wird beobachtet und beeinflusst, um sie in kommerzielle Trends, Stile und Produkte umzumünzen.

Die Pädagogik sollte das wissen, aber nicht nachahmen. Wir sollten anerkennen, dass Kinder und Jugendliche Freiräume zur experimentellen Entfaltung brauchen. Auch gilt es zu respektieren, dass populäre Inszenierungen von Jugendlichen bis zu einem gewissen Grad als Gegenwelten gegen die Zumutungen des Erwachsenwerdens herangezogen werden – selbst wenn sich darin die Aporie verbirgt, dass die Flucht aus dem Konsumismus den Konsumismus in immer neue Felder vorantreibt – aber das ist Teil einer Dialektik, die wir gemeinsam verstehen und nicht den Jugendlichen anlasten sollten. Heranwachsende benötigen keine weitere Beobachtung und Vereinnahmung, sondern Bildungsprozesse, die sie unterstützen in ihren Versuchen, auf dem Spannungsfeld kommerzieller Kultur kompetent und beweglich zu werden und sich dabei ein kritisch vermitteltes Repertoire von Verhaltensweisen anzueignen.

10 In seinem Essay zeigt Franzen auch auf, dass Theorie um der Theorie willen leicht zu einer narzisstischen Droge wird. Nicht Bildung, sondern Schmerz, Liebe und das Engagement gegen Naturzerstörung stehen bei ihm für ein Ausbrechen aus der narzisstischen Endlosschlaufe.

Literatur

Adorno, T.W./Horkheimer, M. (1944/1991): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer.

Barfuss, T. (2007): „Schaffe dir Ironie!" Ironische Haltungen in Konsum und Arbeit. In: Kaindl, C. (Hrsg.): Subjekte im Neoliberalismus. Marburg: BdWi, S. 123-139.

Franzen, J. (2013): Schmerz bringt dich nicht um. In: Ders.: Weiter weg. Essays. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 11-23.

Haug, W.F. (2009): Kritik der Warenästhetik. Gefolgt von Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hochstrasser, F. (2013): Konsumismus. Kritik und Perspektiven. München: oekom.

Klein, N. (2002): No Logo! Der Kampf der Global Players um Markenmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern. München: Riemann.

Lamprecht, M./Stamm, H. (2002): Sport zwischen Kult und Kommerz. Zürich: Seismo.

Maase, K. (1997): Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970. Frankfurt a.M.: Fischer.

Oelkers, J. (2002): Kindheit – Glück – Kommerz. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 4, S. 553-570.

Prokop, D. (2000): Der Medien-Kapitalismus. Das Lexikon der neuen kritischen Medienforschung. Hamburg: VSA.

Rumpf, H. (2004): Für einen entdramatisierten Umgang mit der „neuen Kindheit"? Zur Abwehr pädagogischer Horrorvisionen. Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 1, S. 112-115.

Thomas Barfuss, Dr. phil., geb. 1961, Sprachlehrer an der Bündner Kantonsschule und Fellow beim Berliner Institut für kritische Theorie INKRIT.

Anschrift: Lürlibadstr. 50, 7000 Chur, Schweiz
E-Mail: thbarfuss@bluewin.ch

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 79-95
© 2015 Waxmann

Tim Freytag/Holger Jahnke/Caroline Kramer

Geographische Bildungsforschung

Zusammenfassung
An der Schnittstelle von Bildungswissenschaften und Humangeographie eröffnet die auch als Bildungsgeographie bezeichnete geographische Bildungsforschung attraktive Perspektiven für eine wissenschaftliche Betrachtung der wechselseitigen Beziehungen zwischen Bildung und Raum. Dieser Beitrag hat zum Ziel, die Bildungsgeographie disziplinübergreifend zu verorten sowie Entwicklungslinien, theoretisch-konzeptionelle Verankerung und Forschungsthemen der geographischen Bildungsforschung zu skizzieren.
Schlüsselwörter: Bildungsgeographie, Raum, Raumkonzepte, Bildungsregion, Bildungslandschaft

Geographical Educational Research

Abstract
At the intersection of educational sciences and human geography, geographical educational research and geographies of education respectively open up attractive perspectives for academic studies on the interrelations between education and space. The aim of this article is to outline geographies of education as an interdisciplinary research field and to sketch out trends, theoretical and conceptual foundations and topics to be studied in geographical educational research.
Keywords: geography of education, space, spatial concepts, educational region, educational landscape

1. Einleitung

Die geographische Bildungsforschung bietet raumorientierte und theoretisch-konzeptionell in der Humangeographie verankerte Perspektiven für eine wissenschaftliche Betrachtung bildungsbezogener Strukturen und Veränderungen. Damit ist die Bildungsgeographie vor allem an Forschungsfragen interessiert, die nicht primär das Individuum und dessen pädagogisch-psychologische Disposition und Entwicklung betreffen, sondern sich auf Institutionen und Akteure in ihren jeweiligen räumlichen Zusammenhängen richten.

Durch ihre Position an der Schnittstelle von Bildungswissenschaften und Humangeographie bietet die geographische Bildungsforschung die Möglichkeit, bildungswissenschaftliche Themen in die Geographie hineinzutragen und umgekehrt auch theoretisch-konzeptionelle Überlegungen aus der Geographie in die Bildungswissenschaften zu kommunizieren und zu integrieren. Eine besondere Stärke der Bildungsgeographie besteht darin, verschiedene Raumkonzepte zu reflektieren und deren Rezeption in einer disziplinübergreifenden Bildungsforschung anzuregen. Dieser Beitrag hat zum Ziel, Entwicklungslinien der klassischen Bildungsgeographie zu skizzieren, verschiedene Raumkonzepte kurz vorzustellen, theoretisch-konzeptionelle Aspekte und methodische Zugänge anzusprechen sowie das Potential jüngerer bildungsgeographischer Ansätze für aktuelle Themen der disziplinübergreifenden Bildungsforschung herauszustellen.

2. Bildungsgeographie an der Schnittstelle von Bildungswissenschaften und Humangeographie

Raumbezogene Aspekte von Bildung sind für verschiedene bildungswissenschaftliche Disziplinen relevant und kommen z.B. auch im deutschen Bildungsbericht zum Ausdruck (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Ein wesentlicher Beitrag der geographischen Bildungsforschung besteht in einem dezidiert raumbezogenen Fokus, der Erkenntnisse, Methoden und Theoriebildung aus anderen Sozial- und Bildungswissenschaften mit den Entwicklungen innerhalb der Humangeographie verknüpft. Die geographische Bildungsforschung versteht sich daher als interdisziplinäres Arbeitsfeld mit deutlichen Bezügen zu anderen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Weishaupt 2009).

