

Rychner, Marianne

Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter Selbstpräsentation

Pädagogische Korrespondenz (2016) 53, S. 75-92



Quellenangabe/ Reference:

Rychner, Marianne: Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter Selbstpräsentation - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2016) 53, S. 75-92 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-166174 - DOI: 10.25656/01:16617

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-166174>

<https://doi.org/10.25656/01:16617>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 53

FRÜHJAHR 2016

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2016 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Martin Harant
Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich
konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische
Reflexion
- 26 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Ralf Wiechmann/Hans-Jürgen Bandelt
Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken
- 48 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum
Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung
- 58 **REFORMSCHICKSAL**
Silke Trumpp
Bildungspolitik im Spannungsfeld von verwaltungsrationalem
Handeln und normativen Ansprüchen im Inklusionsdiskurs –
Rekonstruktion einer Politikerrede
- 75 **ERZIEHUNG NEU**
Marianne Rychner
Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter
Selbstpräsentation
- 93 **AUS DEN MEDIEN**
Felix Fischer
„Heart me!“ – Eine Fallstudie zu der Frage, wie Jugendliche Bild-
sprache zur Identitätsbildung auf Instagram nutzen
- 108 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Heinrich Döpp-Vorwald
Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur
Begriffserklärung

Marianne Rychner

Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter Selbstpräsentation¹

*Die neuen Nachbarn sind wirklich nette Leute, also ganz normale
– Aha, ja, wie denn?
– ja weißt du, normal, nicht Pädagogen.*

Dieses letztthin mit eigenen Ohren in ihrer Unzuverlässigkeit und nicht auf Tonträger aufgeschnappte Gespräch zweier Frauen in einem Supermarkt mag als antipädagogisches Vorurteil abgebucht werden oder als Kokettieren allfälliger Lehrerinnen mit ihrem Beruf; der Dialog verweist aber auch auf die darin aufscheinende Ahnung von der Existenz einer sozialen Tatsache, die man bezeichnen könnte als das pädagogische Paralleluniversum, das schon aufscheint in der geläufigen Ermahnung an lernunwillige Kinder, sie sollten für das Leben lernen, nicht für die Lehrerin.

Warum aber sollte diese pädagogische Parallelwelt nicht normal sein, wo Normalität dort doch modellhaft präpariert und eingeübt wird? Gerade in dem Übungscharakter mag die Abweichung liegen, wenn Schule einen sozialen Raum darstellt, in dem versucht wird, auf das „richtige Leben“ vorzubereiten, indem *en miniature* nachgestellt und in erzieherischer Absicht vorweggenommen wird, wie das dadurch ad absurdum geführte richtige Leben zu sein hat. Im Zuge einer zwanghaften Perfektionierung in diesem Paralleluniversum wird Normalität zur Karikatur ihrer selbst. Adorno skizziert einen analogen Sachverhalt: „Die Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, daß der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag lang einsperren“ (Adorno 1965, S. 70). Was für das Zerrbild von Despotie gilt, wird auch für das Zerrbild subtilerer Formen gesellschaftlicher Machtausübung gelten: der unfreiwillig karikierte Gegenstand tritt besonders deutlich hervor, lässt die parodierten Machtmechanismen auch außerhalb der Schule als solche erkennbar werden. Es liegt nahe, hier an Machttechnologien im Sinne Foucaults zu denken, wie sie oft diagnostiziert werden in der erziehungswissen-

¹ Es handelt sich hier um die erweiterte schriftliche Ausarbeitung eines Vortrages vom 24. September 2011 anlässlich der 21. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft objektive Hermeneutik in Frankfurt am Main.

schaftlichen Literatur. Ob sie aber lediglich festgestellt, kritisiert und bekämpft oder gar bewundert werden, diese Frage wird immer von Neuem im lebenspraktischen Vollzug entschieden. Und um auch diesen wichtigen Aspekt empirisch und theoretisch zu fassen, ist ein gehaltvoller Begriff von Autonomie notwendig, wie ihn Ulrich Oevermann in seinem Modell von Krise und Routine als gesellschaftliches Strukturprinzip zu fassen vermag (Oevermann 2016). Für dieses Modell von Lebenspraxis ist Zukunftsoffenheit konstitutiv, da die gesellschaftliche Entwicklung grundsätzlich auf letztlich immer krisenhaften Entscheidungen mehr oder weniger autonomer Subjekte beruht, selbst dann, wenn sie – im Grenzfall von Routine –, aus welchem Grund auch immer von den Möglichkeiten zu entscheiden, nicht bewusst Gebrauch machen und sich autoritären Strukturen unterwerfen. Diese Zusammenhänge sollen nachfolgend dargestellt werden anhand der exemplarischen Analyse eines standardisierten schulischen *tools*, das sich in den vergangenen Jahren variantenreich, aber immer derselben Grundstruktur folgend, zunächst ausgebreitet und inzwischen zumindest im deutschsprachigen Raum als scheinbar unverzichtbares Hilfsmittel schulischen Handelns etabliert hat: die schriftliche „Selbstbeurteilung“ durch Schülerinnen und Schüler in dafür vorgesehenen, charakteristisch vorstrukturierten Erhebungsbögen.

Marion Pollmanns (2014) hat einen Bogen zur „Selbsteinschätzung“ durch Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht analysiert und die in ihm liegenden *Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten* aufgezeigt. Die Autorin arbeitet darin nicht nur heraus, welche Zumutung für Lernende sich mit derlei Instrumenten verbindet, sie leitet auch die schiere Unmöglichkeit ab, damit auf sinnvolle Weise umzugehen. Pollmanns setzt das Aufkommen solcher *tools* in einen Zusammenhang mit dem Trend zum „unternehmerischen Selbst“, welcher zeitgeistig bis heute auch die Erwachsenenwelt drangsaliert und der sich trotz ausgiebiger sozialwissenschaftlicher und politischer Kritik an diesem und ähnlichen neoliberalen Konzepten hartnäckig hält. In der Schule gilt, so Pollmanns, dass anstelle einer pädagogischen Hinführung zu mehr Autonomie der Zwang zur Selbstoptimierung tritt: „Auf die Subjekte wird dabei nicht in einem anarchischen Sinne vertraut, sondern sie werden pädagogisch zur Vervollkommnung ihrer Leistungsfähigkeit angeleitet. [...] Gelingt diese Form der Erziehung, identifizieren sich die SchülerInnen mit dem Angreifer: Indem sie sich und ihr Lernen selbst beobachten, selektieren sie sich selbst oder machen sich doch zumindest für die Selektion durch die Schule bereit“ (Pollmanns 2014, S. 362). Expliziter noch auf gesellschaftliche Machttechnologien im Sinne Foucaults beziehen sich Christin Menzel und Sandra Rademacher in ihrer Analyse solcher Selbsteinschätzungsbogen (2012). Unter Bezugnahme auf die theoretische Figur der „sanften Tour“ (Pierre Bourdieu) deuten die Autorinnen solche Instrumente als Ausdruck von „Individualisierung, Subjektorientierung oder Kindzentrierung“, mit denen „Strategien der Verschleierung und Legitimierung pädagogischer Macht“ im Sinne Bourdieus ebenso wie Foucault'sche Machttechnologien einhergehen (Menzel/Rademacher 2012, S. 79).

