

Furtschegger, David

Individualisiert - idealisiert - instrumentalisiert. Lebenswelt Schule in Erosion

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 244 S.



Quellenangabe/ Reference:

Furtschegger, David: Individualisiert - idealisiert - instrumentalisiert. Lebenswelt Schule in Erosion. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 244 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291611 - DOI: 10.25656/01:29161

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291611>

<https://doi.org/10.25656/01:29161>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

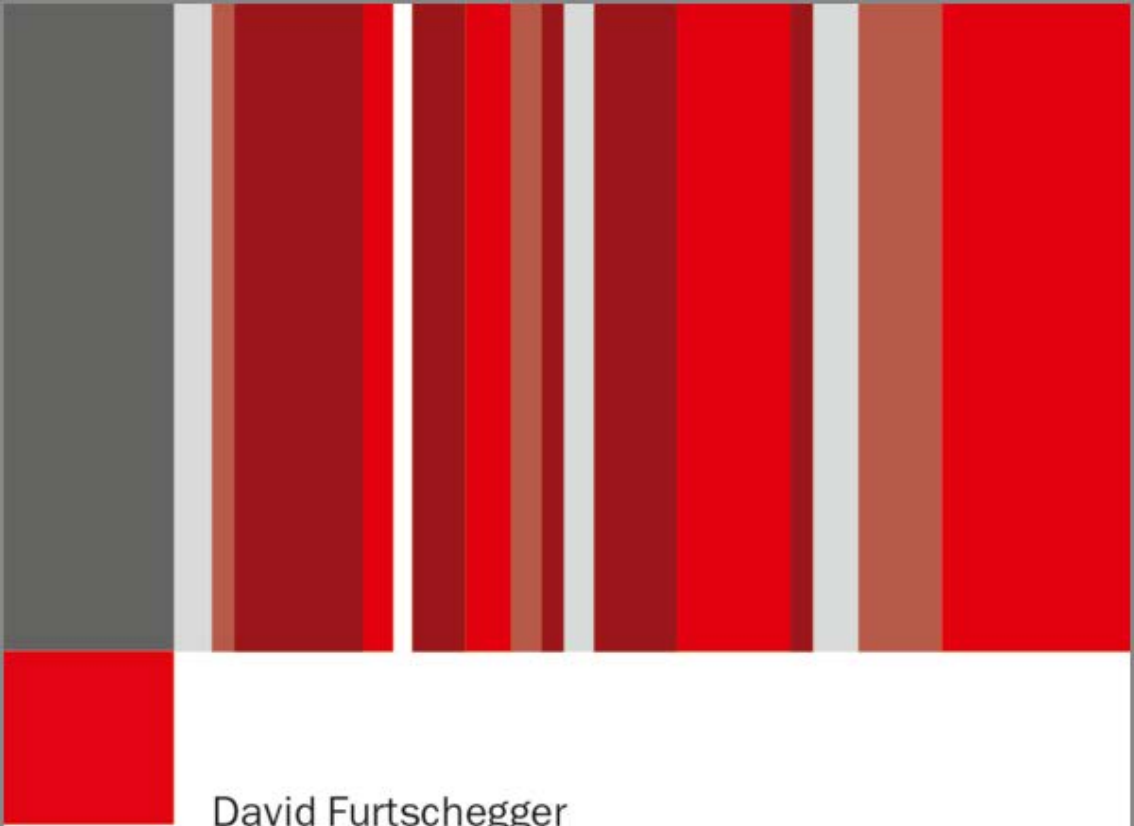


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



David Furtschegger

**Individualisiert –
idealisiert –
instrumentalisiert**

Lebenswelt Schule in Erosion

BELTZ JUVENTA

David Furtschegger

Individualisiert – idealisiert – instrumentalisiert

David Furtschegger

Individualisiert – idealisiert – instrumentalisiert

Lebenswelt Schule in Erosion

BELTZ JUVENTA

Der Autor

David Furtschegger ist aktuell als Postdoc am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck im Lehr- und Forschungsbereich „Disability Studies und Inklusive Bildung“ beschäftigt.

Dissertation an der Universität Innsbruck, Institut für Soziologie, 2021.

Gefördert durch die Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW), die Nachwuchsförderung und den Publikationsfonds der Universität Innsbruck sowie durch die Fakultät für Bildungswissenschaften.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7130-6 Print

ISBN 978-3-7799-7131-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	8
Danksagung	9
1 Einleitung	11
2 Soziohistorische Genese des lernenden Selbst	17
2.1 Erzieherische Freisetzung und Disziplinierung des Individuums	19
2.2 Aufklärung und Biopolitisierung schulischer Selbstverhältnisse	23
2.3 Krise des bürgerlichen Subjekts und pädagogische Gegenutopien	27
2.4 Siegeszug der hybriden Lernindividualisierung	30
3 Theoretische Einordnung: Gouvernamentalität und Lebenswelt	37
3.1 Individualisierung als Regierungstechnik (Foucault)	38
3.1.1 Erzieherisches Subjektivierungspotenzial der Pastoralmacht	38
3.1.2 Die (liberale) Gouvernamentalität – individuelle Einhegung	40
3.1.3 Neoliberale Gouvernamentalität – individuelle Entfesselung	44
3.1.4 Drei blinde Flecken in Foucaults Argumentation	46
3.2 Individualisierung als Lebensweltbezug (Habermas)	50
3.2.1 System-Lebenswelt-Dualität als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Entwicklung	51
3.2.2 Freisetzungsprozesse zwischen materieller und symbolischer Reproduktion	54
3.2.3 Vereinheitlichung schulischer Sozial- und Systemintegration	58
3.3 Habermas und Foucault in vergleichender Ergänzung	60
3.3.1 Zwei Seiten der Dualität	61
3.3.2 Theorieimmanente Schnittmengen	64
3.3.3 Quo vadis Lebenswelt?	67
3.3.4 Kontextueller Pragmatismus gouvernemental-lebensweltlicher Ordnungen	69

4	Methodischer Rahmen: Diskursethnographie	73
4.1	Wissenssoziologische Diskursanalyse	73
4.2	Sozioethnographische Felduntersuchung	77
4.3	Renovation mit entkulturalisiertem Lebensweltkonzept	81
4.4	Analysewerkzeuge der Grounded Theory	86
4.5	Die Neue Mittelschule als Untersuchungsfeld	88
5	Simulation der Lebenswelt im Diskurs	92
5.1	Idealisierung	95
5.1.1	Glorifizierung des Neuen und Entwertung des Bestehenden	95
5.1.2	Subklassifikationen: (ir-)rational, (un-)gerecht, (un-)kreativ	97
5.2	Dethematisierung	102
5.2.1	Ausblendung von Zielkonflikten	104
5.2.2	Vereinseitigung der Wissenschaft	106
5.2.3	Tautologisch-hybride Diffusion	108
5.3	Kulturalisierung	110
5.3.1	Spezifika einer verantwortungsdelegierenden Schulkultur	111
5.3.2	Von Ungleichheit zur Diversität	116
5.4	Instrumentalisierung	119
5.4.1	Kohäsion als Legitimationsinstrument	120
5.4.2	Management der Verständigung	122
5.5	Externalisierung	130
5.5.1	Standardisierung veräußerter Authentizität	130
5.5.2	Auslagerung als simulativer Kulminationspunkt	133
6	Erosion lebensweltlicher Potenziale im Klassenzimmer	136
6.1	Lernsubjekt im freien Fall	140
6.1.1	Kluft der Selbstständigkeit	140
6.1.2	Individualisierter Überlebenskampf	148
6.1.3	Klassenzimmer als Job-Center	153
6.2	(De-)Fragmentierung des Sozialen	159
6.2.1	Frontalunterricht als reintegrative Krisenstrategie	160
6.2.2	Synchronizität des Symbolischen	171
6.2.3	Lernseitige Strukturhindernisse	180
6.3	Formalisierung als Zerfalls- und Zufallsdimension	183
6.3.1	Degradierung des Inhaltlichen	184
6.3.2	Raumzeitliche Standardisierung	191
6.3.3	Kontextualität der Individualisierungsdispositive	195
6.3.4	Lebenswelt als Außenbereich	199

6.4	Entfremdung diskursiver Legitimität	203
6.4.1	Kritik am Diskursidealismus	204
6.4.2	Wettbewerbsstaatliche Schulvermessung	210
7	Fazit und Ausblick	219
	Literatur	226

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Nach Altersklassen und Kenntnissen gegliederte Schulgruppe im 16. Jahrhundert	21
Abb. 2:	Innenansicht der Hauptschule der Britisch-ausländischen Schulgesellschaft	25
Abb. 3:	Raum-Arrangement einer Lancaster-Schule	25
Abb. 4:	Test-Ausschnitt zur Farberkennung	71
Abb. 5:	Typik des Klassenraum-Arrangements	141

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Diskurshybrid individualisierten Lernens (Phänomenstruktur)	103
Tab. 2:	Entwicklungsplan zum NMS-Zielbild „Lernseitigkeit“	125
Tab. 3:	Dimensionen der Lehrperson-Typisierung (NMS-Stadt)	168

Danksagung

Vor den ersten inhaltlichen Ausführungen möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir die Fertigstellung dieser Arbeit ermöglicht haben. Zunächst ist mein Hauptbetreuer Prof. Frank Welz zu nennen, der mich zum Beginn des Promotionsstudiums der Soziologie motiviert hat. Nicht nur unterstützte er mich maßgeblich bei diversen Förderanträgen, er sorgte mit besonderer Akribie auch stets dafür, die theoretischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge mit der notwendigen Genauigkeit und Differenziertheit zu verfolgen. Ohne seinen Einsatz hätte diese Arbeit nicht begonnen und nicht abgeschlossen werden können. Ebenso gilt meiner Zweitbetreuerin Prof. Lisa Pfahl ein ganz besonderer Dank. Ihre Expertisen in erziehungswissenschaftlichen und methodischen Themenbereichen waren für mich eine große und unabdingbare Hilfestellung, um die interessierenden Fragestellungen zu individualisierten Lernformen konkretisieren und erfassen zu können. Zudem stellte ihr unermüdliches Engagement, mir mit Rat und Tat zur Seite zu stehen und mich in unterschiedliche Forschungsnetzwerke einzubinden, einen unschätzbaren Wert dar. In diesem Rahmen haben die zahlreichen Forschungswerkstätten und -kolloquien meine Arbeit enorm bereichert, indem sie mich vor interpretativen Fehlschlüssen bewahrt und auf neue Denk- und Erklärungsansätze gebracht haben. Die wesentliche Grundlage für diese Analysen bilden aber die Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulführungskräfte, die mir die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews erst ermöglichten und denen ich deshalb besonders danke. Nicht zuletzt möchte ich auch die Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW), die Nachwuchsförderung der Universität Innsbruck, das Vizerektorat und die Fakultät für Bildungswissenschaften erwähnen, deren Finanzierungen mir eine ambitionierte Durchführung sowie eine Open-Access-Publikation der Dissertation ermöglichten. Abschließend geht mein Dank an meine Freunde und Familienmitglieder, insbesondere an meine Partnerin Ruth, welche die diversen Höhen und Tiefen sowie die Dauer der Arbeit am meisten mitgetragen und durchlebt hat. Dass ich deren Fertigstellung gemeinsam mit ihr und unserer Tochter Matilda erleben darf, erfüllt mich mit großer Freude.

Innsbruck, im Juli 2022
David Furtschegger

1 Einleitung

Seit der Etablierung des allgemeinen Bildungssystems stellt die Schule den zentralen Ort dar, an dem individuelle Zukunftschancen verteilt und die Entwicklungsziele einer Gesellschaft geplant und ausgehandelt werden. Insofern ist ihre strukturelle und prozessuale Organisation von Beginn an in ein Spannungsverhältnis unterschiedlicher Ansprüche eingebunden. Das Interesse an der schulischen Sozialisation der Heranwachsenden ist folglich unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten: beispielsweise im Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern, Staaten und ihren Bürger*innen oder Unternehmen und ihren künftigen Angestellten und Führungskräften. Vor dem Hintergrund dieser generellen Funktionszusammenhänge kann auch die lang andauernde Auseinandersetzung (vgl. Oelkers 2021) über eine an individuellen Voraussetzungen orientierte Lehr- und Lernprozessgestaltung verstanden werden. In den letzten Jahrzehnten hat die Bedeutung dieser Thematik noch einmal an Fahrt aufgenommen und zu einer Pluralisierung und Verabsolutierung ihrer Wirkungsreichweite geführt. Demzufolge wird ein individualisierter Unterricht in schulpädagogischen Diskursen als Problemlösungsstrategie für unterschiedliche gesellschaftliche Bildungsanforderungen geltend gemacht. Im Zentrum steht der Wandel von einer *zentrierten und synchronen* zu einer *dezentrierten und asynchronen* Unterrichtsmethodik (Bredenstein/Rademacher 2017), die es ermöglicht, dass alle Schüler*innen in eigenem Tempo an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten können. Durch die Abkehr von frontalen Lehrarrangements soll einer steigenden leistungsbezogenen, sozialen und kulturellen Heterogenität Rechnung getragen und der Lernfortschritt aller Kinder gefördert werden.

Damit werden *auf der einen Seite sozialintegrative Bildungsziele* verfolgt, die eine Eingliederung von benachteiligten Gruppen in schulische Regelsysteme und die herkunftsunabhängige Realisierung von Bildungschancen in Aussicht stellen (vgl. Budde 2012). Da die Funktion der Lehrperson von einer vortragenden Rolle zu einer unterstützenden Beratungstätigkeit wechselt, soll auch die Bezugnahme auf individuelle Bedürfnisse in dyadischen Gesprächsformen gestärkt werden. Mit den gesteigerten Einbindungs- und Teilhabeversprechen ist zugleich die Erfüllung der rechtlichen Vorgaben verbunden, einen gesellschaftlichen Zusammenhalt über die Befähigung zu sozialer Verantwortungsübernahme und demokratischem Urteilsvermögen zu fördern (vgl. BMUKK 2012a, S. 2; BVG 2021, Art. 14, Abs. 5a). Die diesbezüglichen Ansätze reichen von einer freien Kindesentwicklung bis zu fürsorglicher und menschenrechtlicher Schwerpunktsetzung und umfassen reform-, sozial- und inklusionspädagogische Lerndiskurse (vgl. Oelkers 2005; Pfahl 2011; Kuhlmann 2013; Feuser 2019).

Auf der anderen Seite wird die Forcierung von selbstständigen Lerntätigkeiten auch über *ökonomische Ansprüche* eingefordert. Das Interesse an reduzierten Selektionseffekten ist an dieser Stelle auf das Motiv zurückzuführen, eine Verschwendung von bislang ungenutzten Begabungsreserven zu vermeiden. Zudem sind in sich schnell entwickelnden Wissensgesellschaften auch die beruflichen Anforderungen einem rapiden Wandel unterworfen. Deshalb ist die Fähigkeit zur selbstverantwortlichen Generierung von Lerninhalten notwendig, um auf die eintretenden Veränderungen und Unvorhersehbarkeiten adäquat reagieren zu können (vgl. BMBWK 2002; Brandmo/Berger 2013). In dieser Logik geht es darum, die unterschiedlichen Handlungsebenen von Mitarbeiter*innen, Abteilungen oder gesamten Organisationen in lernende Einheiten zu versetzen, um eine stetige und flexible Kompetenzerweiterung erzielen zu können. Über die Konzepte des selbstorganisierten bzw. selbstregulierten Lernens der Weiter- und Erwachsenenbildung (vgl. Wrana 2006) sind diese Forderungen schließlich auch in schulpädagogische Reformüberlegungen integriert worden (Vidal 2021).

In der gegenwärtigen Amalgamierung dieser Anforderungen konnte sich der Geltungsgrad individualisierten Lernens bis zur Adressierung eines *Königswegs* (Lipowsky/Lotz 2015) oder *Heilsversprechens* (vgl. Thon 2014) entwickeln. Jedoch kann die Problemlosigkeit, mit der ökonomische und sozialintegrative Individualisierungsansprüche zugleich verfolgbar sein sollen, bezweifelt werden. Diese Skepsis bezieht sich auf die unterschiedlichen Hintergründe, die durch effizienz- und gerechtigkeitsorientierte Zielvorstellungen, ressourcenausschöpfende und -umverteilende Strategien sowie standardisierte und individualisierte Beurteilungsformen gekennzeichnet sind. Unter diesen Umständen stellt sich beispielsweise die Frage, in welcher Form mit ungleich verteilten Selbstverantwortungsfähigkeiten (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Berweger/Bieri Buschor 2021) und etwaigen Überforderungsrisiken (vgl. Altrichter et al. 2009) umgegangen werden kann. Eine weitere Problematisierung besteht in dem Umstand, dass über individualisierte Lernformate weniger Situationen stattfinden, in denen ein gemeinsamer Gegenstandsbezug unter der Leitung einer fach- und sozialkompetenten Lehrperson erfolgt (vgl. Breidenstein/Menzel/Scholz 2017; Proske/Rabenstein 2018b). Daraus resultiert die Frage, welche Konsequenzen sich durch diese Transformation für die schulische Aushandlung von Wahrheiten, Bedeutungen und Legitimitäten ergeben. Im Kontext der gegenwärtigen Zunahme postfaktischer Deutungen, soziokultureller Spaltungstendenzen und gesellschaftlicher Ungleichheiten (vgl. Posch 2019) sind diese Fragestellungen von einer besonderen Brisanz begleitet.

Auch wenn solche ausgeklammerten Widersprüche und Risiken bereits thematisiert wurden (vgl. Bellmann/Waldow 2007; Budde 2012; Dammer 2015; Lipowsky/Lotz 2015; Rabenstein 2016a; Rabenstein/Wischer 2016; Rose 2016; Klomfaß/Moldenhauer 2018; Martens 2018), sind die gesellschaftlichen Dimensionen ihrer Ausprägungen und Auswirkungen bislang keiner tiefgehenden

Untersuchung unterzogen worden. Es bedarf somit einer Analyse, die die hybride Lernindividualisierung in ihrer Doppelfunktion strukturell untersucht und die Konsequenzen ihrer Implikationen an der schulischen Wirklichkeit zu ergründen versucht. Dazu ist die Integration einer breiten sozialtheoretischen Perspektive erforderlich, um die damit in Verbindung stehende Vielschichtigkeit auch konzeptionell erschließen zu können. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit mithilfe der von Foucault (2010) erarbeiteten Gouvernamentalitätstheorie *zum einen* die spätmodernen Subjektanforderungen analysiert, die institutionelle Zuständigkeiten an lernende Selbstverhältnisse delegieren und deren Kontrollierbarkeit an externalisierte Standards binden. *Zum anderen* werden mit dem Lebensweltkonzept von Habermas (1988) auch jene Subjektivierungsformen erfasst, die eine integrative Orientierung an individuellen Geltungsansprüchen und eine Stärkung von sinn-, identitäts- und solidaritätsstiftenden Vergesellschaftungsprozessen verfolgen.

Mit diesem Zugang soll das „sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft“ (Bellmann 2016) ausgeglichen werden, nach dem bildungsspezifische Individualisierungsprozesse nicht als grundlegende „Sozialform“ (Ricken 2018, S. 196) in den Blick genommen werden. Demzufolge treffen die thematisierten Reformideale bereits auf günstige Ausgangsbedingungen, da vor allem schulpädagogischen Perspektiven die Tendenz eines individualtheoretischen Erziehungsverständnisses innewohnt (vgl. Ricken 2016, 2019).¹ Diese Verkürzung bezieht sich auch auf den Umstand, dass häufig nur Querverweise angeführt oder damit verbundene Methoden (z. B. Diskurs- oder Subjektivierungsanalysen) angewandt werden, jedoch keine umfassende Integration der jeweiligen Gesellschaftstheorie erfolgt. Darüber hinaus wird zumeist nur eine Seite der Lernindividualisierung konzeptionell beleuchtet und ihr gesellschaftlicher Doppelcharakter damit nicht ausreichend berücksichtigt. In der zweigleisig angelegten Analyse wird es aber nicht darum gehen, eine „Dichotomie von Humankapital vs. ‚Freie Menschenbildung‘“ (Ricken 2015, S. 54; vgl. auch Tröhler 2021, S. 66f.) aufzumachen. Vielmehr sollen gouvernementale und lebensweltliche Individualisierungsansprüche in ihren kontextuellen Kräfteverhältnissen untersucht werden, um ihre wechselseitigen Legitimationen und instrumentellen Vereinnahmungen zugleich ermitteln zu können. Erst dann kann der Zusammenhang ergründet werden, welche Bedeutung gesellschaftliche Strukturierungen und individualisierte Lernformate füreinander jeweils einnehmen.

1 In diesem Rahmen können auch weitere soziologische Theorien verdeutlichen, dass Individualisierungsprozesse aufgrund ihrer gesellschaftlichen Einbindung gerade nicht als „eindimensionale Veranstaltung“ (Reckwitz 2017, S. 18) oder gar als „Glorifizierung“ (Durkheim 1898/1986, S. 60) zu verstehen sind. Die Herauslösungstendenzen aus traditionellen Strukturen können demnach nicht als ein reiner Zugewinn an persönlichen Freiheiten betrachtet werden, sondern sind unweigerlich mit den Ambivalenzen von gesteigerten Risiken (Beck 1986) oder verinnerlichten Normentsprechungen (Elias 1987) verbunden.