Die Bildungsgeographie lässt sich institutionell als Teildisziplin der wissenschaftlichen Geographie verorten; gleichwohl ist dieses Forschungsfeld als ein originär interdisziplinärer Arbeitsbereich zu verstehen. Ausgehend von einem differenzierten Umgang mit unterschiedlichen Raumbegriffen werden theoretische Bezüge zu Schlüsselbegriffen aus den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen hergestellt,

wie z.B. Gesellschaft, Macht, Wirtschaft und Kultur. Eine besondere Affinität besteht zu bildungssoziologischen Theorien, die sich mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit beschäftigen. Zudem rezipiert die Bildungsgeographie auch Arbeiten der Wirtschafts-, Politik-, Geschichts- und Rechtswissenschaften, die sich mit der Analyse von Bildungsinstitutionen, Bildungsgesetzen oder bildungspolitischen Rahmenbedingungen befassen. Mit Blick auf das Bildungsverhalten und den Bildungserfolg lässt sich eine Nähe zu Psychologie und Erziehungswissenschaft erkennen, die beispielsweise das Raumverhalten von Kindern untersuchen. Während in einigen der genannten bildungswissenschaftlichen Disziplinen räumliche Aspekte zunehmend als bedeutsam erkannt wurden, zeichnet sich die geographische Bildungsforschung im Kanon dieser Wissenschaften durch ihren dezidierten Fokus auf Raum, Räumlichkeit und Territorialität sowie deren Alteration durch Bildungsprozesse, Bildungsverhalten, Bildungspolitik und Bildungsplanung aus. Dabei eröffnen unterschiedliche Raumkonzepte aus der Geographie spezifische Zugangsweisen zu bildungsgeographischen Fragen (vgl. Freytag/Jahnke/Kramer 2014).

Neben dem interdisziplinären Austausch steht die Weiterentwicklung der bildungsgeographischen Forschung in enger Verbindung mit der Humangeographie. Viele Arbeiten der geographischen Bildungsforschung lassen sich an der Schnittstelle von Bildungsgeographie und anderen humangeographischen Forschungszweigen (z.B. geographische Migrationsforschung, handlungszentrierte Sozialgeographie, Kulturgeographie, Politische Geographie) verorten. Bildung ist dabei weniger als geographischer Forschungsgegenstand im engeren Sinne zu verstehen, sondern stellt vielmehr eine thematische Zentrierung oder Perspektive für bestimmte humangeographische Untersuchungen dar.

3. Entwicklungslinien, Raumkonzepte und theoretisch-konzeptionelle Verankerung der Bildungsgeographie

Mit dem Ziel, einen Überblick über das Potenzial und die Entwicklung der bildungsgeographischen Forschungsarbeit zu vermitteln, wird nun zunächst die Disziplingeschichte der Bildungsgeographie in ihren Leitlinien und Strömungen skizziert. Anschließend wird der Blick auf verschiedene Raumkonzepte gerichtet, die theoretisch-konzeptionell in der Humangeographie verankert sind und gewissermaßen als bildungsgeographisches Grundrepertoire erachtet werden können.

3.1 Entwicklungslinien der Bildungsgeographie

Als wissenschaftliche Teildisziplin wurde die Bildungsgeographie Mitte der 1960er-Jahre im deutschsprachigen Raum begründet. Bildungsgeographisch relevante Forschungsfragen wurden jedoch schon vorher in anderen Kontexten bearbeitet, die

sogar bis in frühere Jahrhunderte zurückverfolgt werden können (vgl. Meusburger 1998). Während der Phase der deutschen Bildungsexpansion im Schul- und Hochschulwesen in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren entwickelte sich zunächst ein Selbstverständnis der Bildungsgeographie als praxis- und anwendungsbezogene Wissenschaft, die sich an politischen Leitideen des Schul- und Hochschulausbaus orientierte und deren Umsetzung mit raum- und regionalplanerischer Expertise unterstützte (vgl. Geipel 1965, 1971; Meusburger 1974).

Mit der Einrichtung des Arbeitskreises Bildungsgeographie erfolgte im Jahr 1983 ein entscheidender Schritt zur institutionellen Etablierung der damals neuen sozialgeographischen Teildisziplin. Eingebunden in die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) fördert der Arbeitskreis die geographische Bildungsforschung und unterstützt den Dialog und die Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen, bildungsbezogenen Einrichtungen und Behörden. Die Bildungsgeographie leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung bildungsbezogener Fragestellungen innerhalb weiter gefasster gesellschaftlicher Zusammenhänge und unter besonderer Berücksichtigung räumlicher Strukturen und Prozesse (vgl. Institut für Länderkunde/Mayr/Nutz 2002; Kramer/Nutz 2010) – und dies auch in Ländern und Regionen außerhalb des deutschsprachigen Raumes (vgl. Gamerith 1998; Freytag 2003; Jahnke 2005).

Seit Ende der 1990er-Jahre ist zudem eine Dynamisierung und Diversifizierung der bildungsgeographischen Forschungsaktivitäten zu verzeichnen (vgl. Freytag/Jahnke/Kramer 2014). Aufbauend auf eher anwendungsorientierten Arbeiten, die sich mit der Standortplanung und Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen im Rahmen der regionalen Daseinsvorsorge beschäftigen (vgl. Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2002), vollzieht sich nunmehr eine Öffnung gegenüber theoretisch-konzeptionellen und methodischen Zugängen der Kulturwissenschaften, insbesondere der Neuen Kulturgeographie. Weiterhin erfährt der verwendete Bildungsbegriff eine Erweiterung, so dass neben der formalen Bildung auch andere Formen von Bildung und Wissen eine stärkere Berücksichtigung in der geographischen Bildungsforschung finden. Ergänzend zur klassischen Bildungsgeographie konnten sich eine Geographie des Wissens und eine Geographie der Wissenschaft entfalten (vgl. Meusburger 2000, 2008; Jöns 2003; Meusburger/Schuch 2011).

Auch im englischsprachigen Raum erfahren bildungsbezogene Forschungsfelder seit einigen Jahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit innerhalb der Humangeographie. In der sogenannten *Geography of education* (vgl. Butler/Hamnett 2007; Hanson Thiem 2008) wird etwa die Restrukturierung des Bildungswesens im Kontext einer neoliberalen Politik in sehr unterschiedlichen regionalen Kontexten wissenschaftlich reflektiert. Weiterhin werden in dem relativ jungen Forschungszweig der *Geography of education and learning* (vgl. Holloway u.a. 2010; Holloway/Jöns 2012) Ansätze einer gesellschaftskritischen Humangeographie mit einer *Children's geography* (vgl.