Ist den genannten Analysen also nichts mehr beizufügen, da ihre Erkenntnisse auf die meisten der unzähligen Varianten solcher *tools* bezogen werden können, deren grundlegende Struktur sich immer gleich bleibt? Dies wäre dann der Fall, wenn nicht anhand einer weiteren Variante dieser Bögen, diesmal aus der Schweiz, noch zusätzliche Aspekte und weiterführende Fragen herausgearbeitet werden könnten, nicht zuletzt auch weil ein durch eine 11-jährige Schülerin ausgefüllter Bogen vorliegt, der Aufschlüsse verspricht im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis lebenspraktischer Normalität zur inszenierten Hypernormalität im schulischen Paralleluniversum. Mit der vorliegenden Materialbasis soll auch die Frage nach der Reichweite der Erklärungskraft der Ansätze von Foucault und Bourdieu erneut gestellt werden.

I

Sequenzanalytisch erschlossen werden soll hier zunächst ein Dokument, das seit einigen Jahren in der obligatorischen öffentlichen Schule eines schweizerischen Kantons flächendeckend zur Anwendung kommt. Es handelt sich um ein Erhebungsinstrument mit dem Titel „Die Selbstbeurteilung in der 5./6. Klasse“, welches die Schülerinnen und Schüler mindestens einmal jährlich als Bestandteil der schulischen Gesamtbeurteilung auszufüllen haben. Auch in allen anderen Jahren der obligatorischen Schulzeit werden entsprechende Formulare verwendet, beginnend mit der „Selbstbeurteilung in der 1./2. Klasse“ und endend mit der „Selbstbeurteilung in der 7./8./9. Klasse“.² Die erste Seite des insgesamt sechsseitigen Dokuments für die 5./6. Klasse wird hier deswegen analysiert, weil eine von einer Schülerin ausgefüllte Version zur Analyse vorliegt, die bereits auf der ersten Seite genügend Aussagekraft enthält. Eine systematische Auswertung einer größeren Zahl ausgefüllter Bögen sowohl im Längs- als auch im Querschnittvergleich wäre höchst aufschlussreich zur Überprüfung und Ausdifferenzierung der bereits publizierten und im vorliegenden Artikel herausgearbeiteten Hypothesen.

Die erste Seite des leeren Bogens also sieht so aus:

2 Siehe hierzu: www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/selbstbeurteilung.html

Schülerin / Schüler _____

Datum _____

Die Selbstbeurteilung in der 5./6.Klasse

Du hast heute Gelegenheit, über dich, deine Leistungen und dein Verhalten in der Schule nachzudenken. Äussere dich zu folgenden Fragestellungen schriftlich:

- 1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite.**
- 2. Wie ich mich mit andern verhalte.**
- 3. Wie ich meine Leistungen beurteile.**

Schreibe stichwortartig auf, was dir dazu einfällt. Aus zeitlichen Gründen ist es nötig, dass du dich dabei auf das Wesentliche beschränkst und du dir das notierst, was dir besonders wichtig ist. Frage die Lehrperson, wenn du Hilfe brauchst.

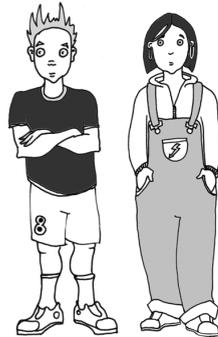
Folgende Punkte sollen dir bei den Überlegungen helfen, wie du dich hier beurteilst. Fasse deine Überlegungen zusammen und beantworte nicht jede Einzelfrage.

1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite

Meine Beteiligung am Unterricht und an Gesprächen.
Meine Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration.
Wie es mir gelingt, meine Arbeiten zu planen, auszuführen und abzuschliessen.
Wie ich eigene Lösungswege finde und wie ich sie selbstständig ausführen kann.
Wie ich Geleertes behalten und anwenden kann.
Was mir Sicherheit gibt und wie selbstständig ich bin.

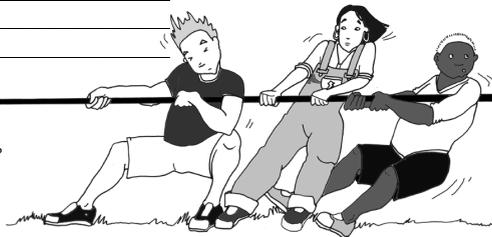
2. Wie ich mich mit andern verhalte

Wie beurteilst du dich zu den folgenden Punkten?
Bei der Zusammenarbeit in der Klasse.
Bei Partnerarbeiten.
Beim Einhalten von Abmachungen.



Paul

Anna



Zunächst soll der nicht ausgefüllte Erhebungsbogen daraufhin befragt werden, welche Möglichkeiten objektiv beim Ausfüllen sinnlogisch zur Verfügung stehen, unabhängig davon, in welchem Kontext dies geschehen soll. Was sich darin an Spielräumen öffnet und schließt und so mögliche Varianten des praktischen Umgangs mit dem Instrument aufzeigt, gibt Aufschluss darüber, welche explizite und/oder implizite Programmatik sich damit verbindet. Erst vor dem Hintergrund des auf spezifische Weise strukturierten und damit wirksamen Gegenstands ist es dann möglich, auch die Logik zu erschließen, der gemäß eine Schülerin den Bogen tatsächlich ausfüllt. Der strukturgeneralisierende Anspruch der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse, Allgemeines im Besonderen zu erkennen, soll also auf drei Ebenen eingelöst werden:

1. auf der Ebene der Implikationen des Dokuments und analoger *tools*,
2. im Hinblick auf Möglichkeiten des lebenspraktischen Umgangs damit und
3. auf die theoretische Bedeutung individueller und professioneller Handlungsspielräume in Bezug auf Machttechnologien.

Der Aufbau der ersten Seite ist deswegen als erste Sequenz zu interpretieren, weil der betrachtende Blick das Ganze als etwas Typisches wahrnimmt, noch bevor eine detaillierte inhaltliche Auseinandersetzung durch den Betrachter stattfinden kann. Die Seite hat in ihrer Gesamtgestalt eindeutig den Charakter eines Arbeits- oder Prüfungsblattes aus der Schule. Dies erschließt sich zwingend aus der Tatsache, dass das Dokument nummerierte Textbausteine mit Antwortmöglichkeiten in Form von jeweils einigen Linien, kombiniert mit Bebilderungen, die von Erwachsenen gezeichnete Kinder zeigen. Diese ganz besondere Art von Bildern ist übrigens ein charakteristischer Bestandteil pädagogischer Parallelwelten. Dabei geht es meist darum, den Kindern etwas zu veranschaulichen in der Annahme, dass die Illustrationen sich an der kindlichen Lebenswelt orientieren, was aber oft den Eindruck eines eher hilflosen Versuchs von Annäherung, ja Anbietung hinterlässt (vgl. Wernet 2011). Auch im vorliegenden Fall wird sofort klar, dass die Abbildungen zur Kategorie „Erwachsene zeichnen Kinder für Kinder“ gehören – warum dies so ist und was genau dies impliziert, wäre ein eigenes Forschungsvorhaben wert und soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Zuoberst rechts auf dem Blatt sind zweimal zwei Linien zu sehen, welche Leerstellen bezeichnen, bei denen es üblicherweise um die Zuordnung des auszufüllenden Dokuments zu einer bestimmten Person geht. Was in dieser Hinsicht also auch ein amtliches Dokument oder eine Personalakte sein könnte – und hier winkt das „richtige Leben“ aus der Ferne –, wird durch die Zeichnungen zum Arbeitsblatt in der Schule: ein von Erwachsenen gefertigtes Blatt für Kinder bzw. Jugendliche. Tatsächlich wird die Person, die die Linien ausfüllen muss, auch als „Schülerin / Schüler“ bezeichnet. Zweifelsfrei ist hier vorgegeben, was zu tun ist: Den Namen einsetzen und das Datum, an dem der Bogen ausgefüllt wird, also die Personalien angeben, die den amtlichen Aspekt einer Person kennzeichnen. Dadurch wird auch klar, dass es