Dieses zentrale Forschungsdesiderat erfordert eine *methodische Perspektive*, die eine Analyse von institutionellen Mechanismen und handlungstheoretischen Einheiten verbindet. Deshalb wird ein diskursethnographischer Zugang (vgl. Elliker/Maeder/Wundrak 2017) dazu dienen, reformprogrammatische Rahmenrichtlinien zu untersuchen und ihre Auswirkungen mittels Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zu erfassen, wobei es von entscheidender Bedeutung ist, den genauen Verbindungslinien und Divergenzen zwischen den Ebenen anhand eines Untersuchungsbeispiels nachzugehen. In diesem Rahmen stellt die Neue Mittelschule (NMS) in Österreich ein besonders geeignetes Feld dar, an dem die Dimensionen und Effekte der Diskurskoalition festgemacht werden können. Dementsprechend wird in ihrer Programmatik das zentrale Ziel verfolgt, über individualisierende Maßnahmen eine Förderung von leistungs- und inklusionsbezogenen Bildungsinhalten zu stärken (vgl. Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015).² Über dieses Analysevorhaben soll auch ein Beitrag dazu geleistet werden, die bestehenden Uneindeutigkeiten der Untersuchungsergebnisse (vgl. Lipowsky/Lotz 2015; Pane et al. 2017; Rabenstein et al. 2018a) sowie die Legitimitäts- und Anwendungsproblematiken individualisierter Lernformen (Bohl/Batzel-Kremer/Richey 2011; Eder et al. 2015; Knauder/Reisinger 2019) versteh- und erklärbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund kann der Aufbau der vorliegenden Arbeit kurz skizziert werden. Im Anschluss an diese Einleitung führt das *zweite Kapitel* in die Soziohistorizität individualisierter Unterrichtssettings ein. Um die hybride Wissensordnung in ihren Dimensionen und Zusammensetzungen zu analysieren, ist es notwendig, die Ursprünge, Bedingungen und Verläufe ihrer Diskursanteile zu rekonstruieren. Die entsprechenden Ausführungen verdeutlichen, wie sich unterschiedliche Anforderungen an schulische Gestaltungsprozesse im Übergang von feudalen zu liberalen Gesellschaftsformen herauszubilden vermochten. Mit der Durchsetzung von postfordistischen und soziokulturellen Flexibilisierungsdynamiken konnten ökonomische und sozialintegrative Ansprüche schließlich gemeinsame Bezugspunkte herstellen und in individualisierten Lernformen eine diskursive Allianz eingehen.

Im *dritten Kapitel* werden die bereits erwähnten theoretischen Konzeptionen von Foucault (2010) und Habermas (1988) genauer ausgeführt. In einer gouvernementalen Perspektive lassen sich schulische Individualisierungstendenzen als Regierungstechniken von pluralen Kräfteverhältnissen charakterisieren. Die Differenzierung von unterschiedlichen Machttechnologien ermöglicht die Analyse von disziplinarischen und aktivierenden Selbsttechniken, die mit erzieherischen

2 Nach dem Regierungswechsel von 2017/2018 wurde das Reformprojekt der Neuen Mittelschule (NMS) teilweise zurückgenommen und ab dem Schuljahr 2020/21 in die Mittelschule (MS) überführt (BMBWF 2020). Da sich die erhobenen und analysierten Daten auf den Zeitraum vor diesen Änderungen beziehen, wird in weiterer Folge stets von der Neuen Mittelschule gesprochen.

Subjektivierungspraktiken in Verbindung stehen. Allerdings wohnen der foucaultschen Terminologie einige wesentliche blinde Flecken inne, die eine Kombination mit dem lebensweltlichen Ansatz von Habermas erfordern. Dadurch können auch diejenigen individualisierten Unterrichtselemente erfasst werden, welche eine (Re-)Produktion von persönlichen, sozialintegrativen und kulturellen Symbolstrukturen implizieren. So sehr sich auch die Relevanz der doppelten Perspektivierung aus den empirischen Fragestellungen zu erschließen vermag, gilt es dennoch, eine unreflektierte Beliebigkeit in der sozialtheoretischen Anwendung zu vermeiden. Aus diesem Grund erfolgt ein näherer Vergleich der theoretischen Positionen, indem gemeinsame Linien aufgezeigt werden und die Verknüpfung ihrer Differenzen über eine kontextuell-pragmatische Forschungsperspektive legitimiert wird.

Nach der historischen Genese und konzeptionellen Einordnung stehen im *vierten Kapitel* die methodische Perspektive und ihre Reflexion im Zentrum. Während eine wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2011a) die institutionellen Wissensordnungen in den Blick nimmt, soll die ethnographische Untersuchung Auskunft über ihre Auswirkungen auf die schulische Praxis geben. Dabei wird die habermassche Erweiterung des kulturalistisch verkürzten Lebensweltkonzepts für die diskursethnographische Forschung fruchtbar gemacht. Zu diesem Zweck ist es notwendig, die pränormativen Rationalitätsannahmen zu entfernen und dem schillernden und uneindeutigen Lebensweltbegriff (Luhmann 1986) eine soziologische Konturierung zu verleihen. Darauf folgend werden die Analysewerkzeuge der Grounded Theory als geeignete Mittel angeführt, um eine theorieinformierte Gegenstandsorientierung auch entsprechend anwenden zu können. Die thematische Einführung in das Fallbeispiel der Neuen Mittelschule (NMS) rundet das Kapitel ab und erläutert ihre Entstehungsgeschichte und wesentlichen Reforminhalte.

In den Darstellungen *des fünften Kapitels* erfolgt die Analyse der pädagogischen Maßnahmen der NMS, wodurch die Hintergründe der Diskursallianz herausgearbeitet werden. Dabei zeigt sich, dass die idealisierte Selbstpositionierung nur über einen *mehrdimensionalen Simulationszusammenhang* konstruiert und aufrechterhalten werden kann. Dieses Narrativ löst sich sowohl in sozialintegrativer als auch in ökonomischer Ausrichtung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen. Über eine gouvernementale Zuständigkeitsdelegation und eine anerkennende Sprachkultur wird die Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Lernen als gegebene Ressource adressiert, die von den Schüler*innen nur noch genutzt werden muss. Diese Strategie ermöglicht es, diskursinterne Widersprüche und Risiken auszublenden, die eigene Programmatik aufzuwerten und bestehende Unterrichtspraktiken als rückständig, dysfunktional und ungerecht zu klassifizieren. Neben wechselseitigen Rechtfertigungsstrategien kann in der feinanalytischen Untersuchung aber auch eine Eingliederung in instrumentelle Machtverhältnisse festgemacht werden. Darin werden lebensweltliche

Orientierungen entweder als biopolitische Faktoren verortet oder aus internen Zusammenhängen exkludiert und auf außerschulische Lebensbereiche verlagert.

In der anschließenden ethnographischen Untersuchung werden die Konsequenzen dieser diskursiven Anrufungen ersichtlich. Demzufolge kristallisiert sich im *sechsten Kapitel* eine weitreichende *Erosion schulischer Lebensweltpotenziale* als zentrale These heraus. In Kombination mit segregierenden Schulstrukturen und standardisierten Zielanforderungen führt die Positionierung einer voraussetzungslosen Selbstständigkeit zu steigenden Unterstützungsanforderungen, Überforderungstendenzen und sozialen Abstiegszenarien. Daraus folgend wird die Möglichkeit zu individuellen Sinnstiftungsprozessen einem neuen Selektionsmechanismus unterworfen, der eine altersgerechte Hinführung zu Selbstverantwortungskompetenzen verhindert und eine Entbindung von bildungsinstitutionellen Normen hervorruft. In der weiteren Analyse wird deutlich, dass der Primat der Lernform eine Abstraktion von inhaltlichen Ausrichtungen vorantreibt und damit die lebensweltlichen Fördermöglichkeiten in zentrierten und dezentrierten Settings gegeneinander ausspielt. Während die Verknappung der Erklärungsressourcen die inhärenten Möglichkeiten einer *lernseitigen* (Schratz 2009) Ausrichtung erschwert, werden die leitenden Funktionen unterschätzt, die Lehrpersonen im gemeinsamen Aushandeln von Wissens-, Werte- und Normstrukturen einnehmen können. Über diese Prozesse verabsäumt es die simulative Erkenntnisordnung, bestehende Überzeugungspotenziale freizusetzen und einen Entzug ihrer Legitimität zu verhindern.

Auf die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen nimmt das *Schlusskapitel* zusammenfassend Bezug. Das Fazit dient zunächst dazu, die Tragweite der erosiven Tendenzen zu verdeutlichen, die mit den uneingelösten Ansprüchen an individualisierte Lernformen verbunden sind. Zugleich lassen sich daran die Möglichkeiten, Grenzen und Ambivalenzen im Bedingungsverhältnis von gesellschaftlichen und innerschulischen Transformationsprozessen illustrieren. Abschließend werden die Konklusionen auch dafür genutzt, um Fragen an die betreffenden Handlungsbereiche zu richten und die gewonnenen Erkenntnisse als inspirierenden Beitrag für weiterführende wissenschaftliche Studien vorzuschlagen.

2 Soziohistorische Genese des lernenden Selbst

Diskurse über individualisierte Lernformen werden in ihrer gegenwärtigen Omnipräsenz von einer damit einhergehenden „unübersehbaren Überfülle der Literatur“ (Ricken 2018, S. 196) begleitet. Deshalb ist es erstaunlich, dass sich keine umfassenden und explizit historischen Untersuchungen dazu finden lassen. Demzufolge liegt eine systematische genetische Herleitung auch nicht unter der zu bearbeitenden soziologischen Fragestellung vor. Für den Rahmen dieses Einführungskapitels soll eine diesbezügliche Skizzierung einen wichtigen Schritt zum besseren Verständnis der soziohistorischen Entwicklungsdynamiken individualisierter Lernformen darstellen. Dazu wird einerseits eine Zusammenführung aus bildungssoziologischen Arbeiten (Deacon 2006; Fend 2006; Ball 2013) geleistet, die sich in unterschiedlichen Perspektiven mit der Entstehung gegenwärtiger Schul- und Bildungssysteme befassen. Diese Erkenntnisse werden daraufhin in einen näheren Zusammenhang mit der mittlerweile über 200 Jahre alten Auseinandersetzung über eine synchrone oder asynchrone Lehr- und Lernformatgestaltung (Dockterman 2018) gebracht und im Lichte sich wandelnder Subjekt- (Senne/Hesse 2019) und Kindheitsverständnisse (Winkler 2017) betrachtet. Dabei stehen weniger die pädagogischen Ideen als vielmehr ihre Fundierung in gesellschaftlichen Strukturbedingungen im Zentrum der Analyse, die eine Genese von damit in Verbindung stehenden Praktiken und Regularien nachvollziehbar machen soll. Insofern werden die bildungsgeschichtlichen Diskurslinien weder anhand einer Ideen-, Personen-, Ereignis- oder Begriffsgeschichte (vgl. Oelkers 2021) rekonstruiert, sondern deren für die Fragestellung relevanten Aspekte im Kontext genereller Strukturwandlungsprozesse erläutert. Ein solches Verständnis legt eine Konzeption nahe, die auf eine strikte zeitliche Einteilung verzichtet und über chronologische Abfolgen hinausgehende Umbrüche ins Zentrum rückt (vgl. Rorty 1984).

Ein wesentliches Beispiel für solche Umbrüche kann im Übergang zur allgemeinen Schulbildung markiert werden, der die Frage nach dem strategischen Umgang mit einer steigenden Schüler*innen-Heterogenität entfacht hat. Die mit dieser Problematisierung in Verbindung stehenden Vorgeschichten und weiteren Verläufe in ihren ambivalenten Ausprägungen nachzuzeichnen, stellt das zentrale Ziel der folgenden Ausführungen dar. Die aufzugreifenden Entwicklungen verliefen allerdings keineswegs linear und sind international in jeweils vielschichtige unterschiedliche Kontexte und Ausprägungen eingebettet. Die angeführte Sekundärliteratur, aus der die interessierenden Zusammenhänge rekonstruiert wurden, bezieht sich zumeist auf den deutschen, französischen und angelsächsischen

Sprachraum, da sich die Institutionen des allgemeinen und staatlich finanzierten Schulsystems zuerst in diesen Regionen herausgebildet und später weltweit verbreitet haben (vgl. Ramirez/Boli 1987; Fend 2006). Die Rekonstruktion des Ideals individualisierten Lernens zielt jedoch nicht auf eine ländervergleichende Analyse ab, sondern zeigt eher allgemeine Entwicklungstrends mit unterschiedlichen Dimensionierungen auf, die im Verlauf der schulischen Institutionalisierungsprozesse in diesen Nationen entstanden sind. Der kurze Streifzug durch unterschiedliche Länder und Epochen soll deshalb nicht als rhapsodische historische Analyse missverstanden werden. Vielmehr erfüllt er den Zweck, die untersuchte Diskursallianz in ihren gesellschaftlichen Ursprüngen überblicksartig nachvollziehbar zu machen. Dieses Vorhaben ist von entscheidender Relevanz, zumal sich einige Arbeiten nur ideengeschichtlich oder terminologisch mit der Historizität von Lernformaten auseinandersetzen, ohne wirksam werdende Machtstrukturen zu berücksichtigen (vgl. Dockterman 2018; Oelkers 2021; Brandmo/Berger 2013). Dagegen haben solche Studien, die derartige machttheoretische Analysen einbeziehen, eher die Geschichte von Bildungssystemen oder Kindheitsverständnissen im Allgemeinen zum Gegenstand und beziehen daraus gewonnene Erkenntnisse nicht auf die Entwicklung unterschiedlicher Unterrichtssettings (vgl. Ball 2013; Deacon 2006; Fend 2006; Senne/Hesse 2019; Winkler 2017). In der analytischen Verknüpfung dieser Untersuchungen kann dieses Kapitel zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen und die Interrelationen zwischen der Genese verschiedener Lernmethoden und sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen aufzeigen.

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Einteilung der Ausführungen in vier Unterkapitel: Zunächst wird die seit der Renaissance entstehende Konstruktion und Freisetzung des Selbst im Kontext des ersten Übergangs von feudalen zu bürgerlichen Gesellschaftsformationen sowie von theozentrischen zu anthropozentrischen Weltbildern herausgearbeitet. In der Entstehung dieses neuen Gestalt- und Machbarkeitsglaubens können auch die reformatorischen Bewegungen und ihre Auswirkungen in einen Bezug zu leitenden emanzipatorischen und disziplinierenden erzieherischen Vorstellungen und Praktiken gebracht werden (2.1). Anschließend wird aufgezeigt, wie eine sich ausbreitende bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft sich in immer stärker werdende ökonomische, technologische, wissenschaftliche, nationalstaatliche und demographische Zusammenhänge einbettet. Darin werden schulische Individualisierungsprozesse als biopolitische und demokratische Zielpunkte von unterschiedlichen Kräften und Strömungen entdeckt und nutzbar gemacht (2.2). Darauf aufbauend sollen die auftretenden Krisen bürgerlicher Subjektanforderungen in eine Verbindung mit romantisierten Gegenutopien gebracht werden, in denen reformpädagogische Strömungen ein neues und von institutionellen Funktionsanforderungen losgelöstes Kindheitsverständnis konstruieren (2.3). In einem letzten Unterkapitel sind die weiteren Entwicklungslinien nachzuverfolgen, aus denen sich die Bildungsansprüche

der ökonomischen Qualifikations- und sozialen Integrationsfunktion als zentrale Bezugspunkte herausbilden. Diese verbinden sich im späteren Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einem harmonisierenden Hybrid, in dem individualisiertes Lernen als „Königsweg“ (Lipowsky/Lotz 2015; Rabenstein/Wischer 2016) zur Lösung unterschiedlicher gesellschaftlicher Herausforderungen hochstilisiert wird (2.4). Diese Ausführungen bilden die Basis dafür, um in den darauffolgenden Kapiteln die gesellschaftstheoretische Einordnung nach Foucault und Habermas gegenstandsorientiert herzuleiten sowie die These der gouvernementalen Erosion schulischer Lebensweltpotenziale auch soziohistorisch zu legitimieren.

2.1 Erzieherische Freisetzung und Disziplinierung des Individuums

Soll die Entstehung eines humanistischen „Machbarkeitsdenkens“ (Winkler 2017, S. 56) im Zusammenhang schulgeschichtlicher Entwicklungen dargelegt werden, stellen die von Fend (2006) formulierte Thesen einen geeigneten Ausgangspunkt dar. Demzufolge wurde die frühe Institutionalisierung von Bildungssystemen im okzidentalen Raum durch ein besonders Spannungsverhältnis von Glaubens- und Wissensfragen ermöglicht. Dabei verortet er in der christlichen Lehre ein folgenreiches Grundpotenzial für individualisierende Entwürfe der Gestaltbarkeit, da sich durch die Trennung einer diesseitigen und jenseitigen Existenz eine „Dramatisierung der Lebensvorstellungen und Lebensgestaltungen“ (Fend 2006, S. 44) entwickelt hat. Darüberhinausgehend ergab sich durch die religiöse Auslegung von antiken Schriften und den Aufbau einer institutionalisierten Amtskirche im Mittelalter „die Notwendigkeit, Ausbildungseinrichtungen für Experten zu schaffen, die in der Lage waren, die sich entwickelnde Dogmatik im Sinne der Kanonisierung des ‚gültigen Glaubens‘ abzusichern“ (ebd., S. 241).³

Bald darauf sollten diese Umstände die Entstehung eines „modernen Wissenschaftsverständnisses und die Fortentwicklung eines anthropozentrischen Weltbildes“ (ebd., S. 241) maßgeblich beeinflussen. Vor allem die im norditalienischen Raum expandierenden Städte gewannen aufgrund ökonomischer Fernhandelsbeziehungen an Macht und Reichtum und ermöglichten dadurch die Etablierung einer neuen gelehrten Trägerschaft. Diese bildete sich in Konkurrenz zu den etablierten Ständen des Klerus heraus, erkannte eine angeblich gottgegebene Ordnung nicht mehr an und entwarf ein humanistisches Menschenbild der diesseitigen Gestaltbarkeit. In der Herausbildung der neuen Wissensordnung konnte sich die Rezeption von antiken Vorstellungen über Wissenschaft, Politik,

3 Diese reflexive Auseinandersetzung kulminierte im Mittelalter in dem Versuch der logischen Beweisführung religiöser Dogmen in Form des Gottesbeweises bei Anselm von Canterbury oder Thomas von Aquin.

Kunst oder Philosophie nicht mehr auf eine christliche Reinterpretation begrenzen. Vielmehr wurde eine entdeckende und produktive Bildsamkeit menschlicher Tugenden ins Zentrum gerückt, die zugleich den Beginn des Verständnisses von Bildungsprozessen als kultivierte Abkehr von einer rohen, gefährlichen und primitiven Natur des Menschen (vgl. ebd., S. 96 f.) markiert.⁴ In dieser geistigen Haltung begann sich das Bildungsbürgertum als tragende Schicht zu etablieren, bevor es mit dem Wirtschaftsbürgertum die Segmentierung moderner Gesellschaften über schulsystemische Strukturen entscheidend prägen sollte (vgl. Diederich/Tenorth 1997).

Ein weiterer zentraler Produktionsfaktor zur Stärkung des anthropozentrischen Deutungsschemas kann in der Erfindung des Buchdrucks festgemacht werden. Dadurch wurde eine radikale Verbreitung von unterschiedlichen Wissenskulturen erst ermöglicht und der Weg für eine innere Veränderung der religiös verfassten Machtstrukturen geebnet. Im Zuge der protestantischen Reformationbewegung konnte über den Zugang von breiten Bevölkerungsschichten zu den „heiligen Schriften“ eine Demokratisierung und Reflexion der christlichen Wissensstrukturen in Gang gesetzt werden:

Es gab nun für die Menschen des 16. Jh. nicht mehr nur die eine Quelle der Erkenntnis, es gab zunehmend verschiedene Schriften, die man miteinander vergleichen konnte: nicht nur die lateinische Bibel, auch den lateinischen Cicero, daneben auch die Bibel auf Deutsch, sodass sich jeder Christenmensch selbst ein Bild machen konnte, von dem, was das Evangelium beinhaltet. (Kuhlmann 2013, S. 20)

Mit diesem Verständnis ging auch das Ziel einer zunehmenden Alphabetisierung der Bevölkerung einher. Auch wenn eine diesbezügliche Realisierung noch in weiter Ferne stand, wirkten sich schon anfängliche Pläne zur schulischen Integration von größeren Gruppen auf die strategische Ausrichtung von Lehr- und Lernpraktiken aus. Abbildung 1 verdeutlicht, dass Kinder bereits im 16. Jahrhundert nach Alter und Kenntnissen in homogene Gruppen unterteilt wurden, um ihnen in Anbetracht unterschiedlicher Voraussetzungen angemessene Lerninhalte vermitteln zu können (vgl. Fend 2006, S. 116).⁵ In vielen aktuellen populärwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen wird jedoch angeführt,

4 Als zentrale Medien zur Verbreitung dieses neuen Weltbilds dienten die antiken Sprachen Altgriechisch und Latein, die bis zum heutigen Tag ihren Ausdruck in den Curricula der humanistischen Gymnasien finden (vgl. Kuhlmann 2013, S. 47).

5 Solche Bildungsinhalte bestanden vorwiegend aus kurzen Zusammenfassungen der christlichen Lehre (Katechismen), die den Kindern als schulisches Lehrbuch dienten. Dieser Umstand hatte weitreichende Auswirkungen auf reflexive Lehr- und Lernprozesse zur Folge, da das Verstehen und Nachvollziehen von unterschiedlichen Schriften im Zentrum stand (vgl. Fend 2006, S. 113 ff.).

dass ein nach Altersklassen gegliederter Frontalunterricht eine Erfindung des Industriezeitalters sei, um Schüler*innen für die standardisierte Arbeit in den aufstrebenden Fabriken auszubilden (Gatto 2010; Robinson 2010; Precht 2014; Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015; Kirkland/Khan 2019). Im späteren Teil der Arbeit kann gezeigt werden, dass dieser bildungshistorisch widerlegbare Zusammenhang in der gegenwärtigen Diskurskoalition als politisches Mittel zur Durchsetzung individualisierter Lernformen fungiert.

Abb. 1: Nach Altersklassen und Kenntnissen gegliederte Schulgruppe im 16. Jahrhundert. Jakob Köbel. 1524. Holzschnitt aus: Legende von St. Rupprecht. Copyright akg-images.