Holloway/Valentine 2000) kombiniert, die in der Tradition von Pädagogik und Erziehungswissenschaft bzw. fachdidaktischer Forschung verortet ist. Einen Fokus bilden hierbei die Veränderungen von Lernorten und Lernumgebungen im weiteren Sinne (vgl. z.B. Brooks/Fuller/Waters 2012; Kraftl 2013).

3.2 Raumkonzepte

Ein besonderer Beitrag der Bildungsgeographie besteht darin, verschiedene Raumkonzepte aus der Humangeographie für die raumbezogene Bildungsforschung zu erschließen. In einer Expertise (Freytag/Jahnke/Kramer 2014), die für das Nationale Bildungspanel erstellt wurde und online frei zugänglich ist, wurden in Anlehnung an Wardenga (2002) vier Raumkonzepte vorgestellt und im Hinblick auf ihr Potenzial für die Bildungsforschung erörtert. Der folgende Abschnitt fasst diese Diskussion knapp zusammen.

Containerraum: Nach dem Containerraummodell wird Raum als ein geschlossener Behälter betrachtet, in dem Landschaften, Gemeinden, Bildungseinrichtungen, Lehrende und Lernende angeordnet sind. Diese Vorstellung ist in der klassischen Bildungsgeographie und auch in Teilen der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung nach wie vor weit verbreitet, wenn z.B. Bildungsverhalten oder -erfolg anhand raumbezogener Variablen untersucht werden. Kritikpunkte am Modell des Containerraums richten sich darauf, dass mit diesem Konzept die „empirische Realität" nur sehr eingeschränkt abgebildet wird, da Praktiken und Prozesse auch enträumlicht sein können bzw. nicht an die Grenzen eines Raumcontainers gebunden sind. Eine weitere Gefahr bei der Verwendung dieses Raumkonzepts besteht darin, einem Geodeterminismus zu verfallen und Containerräumen eine Wirkung „an sich" zuzuschreiben, ohne zu erkennen, dass diese nicht naturgegeben sind, sondern von handelnden Personen bzw. Institutionen ausgehandelt und konstruiert werden.

Relationaler Raum: In einer relationalen Raumperspektive werden Räume nicht als Container gefasst, sondern durch Lagebeziehungen konstituiert, die zwischen verschiedenen materiellen Objekten bestehen. Dies betrifft beispielsweise Netzwerkbeziehungen zwischen Standorten bzw. den ansässigen Einrichtungen und den dort lebenden Menschen, wie z.B. das Einzugsgebiet einer Schule oder Hochschule. Ebenso wie Containerräume basieren relationale Räume auf der Vorstellung von Raum als einer „real" existierenden Entität, für die sich allgemeingültige Regeln oder Gesetzmäßigkeiten identifizieren und formulieren lassen.

Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung und als „Anschauungsform": In dieser Raumperspektive gelten Raum und Zeit als Voraussetzung und ordnender Rahmen für die menschliche Sinneswahrnehmung und werden daher in

Anlehnung an Immanuel Kant als „Anschauungsform" bezeichnet. Demzufolge wird die Existenz der „einen" Wirklichkeit in Frage gestellt und jedem Menschen die Möglichkeit zuerkannt, mit den eigenen Sinnen die eigene Welt auf unterschiedliche Weise wahrzunehmen. Diese konstruktivistische Perspektive lässt sich aufgrund ihrer Subjektbezogenheit nur eingeschränkt für empirische Arbeiten nutzen. Anwendungsbeispiele sind die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Schulwegen oder die unterschiedlichen subjektiven Bewertungen von Schul- und Unterrichtsräumen.

Handlungsbezogene und konstruktivistische Raumkonzepte: Nach diesem Raumkonzept werden Räume durch alltägliche Kommunikation und Handlungen produziert bzw. reproduziert. Demzufolge ist Raum nicht als solcher existent, sondern konstituiert sich in Form von Regionalisierungen, die gleichermaßen auf materieller und symbolischer Ebene vollzogen werden können. Handlungsbezogene und konstruktivistische Raumkonzepte sind bedeutsam, wenn z.B. Entscheidungsprozesse und Diskurse im Zusammenhang mit Schulformen, Bildungsinstitutionen und deren Standorten untersucht werden sollen.

3.3 Theoretisch-konzeptionelle Verankerung der Bildungsgeographie in der Humangeographie

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den wechselseitigen Beziehungen zwischen Mensch und Raum wie auch die Beschäftigung mit verschiedenen Raumkonzepten zählen zu den zentralen Aufgaben der Humangeographie (vgl. Wardenga 2002). Eine besondere Herausforderung besteht darin zu erfassen, wie spezifische räumliche Konstellationen im Zuge einer fortschreitenden Globalisierung dynamisiert und transformiert werden. Infolgedessen wird das Konzept des Containerraums, das in der klassischen Bildungsgeographie vorherrschend war, kritisch hinterfragt. Im Vordergrund stehen zunehmend relationale Raumkonzepte, die besser geeignet sind, um die Beziehungen zwischen Menschen, Institutionen oder Objekten abzubilden. Daneben gewinnt eine konstruktivistische Raumperspektive an Bedeutung, die sich Prozessen der Raumproduktion und -aneignung widmet. In diesem Sinne existieren Räume nicht per se, sondern werden durch raumwirksame Handlungen von Akteuren oder in Form raumbezogener Vorstellungen durch mediale und andere Diskurse gesellschaftlich konstruiert.

Durch ihre theoretisch-konzeptionelle Verankerung in der Humangeographie verfügt die geographische Bildungsforschung über ein differenziertes Verständnis raumbezogener Konzepte, um die vielfältigen Zusammenhänge von Bildung und Raum zu untersuchen (vgl. Freytag/Jahnke/Kramer 2014). Aus einer human- bzw. bildungsgeographischen Perspektive lässt sich z.B. besser verstehen, wie eine Bildungsregion

oder ein transnationaler Bildungsraum auf diskursiver Ebene produziert und bildungspolitisch in die Praxis umgesetzt wird. Die Wechselbeziehungen zwischen strategischen Raumproduktionen, statistischen Raumkonstruktionen und gelebten Handlungsräumen lassen sich mit Hilfe unterschiedlicher Raumkonzepte analytisch greifen. Zudem besteht ein Potential der bildungsgeographischen Perspektive auch darin, bildungsbezogene Strukturen und Prozesse auf verschiedenen geographischen Maßstabsebenen (lokal, regional, national und international) zu betrachten und in ihren skalenübergreifenden Zusammenhängen zu verstehen.