sich um ein Arbeitsblatt handelt, das in einer noch näher zu bestimmenden Weise stärkeren Prüfungscharakter hat als ein reines Übungsblatt zum selbständigen Arbeiten. Es zeigt damit an, dass es von Belang ist, wer es wann ausgefüllt hat und dass dies von jemand anderem kontrolliert wird. Es muss auch, so eine weitere Implikation, einer kontrollierenden Instanz abgegeben werden, naheliegenderweise hier der Lehrerin oder der Schulleitung – eine nicht unwesentliche Differenz in Bezug auf die Frage, ob ein pädagogisches Arbeitsbündnis gelingen kann. Für eine Schülerin, die das Blatt aufs Schülerpult gelegt bekommt, liegt also sofort die Differenz etwa zu einem leeren oder linierten Blatt auf der Hand: Es gilt, mehrere formal durchstrukturierte Fragen zu beantworten, deren Antwortmöglichkeiten sind zugleich offen (keinerlei Felder zum Ankreuzen, sondern zu beschreibende Linien) und räumlich eingeschränkt. Die Zeichnungen signalisieren, dass Kinder oder Jugendliche adressiert werden: Ein Junge und ein Mädchen, in den Bildlegenden bezeichnet mit Paul und Anna, könnten etwa der Altersgruppe entsprechen, um die es hier geht. Nichts weist eindeutig darauf hin, dass sie spezifisch als Schüler bzw. Schülerin angesprochen werden, Pauls kurze Hosen verweisen tendenziell auf Spiel und Sport, Annas Latzhose eher auf eine gestalterisch-handwerkliche Tätigkeit oder die Tierpflege. Die explizite Adressierung an Kinder oder Jugendliche, die sich tendenziell in der Freizeit befinden, signalisiert in etwa: Hallo Kinder, es soll doch auch spielerisch und lustig sein! Zugleich wirkt der Gesichtsausdruck der beiden staunend, gar etwas überrumpelt – stehen Paul angesichts einer Zumutung, die er auf sich zukommen sieht, gar die Haare zu Berge? Der Überrumpelung stellen sich die beiden durch eine reservierte Haltung (Arme verschränkt bzw. in den Hosentaschen) entgegen. Warum wohl braucht es diesen für Schule so charakteristischen und hier in sich durchaus ambivalenten Hinweis auf „Kindgerechtigkeit“? Vielleicht als präventive Beschwichtigung des beim Schüler möglicherweise bereits aufgetretenen Eindrucks, die Sache sei ernst, womöglich gar unerfreulich ernst? Aufgrund des Namens- und Datumsfeldes oder aufgrund von Erfahrungen aus den Vorjahren ist eine entsprechende Ahnung jedenfalls nicht von der Hand zu weisen. Und sie wird sich bestätigen.

II

Der Titel des Blattes lautet: „Die Selbstbeurteilung *in der 5./6. Klasse*“³. Zunächst zur Bedeutung von Beurteilung. Worum handelt es sich dabei? So kann etwa eine Kundin beurteilen, ob und inwiefern ihr ein gekauftes Produkt oder eine in Anspruch genommene Dienstleistung zusagt. Die Beurteilung kann dabei von einem simplen „zufrieden“ oder „unzufrieden“ über abgestufte Notenskalen bis hin zu detaillierten, offenen Beschreibungen der Vor- und Nachteile des zur Diskussion stehenden Produkts reichen. Als Staatsbürgerin und Zeitungleser kann man aber auch eine politische Lage im Rahmen eines

3 Im Original ist der gesamte Ausdruck zudem fett gedruckt.

öffentlichen Diskurses beurteilen; dabei orientiert man sich – durchaus auch abweichend und differenzierend – meist an veröffentlichten Beurteilungen von wirklichen oder vermeintlichen Experten. Desgleichen beurteilt auch die Kommunikation über ernsthafte und weniger ernsthafte Themen am Vereinstammtisch („Wie beurteilst Du den neu gezüchteten Hasen?“), oder im Internet. Je nach Format ist die Möglichkeit mehr oder weniger differenzierter Auseinandersetzungen in Chats und Blogs gegeben, von denen die einfachste Variante der Gefällt mir/Gefällt mir nicht-Button darstellt. Beurteilt werden in allen diesen Fällen immer Produkte, Dienstleistungen oder Standpunkte Anderer mit mehr oder weniger Legitimation. Immer schwingt als Damoklesschwert auch „das Urteil“ mit, das über eine Person gefällt wird, sei es von einer legitimierte oder nicht legitimierte Justizbehörde, vom jüngsten Gericht oder in einem Roman von Franz Kafka.

Im Kontext von Schule dagegen beziehen sich Beurteilungen in erster Linie auf Leistungen in einem Fach oder auf die Angemessenheit des Verhaltens innerhalb der Institution Schule (heute: Sozialkompetenz, früher: Betragen). Leistungen können je nachdem mit mehr (Rechenaufgaben, Orthographie) oder weniger (Aufsatz, Zeichnung) objektivierbaren Kriterien von Lehrpersonen beurteilt werden.

Was kann nun aber der Zweck einer Beurteilung der eigenen Leistungen sein? Falls die „Selbstbeurteilung“ der Leistungen durch die Schülerinnen eine Ergänzung zur Fremdbeurteilung darstellt, stellt sich die Frage, welche komplementäre Funktion diese haben könnte: Geht es darum, dass eine Schülerin eine als ungerechtfertigt eingeschätzte Benotung durch die Lehrperson korrigieren kann oder soll oder gar muss? In diesem Fall gäbe es unterschiedliche Möglichkeiten. Die Schülerin könnte entweder im Sinne eines Vetos die Fremdbeurteilung außer Kraft setzen oder sie im Sinne einer ausgleichenden Einschätzung korrigieren, wobei dann die beiden Komponenten je zur Hälfte oder gemäß einer anderen, zuvor festgesetzten, Regel zählen würden. Denkbar wäre aber auch, dass die Selbstbeurteilung rein deklamatorischen Charakter hätte. Sie hätte keine Rechtskraft, aber hielte ein abweichendes Urteil im Sinne eines moralischen Einspruchs fest und könnte so die vermeintliche Objektivität des Fremdurteils relativieren. Da die Beurteilung in letzter Konsequenz zu einer Note führt und die verbalen Ausführungen dazu lediglich zu deren Legitimation dienen, bleibt jedoch die Frage offen, ob der Schüler tatsächlich die Note in einer der dargelegten Logiken verändern bzw. außer Kraft setzen könnte oder ob es allein darum gehe, eine verbale Selbstbeurteilung der ebenfalls verbalen Fremdbeurteilung entgegenzusetzen.