Zuvor sollen jedoch die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungslinien in den Blick genommen werden, unter deren Mantel sich die Herausbildung schulischer Institutionen und Selbstverhältnisse fortsetzen konnte. Die sich im Zuge der Reformation zuspitzende Auseinandersetzung zwischen protestantischen und katholischen Kräften führte im Verlauf des 17. Jahrhunderts zu den Konfessionskriegen mitsamt ihren sozioökonomischen Krisen und Verwerfungen. In daran anschließenden Dynamiken lässt sich eine weitere Herauslösung aus mittelalterlichen Ständestrukturen festmachen, die sich in entstehenden absolutistisch-bürokratischen Staatensystemen, weiteren Urbanisierungs- und ersten Industrialisierungsprozessen manifestiert. Deacon (2006) beschreibt diese Umstände als maßgebliche Faktoren für die Entwicklung von disziplinarischen Anstalten und Erziehungsverständnissen:

As feudalism declined in the face of the consolidation of various forms of royal absolutism, and as polities became larger and more centralized and their populations increased, the questioning of ecclesiastical authority coupled with incipient industrialization spawned religious discord, civil war, economic dislocation and social disorder. Behind the walls of the cities, unemployed artisans demanded work and unruly students assailed the sensibilities of the citizens; outside their gates, large vagabond masses of disbanded soldiers and uprooted peasants clamoured for bread or ravaged the countryside. Amongst the various responses by the local authorities one common and unoriginal theme emerged: the re-imposition of order through the confinement of disorder. Houses of correction, *hospitaux généraux*, *Zuchthäusern* sprang up all over Europe, and into them were herded the poor and the indigent, the idle and the debauched, the criminal and the dangerous, the sick and the insane. (Deacon 2006, S. 126, Hervorhebung im Orig.)

Diese an Foucault (1977a) angelehnte Konzeption der Schulgeschichte sieht diese Periode als von weitreichenden Beschränkungsmaßnahmen in Form von Zuchthäusern, Psychiatrien, Krankenhäusern oder Polizeieinrichtungen durchdrungen. Die Wiedererlangung der Ordnung sollte demnach durch die Einspernung und Disziplinierung der sozialen Unordnung erreicht werden. Gleichzeitig wurde dadurch ein System exklusiver Subjektpositionen erzeugt, in dem Personen als (geistes-)krank, arm oder kriminell klassifiziert wurden (Deacon 2006, S. 129). In diesem Zusammenhang wird die Dominanz eines negativen Menschenbilds im Sinne von Hobbes deutlich, nach dem der gefährliche und kriegerrische Naturzustand der Menschen über staatliche Maßnahmen gezügelt werden muss (Winkler 2017, S. 55). Dieses Verständnis wurde erst in den nächsten beiden Jahrhunderten durch um die Zeit der Aufklärung sich drehende Ideen und Prozesse langsam aufgelöst.

2.2 Aufklärung und Biopolitisierung schulischer Selbstverhältnisse

Im Zuge der verschärften Hungerskrisen, steigenden Staatsschulden und politischen Machtlosigkeit niederer Stände in absolutistischen Staaten entwickelte sich auf Basis humanistisch-wissenschaftlicher Ansätze und Erkenntnisse ein Nährboden für revolutionäre Strömungen. Über bestehende Landesgrenzen hinaus entwarfen die Denker der Aufklärung Konzeptionen über eine vernünftige und selbstbestimmte Verfasstheit des Menschen, die es in Form von persönlichen, politischen und ökonomischen Rechten sowie durch eine Aufteilung der staatlichen Gewalten zu institutionalisieren galt.⁶ Gleichwohl verlief deren weitestgehenden Durchsetzung äußerst langwierig und war in den verschiedenen europäischen Staaten mit sehr unterschiedlichen Verläufen und restaurativen Gegentendenzen verbunden.

Darüber hinaus hatte die Abschaffung der Ständegesellschaft keineswegs eine Aufhebung von hierarchischen Differenzierungen zur Folge. Durch die Etablierung des Bildungsbürgertums wurde vielmehr eine neue soziale Trägerschicht hervorgebracht. Mit voranschreitenden Industrialisierungs- und Ökonomisierungsprozessen reihte sich auch das aufstrebende Wirtschaftsbürgertum⁷ in die dominierenden Kräfteverhältnisse ein und führte zugleich zur Herausbildung einer von Lohnarbeit abhängigen Arbeiterschicht. Vor diesem Hintergrund dienten Bildungsprozesse nicht nur zur Etablierung des „normativen Programms der Aufklärung“ (Fend 2006, S. 178), sondern auch als Instrument zur Sicherung und Legitimation von neuen privilegierten Positionen: „Der Bildungstitel wurde gleichsam zum Ersatz des Adelstitels“ (Kuhlmann 2013, S. 49). Im Übergang von der feudal-absolutistischen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sollten die gesellschaftlichen Positionen nicht mehr über den Geburtsstand, sondern über eine staatlich geregelte und ermittelte Leistungsfähigkeit zugeteilt werden. Ein sich fortwährend institutionalisierendes und von kirchlichen Zuständigkeiten entkoppeltes Schulsystem wird somit über die Produktionsfaktoren Wissen und

6 Dazu zählten beispielsweise das Eigentumsrecht, das Wahlrecht sowie die Meinungs- und Religionsfreiheit. Gleichwohl galten diese Rechte zunächst nur für Männer und wurden erst viel später geschlechtsübergreifend durchgesetzt. Dennoch können diese Prozesse als ein Umbruch erfasst werden, der mit Habermas (1988) als Freisetzung verständigungsorientierter Handlungspotenziale beschreibbar wird (vgl. 3.2).

7 Während das Bildungsbürgertum die schulische Reproduktion ihrer Werte und Positionen über humanwissenschaftliche Gymnasien verfolgte, konnten die wirtschaftsbürgerlichen Inhalte der Realgymnasien (nützlich-praktische Fähigkeiten und Wissensinhalte) im Zuge der Industrialisierung und Technisierung an Bedeutung gewinnen (Diederich/Tenorth 2007, S. 86 f.).

Fertigkeiten zunehmend zu einem Ort, an dem individuelle Chancen zukünftiger Lebensgestaltung verteilt werden und gesellschaftspolitische Planungsprozesse ansetzen (vgl. Ricken/Reh 2017).⁸

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts werden zunächst die steigenden institutionellen Bildungsherausforderungen für staatliche Akteure ersichtlich, die sich aus revolutionär-aufklärerischen Bewegungen, dem Bevölkerungswachstum und weiteren industriell-urbanisierten Anforderungen ergaben. Insofern lässt sich beispielsweise die starke internationale Verbreitung der Bell-Lancaster-Unterrichtsmethode verstehen (Dockerman 2018, S. 2), die einen effizienten Umgang mit der immer größer werdenden Schüler*innenzahl in Aussicht stellte. In großen Räumen sollten bis zu tausend Kinder unterschiedlicher Altersgruppen von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet werden können (vgl. Abb. 2 und Abb. 3).

Dabei wurden kleine Halbkreise an den Seitenwänden gebildet, an denen ältere Schüler*innen als Hilfskräfte und Kontrollorgane für den Lernfortschritt jüngerer Gruppen verantwortlich waren.⁹ Im Anschluss daran konnten die instruierten Aufgaben an den nach Reihen geordneten Schulbänken in der Mitte wiederholt werden. Allerdings erwies sich diese Unterrichtsorganisation konträr zu ihrer eigentlichen Intention als äußerst ineffizient. Es konnten nur geringe Lernfortschritte erzielt werden, da die reziproke Struktur rein instruktiv und das Raumarrangement zu aufwendig und komplex waren, um den individuellen Erfordernissen gerecht werden zu können (Oelkers 2021, S. 28).

Dementgegen setzte sich im weiteren Verlauf die Methode des frontalen Unterrichts durch. In lehrzentrierten und synchronen Settings wurden Schüler*innen nach Jahrgangsguppen in kleinere Klassen unterteilt und in unterschiedlichen Fächern unterrichtet. Diese Konzeption einer zentral zuständigen Lehrperson, die relational und kommunikativ auf eine kleinere Gruppe bezogen ist, erwies sich als deutlich effektiver (vgl. Landahl 2013). Foucault (1977a) betrachtet in dieser Umorganisation der Schulklassen ein individualisierendes und totalisierendes Moment zugleich. Über die kategoriale Einordnung in Altersgruppen, Räume, Verhaltensformen und Leistungsfähigkeiten wird die staatlich regulierte und überwachte Umstellung auf ein bürgerlich-liberales Hierarchisierungssystem ersichtlich:

8 Gleichwohl wird bis heute darüber debattiert, inwiefern bei ungleichen bzw. ungerechten Ausgangsbedingungen eine gesellschaftliche Segmentierung über standardisierte Leistungsaspekte als gerechtfertigt gelten kann (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Feuser 2015).

9 An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die Entwicklung des lehrpersonenzentrierten Unterrichts mit homogenen Jahrgangsklassen nicht vordergründig über die Anlehnung an ein industrialisiertes Fabrik-Modell erfolgte. Vielmehr kristallisierte sie sich als eine generelle strategische Praktik heraus, um die Aufnahme größerer Bevölkerungsteile ins Schulsystem möglichst effizient gestalten zu können.

Abb. 2: Innenansicht der Hauptschule der Britisch-ausländischen Schulgesellschaft. 1818. Copyright Pictura Paedagogica.

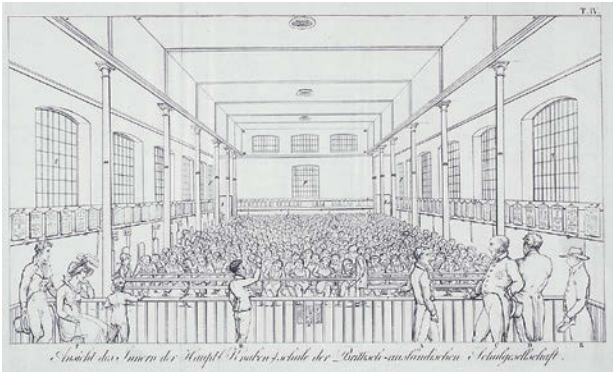
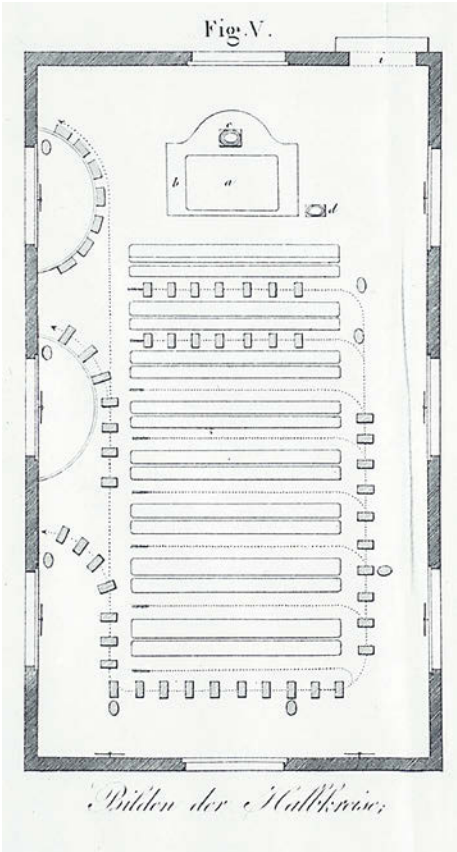


Abb. 3: Raum-Arrangement einer Lancaster-Schule. Jakob Friedrich Martini. 1820. Copyright Pictura Paedagogica.



Der ‚Rang‘ beginnt im 18. Jahrhundert die große Form der Verteilung der Individuen in der Schulordnung zu definieren: Schülerreihen in Aufschlüsselung historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse der Klasse, Korridore, Kurse; jeder erhält bei jeder Aufgabe und bei jeder Prüfung einen Rang zugewiesen – von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr; Gleichschaltung der verschiedenen Altersklassen; Abfolge des Lehrinhalts und der behandelten Fragen in der Ordnung zunehmender Schwierigkeit. Und in diesem System obligatorischer Gleichschaltungen erhält jeder Schüler nach seinem Alter, seinen Leistungen, seinem Benehmen bald diesen Rang und bald einen anderen; er verschiebt sich ständig auf jenen Reihen, von denen die einen rein ideal eine Hierarchie des Wissens und der Fähigkeiten markieren, während die anderen die Verteilung der Werte und der Verdienste materiell in den Raum der Klasse oder des Kollegs übersetzen. In dieser ständigen Bewegung ersetzen sich die Individuen. In diesem Raum skandieren sich gleichgeschaltete Intervalle. (Foucault 1977a, S. 197)

Diese Institutionalisierung von schulischen Räumlichkeiten und Praktiken stellte im Rahmen der damaligen steuerungspolitischen Problematisierungen somit die machtvollste Strategie dar, um auf die auftretenden Veränderungen adäquat reagieren zu können. Um dieses Argument zu plausibilisieren, soll an dieser Stelle kurz auf Foucaults (2010) Ausführung zur Biopolitik vorverwiesen werden. Mit steigender staatlicher Zuständigkeit wurde auch eine expandierende Bevölkerung zunehmend als politische Ressource für eine effiziente Steuerung erkannt. Neben Volkszählungen, Wehrpflicht, sich etablierenden Steuersystemen und Verwaltungsapparaten reihte sich auch die Etablierung der allgemeinen Schulpflicht in diese neuen Regierungsrationaltäten ein. Eine staatlich konzipierte und kontrollierte Schule ermöglichte es demnach, „jeden Untertan zu erfassen und zu erziehen – und zwar in einem Lebensalter, in dem eine solche Erziehung als besonders wirksam gilt“ (Winkler 2017, S. 57). Im Vergleich zu den züchtigenden und ausschließenden Disziplinartechniken kann eine Umstellung auf korrigierende und inkludierende Formen der Machtausübung festgemacht werden, die sich durch subtile und aktivierende Steuerungsphilosophien kennzeichnen lässt (Deacon 2006, S. 125). Dieser Umstand soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass disziplinarische Züchtigung als Sanktionsmittel weiter fortbestand und zur Gehorsamkeitserziehung in Schulen sowie Rettungs- und Findelhäusern verwendet wurde. Eine langsame, wenn auch nicht lineare Umformung zu milderer Strategien der erzieherischen Kontrollierbarkeit kann dennoch konstatiert werden.¹⁰

Allerdings können die entstandenen Einrichtungen und Praktiken nicht auf ihre machttechnologischen Ausprägungen reduziert werden, sondern sind

10 Selbst innerhalb der physischen Sanktionsmechanismen verweist beispielsweise eine Verfügung des Königlichen Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens aus dem Jahr 1880 auf eine angeordnete Milderung der körperlichen Züchtigung, die „nur“ mehr an besonderen, nicht gesundheitsgefährdenden Körperstellen, wie beispielsweise der inneren Handfläche, erfolgen durfte (Friederich 1978, S. 337 f.).

gleichsam als „ein historisch neuartiges Netz von Fürsorge- und Erziehungssituationen“ (Anhorn 1992, S. 127) zu betrachten, das als „Substitut bzw. als funktionales Äquivalent für die außerökonomischen Zwangsverhältnisse in der ständisch-feudalen Gesellschaft [...] bereits das Grundmuster einer sozialstaatlich-sozialpolitischen Organisation des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs erkennen lässt“ (ebd., S. 127). Insofern reduzieren foucaultsche Erklärungsmuster alle Entstehungsprozesse, die sich auf eine schulische Institutionalisierung von freiheitsverbürgenden, demokratischen und humanistisch-aufklärerisch inspirierten Ideen beziehen, auf ihren funktionalisierten und biopolitischen Charakter. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Berücksichtigung dieser Entwicklungslinien noch maßgeblich für die Integration einer lebensweltanalytischen Perspektive sein. Zuvor werden jedoch die um die Jahrhundertwende eintretenden Krisentendenzen bürgerlicher Subjektanforderungen dargelegt, auf deren Basis sich neuartige Lern-, Lehr- und Schulkonzepte entwickeln konnten. Darauf aufbauend können die sich mit Fortschreiten des 20. Jahrhunderts verstärkenden Individualisierungsparadigmen nachgezeichnet werden, unter denen sich ein harmonisierendes Amalgam aus ökonomischen und sozialintegrativen Bildungsanforderungen zu formen begann.

2.3 Krise des bürgerlichen Subjekts und pädagogische Gegenutopien

Wird der bisher beschriebene Strukturwandel von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft weiterverfolgt, spitzten sich dessen krisenhafte Neben- und Folgeerscheinungen im 19. Jahrhunderts vermehrt zu. Dabei kann zwischen rückwärtsgewandten Gegentendenzen in Form von europaweiten Restaurationsprozessen und der progressiv ausgerichteten Kritik und Umdeutung von aufklärerischen Subjektmodellen unterschieden werden. Senne und Hesse (2019) beschreiben in ihrer „Genealogie der Selbstführung“ den – vor allem für die deutsche Gesellschaft – schnellen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel als zentrale Ursache für die Delegitimierung von bürgerlichen Selbstverständlichkeiten.¹¹ Die in diesem Kapitel notwendigerweise verkürzte Darstellung von größeren historischen Veränderungen gilt in besonderem Maße für diese Epoche, die durch eine starke Pluralität, Gegensätzlichkeit und Parallelität der ablaufenden Prozesse charakterisiert ist. Sehr wohl können aber die

11 Die deutsche und österreichische Geschichte lässt sich im Zuge der gescheiterten aufklärerischen Revolutionen durch eine im europäischen Vergleich späte Liberalisierung der nationalstaatlichen Politik und Industrialisierung kennzeichnen (vgl. Seel 2010). In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Neuen Mittelschule wird auf die deshalb immer noch bestehenden postfeudalen Residuen und auf deren Zusammenhänge mit der Implementierung von individualisierten Lernformen einzugehen sein.

wesentlichsten Einflussfaktoren und Umbrüche sowie deren Konsequenzen kurz dargelegt werden.

Zunächst setzte die voranschreitende Industrialisierung, Urbanisierung und Bevölkerungsexpansion neue Mobilitätsbewegungen in räumlichen und sozialen Einheiten in Gang (vgl. Senne/Hesse 2019, S. 167). Allerdings bedeutete der Gewinn neuer Rechte und Freiheiten¹² auch den Verlust von alten Sicherheiten der garantierten Unterkunfts- und Ernährungsverhältnisse durch die Grundherrschaft (Kuhlmann 2013, S. 55).¹³ In diesem Sinne war mit den Herauslösungstendenzen auch die Integration in neue Abhängigkeitsverhältnisse der Lohnarbeit verbunden, deren negative Auswirkungen zu den bekannten marxistisch und sozialistisch inspirierten Protestbewegungen führten. Darüber hinaus sahen sich viele Menschen mit gänzlich anderen Tätigkeiten und neu geregelten Umgangs- und Verhaltensstrukturen auseinandergesetzt. Simmel (1903/1995) beschreibt in seinem Aufsatz „Die Großstädte und das Geistesleben“ die Ambivalenz, die mit einem auf Zweckrationalität, individualisierter Konkurrenz, Anonymität und Freiheit aufbauenden Leben in urbanen Zentren verbunden war. Auf Basis dieser Entwicklungen konnte sich die Strömung der Romantik herausbilden, deren vielschichtige Positionen die bürgerlichen Tugenden von Fleiß, Genauigkeit oder Sparsamkeit sowie die Folgeerscheinungen der Rationalisierung, Industrialisierung und Urbanisierung kritisierten. Den als entfremdet und gefährlich erlebten Arbeits- und Lebensformen in den Fabriken und Großstädten wurde ein romanisiertes und naturalisiertes Subjektkonzept entgegengesetzt.

In Bezug auf den bildungsgeschichtlichen Verlauf konnten reformpädagogische Bewegungen eine dieser folgenreichen Gegenutopien bereitstellen. Vor mehr als einhundert Jahren rief Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902/1992) aus und kündigte damit einen zentralen historischen Umbruch in der Entwicklung und Wahrnehmung von Kindern an. Neben dem von Key transportierten antichristlichen und teils völkischen Erziehungsverständnis etablierten sich zahlreiche weitere Ansätze, die vor dem Hintergrund naturwissenschaftlich-theosophischer (Montessori), anthroposophischer (Steiner), sozialistischer (Freinet, Neill) oder demokratisch-pragmatischer (Dewey) Einflüsse konzipiert wurden (vgl. Oelkers 2005). In diesem Kontext wird die Vielfalt der sozialen Spannungsfelder ersichtlich, die sich in dieser homogen anmutenden Strömung entfalten konnte und auf die Parallelität von nationalen, wissenschaftlichen, spirituellen

12 Diese neuen Rechte betrafen den Eigentumserwerb, das Niederlassungsrecht, die Glaubensfreiheit, die Freiheit der Heirat und der Berufswahl, die Vertragsrechte, Gewerberecht, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Versammlungsfreiheit und Wahlfreiheit (Fend 2006, S. 174).

13 Vor diesem Hintergrund ist auch die polemische Umformulierung von Anatole Frances Zitat zu verstehen, dass eine mit dem Liberalismus einhergehende Freiheit nur darin bestehen würde, unter Brücken schlafen und auf Straßen betteln zu dürfen (vgl. Biebricher 2005, S. 214).

und demokratischen Gesellschaftstendenzen zugleich verweist. Bei aller Pluralität lässt sich jedoch die zentral geteilte Komponente hervorheben, die eine natürliche, zweckfreie und zwanglose Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt und die Auflösung eines asymmetrischen und hierarchischen Erziehungsverhältnisses beabsichtigt (Tenorth 1994, S. 599 f.). Auch wenn sich ähnliche Forderungen bereits in früheren Epochen finden lassen,¹⁴ können die angeführten Konzepte als die erste darauf bezogene Bewegung erfasst werden.

Auf Basis dieses Verständnisses wurde schließlich eine grundlegende Veränderung von Unterrichtsprozessen gefordert. Demnach sollten frontale Formen von offenen Settings abgelöst werden, damit sich alle Kinder selbstständig und in ihrem eigenen Tempo entwickeln können. Allerdings kann in den unterschiedlich vertretenen Positionen eine weitestgehende Ausblendung des gesellschaftlichen Kontextes konstatiert werden, durch die ein konflikträchtiges und auszuhandelndes Verhältnis zwischen Autonomie und Anpassung einseitig auf der pädagogischen Ebene aufgelöst wird. Selbst bei Rousseau, der oft irrtümlicherweise als Ausgangspunkt für die Genese individualisierter Lernformen bezeichnet wird (Oelkers 2021, S. 77), erfolgt die kindliche Entwicklung unter der strikten „Anleitung eines Tutors“ (ebd., S. 77).¹⁵ Auf die Überforderung von bürgerlichen Anforderungen wurde demgemäß mit deren romantisierter Negation reagiert. Tenorth (1994, S. 601) hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Reformpädagogik damit „vor den radikalen Konsequenzen ihrer eigenen Prinzipien“ zurückschreckt, die sich eigentlich in der revolutionären Umwälzung von bestehenden Organisationsprinzipien deutlich machen müssten. Folglich erhält die „persönliche Reform des eigenen Lebens [...] Vorrang vor jeder Reform gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Senne/Hesse 2019, S. 88).