4. Methodische Zugänge

Die methodischen Zugänge bildungsgeographischer Arbeiten stehen in enger Verbindung mit den oben beschriebenen Raumkonzepten, da bestimmte konzeptionelle Perspektiven auch dazu passende Methoden und Instrumente erfordern. Aus erkenntnistheoretischer Sicht lassen sich mit quantitativ und qualitativ ausgerichteten Verfahren zwei methodische Zugänge unterscheiden, deren Anwendung sich aus dem spezifischen Erkenntnisinteresse, den konkreten Forschungsfragen und den dabei zugrundeliegenden epistemologischen Grundannahmen ergibt.

Wie in anderen Bereichen der Humangeographie dienen quantitative Methoden in der Bildungsgeographie häufig zur Gewinnung von Datengrundlagen für thematische Karten. Eine wichtige Quelle sind zunächst sekundärstatistische Daten, die den nationalen oder landesweiten Bildungsstatistiken entnommen werden. Der territorialen Logik der amtlichen Statistik folgend werden solche Daten auf der Ebene der „Containerräume" der Stadtteil-, Gemeinde- oder Kreisgrenzen veröffentlicht. Ihre kartographische Form der Darstellung kann regionale Disparitäten sichtbar machen und den Ausgangspunkt für die Analyse und Interpretation räumlicher Muster bzw. nachbarschaftlicher Zusammenhänge bilden. Komplexere raumwissenschaftliche Analysen werden heute überwiegend mit Hilfe von Geoinformationssystemen (GIS) durchgeführt (vgl. z.B. Terpoorten 2005).

Für die Gewinnung eigener empirischer Daten bedient sich die bildungsgeographische Forschung eines breiten Spektrums quantitativer Erhebungsmethoden. Dies reicht von strukturierten Kartierungen und Beobachtungen oder einfachen Zählungen bis hin zu umfangreichen standardisierten Fragebögen. Ergänzend zu den öffentlich zugänglichen Sekundärstatistiken können selbstständig konzipierte Befragungen eingesetzt werden, um z.B. die Komplexität von Bildungsverläufen, Bildungsmotiven, individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Bewertungen von Bildungseinrichtungen differenziert zu erfassen.

Qualitative Methoden werden dagegen überwiegend im Rahmen von empirischen Studien eingesetzt, die auf konstruktivistischen Raumkonzepten basieren. Im Vordergrund steht hierbei die Subjektzentrierung, da sowohl individuelle Vorstellungen vom Raum und Bewertungen des Raumes als auch raumwirksame Aktivitäten eine zentrale Rolle spielen. Hierfür eignen sich z.B. qualitative Kartierungen (*mental maps*), offene Beobachtungen, Leitfaden- und Experteninterviews sowie Gruppendiskussionen. Auf diese Weise können Themen wie Bewertungen von Schulwegen, deren Dauer und Qualität oder Wahrnehmungen von Segregation und Ausschluss aus Bildungseinrichtungen erforscht werden.

In der bildungsgeographischen Forschungspraxis werden sowohl die genannten quantitativen und qualitativen Methoden als auch diskursanalytische Ansätze eingesetzt (vgl. z.B. Burs 2013). Diese lassen sich als sogenannte(r) Methodenmix, -kombination oder -triangulation miteinander verbinden (vgl. Denzin 1989, zit. nach Flick 2002, S. 330ff.). Aufgrund der unterschiedlichen epistemologischen Grundannahmen quantitativer und qualitativer Methoden besteht jedoch die Gefahr eines einfachen „Vermischens" der Methoden, ohne deren konzeptionelle Verschiedenheit angemessen zu berücksichtigen (vgl. Mattissek/Pfaffenbach/Reuber 2013, S. 240ff.). In vielen Forschungsarbeiten der Bildungsgeographie werden unterschiedliche Methoden derart miteinander verbunden, dass beispielsweise qualitative Methoden in der explorativen Phase vor der standardisierten Methode eingesetzt oder umgekehrt nach der quantitativen Analyse vertiefende Studien mit qualitativen Methoden durchgeführt werden.

5. Geographische Bildungsforschung im Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen

Der Bildungsbereich erfährt derzeit dynamische Veränderungen, die mit einer Reihe übergreifender gesellschaftlicher Entwicklungen in Verbindung stehen. Für ein besseres Verständnis der aktuellen bildungsbezogenen Transformationsprozesse reicht es deshalb nicht aus, nur die Veränderungen im Bildungswesen selbst zu betrachten. Vielmehr ist auch die Einbettung in breitere gesellschaftliche Zusammenhänge erforderlich. In den folgenden Abschnitten wird beispielhaft nachgezeichnet, mit welchen Fragestellungen, Konzepten und Methoden die bildungsgeographische Forschung versucht, die räumlichen Auswirkungen dieser Prozesse zu untersuchen.

Dabei stellen die verschiedenen räumlichen Maßstabsebenen häufig wesentliche Gliederungsmerkmale der Arbeiten dar. Die Fragen danach, welcher Maßstab für die jeweilige Fragestellung angemessen ist, welchen Erkenntnisgewinn er bietet und welche Interaktionen zwischen den Maßstabsebenen bestehen, stehen am Beginn bil-