All diese Varianten setzen voraus, dass die Selbstbeurteilung in ihrem Ergebnis im Zentrum steht und dass sie ebenso wie die Fremdbeurteilung als Expertise ernst genommen wird. Angesichts der Struktur des vorliegenden Instruments lässt sich bereits vermuten, dass es nicht darum geht, das Ergebnis einer Fremdbeurteilung in irgendeiner Weise zu korrigieren, sondern dass die Selbstbeurteilung als solche Gegenstand schulischen Handelns, eine eigene „Aufgabe“ ist und damit selber als Leistung Gegenstand einer Fremdbeur-

teilung wird. Wenn dies wirklich der Fall sein sollte, dann nimmt das Dokument eine eigentümliche Position im typisch schulischen Spannungsfeld von Lernen/Bildung auf der einen Seite und Selektion auf der anderen Seite ein. Ist nämlich die Selbstbeurteilung ein zu beurteilender Gegenstand des Lernstoffes bzw. Bildungsinhalt, dann würde das entsprechende Schulfach bzw. Lernziel konsequenterweise lauten müssen: „Fähig zu sein, Selbstexpertisen zu erstellen, die mit der Fremdexpertise der Lehrerin bzw. der Institution übereinstimmen“. Dies bedeutete, dass letztlich Anpassung der Selbst- an die Fremdwahrnehmung von den Schülerinnen und Schülern gefordert wird und damit das Gegenteil einer als autonom und gültig vorausgesetzten Expertise, welche - wie oben geschildert - eine die Fremdwahrnehmung korrigierende Expertise wäre. Da nichts darauf hinweist, dass dies der Fall sein könnte, geht es analog zur Analyse von Pollmanns darum, dass Schülerinnen „das Urteil der Lehrperson selbst antizipieren“ (Pollmanns 2014, S. 358). So wird der vorauseilende Gehorsam damit zur Leistung, welche eine Schülerin zusätzlich zur bereits beurteilten fachspezifischen Leistung gewissermaßen als Meta-Leistung zu erbringen hat. Wer weiß an dieser Stelle, ob auch diese wieder Gegenstand einer Selbstbeurteilung sein wird?

Tatsächlich ist die Beurteilung eigener schulischer Leistungen durch sich selbst nur eine der möglichen Bedeutungen des schillernden Begriffs. Eine andere bezieht die Beurteilung auf das Selbst als Objekt. Diese Bedeutung reicht nun viel weiter als eine Beurteilung der eigenen Leistungen; entsprechend steigert sich die damit einhergehende Zumutung. Mit einer schlechten Leistung oder einer von der Beurteilung durch die Lehrerin abweichenden Beurteilung, selbst dann, wenn sie die Note nicht zu korrigieren vermag, kann sich ein autonomes Subjekt durchaus arrangieren, ohne dass es gleich ans Eingemachte geht. Die Schülerin kann es entweder akzeptieren, dass es nicht überall Bestleistungen erbringt und die Leistung anders einschätzt als die Lehrerin, oder sie versucht weiterhin besser zu werden, fremden oder eigenen Erwartungen zu entsprechen oder darauf zu verzichten. Wie und mit welcher Implikation aber kann das eigene Selbst beurteilt werden?

Gedankenexperimentell soll hier versucht werden, dieses Problem zu lösen. Was bedeutet es, wenn ein Ich über sein Selbst urteilt? Kann es sagen: „Alles in Ordnung“ oder gar: „Tadellos perfekt“ der auf einer Skala von 1 bis 10 das Kreuz ganz oben setzen? Eine solche Selbstbeurteilung gälte unter normalen (!) Bedingungen als selbstgerecht – interessanterweise schwingt hier der mit „urteilen“ in sachlichem Bezug stehende Begriff der Gerechtigkeit mit. Dadurch offenbart sich die Unzulässigkeit einer solchen Operation, sobald sie gefragt oder ungefragt nach außen getragen bzw. objektiviert wird. Innerpsychisch existieren entsprechende vage Einschätzungen durchaus, die das Ich in Bezug auf sein Selbstbewusstsein laufend austariert, aber sie werden nicht als objektivierte Einschätzung seiner selbst deklariert. Und falls dies im persönlichen Krisenfall doch geschieht, kann mit der wohlmeinenden Relativierung der Selbstentwertung durch freundlich gesinnte Menschen gerechnet werden. Eine solche Relativierung ist grundsätzlich eher im Sinne ei-

nes korrigierenden guten Zuspruchs zu erwarten; im Falle einer Selbstüberhebung dagegen ist eine mäßigende Ermahnung durch ein wohlmeinendes Umfeld bereits weniger wahrscheinlich, da das Ich sich durch die Selbstüberhebung tendenziell bereits von der es umgebenden Gemeinschaft entfremdet hat und nur im Falle wirklich stabiler Bindungen mit der notwendigen Korrektur durch das Gegenüber rechnen kann.

Dies verweist auf eine weitere Dimension des Zusammenhangs zwischen Ich und Selbst. Während das Ich spontan handelt, ist das Selbst derjenige Teil des Subjekts, der darauf basiert, dass gesellschaftliche Erwartungen bereits in je individueller Weise integriert worden sind. Tritt nun an die Stelle einer solchen Selbstbeurteilung im Sinne der Mead'schen Konzeption der Beziehung zwischen Ich und Selbst eine durch Testlogik standardisierte Selbstbeurteilung, dann läuft dies auf eine Fremdbestimmung hinaus, deren Zurückweisung ein genügend starkes Selbstbewusstsein erfordert, das eine Schülerin durchaus an den Tag legen kann, wie sich zeigen wird. Ein starkes Selbstbewusstsein ist nicht zu verwechseln mit der aus explizitem Selbstlob hervorgehenden Selbstgerechtigkeit, die im Grunde deswegen illegitim ist, weil das scheinbare Möglich-Machen des Unmöglichen zwangsläufig eine Lüge impliziert. Die Entwicklung eines nicht selbstgerechten Selbstbewusstseins bei Jugendlichen geht aus einem komplexen inner- und außerfamiliären Sozialisationsprozess hervor. Erweist sich der Beurteilungsauftrag nicht als ausschließlich gerichtet auf die schulischen Leistungen, dann handelt es sich bei der entfremdenden Aufforderung zur schriftlich abzugebenden Beurteilung des Selbst um den Zwang zur Überschreitung einer sittlichen Selbstverständlichkeit, die entweder bereits habituell verankert ist oder sich erst noch entwickeln müsste. Und der Inhalt dieser Überschreitung soll hier nun – im Kern pervertierend – Gegenstand einer Beurteilung durch eine äußere Instanz werden.

Was bedeutet es nun, mit dieser Forderung, selbstgerecht und fremdbestimmt zu handeln, konfrontiert zu sein?