Vor dem Hintergrund der fehlenden institutionellen Einbettung kann auch nachvollzogen werden, warum die alternativen Schul-, Lehr- und Lernkonzepte zunächst keine weite Verbreitung fanden. Aufgrund des Effizienzproblems von synchronen Lehr- und Lernprozessen, in denen überdurchschnittliche Leistungsfähigkeiten gebremst und Kinder mit Lernschwierigkeiten überfordert werden (Dockterman 2018, S. 3), sollten sie im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts jedoch eine fundamentale Revitalisierung erfahren.¹⁶ In den folgenden Ausführungen kann gezeigt werden, dass sich reformpädagogische Konzepte gerade durch

14 Die Kritik an vorherrschenden pädagogischen Schulpraktiken trat bereits zur Zeit der Reformations in Erscheinung und sprach sich für eine stärkere Verfolgung von individuellen Interessen und Bedürfnissen aus (vgl. Oelkers 2005, 2021).

15 In diesem Sinne können Rousseaus pädagogische Schriften vielmehr als „repräsentativ für den Übergang vom vernunftorientierten Kindheitsbild der Aufklärung zum Naturideal der Romantik“ (Winkler 2017, S. 66) interpretiert werden.

16 Im US-amerikanischen Raum erfolgte im Zuge des Dalton- (1917) und Winnetka-Plans (1919) die effizienztheoretische Betrachtung individualisierter Lernformen vergleichsweise früh. Diese Entwicklung kann im Kontext des pragmatischen, technologischen

die Ausklammerung von gesellschaftlichen Anpassungserfordernissen reibungslos in die Wissensordnung der hybriden Lernindividualisierung integrieren lassen. Zur Plausibilisierung dieses Arguments werden die Bedingungen und Dynamiken der Entwicklungspfade skizziert, unter denen sich sozialintegrative, selektive und qualifizierende Bildungsanforderungen zu einer folgenreichen Koalition verbinden konnten.

2.4 Siegeszug der hybriden Lernindividualisierung

Auf diesem Wege sollen die funktionalen Aufgaben des Bildungssystems zunächst näher erläutert und mit Rückblick auf die bisherige soziohistorische Analyse in ihrer Entstehung zusammenfassend rekonstruiert werden. Nach Trautmann und Wischer (2011, S. 90) dient die Qualifikationsfunktion einer für das Beschäftigungssystem notwendigen „Vermittlung von Grundkompetenzen [und] die Selektions- oder auch Allokationsfunktion [...] der Reproduktion der Sozialstruktur über die Verteilung heranwachsenden Generationen auf die Positionen in der Gesellschaft“. Demgegenüber ist die „Legitimations- oder auch Integrationsfunktion [...] auf die Reproduktion von Normen, Werten und Deutungen, die zur Sicherung des politischen Systems [...] erforderlich sind“ (ebd., S. 90, Hervorhebung im Orig.) ausgerichtet.

Mit Blick auf den Strukturwandel von feudalen zu bürgerlich-liberalen Gesellschaften wird deutlich, dass sich die Selektionsfunktion durch den Wechsel auf leistungsbezogene Verteilungsmechanismen herausgebildet hat. Darauf aufbauend ist im Zuge der steigenden industriellen und ökonomischen Anforderungen die Notwendigkeit einer dafür zuständigen Qualifikationsfunktion entstanden. Die mit dieser Ausdifferenzierung in Verbindung stehende Demokratisierung erhöhte zudem die rechtliche, soziale und moralische Legitimationsbedürftigkeit der schulischen Institutionen.¹⁷ Allerdings bildete sich durch die Entstehung neuer Gesellschaftsschichten auch die widersprüchlich anmutende Strukturanforderung heraus, die Wettbewerbschancen um ungleiche Positionen gleich zu verteilen und damit Gleichheit und Differenz in einem erzeugen zu müssen (vgl. ebd., S. 93). Es wird noch zu zeigen sein, dass sich der Begriff der Chancengerechtigkeit unter diesen Bedingungen als idealisierende und vermeintliche Lösung dieser konflikträchtigen Elemente etablieren konnte.

Werden diese Ansprüche in ihrer weiteren historischen Genese verfolgt, markiert der Übergang von fordistischen zu postfordistischen Organisationsformen

und liberalistischen Hintergrunds im Gegensatz zu stärker idealistisch, humanistisch und sozialistisch geprägten Einflüssen in Mitteleuropa verstanden werden (vgl. Oelkers 2005).

17 Eine genauere theoretische Einordnung dieser Prozesse erfolgt in der Darstellung von Habermas' Ausführungen zur Entkoppelung von systemischen und sozialen Integrationsfunktionen (vgl. 3.2).

einen zentralen Wendepunkt. Das in den 1920er-Jahren von Henry Ford entwickelte Modell der wissenschaftlichen Betriebsführung etablierte sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg als vorherrschende Produktionsweise. Dieses Konzept baute auf einer durch keynesianische Staatsführung gesteuerten Massenproduktion und Massenkonsumption von Gütern auf (Jessop 1986, S. 12). In diesem Kontext lässt sich die Entstehung der im US-amerikanischen Raum als *mastery*- oder *personalized learning* bezeichneten Lernformen verstehen, die von Beginn an eng mit technologischen Neuerungen und der aufstrebenden angewandten Psychologie verknüpft waren. Insofern lehnte sich sowohl die von Pressey (1933) konzipierte Testmaschine als auch die von Skinner in den 1950er und 1960er Jahren ausgeweitete Lehr- und Lernmaschine¹⁸ an fordistische und behavioristische Verständnisse an:

Also at this time, principles of ‚scientific management‘, or Taylorism, were imported into schools. Scientific management sought to remake the school on the factory model by measuring and controlling the behavior of teachers and students. Implicit in this approach, which peaked in the 1950s and 1960s, was the idea of knowledge as a deliverable unit, like a product or commodity. This is the context in which ‚teaching machines‘ were introduced to schools. (Boninger/Molnar/Saldaña 2017, S. 8)

In diesem Sinne verstanden sich auch psychotechnologische Ansätze als „Wissenschaft von der praktischen Anwendung der Psychologie im Dienste der Kulturaufgaben“ (Münsterberg 1914, S. 1). Nach diesem Verständnis sollten Bildungsprozesse zur Auslese der geeignetsten Personen für die Anforderungen des Industriealltags dienen (Gelhard 2018, S. 49). Im späteren Verlauf des 20. Jahrhunderts wird diese selektive Funktion jedoch zunehmend von einer qualifizierenden Funktion abgelöst, wodurch sich die vorherrschende Bewertungslogik von terminalen zu elektiven Mechanismen verschiebt.¹⁹

Gelhard (2018) spricht an dieser Stelle von der Entwicklung einer Leistungsgesellschaft zu einer Kompetenzgesellschaft, in der mehr Wert auf die Förderung grundlegender Fähig- und Fertigkeiten gelegt werden soll. Dabei wird das eindimensionale und kognitive Konzept des Intelligenzquotienten (IQ) durch das vielschichtige und metakognitive Kompetenzmodell erweitert. In einer

18 Während zwischen Skinner und Pressey Uneinigkeit über die Wirksamkeit der jeweils anderen Lehrmaschine bestand, betonten beide die dadurch erreichbaren Mastery-Levels sowie die Notwendigkeit einer effizienteren Unterrichtsgestaltung im Sinne der „industrial revolution“ (Pressey 1933, S. 582) des Bildungssystems (vgl. Boninger/Molnar/Saldaña 2017, S. 8).

19 Während elektive Systeme wie in den Vereinigten Staaten oder Japan darauf abzielen, die Lernenden auf externe Auswahlprozesse vorzubereiten, verteilen terminale Bildungssysteme wie in Deutschland oder Österreich Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsinstitutionen (Fend 2008, S. 96 ff.).

personen- und psychologiegeschichtlichen Perspektive findet er einen zentralen Wegbereiter in David McClelland, der den IQ-Test als eine biologistische Aus-sortierungstechnik kritisierte und stattdessen ein breiteres Set von Fähigkeiten als Basis für eine konstruktivistische Lerntheorie definierte (vgl. Gelhard 2018, S. 63 f.). Anstelle bloßer Schulnoten sollen vielmehr Kriterien festgelegt werden, die zu einer generellen Bewährung im Leben befähigen und damit den Beginn des Siegeszugs von pragmatischen und problemlösungsorientierten Lernaufgaben markieren. Im Zuge des durch Daniel Goleman bekannt gewordenen Konzepts der Emotionalen Intelligenz machte sich schließlich die Ausweitung auf emotionale, soziale und personale Bereiche deutlich. Infolgedessen setzte sich eine weitestgehende Abkehr von behavioristischen Lernmodellen fort, die auf Dauer nicht den versprochenen Output erbringen konnten. Aufgrund der gleichzeitigen Standardisierung dieser Kompetenzanforderungen sieht Gelhard (2018, S. 127) in diesen Wandlungsprozessen jedoch lediglich eine Umdeutung und Erweiterung des Leistungsprimats, in dem soziale und emotionalisierende Elemente zur Psychologisierung und Harmonisierung gesellschaftlicher Antagonismen dienen. Diese Kritik wird die folgende gesellschaftliche Einordnung dieser Entwicklungen und die damit verbundene Etablierung individualisierter Lernformen als zentralen Rahmen begleiten.

Soziologisch betrachtet sind die Problematisierungen von mechanischen Lernkonzeptionen vor dem Hintergrund tiefgreifender gesellschaftlicher Krisentendenzen im ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Bereich zu verstehen. Die Rigidität fordristischer Steuerungsparadigmen führte zu einem mehrdimensionalen Mangel an Flexibilität. Auf der ökonomischen und politischen Ebene konnten diese Prinzipien keine angemessenen Strategien bereitstellen, um auf wandelnde Produktionsanforderungen, technologisch-institutionelle Voraussetzungen, Konsument*innenwünsche oder Reallohn-niveaus angemessen reagieren zu können (Harvey 1991, S. 142). In sozialen und kulturellen Bereichen fanden die Wirkungsmechanismen in einer generellen Unterdrückung individueller Mündigkeit und Selbstverantwortung ihren Ausdruck. Insbesondere die Begründer der Kritischen Theorie kritisierten eine am Massenkonsum ausgerichtete Standardisierung von Denkprozessen (vgl. z. B. Adorno/Horkheimer 1944/1997, S. 128 ff.). In diesem Rahmen formierte sich eine breite Basis an Kräften, die von einer Effizienzsteigerung wirtschaftlicher Produktionsfaktoren bis zu gesellschaftspolitischen Integrationsforderungen marginalisierter Gruppen unterschiedliche Ziele verfolgten. In den Diskursen um Individualität und Flexibilität konnten sie jedoch einen zentralen gemeinsamen Nenner finden.

Auf schulstruktureller Ebene machte sich die Krise technokratischer Organisationskonzepte zunächst durch einen – im Kontext der *realistischen Wende* der Pädagogik (Roth 1966; Wulf 1995, S. 37; Seel 2010, S. 88 f.) stattfindenden – Ausbau von Schulversuchen deutlich, in denen flexiblere und autonomere Steuerungskonzepte zur Anwendung kamen (Patzner 2005, S. 419). In etwa

zeitgleich erlebte die Reformpädagogik vor dem Hintergrund des progressiven und antiautoritären Geists der Emanzipationsbewegungen eine Revitalisierung (Kuhlmann 2013, S. 198).²⁰ Auch Bürgis (2017) historische Analyse der OECD (Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung) erfasst die sich auf die 1968er-Bewegung beziehenden Diskurse und die thematisierte ökonomische Rückständigkeit europäischer Staaten als zentrale Ursachen einer neuen sozioökonomischen Allianzbildung. In diesem Sinne setzte sich zunehmend das Verständnis durch, Bildung als Ressource für eine prosperierende ökonomische Entwicklung zu betrachten und in die breite Förderung von individuellem Humankapital zu investieren. Infolgedessen sollten keine Potenziale mehr aufgrund von unterschiedlichen Herkunftskategorien verschwendet werden (ebd., S. 204). Diese effizienztheoretischen Überlegungen treffen sich mit moralisch geführten Auseinandersetzungen über die Integration und Förderung exkludierter und benachteiligter Gruppen in regulären Schulsystemen. Die unterschiedlichen Hintergründe wurden in dem Fokus gemeinsamer Ziele und Programme jedoch vernachlässigt, die herkömmlichen Schulstrukturen als veraltet, spröde, bürokratisiert und standardisiert kritisierten.

Im Zuge der zunehmenden Globalisierungs-, Dynamisierungs- und Pluralisierungstendenzen in spätmodernen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaften haben diese transformatorischen Kräfte schließlich erheblich an Fahrt aufgenommen. Durch die Auslagerung, Fragmentierung und Flexibilisierung von Produktionsabläufen und Arbeitsmärkten sowie den sich laufend entwickelnden technologischen Fortschritt sind auch die beruflichen Anforderungen einem schnellen Wandel unterworfen. Die sich ständig ändernden Ansprüche einer wissensbasierten Ökonomie haben demnach die Notwendigkeit nach sich gezogen, Lerninhalte und Fähigkeiten zunehmend individuell generieren zu können, um flexibel und selbstverantwortlich auf diese Wandlungsprozesse reagieren zu können (vgl. BMBWK 2002; Brandmo/Berger 2013).²¹ Um mit dieser Autono-

20 Reckwitz (2017) zufolge kann der Zeitraum um die aufkommenden Emanzipationsbewegungen als Ausgangspunkt für eine eintretende Koalition aus bürgerlichen und romantischen Selbstverhältnissen (vgl. auch Reckwitz 2006) festgemacht werden: „Bürgerlichkeit und Romantik befanden sich fast zweihundert Jahre in einem antagonistischen Verhältnis zueinander, und dieser traditionsreiche Antagonismus wird durch die neue, akademische Mittelklasse der Spätmoderne in einer ungewöhnlichen Symbiose aufgelöst. Wenn wir zum Beginn der Spätmoderne ins Jahr 1968 zurückgehen, so sehen wir dort die Kulturrevolution gegen den Konformismus einer nivellierten Mittelstandsgesellschaft, die der Counter Culture als Ausdruck von Entfremdung und Repression erscheinen musste. Danach avancierte das attraktive Projekt der Verwirklichung des Selbst jedoch zum Kern des neuen Establishments. [...] Die Formel, die das Subjekt der Akademikerklasse zwischen Romantik und Bürgerlichkeit zusammenhält, ist paradox: die *erfolgreiche Selbstverwirklichung*“ (Reckwitz 2017, S. 288 f., Hervorhebung im Orig.).

21 Vor diesem Hintergrund unterscheiden sich selbstregulierte Lernmethoden (SRL) von selbstbestimmten Konzepten durch ihre vordefinierten und standardisierten

misierung aber keine unkontrollierten und nicht skalierbaren Entwicklungen einzuleiten, sollte die Einführung und Ausweitung von Bildungsstandards und weiteren Monitoring-Prozessen eine externalisierte Steuerungsfunktion ermöglichen (BMBWK 2002, S. 26).

Die wiedererlangte Planungssicherheit auf unternehmerischer und politischer Ebene hatte jedoch auch eine Prekarisierung der Arbeitsbedingungen, eine Ausweitung individualisierter Konkurrenzverhältnisse und einen Abbau sozialstaatlicher Sicherungssysteme zur Folge (vgl. Boltanski/Chiapello 2003, S. 452 f.). Aus diesem Grund verlagerten sich ökonomische und integrative Anforderungen noch stärker auf unterschiedliche Bildungsinstitutionen, die zum Verwirklichungsort effizienter Humankapitalproduktion und normativ-inklusive Gerechtigkeitsvorstellungen zugleich avancierten. Letztere haben sich in der Forderung nach dem Abbau benachteiligender und segregierender Mechanismen²², die eine Inklusion aller Kinder unabhängig von Herkunft, Sprache, Geschlecht oder Behinderung²³ verhindern, zu einem schulischen Heterogenitätsdiskurs formiert. Demnach kann den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen nur durch eine im Rahmen individualisierter Lernformen gestaltete Differenzierung Rechnung getragen werden (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 78).

Aufbauend auf diesen Ausführungen kann die Amalgamierung aus ökonomischen und sozialintegrativen Bildungsanforderungen anhand der folgenden zentralen Schnittstellen kurz zusammengefasst werden:

- *Gerechtigkeit und Effizienz*: Im aktuellen bildungspolitischen Diskurs wird die Frage nach gerechten Bildungssystemen in ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis mit den Zielsetzungen einer effizienten Leistungssteigerung gebracht. Im Sinne der sich auch bei sozialdemokratischen Kräften durchsetzenden Logik, dass sich Gerechtigkeit „rechnet und für alle rechnen muss“ (SPD-Bundestagsfraktion 2013; vgl. auch Crosland 1980, S. 191), wird die

Zielvorstellungen und Kompetenzerwartungen (vgl. Holzkamp 1993, S. 162). Dementsprechend wurden sie auch zunächst in der Erwachsenenbildung entwickelt und erst im Zuge einer „neuen Lehr- und Lernkultur“ in schulpädagogische Konzepte übernommen (Vidal 2021).

- 22 Diese Mechanismen betreffen zum einen pädagogische Adressierungen in Unterrichtspraktiken, die durch die Festlegung auf diskriminierende Kategorien zur Reproduktion sozialer Ungerechtigkeiten beitragen (vgl. Stojanov 2006). Zum anderen werden auch schulinstitutionelle Voraussetzungen in Form von Sonderschuleinrichtungen und mehrgliedrigen Sekundarsystemen kritisiert. Die dadurch eintretende Homogenisierung übt über fehlende Motivationsanreize und reduziert-entwertende Selbsterwartungen negative Effekte auf die jeweiligen Bildungslaufbahnen aus (vgl. Pfahl 2011; Kaiser/Pfahl 2020).
- 23 In diesem Zusammenhang hatte das 2006 verabschiedete Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNBRK) einen bedeutenden Einfluss auf die (geforderte) Institutionalisierung inklusiv-heterogener Unterrichtsettings (vgl. Degener 2012; de Beco 2014).

Integration und Förderung benachteiligter Gruppen auch aus wirtschaftlichen Gründen vorangetrieben. Aus diesem Grund ermitteln beispielsweise die von der OECD durchgeführten PISA-Studien den Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen: „Improving the educational attainment of the disadvantaged can pay over the long run [...] through long-term savings in income transfer, public social programmes, and public health“ (Field/Kuczera/Pont 2007, S. 32). Infolgedessen konnte sich nach der liberalistischen Konzeption der Chancengleichheit auch der Begriff der Chancengerechtigkeit durchsetzen, der einen größeren Interpretationsspielraum in der Definition und Realisierung von gerechten Bildungsmöglichkeiten bietet: „Was mit ‚gerecht‘ gemeint ist, bleibt offen und kann entsprechend auch Ungleichheit und damit das Ausbleiben eines Ausgleichs implizieren“ (Dietrich/Heinrich/Thieme 2013, S. 18). In diesem Zusammenhang wird die Frage zu eruieren sein, inwiefern die Integration von universal und zweckfrei ausgerichteten Gerechtigkeitsverständnissen zum Zufallsprodukt von gegenwärtigen ökonomischen Imperativen wird.

- *Schulreform*: Einen zweiten gemeinsamen Nenner findet die sozioökonomische Allianz in ihrer progressiven Positionierung. Demgemäß lässt sich die Kritik an mechanischen und hierarchischen Steuerungskonzepten, technokratischen Lernverständnissen und überfüllten Curricula sowohl in bildungsökonomischen als auch in reform-, sozial- oder inklusionspädagogischen Diskursen nachzeichnen (vgl. Bellmann/Waldow 2007). Die daraus resultierenden gemeinsamen Forderungen nach schulautonomen Gestaltungsmöglichkeiten, projektorientierten Unterrichtskonzepten und kompetenzorientierten Lernplänen machen diesen Reformcharakter deutlich. Zugleich sind sie von einer Mixtur aus integrativen und neoliberalen Ideen begleitet und von einer „camouflierenden sozialen Sprache“ (Bürgi 2017a, S. 218) durchzogen. Allerdings werden damit in Verbindung stehende unterschiedliche Hintergründe und Realisierungsstrategien nicht thematisiert. Wie in Kapitel 5 noch näher ausgeführt wird, sind in diesem Kontext weitreichende widersprüchliche Aspekte festzumachen. Damit zusammenhängende Fragen nach institutionellen vs. individualisierten Verantwortlichkeiten, ressourcenausschöpfenden vs. ressourcenverteilenden Strategien und formell-standardisierten vs. informell-destandardisierten Leistungsbeurteilungen würden ein entsprechend konfliktgeladenes Diskursfeld erwarten lassen (vgl. 5.2).
- *Individualisierung als Zauberformel*: Dementgegen findet die diskursive Vermittlung in individualisierten Lernformaten ein strategisches Vehikel, um von antagonistischen Bildungsansprüchen abstrahieren und Individualisierung als Königsweg (Lipowsky/Lotz 2015; Rabenstein/Wischer 2016) hochstilisieren zu können. Während bildungsökonomische Akteure die Notwendigkeit selbstverantwortlichen Arbeitens angesichts sich schnell wandelnder beruflicher Anforderungen forcieren, wird die Realisierung einer heterogenen

Differenzierung gleichsam als Schlüssel zur Reduktion herkunftsbedingter Ungleichheiten betrachtet (vgl. Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015; Rose 2016). In dieser zum Ausdruck gebrachten *Win-win-Situation* kann es folgerichtig keine Verlierer, keine Widersprüche und keine Konflikte geben. Dammer (2015, S. 25 f.) spricht in diesem Zusammenhang vom „Hochamt des Individuums“. Über die Gemeinsamkeit eines utopischen gesellschaftlichen Monismus verbindet sich das Selbstmanagement des *homo oeconomicus* mit dem moralischen Heterogenitätsimperativ und wird dadurch zur zentralen Schnittstelle zwischen neoliberalen Rationalitäten und inklusiven Normativitäten. Auf diesem Wege können bildungsökonomische Diskurse ihre Erzählungen in einer empathisch-moralischen Dimension fortführen, während reform-, inklusions- und sozialpädagogische Forderungen eine quantitativ-messbare Legitimation für die eigene Programmatik erhalten (vgl. Bellmann/Waldow 2007, S. 484 f.).