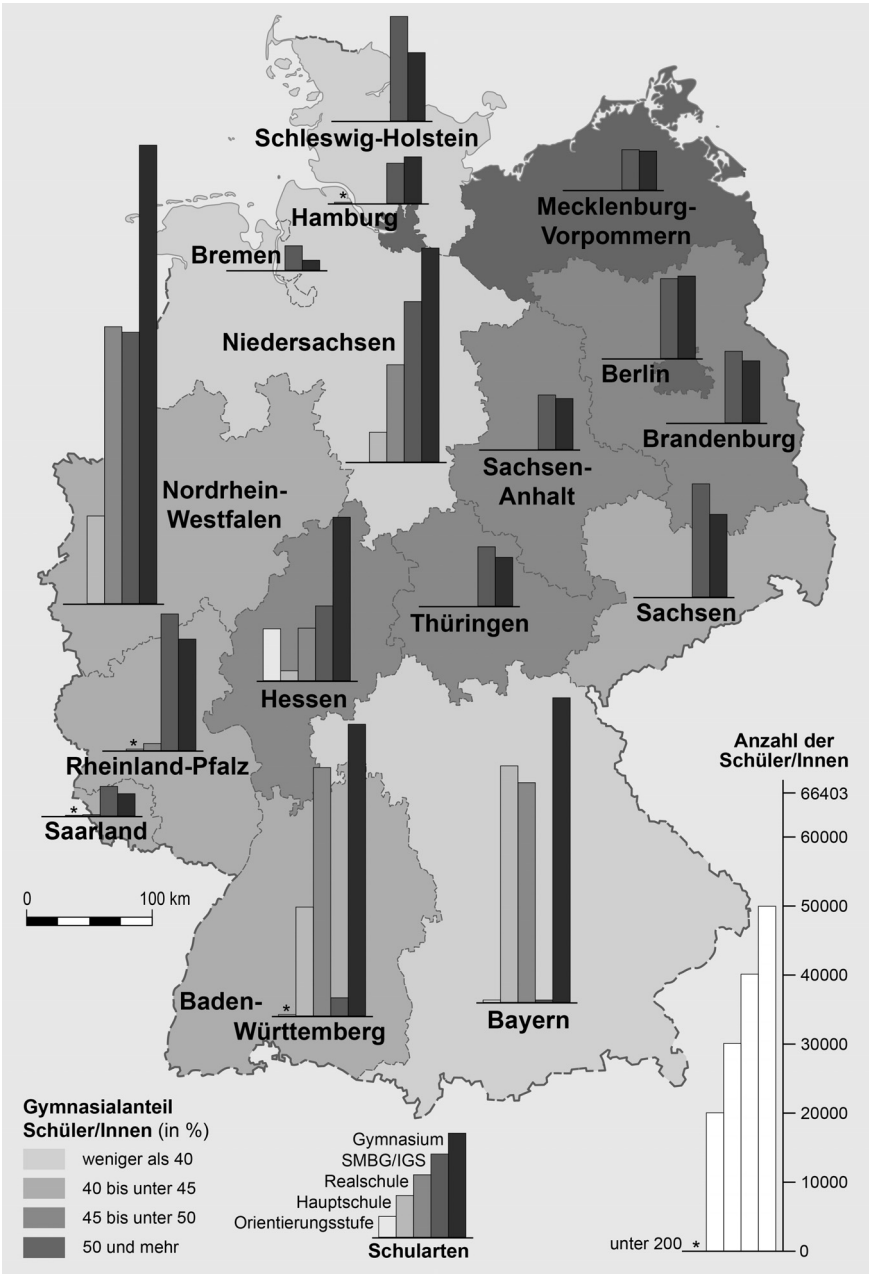
dungsgeographischer Arbeiten und können für die Methodenwahl ausschlaggebend sein.

5.1 Soziale und räumliche Fragmentierung

Der Begriff der sozialen und räumlichen Fragmentierung beschreibt den Zerfall von Gesellschaften in soziale Gruppen, deren Teilnahmemöglichkeiten an der Gesellschaft zunehmend ungleich verteilt sind. Soziale Ungleichheiten sind eng mit räumlichen Ungleichheiten verschränkt und können sich durch Segregationsprozesse oder durch ungleiche Bildungschancen wechselseitig verstärken (vgl. Heeg 2014).

Zu Beginn der geographischen Bildungsforschung standen nationale und regionale Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs zu Bildungseinrichtungen und des Bildungserfolgs im Vordergrund vieler wissenschaftlicher Untersuchungen. Ausgehend von der planerischen Vorgabe von gleichwertigen Lebensbedingungen, die es im Rahmen der regionalen Daseinsvorsorge in der Bundesrepublik Deutschland möglichst flächendeckend zu verwirklichen galt, wurden in den frühen Arbeiten der Bildungsgeographie häufig regionale und soziale Disparitäten des Bildungszugangs und des Bildungserfolgs betrachtet. Auf der Grundlage von Sekundärdaten aus der amtlichen Statistik wurden räumliche Unterschiede der Verbreitung bestimmter Schulformen, die darauf entfallenden Anteile der Schülerinnen und Schüler, deren Übertrittsraten in weiterführende Schulen oder die Einzugsgebiete einzelner Schulen oder Schulformen mit Hilfe von statistischen Analysen und kartographischen Darstellungen untersucht. Wie das Bild der bildungsfernen „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ unterstreicht, wurden in diesen Studien häufig Stadt-Land-Unterschiede bei der Versorgung mit Bildungseinrichtungen und bei der Bildungsteilnahme sowohl im Schul- als auch im Hochschulwesen thematisiert. Die Ergebnisse konnten direkt in die Standortplanung und den Ausbau der Bildungseinrichtungen eingehen, so dass während dieser Zeit der Anwendungsbezug der vorwiegend quantitativ arbeitenden Bildungsgeographie im Vordergrund stand.

Abb. 1: Verteilung der Grundschulabgängerinnen und -abgänger auf die verschiedenen Sekundarschularten im Schuljahr 2011/12 nach Bundesländern



Anm.: Die zugrunde liegenden Daten berücksichtigen für die Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern die Übergänge nach der sechsjährigen Grundschule. Förderschulen und Freie Waldorfschulen werden in der Datenquelle nicht erfasst.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 254, Tab. D2-1A; Kartographie: Birgitt Gaida 2014

Abbildung 1 verdeutlicht die Übergänge von der Grundschule auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulen und den Gymnasialanteil in den einzelnen Bundesländern. Auffallend ist hierbei die Verschiedenheit der Schulsysteme, die auf der Bildungshoheit der Bundesländer beruht und sowohl in der Regelzeit der Grundschule (4-6 Jahre) und dem Angebot einer Orientierungsstufe als auch in dem Spektrum der angebotenen Sekundarschularten – Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen – ihren Ausdruck findet. Inzwischen hat sich das duale Sekundarschulsystem mit Gymnasium und unterschiedlichen Formen integrierter Sekundarschulen nicht nur in den ostdeutschen Bundesländern und den drei Stadtstaaten, sondern auch in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und dem Saarland durchgesetzt. Der Anteil der Grundschülerinnen und Grundschüler, die auf das Gymnasium wechseln, zeigt eine weite Spanne zwischen 28,8 Prozent in Bremen und 53,1 Prozent in Hamburg; ebenfalls hohe Werte zeigen sich in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt.

Das Thema der flächendeckend gleichwertigen Versorgung mit Bildungseinrichtungen und die damit verbundene Frage nach Chancengleichheit haben durch Deregulierungs- und Ökonomisierungsdebatten wieder an Bedeutung gewonnen. In manchen ländlichen Räumen ist als Folge von Schulstandortschließungen die wohnortnahe Bildungsversorgung nur noch unzureichend gewährleistet, so dass Peripherisierungstendenzen verstärkt werden (vgl. Diller/Hawell/Frank 2008). In großstädtischen Räumen hingegen richtet sich die Aufmerksamkeit der Bildungsgeographie u.a. auf den Zusammenhang zwischen schulischer Segregation und sozialräumlicher Fragmentierung von Wohnquartieren. Ergänzend zur indikatorengestützten Sozialraumanalyse oder der Untersuchung von Schülereinzugsbereichen wird beispielsweise der Einfluss raumbezogener Vorstellungen von „Problemschulen“ auf das Schulwahlverhalten von Eltern betrachtet.