1. Der Schüler ist in einem Ausmaß mangelhaft sozialisiert, dass er nicht spürt, dass eine auf sowohl negativ als auch positiv gefärbte Selbstgerechtigkeit hinauslaufende „Selbstdeklaration“ sich schlicht nicht gehört. Wenn es sich um ein Kind handelt, das noch so klein ist, dass es die sittlichen Implikationen noch nicht ahnt, dann übt es damit gewissermaßen eine Fehlsozialisation ein.
2. Die Ahnung der sittlichen Problematik ist bei der Schülerin durchaus vorhanden und damit auch das vage Wissen darum, dass es in der Schule anders zu- und hergeht als im richtigen Leben. Dann entsteht ein Dilemma und es schließt sich notwendigerweise die mehr oder weniger explizite Überlegung an, warum das so ist und wie der misslichen Lage möglichst unbeschadet zu entkommen ist. Macht die Schülerin mit, wird ihr entweder die bisherige, gelungene Sozialisation tendenziell wieder ausgetrieben, sofern sie davon ausgeht, dass die Schule Teil des richtigen Lebens ist. Wenn nicht, verstärkt sich zunehmend die Wahrnehmung von

- Schule als eines Paralleluniversums, das eigenen Regeln folgt, die vom „richtigen Leben“ abweichen.
3. Geht der Schüler als Folge der Mehrdeutigkeit des Bogens in einer vagen Ahnung davon aus, dass der Lehrer oder die Schule womöglich mit dem Erhebungsbogen prüfen will, ob ihm bekannt ist, dass Selbstgerechtigkeit gesellschaftlich unerwünscht ist, dann behilft er sich vielleicht damit, sich aus strategischen Gründen möglichst unauffällig im Mittelmaß einzuordnen, eher bedeutungslose positive und negative Aspekte aufzuzählen. Damit hat er scheinbar beide Erwartungen zugleich erfüllt, diejenige der normalen Sittlichkeit und die Zumutung durch das Paralleluniversum Schule. Tatsächlich ist er aber in Teufels Küche geraten: Denn auch die inhaltliche Mäßigung ist insofern selbstgerecht als nach wie vor das Selbst etwas tut, das ihm strukturell nicht zusteht, also gewissermaßen Recht spricht über sich selber. Hinzu kommt erschwerend die Ahnung von der Unwahrheit dieser Beurteilung für den Fall, dass die Mäßigung nur erfolgt, um nicht gemaßregelt zu werden.
 4. Diese gezielte Einordnung ins bedeutungslose Mittelmaß kann im vagen Bewusstsein der Überlistung der Zumutung erfolgen. Dann bleibt das Selbstbewusstsein intakt um den Preis des Bewusstseins, gelogen zu haben, wenn auch aus Notwehr.
 5. Die Einordnung ins bedeutungslose Mittelmaß kann aber auch, wie dies Pollmanns im Falle der Leistungsbeurteilung postuliert, als Identifikation mit dem Aggressor erfolgen und damit als eine Unterwerfung, so dass die Schülerin am Ende selbst glaubt, so zu sein, wie sie denkt, dass sie aus Sicht der Autorität zu sein hat.
 6. Es ist aber auch denkbar, dass ein Schüler die Zumutung zurückzuweist, indem er die ganze Anordnung sabotiert, z.B. durch wortlose Renitenz oder sie auf andere Weise ad absurdum führt.
 7. Angesichts der misslichen Lage unwahrscheinlich, aber nicht unmöglich ist es, dass eine Schülerin die Zumutung also solche erkennt und benennt, indem sie explizit auf die Sittenwidrigkeit des selbstgerechten Urteils Bezug nimmt. Diese Option wäre dann der absolute Gegenpol zu den gedankenexperimentellen Varianten „Fehlsozialisation“ oder „erfolgte Sozialisation sich austreiben lassen“. Dieses selbstbewusste Handeln würde bedeuten, dass die Schülerin die Regeln des „richtigen“ Lebens nicht nur so sehr verinnerlicht hätte, dass sie sie konsequent befolgte, sondern auch, dass sie über so viel Objektivierungsfähigkeit und Selbstbewusstsein verfügte, ihr Handeln auch plausibel zu begründen.

III

Zur genaueren Bestimmung der Frage nach dem Verhältnis zwischen „richtigem Leben“ und Paralleluniversum Schule ist noch zu fragen, wo in der außerschulischen Welt eine solche Form der Selbstbeurteilung vorkommt? Folgende Bereiche gilt es zu unterscheiden:

1. Psychotests in Unterhaltungszeitschriften und im Internet fragen danach, welcher Typ ich sei, oder welches Sternzeichen im Bett zu welchem anderen passe. Sie fragen, ob ich richtig verpaart sei oder ob ich in der Büro-Teamarbeit eher als kommunikativer Typ, als Burnout-Kandidatin oder bevorzugtes Mobbing-Opfer gelte.
Solche quasi psychoindustriellen Tests werden entweder
 - 1a) ernst genommen, dann sind sie verheerend wegen des reduktionistischen Selbstbildes, das damit einhergeht oder aber
 - 1b) nicht ernst genommen und trotzdem verwendet, dann sind sie problematisch, weil sie von der zynischen Haltung derer zeugen, die sie kreieren und von der erkenntnisfeindlichen Haltung derer, die sie auf sich und andere wider besseres Wissen anwenden.Der Einwand, dass alles zum Spaß diene, mag stimmen, aber die Frage stellt sich weiterhin, worin die Triebfeder dafür liegt.
2. Standardisierte „Mitarbeitergespräche“ bzw. Formulare zu deren Vorbereitung, die letztlich den Beschäftigten dieselben Handlungsmöglichkeiten lassen wie den Schülern im vorliegenden Fall.

Schließlich kann man sagen, dass das, was in der Schule über solche Selbstbeurteilungsbögen eingeübt wird, tatsächlich aufs „richtige Leben“ vorbereitet, wenn auch auf einen zweifelhaften Bereich davon, der von allen Beteiligten in der Regel wider besseres Wissen und im steten Bemühen um Schadensbegrenzung „umgesetzt“ wird.

Der weitere Verlauf des Bogens gibt Aufschluss darüber, welche Art der bereits explizierten Selbstbeurteilung durch den Schüler weiter betrieben werden soll. Zunächst wird dazu der Begriff der Selbstbeurteilung spezifiziert mit „... in der 5./6. Klasse“. Dies impliziert einen Zweijahresrhythmus dieser Selbstbeurteilung. Auch geht daraus hervor, dass die Sache sich im Rahmen der obligatorischen Schule abspielt, welche Stufe ist nicht spezifiziert. Die 5./6. Klasse umfasst Schüler und Schülerinnen einer Alterskategorie, die kurz vor der Pubertät stehen und für die sich allmählich die Frage nach der weiteren formalen Bildung stellt. Es handelt sich zugleich um ein Alter zwischen Kindheit und Jugend, in dem innere Umbrüche besonders virulent sind. Die Entwicklung des eigenen Selbst steht damit in einem besonders ausgeprägten Gegensatz zur die komplexen Vorgänge pervertierenden Kontrolllogik des Formulars. Nach weiteren drei Zeilen Kleingedrucktem folgt die nachfolgende Aufzählung in größeren und fett und kursiv gedruckten Buchstaben:

1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite.
2. Wie ich mich mit andern verhalte.
3. Wie ich meine Leistungen beurteile.