Die genaueren Dimensionen und Auswirkungen dieser Diskurskoalitionen werden im fünften und sechsten Kapitel dargelegt. Die bisherigen Ausführungen sollten zur überblicksmäßigen Erläuterung ihrer soziohistorischen Genese dienen, bevor die Ursachen der unterschiedlichen Ausprägungen individualisierten Lernens (vgl. Dockterman 2018, S. 4) geklärt werden können. Dabei kann die Schlussfolgerung, dass in Anbetracht der großen Investitionen²⁴ die Ergebnisse personalisierten Lernens in den Vereinigten Staaten von bescheidenem Erfolg geprägt sind (vgl. Pane et al. 2017; Boninger/Molnar/Saldaña 2017; Dockterman 2018), auch auf den europäischen bzw. deutschsprachigen Raum übertragen werden (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2016; Andersen/Andersen 2017; Breidenstein/Rademacher 2017; Martens 2018). Daher gilt es im Folgenden die Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen die diesbezüglichen (dys-)funktionalen Effekte hervorgerufen werden. Dabei werden nicht nur die ökonomischen und integrativen Funktionen von zu erfüllenden Leistungsanforderungen betrachtet, sondern auch sinn-, identitäts- und solidaritätsstiftende Reproduktionsmechanismen von Unterrichtsprozessen in den Blick genommen. Für diese multiperspektivische Analyse empfiehlt sich ein Zugang, der eine Theoretisierung auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln erarbeiten kann. Dazu werden im folgenden Kapitel Foucaults Gouvernementalitätstheorie und Habermas' Lebensweltansatz als geeignete Rahmen ins Feld geführt.

24 In den Vereinigten Staaten haben neben staatlichen Institutionen auch digitaltechnologische Akteure wie Mark Zuckerberg oder Bill Gates über eigens dafür konzipierte Stiftungen mehrere hunderte Millionen Dollar in den Ausbau personalisierter Lernformen investiert (vgl. Dockterman 2018, S. 4).

3 Theoretische Einordnung: Gouvernementalität und Lebenswelt

In den bisherigen Ausführungen wurde die Geschichte sich ausdifferenzieren-der Bildungsanforderungen mit der Entwicklung individualisierter Lernformen in Verbindung gebracht. Gefehlt hat bislang jedoch eine Konzeptionalisierung, die diese Erkenntnisse in eine Theorie gesellschaftlicher Wandlungsprozesse einbettet. In der bildungswissenschaftlichen Literatur werden Individualisierungstendenzen im Bildungssystem häufig zu Foucaults Subjektivierungsanalysen in Beziehung gesetzt. Seine Untersuchung zu sich wandelnden Regierungstechniken haben zu der Entstehung der Forschungsdisziplin der *Governmentality Studies* geführt, die auch in der Erziehungswissenschaft weite Verbreitung gefunden hat (vgl. Weber/Maurer 2006). Auch wenn in diesem Zusammenhang zumeist gegenwärtige Praktiken analysiert werden und sich keine umfangreichen historischen Analysen zum untersuchten Gegenstand finden lassen, spiegelt sich dieses Übergewicht auch im vorangegangenen Kapitel wider (Holzkamp 1993; Patzner 2005; Deacon 2006; Ball 2013; Winkler 2017; Gelhard 2018; Senne/Hesse 2019). Die darin hergestellten Verbindungen in eine umfassende gouvernementale Einordnung zu überführen, stellt somit das erste Ziel der theoretischen Rahmung dar (3.1).

In diesem Vorgehen werden jedoch auch drei zentrale blinde Flecken im foucaultschen Verständnis gesellschaftlicher Macht- und Subjektivierungsprozesse herausgearbeitet, die eine mehrdimensionale Perspektivierung erfordern, weil gesellschaftliche Reproduktionsmechanismen nicht nur als Wechsel funktionaler Kräfteverhältnisse, Diskurse nicht nur als institutionelle Wissenssysteme und Subjekte nicht lediglich als deren Produkte erfasst werden können. Deshalb wird mit Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1988) ein Ansatz integriert, der aufgrund seiner schwer zu operationalisierenden Begrifflichkeiten (Anicker 2019, S. 269 f.) in der empirischen Forschung kaum Anwendung gefunden hat. Aus diesen Gründen werden die normativen und „kontrafaktisch konstruierten“ (Habermas 1988a, S. 155) Beschreibungen seines Lebensweltkonzepts zwar erläutert, für die Analyse aber weitestgehend ausgeklammert. Demgegenüber sollen die gesellschaftstheoretischen Destillate herausgearbeitet werden, die den strukturbildenden und -verändernden Effekt verständigungsorientierten Handelns ins Zentrum der Untersuchung rücken. Auf diese Weise können die aktuellen und soziohistorischen Dimensionen individualisierten Lernens auch vor einem lebensweltlichen Hintergrund betrachtet werden (3.2).

Im Zuge dieser Darstellungen werden die theoretischen Divergenzen, Schnittmengen und Verknüpfungspotenziale von Foucault und Habermas behandelt.

In der wissenschaftstheoretischen Perspektive des kontextuellen Pragmatismus (vgl. Brendel 2013; Stei 2019) wird schließlich erläutert, wie eine Kombination aus Gouvernamentalität und Lebenswelt für die methodologische Einordnung und empirische Anwendung legitimiert werden kann (3.3).

3.1 Individualisierung als Regierungstechnik (Foucault)

Foucaults Ausführungen zum Wesen und Wandel unterschiedlicher Regierungstechniken gehen auf seine gegen Ende der 1970er Jahre gehaltenen Vorträge am Collège de France in Paris zurück (Foucault 2004, 2010). In der Vorstellung seiner neuen Forschungsrichtung schließt er an seine Kritik von repressiven Machtverständnissen (Foucault 1977b) an und konzipiert ausgehend von christlichen Subjektivierungspraktiken eine neue Perspektive auf die Geschichte moderner Staaten. Diese Genealogie löst sich von einem Regierungsverständnis, das auf staatliche Macht beschränkt bleibt. Stattdessen wird eine Vielzahl von Strategien, Kräften und Objekten ins Zentrum gerückt, die im Übergang zu sich wandelnden Gesellschaftsformen erfasst werden können. Wird diese Konzeption mit den soziohistorischen Bezugspunkten individualisierten Lernens in Verbindung gebracht, lassen sich diese in dem Übergang von pastoralen Machttechniken (3.1.1) zu einer liberalen (3.1.2) und neoliberalen Gouvernamentalität (3.1.3) verorten. Im Anschluss daran werden drei zentrale blinde Flecken der foucaultschen Analytik herausgearbeitet, die eine Integration des habermasschen Ansatzes erfordern und legitimieren (3.1.4).

3.1.1 Erzieherisches Subjektivierungspotenzial der Pastoralmacht

Foucault (2010, S. 96) geht in seiner Analyse von Führungs-, Steuerungs- und Kontrolltechniken davon aus, „dass man in gleicher Weise davon sprechen kann, ein Haus, Kinder, Seelen, eine Provinz, ein Kloster, einen religiösen Orden und eine Familie zu regieren“. In einer allegorischen Beschreibung sieht er in der Pastoralmacht eine christliche Adaption der Beziehung zwischen einer Herde und seinem Hirten, der nur durch ein umfassendes Wissen über die Dynamiken und Eigenheiten der Schafe seinen Führungsanforderungen gerecht werden kann. Im pastoralen Kontext fungiert eine solche steuerungsfunktionale Wissensgenerierung über die Praktik des Geständniszwangs, in der Erkenntnisse über jeden „Einzelnen – seiner Seele, seiner Gedanken, seiner verborgenen Sünden, seiner dunklen Geheimnisse, seiner Läuterungen, kurzum, seiner ‚inneren Wahrheit‘“ (Anhorn 2007, S. 322) gewonnen werden. In dieser Leitung und Kontrolle der Seelen macht sich für Foucault ein Verhältnis zwischen Individualität und Totalität deutlich, das ebenso für den historischen Verlauf von säkularen Regierungstechniken als

sinnbildlich gelten kann (Lemke/Bröckling/Krasmann 2000). Bei Berücksichtigung dieser individuellen Lenkung (vgl. Foucault 2005) im Kontext der Genese individualisierten Lernens liegt zunächst der Verweis auf Fends (2006) Thesen zur Entwicklung okzidentaler Bildungssysteme auf der Hand (vgl. Kapitel 2). Die gleichzeitigen Heilserwartungen und Ängste vor einer ewigen Verdammnis haben demnach zu einer Individualisierung und Dramatisierung des eigenen Lebens geführt. Auch wenn sich Fend nicht näher mit konkreten Regierungstechniken auseinandersetzt, sieht er analog zu Foucault in der christlichen Lehre ein weitreichendes Subjektivierungspotenzial enthalten. Vor dem Hintergrund des zunehmend spannungsreichen Verhältnisses zwischen Glauben und Wissen bildete diese Individualisierungslogik die Basis für die Entwicklung von bildungsspezifischen Vergesellschaftungs- und Säkularisierungsprozessen. Die Auslegungs- und Beweisführungspraktiken religiöser Inhalte führten im Rahmen des Bewusstseins um die Gestaltbarkeit der Existenz zur Entstehung von Experteninstitutionen, die den Bestand und die Erweiterung christlichen Wissens sichern sollten. Zugleich verselbstständigten sich dadurch jedoch die Rationalisierungstendenzen nach der Suche von belegbaren Wahrheitsansprüchen.

In diesem Rahmen stellten die Bestrebungen von Reformationsbewegungen, größere Bevölkerungsschichten in schulische Einrichtungen zu integrieren, erste Anzeichen einer Problematisierung von heterogenen Lerngruppen dar. Foucault (1996, S. 78) versteht unter Problematisierung den Prozess, „wie ein unproblematisches Erfahrungsfeld oder eine Reihe von Praktiken, die als selbstverständlich akzeptiert wurden, die vertraut und ‚unausgesprochen‘ sind, also außer Frage stehen, zum Problem werden, Diskussionen und Debatten hervorruft, neue Reaktionen anregt und eine Krise der bisherigen stillschweigenden Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Praktiken und Institutionen bewirkt“. Neben dem bereits erörterten Beispiel der Einteilung in verschiedene Altersgruppen (vgl. Abb. 1) kristallisierten sich auch Positionen heraus, die eine von individuellen Voraussetzungen losgelöste Vermittlung von Inhalten und Umgangsformen kritisierten (Oelkers 2021, S. 76). Einer weitreichenden Realisierung und Nutzbarmachung solch erzieherischer Verständnisse und Techniken stand jedoch eine Periode der Blockade gegenüber, die Foucault in kriegerischen Auseinandersetzungen, Baueraufständen sowie Finanz- und Hungerskrisen des 17. Jahrhunderts begründet sieht (vgl. Foucault 2010, S. 107). Über diese Gesichtspunkte können zugleich die beschriebenen disziplinarisch-normalisierenden Ausschlussmechanismen in Zuchthäusern, Psychiatrien, Krankenhäusern oder Gefängnissen als ordnungsstiftende Funktion erklärbar gemacht werden. Erst als der territoriale Machterhalt des Souveräns nicht mehr das primäre Ziel politischer und ökonomischer Strategien darstellte und sich die Problematisierung auf die Bevölkerung verschob, konnte sich die Loslösung von feudalen Ständestrukturen fortsetzen und die Gouvernementalität als modernisierte Form der pastoral-individualisierten Regierungskunst etablieren.

3.1.2 Die (liberale) Gouvernamentalität – individuelle Einhegung

Foucault konstruiert den Begriff „Gouvernamentalität“ mit einer Wortkombination aus „gouverner“ („Regieren“) und „mentalité“ („Denkweise“) (Lemke/Bröckling/Krasmann 2000, S. 8). Damit werden unterschiedliche Regierungstechniken mit einer spezifischen Rationalität verbunden, die sich im Laufe der Geschichte erst durchzusetzen vermochten und stetig verändert haben. Als konkrete empirische Analysekategorie definiert er den Begriff wie folgt:

Unter Gouvernamentalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat. (Foucault 2010, S. 114f.)

Alle um politische, ökonomische und sicherheitsbezogene Themen kreisenden Institutionen und Praktiken bilden somit die Basis für eine Macht, die in bestimmten und doch vielfältigen Ausprägungen auf die Bevölkerung einwirkt. Dass sich diese zur Hauptzielscheibe der neuen Regierungstechnik entwickeln hat, ist auf einige wesentliche Prozesse im Zuge des 18. Jahrhunderts zurückzuführen. Die demographische Expansion hat die Anwendung der Statistik aus dem inneren „Funktionszusammenhang der Souveränität“ (ebd., S. 110) gelöst und dadurch zu der Erkenntnis geführt, dass die Bevölkerung eigenen Regeln und Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Ihre inneren Dynamiken – beispielsweise in Form von Sterbe- oder Krankheitsraten – und die daraus resultierenden Effekte müssen demnach auch aus ihrer eigenen Logik erklärt und bearbeitet werden. Die Problematisierung der Bevölkerung erfolgt daher auch nicht mehr als Versinnbildlichung souveräner Machtpolitik, sondern „tritt vielmehr als Zweck und Instrument der Regierung hervor. Die Bevölkerung tritt als Subjekt von Bedürfnissen und Bestrebungen, aber ebenso auch als Objekt in den Händen der Regierung hervor“ (ebd., S. 111). In diesem Sinne besteht die Regierungsrationalität einer solchen Bio-Politik oder Bio-Macht nicht mehr in der zentralistischen Lenkung der Bevölkerung, sondern darin, ihre ökonomischen und gesundheitlichen Bedingungen zu verbessern. Während die juristische Macht den Zweck verfolgt, „sterben zu machen oder leben zu lassen“, fungiert die Bio-Macht als „das Recht, leben zu machen und sterben zu lassen“ (Foucault 1999, S. 278).

Dieser Übergang kann auch mit Bezug auf Foucaults Analyse von Bentham's Panoptikum dargelegt werden. Demzufolge ist das entwickelte Baukonzept von Unterbringungsanstalten oder Fabriken durch eine Disziplinierungslogik gekennzeichnet, in der die Tätigkeiten der Insassen oder Beschäftigten von einer zentralen hierarchischen Position aus sichtbar, überwacht und kontrolliert werden können.

In der Problematisierung der Bevölkerung treten hingegen gänzlich neuartige Steuerungsformen hinzu:

Die Idee des Panoptismus [impliziert ...], jemanden, ein Auge, einen Blick, ein Überwachungsprinzip im Zentrum zu platzieren, der seine Souveränität gewissermaßen auf alle Individuen wirken lassen kann, die im Inneren dieser Machtmaschine [untergebracht sind]. [...] Was wir dagegen jetzt auftauchen sehen, ist [nicht] die Idee einer Macht, welche die Form einer erschöpfenden Überwachung der Individuen annähme, damit jedes von ihnen gewissermaßen in jedem Moment bei allem, was es macht, für die Augen des Souveräns gegenwärtig wäre, sondern die Gesamtheit der Mechanismen, die für die Regierung und für diejenigen, die regieren, recht spezifische Phänomene relevant werden lassen, die nicht exakt die individuellen Phänomene sind [...]. Und die Regierung der Bevölkerungen ist, denke ich, etwas von der Ausübung einer Souveränität bis in die feinsten Quentchen der individuellen Verhaltensweisen hinein völlig Verschiedenes. Wir haben hier zwei Machtökonomien, die, wie mir scheint, völlig verschieden sind. (Foucault 2004, S. 102 f.)

Somit werden rechtliche und disziplinarische Normalisierungsprozesse durch sicherheitstechnologische Formen ergänzt (vgl. McKinlay/Starkey 1998). Installieren Disziplinartechniken vordefinierte „hierarchisierende Trennungen, die zwischen Ungeeignetem und Geeignetem unterscheiden“, ziehen die Dispositive²⁵ der Sicherheit „keine absoluten Grenzen zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen, sondern spezifizieren ein optimales Mittel innerhalb einer Bandbreite von Variationen“ (Lemke/Bröckling/Krasmann 2000, S. 13 f.). Durch die Ausrichtung an empirischen Regelmäßigkeiten orientieren sich Normierungsmechanismen an relationalen und differenziellen Abweichungen und nicht mehr an a priori gesetzten Klassifikationen. Insofern tendiert diese Rationalität dazu, die dichotomen, isolierenden und exkludierenden Einteilungen durch inklusivere Formen zu erweitern und „ohne Unterlass neue Elemente zu integrieren, auszudehnen und neue Kreisläufe zu organisieren“ (Demirović 2015, S. 242). Dieser Aspekt impliziert die Umstellung von rechtlichen und disziplinarischen Vorschreibungs- und Unterlassungspraktiken auf eine selbstständigere Steuerungsphilosophie, in der Normalisierungsaspekte in externalisierten und subtileren Versionen der Relationalität auftretender Variationen gerecht werden können.²⁶

Sämtliche Merkmale der Dispositive der Sicherheit stellen eine Antwort auf den sich etablierenden Liberalismus dar, um die Steigerung von individuellen Markt- und Eigentumsfreiheiten in einen kontrollierenden Rahmen zu betten.

25 Dispositive stellen bei Foucault eine Erweiterung des noch zu besprechenden Diskursbegriffs dar und umfassen sprachliche und nicht sprachliche Aussagensysteme wie Gesetze, Entscheidungen, Institutionen oder Gebäude (Foucault 1978, S. 119 f.).

26 Deleuze (1993) hat diese machttechnologische Entwicklungstendenz als einen Übergang von einer Disziplinar- zu einer Kontrollgesellschaft bezeichnet.

Gleichwohl operiert diese Machttechnologie damit nicht in einer konträren Polarität zur Freiheit, „da sie sich nur vollziehen kann, indem sie die Freiheit eines jeden stützt“ (Demirović 2015, S. 243). Vor diesem Hintergrund kann sich mit der Wissensform der politischen Ökonomie auch der dritte zentrale Bezugspunkt *gouvernementaler* Regierungsformen herausbilden. In der Umstellung auf liberale Organisations- und Konkurrenzprinzipien entsteht das Verständnis von Wirtschaftsprozessen als Orte der Wahrheitsbildung. Demnach obliegt die Generierung von Wahrheiten nicht mehr einem politischen Souverän, sondern den sich freisetzenden Märkten. Staatliche Regierungshandlungen geraten damit selbst in die Kritik ökonomischer Rationalitäten, von denen sie als richtig oder falsch beurteilt werden (vgl. Foucault 2010, S. 125). Aus dieser Perspektive tritt auch der aufkommende Utilitarismus weniger als philosophische Strömung denn in Form „der Nützlichkeit einer Regierungsintervention“ (ebd., S. 136) in Erscheinung. Diese Ausführungen bilden schließlich den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines ökonomischen Tribunals (ebd., S. 215), das in Gestalt der neoliberalen *Gouvernementalität* zur zentralen Regierungsrationalität des späten 20. Jahrhunderts avanciert.

Zunächst soll aber geklärt werden, in welcher Form sich die Genese individualisierten Lernens in Anbetracht der erfolgten theoretischen Spezifizierung genauer einordnen und interpretieren lässt. Da sich Foucault nicht umfassend zu bildungshistorischen Entwicklungen geäußert hat, finden sich auch wenig konkrete Bezüge zu den Wirkungen und Ursachen von aufklärungspädagogischen Lern- und Lehrkonzepten. Aus foucaultscher Perspektive verbietet sich jedoch eine einseitige Interpretation der Epoche als fortschrittsgeschichtliche Durchsetzung ihrer normativen Ideen und Programmatiken. Im Einführungskapitel wurde bereits ausgeführt, dass die Integration weiter Bevölkerungsteile in das Schulsystem mit der Problematisierung der Bevölkerung einherging, sie erfassen, hierarchisieren und vergleichen zu können. Ball (2013) sieht mit diesen Entwicklungen zugleich eine subjektivierende Konstruktion lernender Selbstverhältnisse verbunden:

Measures (standards), methods (examination), techniques of analysis (statistics) which latterly attached themselves to knowledge (psychology) provided a technical repertoire for the classification of learners and the population as a whole. That is, a nexus of power/knowledge and a human science, which writes the history of education policy, as a record, a file, a rank, an individuality directly onto that bit of the body, we call the mind. Power/knowledge relations operate here to produce the phenomenon to which they are addressed – the individual learner. (Ball 2013, S. 51)

Schulische Individualisierungspraktiken sind demnach nicht als Befreiungsprozesse, sondern selbst als Produkt von Machtverhältnissen zu betrachten: “The idea of the individual is not the ‘vis-à-vis of power; it is [...] one of its prime

effects” (ebd., S. 51). Zu klären ist daher, wie sich diese erzieherischen Praktiken im Verhältnis der disziplinarischen und sicherheitstechnologischen Formen begreifen lassen. In diesem Kontext muss darauf hingewiesen werden, dass die Dispositive der Sicherheit vorangegangene Formen nicht abgelöst haben und getrennt von ihnen wirken. Dennoch haben sie zu einer gewissen „Vorrangstellung dieses Machttypus [...] gegenüber allen anderen – Souveränität, Disziplin – geführt“ (Foucault 2010, S. 115). Insofern verweisen die eingeführten schulischen Standards des Messens, die Methoden der Prüfung, die Erfassung und der Vergleich der Leistung, die Einteilung in Räume und Altersklassen genau auf jene sicherheitsbezogenen Techniken, die sich an einem empirisch ermittelten Ideal und nicht an einer a priori gesetzten Norm orientieren. Dadurch können die Technologien zwischen den relationalen Varianzen auftretender Unterschiede differenzieren und darauf aufbauend neue steuerungspolitische Interventionen tätigen. Auf dieser Basis kann die Integration und Organisation neuer Elemente und Kreisläufe in Form der zunehmenden Inkludierungstendenzen vorangetrieben werden.