5.2 Ökonomisierung von Bildung

Die fortschreitende Ökonomisierung verschiedener Bereiche des alltäglichen Lebens lässt sich auch im Bildungswesen beobachten. In vielen Ländern wird das staatliche Bildungswesen von einer neoliberalen Wirtschafts- und Steuerungslogik überprägt, so dass öffentliche Schulen und Hochschulen zunehmend nach unternehmerischen Prinzipien geführt werden. Bildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen gelten in diesem Sinne als Kunden und Kundinnen, die eine Dienstleistung in Anspruch nehmen (vgl. Taylor 2002). Entsprechend dieser Denkweise verlangen nicht nur private Schulen und Hochschulen, sondern teilweise auch öffentliche Bildungseinrichtungen die Entrichtung von Gebühren für die Teilnahme an Lehr- und Ausbildungsangeboten. Bildung und Wissen werden also zu einem ökonomischen Gut und zu einer auf einem Markt zu handelnden Ware, deren Erwerb an fi-

nanzielle Ressourcen gekoppelt ist. Gesellschaftliche Ideale von zweckfreier Bildung, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit treten dann in den Hintergrund (vgl. Jahnke 2014).

Aus dem Blickwinkel einer geographischen Bildungsforschung ist es interessant zu untersuchen, wie sich die fortschreitende Ökonomisierung auf das Standortnetz öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen, aber auch auf die Interaktion zwischen einzelnen Institutionen und deren sozialräumlichem Umfeld auswirkt. Eng daran geknüpft ist die Frage, wie sich unterschiedliche Bildungseinrichtungen am Wettbewerb und z.B. an vergleichenden Hochschulrankings beteiligen (vgl. Jöns/Hoyler 2013), mit welchen verschiedenen Strategien und Angeboten sie sich geostrategisch auf dem Markt positionieren und nicht zuletzt wie sich öffentliche Institutionen in einem solchen Konkurrenzkampf behaupten.

5.3 Deregulierung

Im Kontext der neoliberalen Wettbewerbs- und Marktlogik kann in vielen Ländern beobachtet werden, dass sich der Staat schleichend aus seiner Verantwortung für eine flächendeckend gleichwertige Bildungsversorgung zurückzieht. Dieser Prozess vollzieht sich durch die schrittweise Übertragung von Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen von der zentralen Regierungsinstanz auf die Bildungsinstitutionen selbst oder die betroffenen lokalen Gebietskörperschaften. Mehr oder weniger zentralistische Regierungsstrukturen werden somit durch neue flexiblere Formen der Governance ersetzt. Auf diese Weise entwickelt sich beispielsweise in England die Bildungsversorgung – auch im öffentlichen Bereich – zu einem Bildungsmarkt (vgl. Taylor 2002).

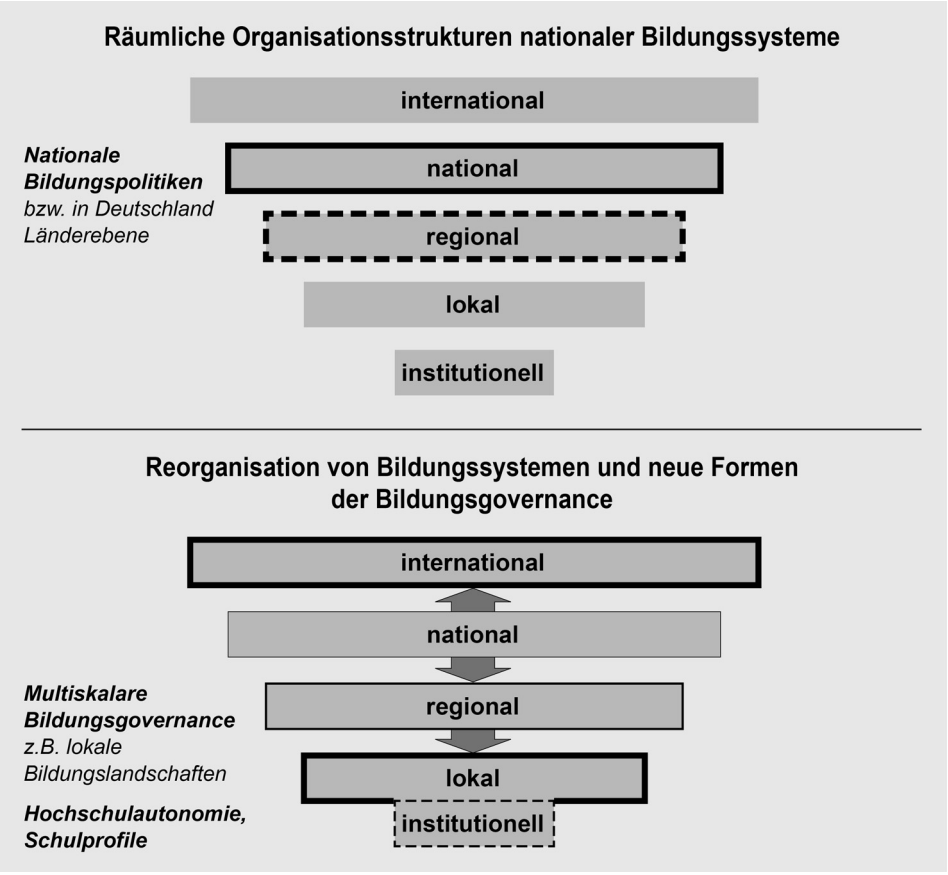
Als Folge solcher Deregulierungen finden sich Universitäten, Schulen und andere öffentliche Bildungseinrichtungen in einem Wettbewerb um knapper werdende Ressourcen – seien es öffentliche Finanzmittel, Schülerinnen und Schüler oder Studierende – wieder. Um hier bestehen zu können, sind sie gezwungen, zusätzliche Ressourcen zu akquirieren oder durch lokale oder regionale Kooperationen Synergien zu schaffen, die vorhandene Ressourcen besser nutzen. Durch Vernetzung und Kooperation verschiedener Akteure aus unterschiedlichen öffentlichen, privatwirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Bildungsbereichen im weitesten Sinne entwickeln sich in Deutschland sogenannte lokale oder regionale Bildungslandschaften oder Bildungsnetze, innerhalb derer verschiedene Einrichtungen und Bildungsträger kooperieren.