Während die Beurteilung der eigenen Leistung erst an dritter Stelle genannt wird, fordern die beiden vorangehenden Punkte dazu auf, Rechenschaft abzulegen über die Art und Weise des eigenen Lernens und Arbeitens sowie über das Verhalten gegenüber anderen. Dabei handelt es sich bei der For-

mulierung „mit andern“ um eine seltsam unklare Bezugnahme auf Mitmenschen.

Unschwer ist zu erkennen, dass die drei Punkte sich auf umständliche Weise auf die seit einigen Jahren das gesamte Bildungswesen dominierenden Kategorien der sogenannten „Selbstkompetenz“ (1), der „Sozialkompetenz“ (2) und der „Fachkompetenz“ (3) beziehen. Dabei wird das zu bildende Subjekt auf scheinbar selbstverständliche Weise unterteilt in drei Bereiche, die schon allein deswegen nicht trennbar sind, weil gemäß jeder ernstzunehmenden Sozialisationstheorie sich Individuelles und Soziales immer in einem dialektischen Zusammenspiel befinden. Aber dies ist nur eine der Moden, der sich Pädagogen oft auch wider besseres Wissen unterworfen haben und damit fleißig am Paralleluniversum bauen.

Bevor nun das weitere Kleingedruckte im Anschluss an die drei Punkte genau gelesen wird – analog zur naheliegenden Leserichtung der Schülerin, die den Bogen auszufüllen hat –, ist der Text zwischen Titel und Aufzählung der drei Kompetenzebenen einzuordnen.

Er lautet:

„Du hast heute Gelegenheit, über dich, deine Leistungen und dein Verhalten in der Schule nachzudenken. Äussere dich zu folgenden Fragestellungen schriftlich:“

Die bisherige Analyse bestätigt sich und erzeugt neues Unbehagen. Weiterhin geht es sowohl um die Leistung als auch um den ganzen Menschen in Bezug auf das Selbst und auf das Soziale. Erstaunlich ist die Formulierung, wonach die Schülerin „Gelegenheit hat [...] nachzudenken“. Das impliziert eine Freiwilligkeit, die de facto nicht gegeben ist, aber beschwichtigend und letztlich wider besseres Wissen vorgegeben wird. Zudem ist die Aufforderung in höchstem Maße bevormundend und legt nahe, dass erst nachgedacht werden kann, wenn von außen Gelegenheit dazu geboten wird. Dieses Außen ist im vorliegenden Fall die Schule, die gnädig als Wohltat zu gewähren scheint, was sie zugleich unterbindet, nämlich das Nachdenken darüber, was das Formularausfüllen bezwecken soll. Desweiteren wird – sachlich unrichtig – Nachdenken gleichgesetzt mit der hier nun befohlenen („äussere dich“) schriftlichen Explizitheit, deren sittliche Widersprüchlichkeit bereits dargelegt wurde. Zunehmend zeichnet sich eine sich perpetuierende Verlogenheit ab, der nur begegnet werden kann, indem sich unterworfen, gelogen oder Widerstand geleistet wird. Dies ist abhängig vom Grad des (Selbst)Bewusstseins derer, die nun handeln müssen. Versetzt man sich in einen der Schüler, der den Bogen bis hierher zur Kenntnis genommen haben und nun seinen Bleistift zur Hand nimmt, um die aufgetragenen Aufgaben zu erledigen (denn die Zeit läuft, vielleicht hat er bis hierher nachgedacht, richtig nachgedacht, vielleicht hat er aus dem Fenster geschaut ins „richtige Leben“, vielleicht per Handy mit einem Leidensgenossen kommuniziert), sieht er sich mit der schwer lösbaren Aufgabe konfrontiert, zu interpretieren, was mit den Punkten 1 und 2 gemeint sein könnte, obwohl er ahnt, dass nicht diese Interpretationsleistung die eigentliche Aufgabe ist.

Er wird danach gefragt, wie er lernt und arbeitet. D.h. es handelt sich um eine Frage auf der Meta-Ebene, die eher einer Prüfung für Hirnforscherinnen oder Kognitionspsychologen entspricht, was aber, wie wir wissen, nicht der Fall ist. Handelt es sich dabei womöglich auch um eine typische Frage in der Logik des Paralleluniversums? In diesem gilt, die Dinge nur verstehen zu können, wenn man sie nicht wörtlich, d.h. letztlich nicht ernst nimmt, so wie beim Psychotest der Illustrierten. Oder wird tatsächlich nach dem Wie des Lernens und Arbeitens gefragt? Dann wären mögliche Antworten die nach der Häufigkeit des Aufgaben Lösens und dergleichen. Denn es kann ausgeschlossen werden, dass von einer Schülerin verlangt wird, dass sie analysiert, was mit ihr geschieht, wenn sie einen Teil der in der Schule vermittelten Inhalte versteht, vielleicht gar interessant findet und einen andern nicht. Denn das kann sie beim besten Willen nicht sagen, geschweige denn schreiben.

Als Antwortmöglichkeiten bleiben also nur Beobachtungen betreffend die äußeren Rahmenbedingungen des Schülerin-Seins. Sicher ist es allerdings nicht, dass die Aufforderung so verstanden wird. Wohl deswegen wird sie weiter unten im Kleingedruckten nochmals spezifiziert. Aber dabei wird auch nicht mehr Klarheit geschaffen, sondern die nicht beantwortbare Frage nach dem „Wie“ wird lediglich in Einzelaspekte zerteilt, z.B. „wie es mir gelingt, meine Arbeiten zu planen, auszuführen“ usw.

Ebenfalls schwer zu verstehen ist, was beim Aspekt des sich „mit andern“ Verhaltens verlangt wird. Auch im Kleingedruckten bleibt hier das Selbst Gegenstand der aufgetragenen Beurteilung: „Wie beurteilst du dich“ heißt es da und auch die Spezifizierungen helfen nicht weiter, sie schreiben vielmehr die seltsame begriffliche Unschärfe fort, die bereits in der Formulierung „Wie ich mich mit andern verhalte“ aufscheint. Als Subjekt verhält man sich normalerweise andern *gegenüber*, nicht passiv bewegt „mit ihnen“. Ungewollt wird auch hier zwischen den Zeilen autonomem Handeln eine Absage erteilt. Dies setzt sich in der Formulierung „Bei der Zusammenarbeit in der Klasse“ fort, denn sie suggeriert, dass die Zusammenarbeit ein Zustand sei, zu dem man sich verhalte und nicht etwas, an dem man sich beteiligt.

Ohne noch weitere Einzelheiten der in ihrer Logik analogen Textelemente zu analysieren, sollte deutlich geworden sein, dass in keiner Weise klar ist, wie die Schülerinnen und Schüler angemessen antworten können, ohne auf unterschiedlichen Wegen in Teufels Küche zu geraten.

Wie also entscheidet nun Wanda, eine 11-jährige Schülerin, die den Bogen am 16. Februar 2011, so jedenfalls ihre Datumsangabe, ausgefüllt hat?

IV

Hier ihre Antwort:

Schülerin: WANDA Datum: 16.2.11

Die Selbstbeurteilung in der 5./6.Klasse

Du hast heute Gelegenheit, über dich, deine Leistungen und dein Verhalten in der Schule nachzudenken. Äussere dich zu folgenden Fragestellungen schriftlich:

1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite.
2. Wie ich mich mit andern verhalte.
3. Wie ich meine Leistungen beurteile.