Diese subtileren Formen der Macht bedeuten jedoch nicht das Ende von Sanktions- und Bestrafungshandlungen, sondern machen nur deren Einbettung in ein neues Nützlichkeits- und Effizienzdenken deutlich. Nach diesem Verständnis geht es in der liberal-utilitaristischen Logik nicht darum, weniger zu bestrafen, sondern besser zu bestrafen – beispielsweise in Form der Dokumentation von Leistungen, Abwesenheiten, Unterbrechungen oder Verspätungen (Ball 2013, S. 50).²⁷ Im biopolitischen Sinne generieren die Dispositive der Sicherheit auf diesem Wege ein umfangreiches Wissen über Schüler*innen und setzen daran anschließende bildungs- und gesellschaftspolitische Planungsprozesse in Gang. Damit verbunden ist jedoch weniger eine generelle Abkehr von Exklusionsmechanismen als eine Umstellung des Selektionsverfahrens auf empirisch ermittelte Normalisierungsmechanismen der politischen Ökonomie. Die Sortierung und Aussortierung erfolgt somit anhand kleinteiligen Binärkategorien in Form von leistungsstark/leistungsschwach, pünktlich/unpünktlich, abwesend/anwesend, verhaltensauffällig/-unauffällig und dergleichen. In diesem Zusammenhang stellt auch die dargestellte Bell-Lancaster-Unterrichtsmethode einen Versuch dar, möglichst effiziente Strategien für die neu auftretende Problematisierung der Schulbevölkerung zu finden. In der empirischen Ermittlung des geeignetsten Verfahrens setzten sich aus den erläuternden Gründen das Sicherheitsdispositiv des zentrierten Unterrichts in kleinen Gruppen durch. Es wurde jedoch bereits

27 Diese Ausführungen weisen auf tendenzielle und langsame Übergänge in den angewandten Sanktionsmechanismen hin und dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die disziplinarischen Praktiken noch lange fortwirkten. Wie das erwähnte Beispiel des Beschlusses des preußischen Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens nahelegt, ist jedoch selbst innerhalb der körperlichen Strafen eine sukzessive Änderung zu milderen Formen feststellbar.

ausgeführt, dass mit der späteren Krise dieser bürgerlichen Subjektivierung erst jene reformpädagogischen Gegenutopien entstehen konnten, die in Verbindung mit der Umstellung auf selbstgesteuerte Regierungstechniken (Pongratz 2004, 2014) die Entwicklung der hybriden Lernindividualisierung initiierten.

3.1.3 Neoliberale Gouvernamentalität – individuelle Entfesselung

In den letzten drei Vorlesungen beschäftigt sich Foucault (2010, S. 146 ff.) mit einer fortschreitenden Regierungsrationaltät, die das Kalkül der Sicherheitsdispositive, die Dinge mehr sich selbst zu überlassen, weiter radikalisiert. In diesem Kontext führt er mit dem deutschen Ordoliberalismus und dem Liberalismus der Chicagoer Schule zwei zentrale Entwicklungsstränge an. Die US-amerikanische Variante gründete auf der Kritik keynesianischer Interventionen des New Deal und Beveridge-Plans, die auf linkspolitischer Ebene in Gestalt des Kampfes gegen militarisiert-imperialistische Staatsstrategien zusätzliche Legitimation erhielt. Auf europäischer Ebene analysiert Foucault den entstehenden Konsens über eine wirtschaftliche Liberalisierung am Beispiel der Nachkriegszeit in Deutschland. Vor dem Hintergrund der Herausforderungen des Wiederaufbaus etablierte sich ein Verständnis, nach dem selbst die „deutsche Sozialdemokratie erstens auf das Prinzip des Übergangs zur Vergesellschaftung verzichtet und zweitens die Übereinstimmung damit anerkennt, dass das Privateigentum an Produktionsmitteln nicht nur völlig legitim ist, sondern Anspruch auf Schutz und Förderung durch den Staat hat“ (Foucault 2010, S. 167). Trotz der Kritik an unregulierten Auswirkungen bürokratischer Machtkonzentration trennt die beiden frühliberalen Formen ihr Verständnis des Verhältnisses von Politik und Ökonomie. Während das deutsche Modell die soziale Marktwirtschaft institutionalisierte, in der die Freiheit des Marktes durch staatliche Interventionen kontrolliert und von sozialpolitischen Interventionen begleitet wird, „besteht das Programm der Chicagoer Schule [...] dagegen in der konsequenten Ausweitung der ökonomischen Form auf das Soziale, um die Differenz zwischen Ökonomie und Sozialem überhaupt zu eliminieren“ (Lemke/Bröckling/Krasmann 2000, S. 16). Mit der eintretenden Krise fordistischer Organisationsprinzipien hat sich der US-amerikanische Neoliberalismus auch im europäischen Raum als handlungsleitende Maxime durchgesetzt und zu einer Delegation vormals institutioneller Verantwortlichkeiten auf individuelle Ebenen geführt. Die diesbezüglichen wirtschaftlichen, politischen und soziokulturellen Ursachen wurden in der historischen Skizzierung bereits dargelegt. Spezifiziert werden soll an dieser Stelle jedoch die daraus entstandene Änderung liberaler Machttechnologien, anhand derer die Entwicklungslinien individualisierter Lernformen an analytischer Tiefenschärfe gewinnen.

Für Foucault äußert sich in der von Schultze (1958) eröffneten Forschungsrichtung der Humankapital-Theorie ein entscheidender Wendepunkt. Darin

wird der Fokus nicht mehr auf die bei Adam Smith noch dominierende Analyse des Wechselverhältnisses zwischen Produktion, Investition und Konsumtion gelegt. Vielmehr werden die unterschiedlichen Dimensionen zweckrationaler Handlungsentscheidungen der Individuen selbst zum Ausgangspunkt näherer Untersuchungen herangezogen. Demzufolge wechselt die Perspektivierung vom Produktionsfaktor der Arbeit zur Arbeitskraft. Die Problematisierung besteht dann weniger in der Frage nach Kosten, Wesen und Wert einer Arbeit, sondern in den Ursachen und Modalitäten des Gebrauchs von jeweiligen Mittel-Zweck-Relationen. Es geht nach dieser Logik also um die Untersuchung jener Rationalität, die „unter der Voraussetzung knapper Ressourcen den Entscheidungen eines oder mehrerer Individuen zugrunde liegt, diese Ressourcen zu einem bestimmten Zweck und nicht zu einem anderen einzusetzen“ (Foucault 2010, S. 189). In diesem Rahmen stellt das Humankapital nun alle körperlichen und psychischen Einflussgrößen bereit, die eine Arbeitskraft zur Erbringung einer spezifischen Leistung und zum Verdienst eines bestimmten Einkommens befähigen. Entgegen den (neo-)marxistischen Denkart wird damit gerade nicht eine kapitalismusbedingte Entfremdung der Produzierenden von ihren Tätigkeiten forciert. Vielmehr wird ihre soziale, emotionale und physische Anbindung an die Arbeit als wesentlicher Faktor für eine effiziente Kosten-Nutzen-Investition bewertet. Alle genetischen und sozialisatorisch erworbenen Kompetenzen werden am Markt als Kapitalressource für zukünftiges Einkommen eingesetzt. Dadurch entwickelt sich ein neues Leitbild des homo oeconomicus, der als „Unternehmer seiner selbst [...] für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle“ (ebd., S. 193).

Bröckling hat diese Ausführungen in seine Theorie des „Unternehmerischen Selbst“ (2007) aufgenommen. Demnach müssen sich die Menschen der Spätmoderne „um ihr Wohlergehen selbst kümmern [...] und deshalb Pläne schmieden, sich Ziele setzen und Strategien entwerfen, wie sie diese erreichen können“ (ebd., S. 254). Aus diesem Grund sehen sie sich dazu gezwungen, ihr Leben als Projekt zu führen, sodass sie ständig damit beschäftigt sind, ihr persönliches Kapital zu erweitern, indem vorhandene Fähigkeiten verbessert und neue Kompetenzen erlernt werden. Mit diesen Entwicklungen ist eine „Generalisierung der ökonomischen Form“ (Lemke/Bröckling/Krasmann 2000, S. 16) verbunden, in der auch Sozialbeziehungen und Regierungshandlungen aus wirtschaftlichem Kalkül betrachtet werden. In dieser Rationalität zieht sich der Staat aus vormaligen Verantwortungsbereichen zurück, überträgt die Zuständigkeiten auf untergeordnete Ebenen und setzt ein individualisiertes Konkurrenzverhältnis auf institutioneller und personeller Ebene frei:

Indem der Neoliberalismus den Markt und den Wettbewerb zum regulierenden Prinzip der Gesellschaft macht, setzt er eine ganze Ontologie der Ungewissheit und positiv bewerteten Angst in Gang: keine Sicherheit, keine Vorsorge dürfe vom Staat und den

kollektiven Sicherungssystemen erwartet werden, weil diese nur bequem und unfähig machten, den Kontingenzen einer sich verändernden Weltwirtschaft, den Herausforderungen des Marktes zu begegnen. (Demirović 2015, S. 215)

Mit der Abkehr von zentralen Steuerungskonzepten ordnen sich auch die Sicherheitsdispositive der neoliberalen Gouvernamentalität neu. Neben der Positivierung von Unsicherheiten versuchen sie eine institutionelle Kontrollierbarkeit über die Externalisierung von Normalisierungsmechanismen zu bewahren. Hinsichtlich des untersuchten Gegenstands können solche Outsourcing-Prozesse in Form von internationalen Vergleichsstudien, Kompetenztests oder implementierten Qualitätsmanagementsystemen verständlich gemacht werden. Beispielsweise ist die OECD als „Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung“ per Eigendefinition daran interessiert, über die durchgeführten PISA-Studien freie Märkte und deren Effizienz zu vergrößern und Humankapital zu akkumulieren (vgl. Fuchs 2003, S. 170). In diesem Vorhaben nehmen individualisierte Lernformen eine Schlüsselrolle ein, da den sich ständig wandelnden beruflichen Kompetenzanforderungen mit der selbstverantwortlichen und flexiblen Generierung von Lerninhalten begegnet werden soll. Wie im Rahmen der Genese der Lernindividualisierung gezeigt werden konnte, wurden mit der fortlaufenden Inklusion neuer Elemente auch soziale und emotionale Elemente in biopolitische Planungen integriert. Dadurch vermochte sich die Idealisierung der Heterogenitätsdiskurse über selbstregulierende Settings immer stärker durchzusetzen.²⁸

Bevor im fünften und sechsten Kapitel damit verbundene Hybridisierungen und Konsequenzen genauer ausgeführt werden können, sollen die mit der gouvernementalen Analyseperspektive einhergehenden Problematiken festgemacht werden. Die zu exemplifizierenden reduktionistischen Theorieelemente werden die Notwendigkeit der Integration von Habermas' Lebensweltansatz deutlich machen und darauffolgend eine erweiterte Perspektivierung in der Materialanalyse ermöglichen.

3.1.4 Drei blinde Flecken in Foucaults Argumentation

Foucaults Analysen zur Entstehung moderner Regierungsformen bieten viele erhellende Einsichten in die Entwicklungs- und Wirkungsstrukturen individualisierten Lernens. Besonders deutlich wird darin die komplexe Pluralität struktureller

28 An dieser Stelle soll erneut darauf hingewiesen werden, dass bereits die Kategorisierung von Schüler*innen nach Alter, Leistung, Anwesenheit oder Pünktlichkeit eine individualisierende Sozialform darstellt. Der Wechsel zu selbstgesteuerten Lernformen hat diese Mechanismen allerdings noch weiter vorangetrieben.

Macht- und Normalisierungsmechanismen, unter deren Voraussetzung sich erzieherische Selbstverhältnisse herauszubilden vermochten. Allerdings werden durch diese Perspektive wesentliche Vergesellschaftungsprozesse vernachlässigt, die im Folgenden anhand des (inter-)subjektivitätsverneinenden Diskursfunktionalismus, der dezentralistischen Machttechnologien sowie des relativistischen Wahrheitsbegriffs beschrieben werden.

Aufgrund der Voranstellung der historischen Analyse wurde in dieser Arbeit bislang keine genauere Definition des vieldiskutierten Diskurs- und Subjektbegriffs bei Foucault ausgeführt. Analog zu vielen weiteren seiner Analysekategorien wandelte sich sein Verständnis im Laufe seines wissenschaftlichen Schaffens auch in diesen Fällen. Dennoch kann eine gewisse Stringenz herausgearbeitet werden, die sich in seinem Gesamtwerk erkennbar machen lässt. Während Foucault sich in früheren Veröffentlichungen mit der Untersuchung von *Epistemen* als epochenspezifische Erkenntnisordnungen auseinandersetzte, stellte er später die Vielzahl der Diskurse ins Zentrum seines Gesellschaftsverständnisses. Diskurse können demnach als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (Foucault 1981, S. 156), erfasst werden. Nun fungieren die um verschiedene Themen und Problematisierungen kreisenden Aussagen jedoch nicht als sprachlicher Selbstzweck, sondern sind selbst in unterschiedliche Bedingungen eingebettet, die ihre Äußerungen erst ermöglichen. In der Analyse dieser Diskursregeln soll vor dem Hintergrund ihrer Voraussetzungen und inneren Kräfte untersucht werden, „wie sich bestimmte Aussagen als ‚wahr‘ etablieren können, andere hingegen aus dem Feld der Wahrheit ausgeschlossen bleiben“ (Biebricher 2005, S. 40). Dazu führt Foucault die erweiterte Kategorie des Dispositivs ein, die „ein heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt“ (Foucault 1978, S. 119 f.). Werden diese Definitionen in eine Verbindung mit dem Wandel gouvernementaler Rationalitäten gebracht, stellen deren Übergänge von pastoralen, liberalen zu neoliberalen Formen eine sich jeweils durchsetzende Wissensordnung dar, die durch eine Vielzahl unterschiedlicher Diskurse und Dispositive erzeugt wird.

Unter diesen Dynamiken und Praktiken tritt eine zentrale sozialtheoretische Kategorie jedoch nicht als strukturbildende Kraft in Erscheinung: das Subjekt. In diesem Zusammenhang wurde häufig der Vorwurf geäußert, dass ein von funktionalistischen Strategien losgelöstes Verständnis eines widerständig oder eigenständig handelnden Subjekts mit der foucaultschen Terminologie nicht erfasst werden kann (vgl. Taylor 1984; Habermas 1985; White 1986; McCarthy 1994; Kelly 2017). Foucault hat in seinem Spätwerk auf diese Kritik reagiert und eine individualistische Ethik konzipiert, in der die Gestaltung der Identität nach eigenen Prämissen erfolgen kann. Diese Selbstführungsmöglichkeiten bestehen

in einer *Ästhetik der Existenz* (vgl. Foucault 1984), nach der sich ein anarchisches Subjekt durch einen ästhetischen „Umgang mit den frei fließenden Identitätsaspekten“ (Biebricher 2005, S. 215) zu formen vermag. Insofern bleibt die herausgearbeitete produktive Seite des Subjekts jedoch stark vereinzelt, reaktiv und ästhetisiert. Infolgedessen wird die Analyse der strukturbildenden Wirkung solcher intersubjektiven Kommunikationsvorgänge vernachlässigt, die sich nicht auf ein Produkt gouvernementaler Machtverhältnisse reduzieren lassen.

Die Kritik einer Konzeption, in der (inter-)subjektive Vorgänge zu abhängigen Variablen gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge degenerieren, verweist zugleich auf den blinden Fleck des foucaultschen Machtbegriffs. In der „Wille zum Wissen“ (1977b) löst sich Foucault erstmals von einer deterministischen Repressionshypothese, die Macht mit Unterdrückung gleichsetzt und lediglich ihren destruktiven Charakter hervorhebt. Hingegen werden Pluralität, Allgegenwärtigkeit, Dezentralität und Produktivität als zentrale Wesensmerkmale der Macht betrachtet:

Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; [...] und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern. (Foucault 1977b, S. 113 f.)

Im Sinne der Gouvernementalitätstheorie weist die Macht somit einen ubiquitären und kapillaren Charakter auf und entspringt nicht aus einem ursprünglichen Mittelpunkt: „Nicht weil sie alles umfasst, sondern weil sie von überall kommt, ist die Macht überall“ (ebd., S. 114). Wenn diese Mechanismen nun sowohl in ihrer Herkunft als auch in ihrer Wirksamkeit den Status der Allgegenwärtigkeit einnehmen, besitzt die Macht auch keinen Anfang, kein Ende und keine Substanz. Demgemäß kann sie auch nicht als Besitz oder Ressource fungieren, sondern wird als ein komplexes Netz und als eine Praxis definiert, die über verschiedene Technologien und Strategien sehr subtil und beinahe zwanglos auf die Individuen einwirkt. Neben den ausgeführten Potenzialen besteht das Problem dieser Analytik nun zum einen in der Gefahr, ressourcenorientierte Machtdimensionen in der Untersuchung zu vernachlässigen. Dementsprechend müsste die Aufforderung zum individualisierten und eigenverantwortlichen Lernen derart subtil und zwanglos auf die Schüler*innen einwirken, dass eine unterschiedliche Verteilung von Ausgangsbedingungen nicht handlungsleitend sein dürfte. Zum anderen ist damit die Tendenz verbunden, jegliche Formen von ursächlichen Zusammenhängen und dualen Analysekategorien im differenziellen Spiel der Vielzahl von Kräfteverhältnissen untergehen zu lassen. Interessanterweise

vertritt Foucault dadurch eine äußerst eigentümliche Version eines Diskursfunktionalismus, der zwar die Produktivität und Dezentralität von Machtverhältnissen hervorhebt, deren konformen und abweichenden Formen jedoch nur in reaktiven, isolierenden und ästhetisierten Spielarten denken kann.

Im Anschluss daran kann Foucaults erkenntnistheoretische Positionierung durch eine tendenziell relativistische Betrachtung charakterisiert werden (vgl. Habermas 1985, S. 324f.; Bernstein 1989, S. 409f.). Demzufolge werden Wahrheitsansprüche lediglich vor dem Hintergrund diskursfunktionalistischer Normalisierungsmechanismen erfasst. In diesem Sinne sehen Foucault und Bouchard (1977, S. 163) die Wirkungsweise moderner Wissensformen eher von versklavenden als von befreienden Elementen durchdrungen: „Its development is not tied to the constitution and affirmation of a free subject; rather it creates a progressive enslavement to its instinctive violence.“ Demnach haben allen voran die Humanwissenschaften die pastorale Machttechnik säkularisiert und über die Generierung tiefgreifenden Wissens die kategoriale Ein- und Zuteilung von Subjekten ermöglicht. Angesichts des Vorwurfs, dass sich Wissenschaften damit in den Dienst gesellschaftlicher Nützlichkeiten stellen, weist Foucault jedoch gleich deren gesamte Programmatik und Funktionalität zurück. Zudem wird die kritische Reflexion der generalisierbaren Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen überraschenderweise nicht auf den Wahrheitsgehalt der eigenen Positionen und Analysen bezogen. Später hat Foucault auf diese Einwände mit dem Verweis reagiert, keinen grundlegenden Wahrheitsanspruch stellen zu wollen, sondern mit seinen Arbeiten lediglich die Bereitstellung rhetorisch-analytischer Werkzeuge (Biebricher 2005, S. 120) zur Irritation von scheinbar objektiven Wahrheiten zu beabsichtigen.²⁹

Neben der Problematik des Relativismus lässt sich die dargelegte Tendenz zur determinierenden Betrachtung kommunikativer Handlungsbereiche auf einen weiteren erkenntnistheoretischen Aspekt beziehen. In der Ubiquität dispositiver Kräfteverhältnisse fallen unterschiedliche gesellschaftliche Teilbereiche derart zusammen, dass zwischen system- oder handlungstheoretischen Ebenen keine Divergenzen in Bezug auf jeweils dominierende Wissenskonstruktionen

29 In gegenwärtigen (medialen) Diskussionen (vgl. Staun 2019) wird der sich auf Foucault beziehenden poststrukturalistischen Theorie oft vorgeworfen, mit dieser Konzeption die Krise des Wahrheitsbegriffs im postfaktischen Zeitalter mit eingeleitet zu haben. Wenn „Wirklichkeit durch Sprache hergestellt wird [...], wenn Tatsachen ohnehin fabriziert sind, wieso sollte das nur für die Geschlechter gelten, nicht für den Klimawandel?“ (Stephan 2016). Neben der auch in vorliegender Arbeit geteilten Skepsis gegenüber Foucaults radikaler Wissenschafts- und Wahrheitskritik wird in diesen Einwänden allerdings zu meist eine Vermengung unterschiedlicher poststrukturalistischer Positionen praktiziert. Im Gegensatz zu stärker linguistischen und dekonstruktivistischen Zugängen hat Foucault stets die gesellschaftlichen Bedingungen sprachlicher Konstruktionsprozesse hervorgehoben.

auftreten dürften. Wie die spätere Analyse jedoch zeigen wird, lässt sich das untersuchte Feld individualisierten Lernens gerade durch eine Polarität zwischen diskursiv idealisierenden und alltagstheoretisch problematisierenden Erkenntnisordnungen charakterisieren. Damit drängt sich die gegenstandsorientierte Notwendigkeit auf, zwischen diesen Ebenen über eine erweiternde Perspektivierung differenzieren zu können.