Diese Deregulierungsprozesse in Richtung einer raumzentrierten Bildungsgovernance wecken das besondere Interesse der bildungsgeographischen Forschung, da hier neue, räumlich definierte Formen der Bildungsorganisation auf der lokalen Ebene entste-

hen können. Somit wird in unterschiedlichen lokalen Räumen das Verhältnis zwischen den verschiedenen an Bildung beteiligten Akteuren und Institutionen in Form einer multiskalaren Governance neu ausgehandelt.

Abbildung 2 zeigt, wie ein zunächst vorwiegend nationalstaatlich und teils auch regional geprägtes Bildungssystem im Zuge der Reorganisation und der Einführung neuer Formen der Governance verändert wird. Die Deregulierung erfolgt einerseits durch internationale Impulse, andererseits aber auch durch eine Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die lokale oder institutionelle Ebene. Dieser Transformationsprozess betrifft nicht nur das deutsche Schul- und Hochschulwesen, sondern lässt sich in ähnlicher Form auch im internationalen Kontext beobachten.

Abb. 2: Multiskalare Restrukturierungsprozesse der räumlichen Organisationsstrukturen von Bildungssystemen



Quelle: eigene Darstellung

5.4 Internationalisierung

Das Schul- und Hochschulwesen ist aktuell von einem Trend zur Internationalisierung – sowohl der Studierenden und Lehrenden als auch der Institutionen selbst – geprägt. Eine weltweit stark ansteigende Zahl von Studierenden führt zum Ausbau von Hochschulen, was sich wiederum auf die sozialen und städtebaulichen Strukturen der alten und neuen Hochschulstandorte auswirkt. Zum einen kann die Expansion einer Hochschule städtebauliche Veränderungen notwendig machen, wenn beispielsweise ein neuer Campus errichtet wird. Zum anderen verändern steigende Studierendenzahlen in einer Universitätsstadt die Sozialstruktur sowie die Nachfrage nach studentischem Wohnraum und spezifischen infrastrukturellen Angeboten, die auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind. Diese Prozesse werden im angelsächsischen Raum auch als *studentification* von Städten oder Stadtteilen bezeichnet (vgl. Smith 2008).

Die wachsende internationale Studierendenmobilität und die Ökonomisierung von Bildung haben dazu geführt, dass einzelne Standorte wie z.B. Singapur, Dubai oder Katar sogenannte *education hubs* (vgl. Knight 2011; Geddie 2012) errichtet haben. Hierbei handelt es sich um „Bildungsstädte" oder zumindest Stadtteile von z.T. beträchtlicher räumlicher Ausdehnung, in denen verschiedene internationale Hochschulen Außenstellen als *branch campuses* installieren und in kurzen Zeitintervallen Lehrveranstaltungen für internationale Studierende aus allen Teilen der Welt anbieten.

Beide hier genannten Phänomene lassen sich im Überschneidungsbereich von geographischer Bildungs- und Stadtforschung verorten und verdeutlichen die Raumwirksamkeit von Bildungsinstitutionen – und damit auch den Bedarf an geographischer Bildungsforschung.

6. Ausblick

Aufgrund ihrer Offenheit gegenüber interdisziplinären Zusammenhängen in Kombination mit einer räumlich differenzierten, aber auch raumtheoretisch untermauerten Perspektive vermag die geographische Bildungsforschung wichtige Impulse in das große Feld der Bildungsforschung zu tragen. Denn die genannten übergeordneten Prozesse der Fragmentierung, Ökonomisierung, Deregulierung und Internationalisierung manifestieren, materialisieren und konturieren sich im Raum und werden somit sichtbar in Institutionen, Praktiken und in der konkreten Auseinandersetzung zwischen Akteuren auf der lokalen Ebene.

Lange Zeit war die Bildungsgeographie geprägt von den normativen Leitprinzipien einer westlich geprägten Bildung für alle und von der Vorstellung, dass Bildung als Teil der Grunddaseinsversorgung „zu den Menschen gebracht" werden müsse. Der damit verbundene idealistische Bildungsbegriff blieb in diesem Kontext unhinterfragt. Angesichts eines stärkeren Bewusstseins für die Verankerung von Bildungsinhalten, Bildungspraktiken und Bildungsinstitutionen in größeren gesellschaftlichen, kulturellen, politischen, ökonomischen und epistemologischen Bezugssystemen wird ein erweitertes und pluralistisches Verständnis von Bildung – gerade auch in einer postkolonialen Perspektive – immer wichtiger.

Sowohl in der internationalen als auch in der deutschsprachigen Humangeographie zeichnet sich der Trend zu einer stärker gesellschafts- und kulturkritischen Bildungsgeographie ab, die sich zum Beispiel den Prozessen der Neoliberalisierung und den daraus resultierenden neuen Formen einer multiskalaren Bildungsgovernance auf unterschiedlichen Maßstabsebenen widmet. Hierbei gilt es, den Blick international noch weiter zu öffnen und verstärkt Akteure und Untersuchungen aus den Ländern und Regionen des globalen Südens einzubeziehen, um neben der sozialen auch die kulturelle Dimension des Verhältnisses von Bildung und Raum noch weiter zu erforschen.

Literatur und Internetquellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf; Zugriffsdatum: 18.07.2014.

Brooks, R./Fuller, A./Waters, J.L. (Hrsg.) (2012): Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning. London: Routledge.

Burs, M. (2013): Diskurs und Raum in der deutschen Hochschulentwicklung. (Forum Politische Geographie 8). Berlin/Heidelberg: LIT.

Butler, T./Hamnett, C. (2007): The Geography of Education: Introduction. In: Urban Studies 44, H. 7, S. 1161-1174.

Denzin, N.K. (1989): The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Diller, C./Hawel, B.W./Frank, K. (2008): Integrierte Schulentwicklungsplanung in ländlichen Regionen. Lösungen aus Schleswig-Holstein und ein Blick nach Skandinavien. In: RaumPlanung 138/139, H. 5, S. 135-140.

Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2002): Schule als Standortfaktor – Die Schulversorgung. In: Institut für Länderkunde/Mayr, A./Nutz, M. (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg: Spektrum, S. 26-29.

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Freytag, T. (2003): Bildungswesen, Bildungsverhalten und kulturelle Identität. Ursachen für das unterdurchschnittliche Ausbildungsniveau der hispanischen Bevölkerung in

New Mexico. Dissertation. (Heidelberger Geographische Arbeiten 118). Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.

Freytag, T./Jahnke, H./Kramer, C. (2014): Bildung und Region. Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive. (NEPS Working Paper No. 47). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.

Gamerith, W. (1998): Das US-amerikanische Bildungswesen: Räumlich-soziale Disparitäten im Spannungsfeld zwischen egalitären und elitären Prinzipien. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 140, S. 161-196.