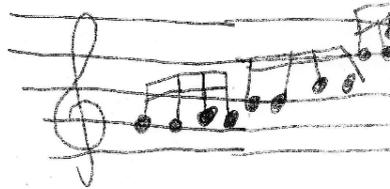
Schreibe stichwortartig auf, was dir dazu einfällt. Aus zeitlichen Gründen ist es nötig, dass du dich dabei auf das Wesentliche beschränkst und du dir das notierst, was dir besonders wichtig ist. Frage die Lehrperson, wenn du Hilfe brauchst.

folgende Punkte sollen dir bei den Überlegungen helfen, wie du dich hier beurteilst. Fasse deine Überlegungen zusammen und beantworte nicht jede Einzelfrage.



1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite

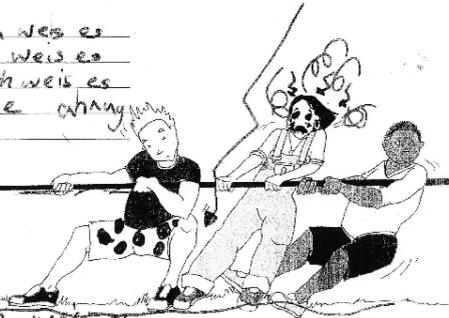
Meine Beteiligung am Unterricht und an Gesprächen.
 Meine Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration.
 Wie es mir gelingt, meine Arbeiten zu planen, auszuführen und abzuschliessen.
 Wie ich eigene Lösungswege finde und wie ich sie selbstständig ausführen kann.
 Wie ich Gelerntes behalten und anwenden kann.
 Was mir Sicherheit gibt und wie selbstständig ich bin.



Ich weiss es nicht, ich habe keine Ahnung

2. Wie ich mich mit andern verhalte

Wie beurteilst du dich zu den folgenden Punkten?
 Bei der Zusammenarbeit in der Klasse.
 Bei Partnerarbeiten.
 Beim Einhalten von Abmachungen.



Ich weiss es nicht, ich habe keine Ahnung

Zunächst wird klar, dass Wanda die Sache überaus ernst nimmt, denn bei der Rubrik, in die sie ihre Personalien einzutragen hat, steht vorgedruckt die männliche und die weibliche Form „Schülerin/Schüler“ zur Auswahl. Es würde reichen, einfach ihren Namen hinzuschreiben. Sie macht es aber sehr genau, indem sie die Vorgaben des Formulars anpasst und „Schüler“ so stark durchstreicht, dass nichts mehr davon zu sehen ist. Zudem setzt sie einen Doppelpunkt und markiert dadurch ebenso ihre Genauigkeit wie ihren Mitgestaltungswillen. Dass sie nicht nur gemäß der Formularlogik genau hinschaut und weiterdenkt, zeigt sich daran, dass sie zu den beiden gezeichneten Kindern Sprechblasen anbringt, die interessanterweise anders als die vorgedruckten Bilder auf einen Dialog abzielen. Während Paul seinen Namen nennt, tut Anna nicht etwa dasselbe auf sich bezogen, sondern sie richtet sich an Paul und bestätigt ihm, dass sie zur Kenntnis genommen hat, dass er Paul heißt. Das Dialogische ist ihr ganz offensichtlich geläufig und kommt gewiss deutlicher zum Ausdruck, als wenn sie schriebe: „Ich bin ein kommunikatives Mädchen“ oder ähnlichen Unfug. Auch dass sie eine Affinität zu Musiknoten hat, zeigt sich durch ihre gestalterische Ergänzung, ohne dass sie sich dies im Text auf die Fahnen schreibt. Daran sieht man, wie platt unangemessen und selbstgerecht ein ausformuliertes Selbstlob wirkte, selbst wenn es berechtigt wäre. Weiter verändert Wanda zeichnerisch im unteren Bild das mittlere der drei Kinder, die an einem Strick ziehen. Wie um zu illustrieren, dass diese Position besonders schwierig ist, durchkreuzen die auf den Kopf einwirkenden, sich drehenden Pfeile und der daraus hervorgehende Gesichtsausdruck das Fröhlich-Harmonische der ursprünglichen Zeichnung. Auch damit demonstriert sie ein präzises Gespür für Fragen des sozialen Handelns. Und sie bringt das zeichnerisch dort zum Ausdruck, wo es gerade nicht verlangt ist, d.h. sie hat demnach als autonom Handelnde wirklich etwas zu sagen.

Doch was schreibt sie in die dafür vorgesehenen Linien? Sie schreibt mehrmals hintereinander „ich weis es nicht“, um am Ende zusammenzufassen: „ich habe keine Anung“. Dass die Anzahl der wiederholten Antworten jeweils genau der Zahl der spezifizierten Fragen entspricht, belegt, dass die Schülerin nicht einfach aus Faulheit die Sache schnellstmöglich hinter sich gebracht hat, denn dafür würde ein einziges „ich weis es nicht“ ausreichen. Vielmehr beantwortet sie jede Teilfrage einzeln. Interessant ist, dass sie mit dem Bezug zu „wissen“ zum Ausdruck bringt, dass sie die Fragen als Wissensfragen auffasst, also auf das, was in der schulischen Testlogik abgefragt werden kann. Genau darum handelt es sich strukturell auch, obwohl der Inhalt auf die ganze Person abzielt. Indem sie also einerseits die Zumutung um den Preis des Missverständnisses der Frage ignoriert, andererseits dies mit dem Eingeständnis verbindet, nichts zu wissen von dem, was gefragt wird, kann sie der Fremdbestimmung entgehen. Und zugleich fordert sie die Autoren des Bogens oder die, welche sie zu dessen Ausfüllen veranlassen wollen, natürlich heraus. Denn die mehrfache Feststellung, es nicht zu wissen, ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass das Ergebnis möglicherweise nicht an der Schülerin, sondern an der Missverständlichkeit der Fragen liegt. Dies gilt ganz unabhängig davon, ob und

in welcher Deutlichkeit ihr selber dies klar ist. So oder so entgeht sie der Fremdbestimmung durch Aufrichtigkeit, denn was man nicht wissen kann – und genau das weiß sie offenkundig –, das weiß man eben nicht, auch wenn jeweils das zweite „s“ fehlt.⁴ Will man diesen Fehler nicht als Zufall deuten und einer Rechtschreibschwäche zuschreiben, dann liegt die Differenz zwischen „Wissen“ und „Weisheit“ nahe. Scheint hier etwa die Ahnung davon auf, dass dem in sich rätselhaften und verdeckten Versuch der Fremdbestimmung hinter der ganzen Sache, wenn überhaupt, nicht mit Wissen beizukommen ist, sondern allenfalls mit Weisheit im Sinne einer philosophisch-distanzierten Sicht auf die unerforschlichen Wege des Daseins? Das muss nicht so sein, würde aber die bisherige Interpretation stützen. In Bezug auf die oben gedankenexperimentell dargelegten sieben Möglichkeiten, wie man auf das Formular grundsätzlich reagieren könnte, trifft auf Wanda demnach eine Variante zwischen 6 und 7 zu: die authentische Zurückweisung der Zumutung, indem sie diese nicht nur ad absurdum führt, sondern damit auch vor Augen führt, wie unsinnig die Fragen sind. Auch wenn sie nicht explizit begründet, dass sie die Fragen nicht beantworten will, weil dies auf Selbstgerechtigkeit hinauslaufen würde, antwortet sie klar, selbstbewusst und der Wahrheit entsprechend. Gemessen am Ziel der Erziehung zur Mündigkeit, auf welches Pädagogen gerne Bezug nehmend auf Adorno oder ihm zum Trotz verweisen, müsste man also sagen: Hut ab, Test bestanden.