3.2 Individualisierung als Lebensweltbezug (Habermas)

Die theoretische Korrektur von Foucaults blinden Flecken konzentriert sich zunächst auf eine Kompensation der diskursfunktionalistischen Programmatik. Demgemäß sollen Subjekte nicht oder nur in reaktiver, vereinzelter und ästhetisierter Form als Produzenten von Wissenssystemen erfasst werden können. Für dieses Vorhaben ist die Integration eines Ansatzes erforderlich, der eine solche Untersuchungsebene nicht nur als implizite Komponente mitträgt, sondern als maßgebliche Größe für gesellschaftliche Strukturbildungen begreift – ohne von systemischen Anforderungen und Einflussfaktoren abstrahieren zu müssen. Dazu bietet Habermas' Konzeption eines von systemisch-instrumentellen Einflüssen entkoppelten Bereichs der Lebenswelt eine geeignete Ergänzungsmöglichkeit. Dabei gilt es, die damit in Verbindung stehenden gesellschaftstheoretischen Ausführungen zu erläutern und in einen analytischen Bezug zur Entwicklungsgeschichte individualisierter Lernformen zu bringen. Es wird sich zeigen, dass die bei Foucault dargelegte Ambivalenz zwischen inklusiven und exklusiven Individualisierungstendenzen mit Habermas aus einem anderen Blickwinkel dargestellt werden kann. Da eine solche historische Kontextualisierung für den untersuchten Gegenstand bisher noch nicht geleistet wurde, kann sie im Rahmen der dargelegten Skizzierung auch nur im Ansatz erfolgen. Damit entspricht sie allerdings auch dem typologischen Aufbau von Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1988), in der eher allgemeine als spezifische Bezugspunkte von sich entwickelnden Gesellschaftsstrukturen hervorgehoben werden. Ungeachtet der fehlenden Detaillierung können auf diesem Wege neue Perspektiven auf die sozialgeschichtlichen Aspekte schulischer Selbstverhältnisse gewonnen werden. Allen voran soll der erweiterte theoretische Rahmen jedoch für die spätere empirische Analyse von gegenwärtigen Praktiken fruchtbar gemacht werden. Im feinanalytischen Vorgehen wird dabei das Verhältnis von gouvernementalen und verständigungsorientierten Praktiken und Strukturen zu untersuchen sein, um deren Dimensionen und Konsequenzen auf diskursiver und handlungstheoretischer Ebene deutlich machen zu können.

Im Anschluss an die Darstellung des Wandels gouvernementaler Rationalitäten erfolgt die Einteilung dieses Unterkapitels in drei Schritten. Den Ausgangspunkt stellt die Erläuterung der idealtypischen und dualen Unterscheidung

zwischen *System* und *Lebenswelt* und der damit in Verbindung stehenden Funktionen und Handlungstypen dar (3.2.1). Darauf folgend wird das entstehende Verhältnis aus symbolischen und materiellen Entkoppelungs- und Ausdifferenzierungsprozessen im Lichte der bildungsgeschichtlichen Anforderungen und Selbstverhältnisse betrachtet (3.2.2). Abschließend wird versucht, Habermas als Theoretiker des Sozialstaates eine aktualisierte Interpretation zu geben und seine Grundgedanken im Zuge einer sozialintegrativen und neoliberalen Individualisierung zu kontextualisieren (3.2.3).

3.2.1 System-Lebenswelt-Dualität als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Entwicklung

Für den Rahmen vorliegender Arbeit besteht das Kernelement von Habermas' Theorie in dem Verständnis, dass sich Gesellschaften durch die Reproduktion ihrer materiellen und symbolischen Komponenten erhalten und fortentwickeln. Der Reproduktionsmechanismus selbst schließt „neue Situationen an die bestehenden Zustände“ (Habermas 1988b, S. 209) an und sorgt für die Integration neuer Handlungen in gegebene gesellschaftliche Verhältnisse. Die materielle Reproduktion einer Gesellschaft besteht aus der „Sicherung ihres physischen Bestandes nach außen wie nach innen“ und wird über „das Medium der Zweck-tätigkeit produziert, mit der die vergesellschafteten Individuen in die Welt intervenieren, um ihre Ziele zu verwirklichen“ (ebd., S. 169 / 209). Deshalb bilden erfolgsorientierte Handlungen in strategischer und instrumenteller Form die Basis für die Sicherung und Erweiterung des materiellen Substrats. Habermas definiert diese Handlungen als eine von normativen Kontexten abgelöste Verfolgung „egozentrischer Erfolgskalküle“ (Habermas 1988a, S. 151). Während instrumentelle Zwecke den technischen „Wirkungsgrad einer Intervention in einen Zusammenhang von Zuständen und Ereignissen bewerten“, beurteilen strategische Handlungen den sozialen „Wirkungsgrad der Einflussnahme auf die Entscheidungen eines rationalen Gegenspielers“ (ebd., S. 385). Im Laufe der Geschichte differenzierten sich ökonomische, politische und rechtliche Bereiche zu materiellen Reproduktionsfunktionen aus. Nach Habermas sind Gesellschaften allerdings nicht als Produkt struktureller Machtverhältnisse, materieller Anforderungen und ego-zentrierter Einstellungen zu begreifen, sondern auf symbolische Legitimationen ihrer Mitglieder angewiesen. Damit versucht Habermas, systemtheoretische mit lebensweltlichen Gesellschaftskonzeptionen und damit einhergehenden Leitbildern von Teilnehmer- und Beobachterperspektive zu verbinden.

In diesem Sinne vollzieht sich die symbolische Reproduktion „auf dem Wege der Kontinuierung von gültigem Wissen, der Stabilisierung von Gruppensolidarität und der Heranbildung zurechnungsfähiger Akteure“ (Habermas 1988b,

S. 209). Diese drei Aspekte entsprechen in Form von Kultur, Gesellschaft³⁰ und Persönlichkeit den drei strukturellen Komponenten der Lebenswelt. Der kulturelle Reproduktionsprozess sichert und erneuert die semantische Dimension des Wissensvorrats, aus dem die Mitglieder Werte, Ziele und Interpretationen ziehen können. Im Anschluss an sozialphänomenologische Theorietraditionen erfolgt darin eine Verständigung über die Legitimität und Wahrheit von tradierten und problematisierten Wissensinhalten. Allerdings betont Habermas, „dass die Lebenswelt nicht nur aus Sinnstrukturen besteht, sondern noch weitere Elemente aufweist, nämlich soziale Beziehungen und persönliche Fähigkeiten“ (Iser/Strecker 2010, S. 68). Dementsprechend stellt die soziale Integrationsfunktion den Anschluss neuer Situationen im Rahmen von intersubjektiven Beziehungsverhältnissen her und koordiniert damit verbundene soziale Zugehörigkeiten, Solidaritätsstrukturen sowie legitime Norm- und Ordnungsvorstellungen. Auf der Ebene der Persönlichkeit sorgt die Sozialisation schließlich für die Reproduktion von identitätsbildenden und praktischen Kompetenzen, die zu einer generellen Handlungsfähigkeit und Teilnahme an sozialen Teilhabe- und Aushandlungsprozessen befähigen (vgl. Habermas 1988b, S. 212 ff.).³¹ Entscheidend ist dabei wiederum die kommunikative Verständigung, die über ein meadsches Zusammenspiel von internalisierten Fremd- und Selbstbildern verläuft. Somit sind die Individuen gleichsam in Wissensstrukturen, Beziehungsgefüge und sozialisierte Handlungskompetenzen eingebettet und erneuern über deren routinisierten Bestätigungen und problematisierten Aushandlungen die symbolischen Bestände einer Gesellschaft. In diesem Sinne ist der Begriff der Reproduktion sowohl in seinen produzierenden als auch in seinen reproduzierenden Ausprägungen zu verstehen.

Mit diesen Ausführungen kann der Unterschied zur systemischen Integration von neu anzuschließenden Einheiten deutlich gemacht werden: „Im einen Fall wird das Handlungssystem durch einen, sei es normativ gesicherten oder kommunikativ erzielten Konsens, im anderen Fall durch die nicht-normative Steuerung von subjektiv unkoordinierten Einzelentscheidungen integriert“ (ebd., S. 226). Damit stellen auf der Ebene der Lebenswelt verständigungsorientierte

30 Irritierenderweise bezeichnet Habermas Gesellschaft einerseits als die Entität aus System und Lebenswelt und andererseits als den für soziale Integration und Solidarisierung zuständigen Teil der Lebenswelt. Deshalb wird im Folgenden nur der erste und breitere Gesellschaftsbegriff von Habermas übernommen.

31 Durch die Integration von sozialisierten Persönlichkeits- und Handlungskompetenzen zeigt sich Habermas' Lebensweltkonzept anschlussfähig für Ansätze, die eine unterschiedliche gesellschaftliche Verteilung von Ressourcen problematisieren. In der späteren empirischen Analyse wird dieser Aspekt hinsichtlich der Förderung und Erosion von schulischen Lebensweltstrukturen von Bedeutung sein.

Handlungen³² den dominierenden Mechanismus dar, um sinnstiftende, sozialintegrative und personale Dimensionen der symbolischen Reproduktionsfunktion koordinieren zu können. Diese Orientierung beruht auf dem Grundgedanken, dass ein kommunikativer Austausch über als gut erachtete Gründe einen wechselseitigen Bezug auf individuelle Geltungsansprüche der Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit ermöglicht und dadurch ein Ordnungsrahmen über Wissens-, Deutungs- und Legitimitätsfragen produziert wird. Die Lebenswelt stellt damit den Ort dar, an dem Kommunikationsteilnehmer*innen „reziprok den Anspruch erheben können, daß ihre Äußerungen mit der Welt [...] zusammenpassen; und wo sie diese Geltungsansprüche kritisieren und bestätigen, ihren Dissens austragen und Einverständnis erzielen können“ (ebd., S. 192). Das bedeutet allerdings nicht, dass in lebensweltlichen Dimensionen keine strategisch-instrumentellen Handlungen stattfinden und in systemischen Kontexten verständigungsorientierte Orientierungen unbedeutend sind. Entscheidend ist lediglich, dass diese Handlungstypen in der jeweiligen Reproduktionsfunktion einen handlungsleitenden Charakter einnehmen und nicht durch den anderen Mechanismus ersetzt oder kompensiert werden können.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt liegt darin begründet, dass sich nach Habermas die Dualität von systemischen und lebensweltlichen Anforderungen erst mit der Entwicklung moderner Gesellschaften ausdifferenziert hat. In frühen Gesellschaften fallen diese Ebenen noch weitestgehend zusammen und bilden eine sozial- und systemintegrative Einheit. Beispielsweise bleibt in nach Verwandtschaftssystemen gegliederten Gruppen der Tausch wirtschaftlicher Güter von Heiratsregeln oder „normativ gebotenen reziproken Hilfeleistungen“ (Habermas 1988b, S. 244) abhängig und sorgt nur für eine begrenzte Trennung materieller und symbolischer Anforderungen. Zudem produziert die bindende Kraft ritueller Praktiken von Mythen und Religionen ein kollektiv geteiltes Einverständnis, was eine Trennung differenzierter Geltungssphären verhindert. Zwar wurde in vormodernen Gesellschaften der Anschluss neuer Situationen an gegebene Weltzustände auch kommunikativ erzeugt, aber „die sakrale Wurzel der Gesellschaft schirmte ihre zentralen Institutionen gegen Infragestellungen ab“ (Iser/Strecker 2010, S. 71). Erst als sich systemische und lebensweltliche Einheiten trennten und in sich ausdifferenzierten, konnten vormalige Gewissheiten systematisch kritisiert werden. Dabei sind es entgegen rein philosophischen Lesarten von Habermas' Theorie gerade die äußeren Bedingungen, die den Ausgangspunkt für solche gesellschaftlichen Entwicklungen darstellen. Im Anschluss an sozialphänomenologische und wissenssoziologische Lebensweltansätze werden

32 Habermas gebraucht die Begriffe des verständigungsorientierten und kommunikativen Handelns weitestgehend synonym. Da der Umstand, strategisch-instrumentelle Handlungen nicht als kommunikativ zu bezeichnen, für einige Verwirrung und Kritik gesorgt hat, wird in dieser Arbeit die Bezeichnung des verständigungsorientierten Typus verwendet.

durch empirische Umstände Problematisierungen von routinisierten Hintergrundüberzeugungen evoziert: „So kann z.B. trotz Regentanz die Ernte einer Dürre zum Opfer fallen. Dann sind die Menschen gezwungen, ihre Überzeugungen zu revidieren“ (ebd., S. 72). Im Unterschied zu poststrukturalistischen Theorien sieht Habermas deren Anschlusshandlungen jedoch nicht als reaktiv oder vereinzelt an, sondern attestiert ihnen einen eigenständigen, kontingenten, dialogischen und strukturbildenden Charakter. In diesem Sinne kann die Genese individualisierten Lernens auch mit Habermas als eine Geschichte von Problematisierungen erfasst werden. Im Gegensatz zu Foucault steht allerdings weniger die Analyse ihrer konkreten Bedingungen als vielmehr die vergesellschaftende Funktion im Zentrum, die verständigungsorientierte Handlungen einnehmen können. Aus diesem Grund wird im Folgenden die nähere Charakterisierung der lebensweltlichen und systemischen Ausdifferenzierung mit der historischen Einordnung des untersuchten Gegenstands verknüpft.

3.2.2 Freisetzungsprozesse zwischen materieller und symbolischer Reproduktion

Das in dieser Arbeit als bildungssystemischen Ausgangspunkt verortete Spannungsverhältnis zwischen Glaubens- und Wissensfragen (vgl. Fend 2006; Habermas 2019) verweist bereits auf den Umstand, den Habermas als „Ausdifferenzierung von Geltungsaspekten“ (Habermas 1988b, S. 285) bezeichnet hat. In der Auslegung von christlichen und antiken Schriften setzte eine erste Unterscheidung zwischen Weltbildern und Weltdeutungen ein, die sich mit der steigenden Bedeutung wissenschaftlicher Erklärungen und technischen Erfindungen weiter verstärkte. Deshalb konnte die Druckpresse in einer „Entschränkung kommunikativen Handelns [...] erst in modernen Gesellschaften ihre kulturelle und politische Bedeutung“ (ebd., S. 274) entfalten. Dadurch wurde es möglich, zwischen Schein, Sein und Sollen zu unterscheiden, gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen geschaffen zu betrachten und Fragen nach Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Legitimität von bestehenden Geltungen und Strukturen zu stellen. Durch diese „Versprachlichung des Sakralen“ (ebd., S. 163) wurde eine „Umstellung der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation von Grundlagen des Sakralen auf sprachliche Kommunikation und verständigungsorientiertes Handeln“ (ebd., S. 163) vorgenommen.³³

33 In diesem Zusammenhang grenzt sich Habermas von Adorno und Horkheimer (1944/1997) ab, da sie die „Spontaneität, die von der verdinglichenden Gewalt der Systemrationalisierung noch nicht erfaßt ist“, nicht in Form einer kommunikativen Rationalität begreifen können, sondern „nur in irrationalen Kräften lokalisieren – in der charismatischen von Führern oder der mimetischen von Kunst und Liebe“ (Habermas 1988b, S. 491).

In Bezug zum vorangegangenen Kapitel macht sich an dieser Stelle zwischen systemischen und lebensweltlichen Anforderungen eine Mittelstellung deutlich, die sich herauskristallisierende Bildungssysteme von Beginn an eingenommen haben. Zum einen verweist die reformatorische Bestrebung, größere Bevölkerungsschichten über schulische Institutionen in gesellschaftliche Auslegungsprozesse zu integrieren – und beispielsweise den Ablasshandel als ungerechtfertigte Herrschaftspraktik zu kritisieren –, auf eine lebensweltliche Delegitimierung und Umordnung materieller Reproduktionsmechanismen. Zum anderen stellte die Schaffung von Expertenkulturen zur Kanonisierung sich ändernder Dogmatik einen Versuch dar, die Ausbreitung und Pluralisierung verständigungsorientierter Strukturen zu begrenzen und damit den materiellen Bestand über die Schaffung von neuen Bildungseinrichtungen zu sichern.

Diese Analyseperspektive wirft zudem ein anderes Licht auf die von reformatorischen Auseinandersetzungen ausgehenden Krisen und Machtbestrebungen absolutistischer Staaten. Die bisher als Periode der Blockade (Foucault 2010) oder erzieherischen Beschränkung (Deacon 2006) beschriebenen Prozesse können auch als Reaktion auf mit Rationalisierungstendenzen einhergehende Dissensrisiken interpretiert werden. In diesem Sinne kritisiert Habermas einseitige und an hobbesche Konstruktionsprinzipien anlehrende Analysen des 17. Jahrhunderts, da „ohne jenes lebensweltliche Substrat [...] der Staat in seiner absolutistischen Gestalt keine Legitimationsgrundlage“ (Habermas 1988b, S. 526) haben finden können. Im Unterschied zu Foucault geht es Habermas also nicht primär darum, die mikrostrukturellen Bedingungen und Strategien wirksamer Machtverhältnisse zu erfassen, sondern deren (De-)Legitimation und Auswirkungen zu analysieren.

Mit dem langsamen Zerfall absolutistischer Staaten manifestierte sich dann das Scheitern ganzer Handlungssysteme an der Realität. Auf Basis ausdifferenzierter Geltungsansprüche wurden bestehende Verhältnisse in Form von Hungerskrisen, Staatsschulden oder der politischen Machtlosigkeit weiter Bevölkerungsteile zunehmend problematisiert. Mit dem Übergang zu liberalen und bürgerlichen Gesellschaften und der Ausweitung persönlicher und politischer Eigentums- und Teilhaberechte differenzierten sich lebensweltliche und systemische Einheiten weiter aus. Habermas schließt hier an Parsons und Luhmanns Ausführungen zu symbolisch generalisierten Medien an und beschreibt die Entwicklung eigener Subsysteme wie Politik, Ökonomie und Recht über die Freisetzung entsprachlichter Kommunikationsformen von Geld und Macht. Die Koordinierung der neu entstehenden Gesellschaftsbereiche erfolgt dann nicht mehr primär über eine verständigungsorientierte Aushandlung, da „nicht-intendierte Handlungszusammenhänge über die funktionale Vernetzung von Handlungsfolgen“ (Habermas 1988b, S. 179) stabilisiert werden: „Wer zuerst fahren darf, regelt die Ampel, und was mich der teure Wein kostet, sagt mir das Preisschild“ (Rosa 2016, S. 589). In letzter Instanz ist also nicht das bessere Argument von

unterschiedlichen Geltungsansprüchen, sondern der Bezug auf die strategische Logik des Mediums selbst entscheidend. Aufgrund ihrer Effektivität werden diese entkoppelten systemischen Regelungsmechanismen auch aus der Teilnehmersicht der Lebenswelt als rational betrachtet (Preglau 2015, S. 320). Gleichsam werden verständigungsorientierte Handlungen von der materiellen Reproduktionsfunktion entlastet, wodurch eine „Freisetzung des im kommunikativen Handeln angelegten Rationalitätspotentials“ (Habermas 1988b, S. 232) einsetzt.

In Bezug auf die Entwicklung von schulischen Organisationen und ihren didaktisch-methodischen Ausprägungen sind diese Schlussfolgerungen allerdings nur partiell zutreffend. Vielmehr bleibt deren weitere Institutionalisierung in einer Mittelstellung zwischen diesen beiden Polen verankert. Trotzdem kann eine habermassche Analytik auch in diesen Bezugspunkten erkenntnisfördernd sein. Mit der Herausbildung politischer, ökonomischer und rechtlicher Systeme löste sich das Erziehungssystem aus den Imperativen kirchlicher Strukturen und sah sich in seiner materiellen Reproduktionsfunktion mit neuen Akteuren und Anforderungen auseinandergesetzt. Die unterschiedlichen Unterrichtsstrategien – von der Bell-Lancaster-Methode bis zu frontalen und nach Altersgruppen gegliederten Formen – wurden bisher als gouvernementale Machttechnologien beschrieben. Nach diesem Verständnis wird in der mikrostrukturellen Normalisierung ein umfassendes und inkludierendes Wissen über die Bevölkerung zur effizienten Steuerung ihrer Dynamiken generiert. Nun können diese als biopolitische Aspekte beschriebenen Prozesse jedoch auch vor dem Hintergrund einer zur Geltung gebrachten Lebenswelt gedeutet werden. Demnach fand die schulische Eingliederung immer größerer Bevölkerungsteile auch im Zuge demokratischer Teilhabeforderungen und aufklärerischer Ideen einer zu fördernden selbstbestimmten Mündigkeit statt. Darüber hinaus hatte die seither einsetzende Bildungsexpansion eine Pluralisierung kritisierbarer Geltungssphären und damit eine tendenzielle Universalisierung gesellschaftlicher Aushandlungspraktiken zur Folge. In der gouvernementalen Einhegung dieser Strömungen bleibt gleichwohl die Ambivalenz zwischen dem erkämpften Recht auf allgemeine Schulbildung und dem staatlichen Zwang zum Schulbesuch bestehen, der nach Holzkamp (1993, S. 365) „geradezu als ein Gegenschlag der Staatsseite erscheinen“ musste.

In Habermas' Beschreibungen werden solche Ambiguitäten der Moderne als eine „dunkle [und] helle Seite der Aufklärung“ (Biebricher 2005, S. 76) virulent. Die helle Seite besteht in der Ausweitung verständigungsorientierter Strukturen und in einer „freiheitsverbürgenden Verrechtlichung“ (Habermas 1988b, S. 530) der Gesellschaft. Hingegen markiert die dunkle Seite den Moment, in dem systemische Steuerungsmedien und Imperative in Bereiche vordringen, in denen die lebensweltlichen Handlungsorientierungen nicht ersetzt werden können. Habermas spricht in dieser kritischen Wendung von einer „Kolonialisierung der Lebenswelt durch Systemimperative“ (ebd., S. 480). Ohne die genauen Bedingungen für

die Umschlagspunkte von Entkoppelungs- zu Kolonialisierungstendenzen hinreichend zu exemplifizieren, konzentriert sich Habermas auf die pathologischen Folgen von systemischen Zugriffen auf symbolische Reproduktionsverläufe. Diese äußern sich auf der Ebene der Kultur durch einen anomischen Sinnverlust, in der sozialen Integrationsfunktion durch eine Verknappung von solidarischen Ressourcen und in der persönlichen Sozialisationsdimension in Form von „Abwehrstrategien, [...] Psychopathologien und entsprechenden Entfremdungsercheinungen“ (ebd., S. 213).