Geddie, K. (2012): Constructing Transnational Higher Education Spaces. International Branch Campus Developments in the United Arab Emirates. In: Brooks, R./Fuller, A./Waters, J.L. (Hrsg.): Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning. London: Routledge, S. 29-58.

Geipel, R. (1965): Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Geipel, R. (1971): Überlegungen zur Standortwahl für neue Hochschulen in Süddeutschland. In: Raumforschung und Raumordnung 29, S. 167-175.

Hanson Thiem, C. (2008): Thinking through Education: The Geographies of Contemporary Educational Restructuring. In: Progress in Human Geography 33, H. 2, S. 154-173.

Heeg, S. (2014): Fragmentierung. In: Lossau, J./Freytag, T./Lippuner, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart: Ulmer UTB, S. 67-80.

Holloway, S.L./Hubbard, P./Jöns, H./Pimlott-Wilson, H. (2010): Geographies of Education and the Significance of Children, Youth and Families. In: Progress in Human Geography 34, H. 5, S. 583-600.

Holloway, S.L./Jöns, H. (2012): Geographies of Education and Learning. In: Transactions of the Institute of British Geographers 37, H. 4, S. 482-488.

Holloway, S.L./Valentine, G. (Hrsg.) (2000): Children's Geographies: Playing, Living, Learning. London: Routledge.

Institut für Länderkunde/Mayr, A./Nutz, M. (Hrsg.) (2002): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg: Spektrum.

Jahnke, H. (2005): Der italienische Mezzogiorno auf dem Weg in die europäische Wissensgesellschaft. Eine Untersuchung der Erwerbssituation und der regionalen Mobilität junger Akademiker am Beispiel Siziliens. Dissertation. (Berliner Geographische Arbeiten 101). Berlin: Geographisches Institut der Humboldt-Universität zu Berlin.

Jahnke, H. (2014): Bildung und Wissen. In: Lossau, J./Freytag, T./Lippuner, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart: Ulmer UTB, S. 153-166.

Jöns, H. (2003): Grenzüberschreitende Mobilität und Kooperation in den Wissenschaften: Deutschlandaufenthalte US-amerikanischer Humboldt-Forschungspreisträger aus einer erweiterten Akteursnetzwerkperspektive. Dissertation. (Heidelberger Geographische Arbeiten 116). Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.

Jöns, H./Hoyler, M. (2013): Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings. In: Geoforum 46, S. 45-59.

Knight, J. (2011): Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? In: Journal of Studies in International Education 15, H. 3, S. 221-240.

Kraftl, P. (2013): Geographies of Alternative Education: Diverse Learning Spaces for Children and Young People. Bristol: Policy Press.

Kramer, C./Nutz, M. (2010): Bildung und Kultur. In: Hänsgen, D./Lentz, S./Tzschaschel, S. (Hrsg.): Deutschlandatlas. Unser Land in 200 thematischen Karten. Darmstadt: Primus, S. 85-104.

Mattissek, A./Pfaffenbach, C./Reuber, P. ([2]2013): Methoden der empirischen Humangeographie. (Das Geographische Seminar 30). Braunschweig: Westermann.
Meusburger, P. (1974): Landes-Schulentwicklungsplan von Vorarlberg. (Bildungsplanung in Österreich 3). Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
Meusburger, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg: Spektrum.
Meusburger, P. (2000): The Spatial Concentration of Knowledge. Some Theoretical Considerations. In: Erdkunde 54, H. 4, S. 352-364.
Meusburger, P. (2008): The Nexus between Knowledge and Space. In: Meusburger, P./Welker, M./Wunder, E. (Hrsg.): Clashes of Knowledge: Orthodoxies and Heterodoxies in Science and Religion. (Knowledge and Space 1.) Dordrecht: Springer, S. 35-90.
Meusburger, P./Schuch, T. (Hrsg.) (2011): Wissenschaftsatlas der Universität Heidelberg. 625 Jahre Ruperto Carola. Knittlingen: Bibliotheca Palatina.
Smith, D.P. (2008): The Politics of Studentification and '(Un)balanced' Urban Populations: Lessons for Gentrification and Sustainable Communities? In: Urban Studies 45, H. 12, S. 2541-2564.
Taylor, C. (2002): Geography of the 'New' Education Market: Secondary School Choice in England and Wales. Aldershot: Ashgate.
Terpoorten, T. (2005): GIS-gestützte kleinräumige Analyse amtlicher Schuldaten. Ein Ansatz für ein flächendeckendes Bildungsmonitoring am Beispiel des Ruhrgebiets. In: Standort 29, H. 4, S. 196-198.
Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Geographie heute 23, H. 200, S. 8-11.
Weishaupt, H. (2009): Bildung und Region. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 217-231.

Tim Freytag, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Humangeographie am Institut für Umweltsozialwissenschaften und Geographie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Anschrift: Werthmannstr. 4, 79085 Freiburg
E-Mail: tim.freytag@geographie.uni-freiburg.de

Holger Jahnke, Prof. Dr., geb. 1970, Professor für Geographie und ihre Didaktik am Interdisziplinären Institut für Umwelt-, Sozial- und Humanwissenschaften, Abteilung Geographie, Europa-Universität Flensburg.

Anschrift: Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
E-Mail: holger.jahnke@uni-flensburg.de

Caroline Kramer, Prof. Dr., geb. 1961, Professorin für Humangeographie am Institut für Geographie und Geoökologie, Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

Anschrift: Reinhard-Baumeister-Platz 1, 76131 Karlsruhe
E-Mail: caroline.kramer@kit.edu

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Klaus Klemm,
Jutta Roitsch (Hrsg.)

Hauptsache Bildung

Wissenschaft, Politik, Medien und Gewerkschaften nach PISA

2015, 174 Seiten, br., 24,90 €
ISBN 978-3-8309-3210-9
E-Book: 21,99 €
ISBN 978-3-8309-8210-4

Die in diesem Band gesammelten Beiträge vermitteln einen Eindruck des Jahrzehnts nach der ersten PISA-Studie – einer für Politik, Gewerkschaften, Wissenschaft und Journalismus beispiellosen Zeit. An Auseinandersetzungen mit allgemeinen Aspekten schließen Artikel aus der Perspektive handelnder Politikerinnen und Politiker sowie aus journalistischer Perspektive an. Auch Vertreterinnen und Vertreter aus Gewerkschaften schildern ihre Sicht der bildungspolitischen Ereignisse.

Das Buch ist dem Journalisten Karl-Heinz Reith gewidmet, der sich über dreißig Jahre lang mit Bildungs-, Gewerkschafts- und Medienpolitik beschäftigt und Ende 2014 seine Tätigkeit bei der dpa beendet hat.

WAXMANN