Aber Achtung: in Wirklichkeit funktioniert Schule ganz anders, nicht normal. Im vorliegenden Fall war der Lehrkörper ratlos, die Eltern wurden einbestellt, der Übertritt in die nächsthöhere Stufe stand in Frage. Warum das? Wanda hat falsch ausgefüllt, sie hat provoziert. Sie hat sich nicht mit dem Aggressor identifiziert, sie hat aber auch nicht strategisch gelogen, obwohl ihr, wie aus gewöhnlich gut unterrichteter Quelle zu erfahren ist, Schulfreundinnen den Tipp gegeben haben, sich nicht so anzustellen, einfach irgendetwas hinzuschreiben, die üblichen Stärken und Schwächen halt, etwa dasselbe wie sie, nur ein bisschen anders, so gebe es keinen Ärger. Wanda hat das aber nicht getan. Sie hat vielmehr zum Ausdruck gebracht, wodurch sie sich wirklich auszeichnet, ohne dies selbstgerecht zu deklamieren: Genauigkeit, Selbstbewusstsein, Wahrhaftigkeit, Standhaftigkeit, eine kleine Rechtschreibschwäche, Interesse für Musik, Sinn für Kommunikation, die Fähigkeit, Lehrerzeichnungen in aussagekräftigere Kinderzeichnungen umzuwandeln, Eigensinn, Mut.

Doch wie steht es nun mit den Machttechnologien? Sind sie wirksam? Es kann davon ausgegangen werden, dass auch andere Schülerinnen und Schüler einen ganz individuellen Pfad durch das verwirrende Dickicht des schulischen Paralleluniversums finden, die einen mit mehr, die anderen mit weniger Unterwerfung, List, strategischer Lüge und anderen Selbstbeschädigungen. Und es ist auch zu vermuten, dass es Lehrerinnen und Lehrer gibt, wel-

4 Hier wird der Unterschied in der Rechtschreibung im Schweizerdeutschen kenntlich, das kein ß kennt. Dies zeigt sich auch an den abgedruckten Dokumenten. Der Artikel wurde jedoch von der Redaktion an die deutsche Rechtschreibung angeglichen.

che auf selbstbewusste Art mit derlei Instrumenten umgehen, sie relativieren in ihrer Bedeutung, sie vielleicht gar offen zurückweisen, weil sie trotz widriger Bedingungen echte Arbeitsbündnisse anstreben. Und „Individualisierung, Subjektorientierung oder Kindzentrierung“ (Menzel/Rademacher 2012, S. 79) sind nicht zwangsläufig nur Vorwände zur Verschleierung und Durchsetzung von Macht. Im Gegenteil: wer diese Postulate ernst nimmt, legt keinem Schüler diesen Bogen aufs Pult. Und um zu verstehen, warum die Machttechnologien an ihre Grenzen stoßen, braucht es Modelle, die empirisch und analytisch weiter reichen als bis zur Feststellung der Existenz subtil wirkender Machtmechanismen. Denn den zahlreichen Zumutungen zum Trotz ist Zukunft noch immer offen. Geschichte wird, zugespitzt gesagt, nicht gemacht von willenslosen Objekten, welche ohne es zu merken, die Fäden ziehen, an denen sie selber hängen, während einige Wissenschaftler dies zwar feststellen, aber möglichen oder tatsächlichen Widerstand nicht systematisch in die Analysen einbeziehen, was die daraus resultierenden Deutungen ungewollt deterministisch erscheinen lässt. Dem kann das von Ulrich Oevermann ausgearbeitete Modell von Lebenspraxis entgegengesetzt werden, das Menschen wie Wanda und ihr Handeln als konstitutiv in die Modellbildung einbezieht und damit die Möglichkeit sowohl des eindeutigen Widerstandes als auch der zahllosen Varianten mehr oder weniger autonomen Umgangs damit in der Theorie angemessen berücksichtigt: „Denn was Subjektivität ist und was sozusagen eine Lebenspraxis ist, das konstituiert sich genau dadurch, dass man in der Lage ist, autonom Krisen zu bewältigen. Dazu muss man diese Krisen aber überhaupt erst einmal haben“ (Oevermann 2008, S. 59).

Während der ganze Bildungsprozess insbesondere bei Kindern und Jugendlichen immer schon krisenhaft ist und die Bewältigung dieser Krisen Gegenstand pädagogischer Arbeitsbündnisse im Sinne Oevermanns sind, halten Instrumente wie der hier analysierte Bogen weniger fruchtbare Bildungskrisen bereit als vielmehr tendenziell traumatische Krisen für Kinder und Jugendliche. Sie stürzen aber auch gute Lehrpersonen in Krisen, wenn sie von der Schuladministration dazu gezwungen werden, derlei *tools* einzusetzen, im Bewusstsein oder doch zumindest in der vagen Ahnung der deprofessionalisierenden Wirkung, die so vorhandene oder anzustrebende Arbeitsbündnisse hintertreiben. Doch auch unter solch widrigen Bedingungen stehen Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich mehrere Wege offen, wie sie damit umgehen. Und wenn sie die mit solchen Instrumenten verbundenen Zumutungen und ihre trotzdem bestehenden Spielräume realisieren (im Sinne von merken *und* im Sinne von Konsequenzen daraus ziehen), dann könnte der Dialog in der Schlange vor der Supermarktkasse auch etwa so lauten:

Also die neue Lehrerin von Lena ist eigentlich ganz in Ordnung – Aha, ja, wie denn? – Ja, ganz normal halt, kürzlich hat sie so ein bescheuertes Formular wieder abgeschafft, das der Max letztes Jahr noch hat ausfüllen müssen, wie hat es gleich noch geheißén?

Das Scheitern der Schülerin am *tool* kann so zum Scheitern des *tools* selber werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt/Main, S. 68-84.
- Menzel, Christin / Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“. Analysen von Schüler-selbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In : Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Nr. 13, S. 79-99.
- Oevermann, Ulrich (2016): ‚Krise und Routine‘ als analytisches Paradigma in den Sozial-wissenschaften. Abschiedsvorlesung vom 28. April 2008, publiziert in: Becker-Lenz, Roland / Franzmann, Andreas / Jansen, Axel / Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik: Eine Bestandsaufnahme (im Erscheinen), Manuskriptdownload unter: www.ihs.de
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner et. al (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 55-77.
- Pollmanns, Marion (2014): Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten. Zur Selbstevaluation von Lern- und Bildungsprozessen. In: Leser, Christoph / Pflugmacher, Torsten / dies. / Rosch, Jens / Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen u.a., S. 345-367.
- Wernet, Andreas: Mein erstes Zeugnis. Publiziert im Fallarchiv der Universität Kassel: www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/andreas-wernet/mein-erstes-zeugnis/