In historischer Perspektive kann eine solche Situation in den erläuterten Krisen bürgerlicher Subjektleitbilder verortet werden. Insofern stellten die als entfremdet und überfordert erlebten Anforderungen industrialisiert-liberaler Gesellschaften einen systemischen Zugriff auf lebensweltliche Verständigungsmechanismen dar. Auf der schulischen Ebene führte die Freisetzung individualisierter Konkurrenzverhältnisse beispielsweise zu pathologischen Abwehrreaktionen in Form von erheblichen Nervositätserscheinungen unter Schüler*innen (vgl. Senne/Hesse 2019, S. 191). Die von reformpädagogischen Strömungen entworfenen Gegenutopien eines natürlichen und frei lernenden Selbst können somit nicht auf die Entstehung einer neuen selbstgesteuerten Gouvernamentalitätsform (Pongratz 2004, 2014) reduziert werden. Sie können gleichsam als Versuch dessen gedeutet werden, was Habermas als Entkolonialisierung der Lebenswelt bezeichnen würde. Um die negativen Effekte sich verselbstständigender Systeme einzudämmen, sollen Gegeninstitutionen gebildet werden, die „einen Teil der formal organisierten Handlungsbereiche entdifferenzieren, dem Zugriff der Steuerungsmedien entziehen und diese befreiten Gebiete dem handlungskoordinierten Mechanismus der Verständigung zurückgeben“ (Habermas 1988b, S. 582). In dieser Perspektive kann auch die historische Ambivalenz sozialpädagogischer Einrichtungen theoretisch spezifiziert werden. Wurden diese mit Ball (2013) oder Deacon (2006) als eine gouvernementale Steuerung und Eindämmung von sozialer Unordnung beschrieben, können sie mit Anhorn (1992) als lebensweltliche Fürsorgeeinrichtungen gegenüber übergreifenden Systemeffekten verstanden werden. Auch wenn die Forderung nach individualisierenden Lernformen noch weiter zurückreicht (vgl. Oelkers 2021), konnten schulische Gestaltungsprozesse erst im Kontext der nun ausdifferenzierten Geltungsaspekte zum Gegenstand weitreichender Aushandlungspraktiken werden.

Konzeptionell unterfüttert wird dieser Umstand mit Blick auf Habermas' Ausführungen zu zentralen historischen Verrechtlichungsschüben. Im Unterschied zu Foucault betont Habermas auch die steigenden Partizipationsmöglichkeiten, die den Mitgliedern einer Gesellschaft im Übergang von absolutistischer zu bürgerlicher, sozialer und demokratischer Rechtsstaatlichkeit zuerkannt werden (vgl. Habermas 1988b, S. 525 ff.). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass die foucaultsche These eines ökonomisierten Selbst zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch keine empirisch fundierte Entsprechung findet (vgl.

Senne/Hesse 2019, S. 196f.). Gleichwohl sollte der reformpädagogische Primat der persönlichen vor der institutionellen Reform eine Basis für die spätere Amalgamierung im Individualisierungsdiskurs bilden.

3.2.3 Vereinheitlichung schulischer Sozial- und Systemintegration

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich das institutionalisierte Verhältnis symbolischer und materieller schulischer Anforderungen unter neuen Bedingungen fort. Habermas bezieht sich in diesem Kontext auf die Ambivalenz sozialstaatlicher Maßnahmen, die im Rahmen liberalisierter Gesellschaften freiheitsverbürgende und kolonialisierende Elemente zugleich transportierten. Demnach wurden auf der einen Seite die Rechte von Kindern, Schüler*innen und Eltern gegenüber vormals autoritär organisierten Handlungsbereichen durchgesetzt. Auf der anderen Seite wurde dieser Rechtsschutz „gegen pädagogische Maßnahmen [...] oder gegen grundrechtseinschränkende Akte der Schule und der Kultusverwaltung [...] mit einer tief in die Lehr- und Lernvorgänge eingreifenden Justizialisierung und Bürokratisierung erkaufte“ (Habermas 1988b, S. 545). Darüber hinaus kritisiert Habermas eine Reduktion allgemeiner Bildungsaufgaben auf ökonomische Systemansprüche, die eine „Verlängerung von Konkurrenz- und Leistungsdruck bis in die Grundschule“ (ebd., S. 581) zur Folge hat. Die daraus abgeleiteten Forderungen, Unterrichtspraktiken zu pädagogisieren, demokratisieren und entbürokratisieren, um „Entpersönlichung, Innovationshemmung, Verantwortungsabbau, Immobilität usw.“ (ebd., S. 545) entgegenzutreten, verweisen aus heutiger Sicht auf die entstehende Verbindung aus materiellen und symbolischen Individualisierungsansprüchen. Da Habermas diese Aspekte nicht ausreichend im Kontext neuerer Strukturwandlungsprozesse überarbeitet hat, wird diese Aktualisierung im Zusammenhang mit der weiteren Genese individualisierten Lernens kurz dargestellt.

Die Wiederbelebung reform- und sozialpädagogischer Lernkonzepte wurde bereits mehrfach mit den aufkommenden Emanzipationsbewegungen in Verbindung gebracht. Entscheidend ist jedoch, dass damit verbundene symbolische Reproduktionsanforderungen über Lehrpläne und sich ändernde Schulstrukturen, -kulturen und -gesetze weiter institutionalisiert wurden. Diese setzten sich auf sozialisatorischer, sozialintegrativer und kultureller Ebene in dem Verständnis durch, dass „erfolgreiche Erziehung unmöglich in Konditionierung durch Strafe und Belohnung aufgehen“ kann und vielmehr „der Vermittlung durch für begründet gehaltene Vorstellungen und Werthaltungen“ (Iser/Strecker 2010, S. 70) bedarf. Legitimität und Bedeutung kann somit nicht verordnet oder erkaufte werden, sondern muss sich auf als rational erachtete Begründungen beziehen. Der Anspruch zur Befähigung einer kritischen Mündigkeit und eines emanzipatorisch-demokratischen Handelns verweist auf diese lebensweltlichen

Bildungsanforderungen, die vor allem über Vertreter*innen der Kritischen Erziehungswissenschaft Eingang in theoretische und praktische Auseinandersetzungen über den „Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung“ (Klafki 1976, S. 141) gefunden haben (vgl. Blankertz 1966). Für diese normativen Zielvorgaben erschienen die standardisierten und bürokratisierten Bildungsstrukturen naturgemäß als ungeeignet und erforderten eine dementsprechende Individualisierung und Flexibilisierung. Eine solche Reformierung verfolgte jedoch nicht nur eine methodische, sondern auch eine inhaltlich-didaktische Rückbindung an individuelle Lebenswelten (Klafki 1963). In diesem Rahmen sind die von Habermas erarbeiteten kommunikativen Handlungskonzepte vor allem von Mollenhauer (1972, 1973) bereits sehr früh und umfassend integriert worden.³⁴

Da neben sozialkulturellen Bereichen auch wirtschaftspolitische Ebenen auf Dynamisierungs- und Individualisierungsprinzipien umgestellt wurden, konnten systemische und lebensweltliche Programmatiken die erläuterten symbiotischen Bezugspunkte knüpfen. Dabei ist besonders der Verweis auf sich ändernde Logiken symbolischer Reproduktionsfunktionen für die weitere Analyse interessant. Mit dem gouvernementalen Ausbau ökonomischer Rationalitäten und dem Abbau sozialstaatlicher Sicherungssysteme sahen sich schulische Institutionen von beiden Seiten mit steigenden Verantwortlichkeiten auseinandergesetzt. Während sie auf materieller Ebene zum Hoffnungsträger post-moderner Wissensanforderungen avancieren, erfolgt die Hochstilisierung der symbolischen Funktionen über die chancengerechte Potenzialverwirklichung von bislang benachteiligten Gruppen.³⁵ In diesem Sinne wird die sozialintegrative Dimension allerdings nicht vorrangig an die erzieherische Aushandlung über sinnstiftende und legitime Ordnungen rückgebunden. Vielmehr siedelt sie sich

34 Allerdings merkt Klafki (1983/2019) an, dass das darin thematisierte *Problem des Diskurses* keine ausreichende Diskussion über die Bedeutsamkeit und Praktikabilität diesbezüglicher Unterrichtsinhalte zur Folge hatte: „Wenn aber Mollenhauers [1972] diesbezügliche Kernthesen – die bisher m. W. nirgends explizit in Zweifel gezogen worden sind und die mir argumentativ strikt begründet bzw. begründbar erscheinen – richtig sind, daß nämlich für eine am Selbstbestimmungsprinzip orientierte Erziehung der Diskurs, die letzte Legitimationsbasis für Lernzielenscheidungen darstellt“ (S. 62) und daß Erziehung verstanden werden müsse „als ein Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht“ (S. 68), dann darf die Erziehungswissenschaft das Thema nicht auf dem bisher erreichten Stand gleichsam liegenlassen“ (Klafki 1983/2019, S. 62). In späteren Analyseabschnitten der vorliegenden Arbeit wird auf diese auch gegenwärtig untergeordnete Relevanz erneut Bezug genommen (vgl. 6.2.2).

35 Dammer problematisiert in diesem Zusammenhang, dass Schulen durch die an sie herangetragenen antagonistischen Zuständigkeiten stets als defizitär dargestellt werden können: „Mit diesem Kalkül sichern sich sowohl der neoliberale als auch der inklusive Reformdiskurs ihre öffentliche Aufmerksamkeit, wenn auch jeder auf seine Weise“ (Dammer 2015, S. 30).

innerhalb der materiellen Bestandssicherung als *soziale Systemintegration* zur effizienten und herkunftsunabhängigen Ausschöpfung von Kompetenzen an. Mit der zunehmenden Implementierung heterogener Unterrichtssettings ist somit ein hochambivalenter Prozess aus wechselseitiger Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von lebensweltlichen Ansprüchen verbunden.

Einerseits erfolgte über die Eingliederung breiterer Bevölkerungsschichten und Gruppen in ein öffentliches und allgemeines Schulsystem eine Tendenz zur Universalisierung der Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben. Vorangetrieben von Diskursen über schätzens- und schützenswerte kulturelle Diversitäten und menschenrechtliche Ansprüche an Bildungsprozesse, wurde die Inklusion und Berücksichtigung von individuellen Lebenswelten als ein zentraler proklamierter Bestandteil der Schulentwicklung implementiert (vgl. Degener 2012; Schratz/Westfall-Greiter 2016; Pfahl/Plangger/Schönwiese 2018).³⁶ Andererseits stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die im Individualisierungshybrid ausgeklammerten gegensätzlichen Ansprüche zu dysfunktionalen und desintegrativen Konsequenzen führen können. Solche Folgeerscheinungen könnten sich beispielsweise in einer herkunftsabhängigen Überforderung von selbstorganisatorischen Strukturanforderungen (vgl. Altrichter et al. 2009; Lipowsky/Lotz 2015) oder in einer Verlagerung von Selektions- und Exklusionsmechanismen auf außerschulische Einrichtungen manifestieren (vgl. Slee/Allan 2001; Trautmann/Wischer 2011). Zudem wird zu eruieren sein, inwiefern im Rahmen individualisierter Aufgabenerfüllung der Bezug auf gemeinsame Sinn- und Legitimitätsbezüge (vgl. Breidenstein/Menzel/Scholz 2017) unterminiert und dadurch eine lebensweltliche Strukturbildung marginalisiert wird.

Zuvor ergibt sich in diesem Zusammenhang jedoch die theoretische Problematik, wie in pluralisierten und heterogenen Gesellschaften ein Bezug auf geteilte lebensweltliche Ressourcen überhaupt hergestellt und begrifflich erfasst werden kann. In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Strategie der konzeptionellen Zweigleisigkeit auch vor dem Hintergrund, dieser Schwierigkeit entgegenzutreten zu können. Dazu sollen im folgenden Abschnitt die diesbezüglichen Schnitt- und Leermengen samt ihren jeweiligen Problematiken und Synthesepotenzialen im Lichte aktueller gesellschaftstheoretischer Fragestellungen diskutiert werden.

3.3 Habermas und Foucault in vergleichender Ergänzung

In den leitenden Untersuchungsbegriffen von Foucault wurden bereits drei zentrale blinde Flecken identifiziert und näher erläutert. Die praktizierte theoretische Kombination lässt erwarten, dass auch der habermasschen Analytik ein

36 An dieser Stelle soll erneut auf den Umstand hingewiesen werden, dass diese Institutionalisierung durch lebensweltliche Bewegungen initiiert wurde (vgl. Waldschmidt 2020, S. 69).

verkürztes Verständnis von gesellschaftlichen Prozessen innewohnt. Die nähere Ausführung dieser Aspekte soll deutlich machen, warum die konzeptionellen Zugänge nur in ihrer Synthese dem in Kapitel 1 dargelegten erkenntnisleitenden Interesse gerecht werden können. Nun ist der verfolgte Vergleich bereits im Zuge der „Foucault-Habermas-Debatte“³⁷ in die theoriegeschichtliche Auseinandersetzung eingegangen und hat häufig mit dem Verweis auf die Unvereinbarkeit der dichotomen Ansätze (vgl. Bonß 1985) seinen Ausgang gefunden. Biebricher (2005) konnte aufbauend auf den Arbeiten von Hoy/McCarthy (1994) und Kelly (1994) jedoch zeigen, dass diese Schlussfolgerungen auf voreiligen Interpretationen und verkürzten Lesarten der jeweiligen Gesamtwerke beruhen und dadurch vielversprechende „Ergänzungspotentiale“ (Biebricher 2005, S. 11) vernachlässigt werden.

Die vergleichende Darstellung wird zunächst über die Ambivalenz dualer gesellschaftlicher Analyseebenen und ihren entsprechend unterschiedlichen Diskurskonzeptionen durchgeführt (3.3.1). Unabhängig von bereits vorliegenden und eigenen Beiträgen zu diesbezüglichen Konvergenz- und Ergänzungsmöglichkeiten werden zudem die theorieinhärenten Annäherungs- und Überschneidungspunkte exemplifiziert (3.3.2), um darauffolgend auf deren Aktualisierung im Zusammenhang gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen eingehen zu können (3.3.3). Anschließend werden diese Potenziale über eine gegenstandsorientierte Einordnung herausgearbeitet und deren wissenschaftstheoretische und methodologische Legitimation anhand eines *kontextuellen Pragmatismus gouvernemental-lebensweltlicher Strukturen* dargelegt (3.3.4).

3.3.1 Zwei Seiten der Dualität

Im Kontext von Habermas' dualer Konzeptualisierung von System und Lebenswelt, materiellen und symbolischen Reproduktionsfunktionen sowie strategischen und verständigungsorientierten Handlungstypen wird am häufigsten Kritik an seiner lebensweltlichen Idealisierung geäußert (vgl. Alexander 1986; Hellesness 1986; König 1997; Fuchs-Goldschmidt 2008). Diese bezieht sich auf den Umstand, dass Habermas die kommunikative Rationalität mit verständigungsorientierten Handlungen als den Originalmodus des Sprachgebrauchs betrachtet hat (Habermas 1988a, S. 388). In Anlehnung an die von Austin (1972) und Searle (1969) erarbeitete Sprechakttheorie sind perlokutiv-zweckmäßige Akte lediglich von illokutionären Akten als begründungspflichtige und damit vernünftige Sprachanteile abgeleitet. Selbst eine strategische Manipulation kann

37 Der Begriff einer Debatte ist jedoch irreführend, da sich die Kontroverse zwischen den Theoretikern mehr auf der Ebene von Stellvertreter*innen ereignet hat (vgl. Biebricher 2005, S. 14).

demnach nur im parasitären Verweis auf die illokutionären Modi der Kommunikation erfolgen. Diesem Ansatz ist entgegnet worden, dass nicht jede erfolgsorientiert-strategische Handlung eine Täuschung darstellen muss und eine apriorische Legitimation des verständigungsorientierten Telos der Sprache deshalb zu verwerfen ist. Aus diesen Gründen werden in Habermas' Gesellschaftsverständnis die Machtverhältnisse in lebensweltlichen Zusammenhängen vernachlässigt. Fraser (1995) hat Habermas in diesem Zusammenhang vorgeworfen, blind für strukturelle Benachteiligungen innerhalb stärker privat strukturierter Sphären zu sein, da auf diesem Wege die ressourcen- und anerkennungsspezifischen Ungleichheitsverhältnisse aus der Analyse ausgeschlossen werden.

Übersehen wird dabei aber zunächst, dass Habermas in späteren Ausführungen die ungleichen Zugangschancen zu gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen als Untersuchungskategorie miteinbezogen hat (vgl. Habermas 1992). Mit dem Konzept der *sozialen Macht* kritisiert Habermas das liberale Rechtsverständnis, von einer annähernden Gleichverteilung an Wettbewerbschancen in einer Gesellschaft auszugehen. Zwar löst sich das sozialstaatliche Rechtsparadigma von diesem falschen Ideal, bindet die notwendige Ressourcenzuteilung jedoch an ein paternalistisches System aus bevormundeten Leistungsempfänger*innen (Habermas 1988b, S. 515 f.). Darüber hinaus besteht Habermas' Fokus eher im Aufzeigen von verzerrten Kommunikationsverhältnissen, die Subjekte selbst nicht problematisieren können. Diese reduzierte Perspektive kann mit Foucault kompensiert werden, mit dem auch die machttheoretischen Effekte innerhalb lebensweltlicher Zusammenhänge in den Blick genommen werden können. Die fehlende Differenzierung von sich überlappenden strategischen und verständigungsorientierten Handlungen in systemischen und lebensweltlichen Kontexten muss allerdings nicht das Verständnis berühren, dass „die Interessen egozentrisch eingestellter Akteure für die Hervorbringung sozialer Ordnung“ nicht ausreichend sind und damit „die Stabilität von Gesellschaften [...] auf den Legitimitätsglauben ihrer Mitglieder angewiesen ist“ (Iser/Strecker 2010, S. 142).

Gleichwohl bleibt dadurch das Problem einer dämonisierten systemischen Ebene bestehen, auf der institutionelle Fördermaßnahmen von symbolischen Reproduktionsmechanismen ohne zentraler Bedeutung sind. Habermas hat später auf diese Kritik reagiert und dem Rechtsmedium eine andere konzeptionelle Funktion eingeräumt. Auch wenn die Analyse von Verrechtlichungsprozessen in der „Theorie kommunikativen Handelns“ bereits eine Ambivalenz zwischen freiheitsverbürgenden und -beschränkenden Elementen eingenommen hat, ist die Zeitdiagnose von der Tendenz kolonisierender Systemeffekte gekennzeichnet. Demgegenüber nimmt das Recht in „Faktizität und Geltung“ (1992) eine Mittelstellung zwischen Durchsetzungs- (Faktizität) und Legitimitätsfunktionen (Geltung) ein: „Dieses gilt dann nicht mehr allein als Eindringling in die Lebenswelt; es wird zum Bindemittel, zum Kitt der Gesellschaft, und ihm wohnt eine Bindungskraft inne, die entfaltet werden muß“ (Welz 2001, S. 346).

Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern die in vorliegender Arbeit kontextuell angewandte Dualität noch zu rechtfertigen ist. Favorisiert wird demnach die Integration der dualen Funktionalität, die verständigungsorientierte und strategisch-instrumentelle Handlungen in ihren jeweiligen strukturbildenden Effekten für symbolische und materielle Reproduktionsprozesse erfüllen. Relativiert wird hingegen eine Analyse, die ihre Handlungskordinierung auf lebensweltliche vs. systemische Einheiten beschränkt. Die untersuchten Spannungsfelder in individualisierten Lernformen stellen sich also nicht ausschließlich zwischen kommunikativ und entsprachlicht organisierten Ebenen ein, sondern werden in darüberhinausgehenden Reproduktionserfordernissen unterschiedlicher Bildungsanforderungen wirksam. Dieser Aspekt verweist auf die besprochene Problematik, formal oder informal geregelte Handlungsbereiche einseitig einer materiellen oder symbolischen Reproduktionsfunktion zuzuordnen. Auch wenn eine gewisse Tendenz zu unterschiedlich strukturierten Ebenen von Koordinierungseinheiten festgemacht werden kann, ergibt es keinen Sinn, sozialintegrative Ansprüche aus systemischen Einheiten zu exkludieren und somit für die empirische Analyse unbrauchbar zu machen.

Dennoch kann idealtypisch weiterhin zwischen lebensweltlichen und systemischen Gesellschaftsbereichen differenziert werden, in denen verständigungsorientierte und instrumentelle Handlungen eine leitende oder untergeordnete Funktion einnehmen. Darin muss ein handelndes Subjekt dann weder als „unproblematische Kategorie“ (Biebricher 2005, S. 110) auf ein unterdrücktes Gegenüber der Macht (Foucault 1980, S. 98) noch auf ein Produkt diskursiver Wissenssysteme reduziert werden. Diese Perspektivierung ermöglicht es, schulische Institutionen als Handlungsbereiche darzustellen, die sowohl von strategischen Machtverhältnissen durchzogen als auch „funktional notwendig auf Verständigung als Mechanismus der Handlungskordinierung angelegt“ (Veith 2014, S. 127) sind.

Diese Unterschiede in Foucaults und Habermas' Analyseperspektiven machen sich besonders im Zusammenhang ihrer divergierenden Diskurskonzeptionen deutlich. Wie bereits erwähnt, stellen Diskurse bei Foucault institutionalisierte Wissensstrukturen dar, deren Regeln, Strategien und Bedingungen bestimmte Aussagensysteme als wahr gelten lassen. Dementgegen nähert sich Habermas dem Begriff in einer eher normativ und philosophisch begründeten Perspektive. Vor den pathologischen Folgen kolonialisierter Lebenswelten warnend, wird ein herrschaftsfreier Diskurs als kontrafaktisches Ideal formuliert, indem über „den eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ (Habermas 1988a, S. 47) konsensuale Einsichten und legitime soziale Ordnungen erzeugt werden sollen. Die Realität wird so an einem äußeren Maßstab ausgerichtet, an dem der Grad verdinglichter oder verständigungsorientierter Kommunikationsverhältnisse eruiert werden kann. Diese Beurteilung erfolgt über diskursethische Regeln, nach denen „jedes sprach- und handlungsfähige Subjekt an Diskursen

teilnehmen, [...] jede Behauptung problematisieren, [...] in den Diskurs einführen, [...] Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse äußern“ kann und niemand „durch einen innerhalb oder außerhalb des Diskurses herrschenden Zwang daran gehindert werden“ darf, „seine [...] festgelegten Rechte wahrzunehmen“ (Habermas 1983, S. 99).

Auf der schulischen Ebene erscheint jedoch selbst der Verweis auf die Kontrafaktizität des Diskursbegriffs nicht als ausreichend, um solch einen Maßstab in die empirische Analyse zu integrieren. Da Lehrer*innen und Schüler*innen weder in ihren „Rollen mit formal gleichen Rechten ausgestattet [sind], noch [...] sie über ein annähernd vergleichbares Wissen und Können“ (Veith 2014, S. 138) verfügen, kann die Bedingung der normalverteilten Artikulationschancen nicht erfüllt werden. Aufgrund der notwendigen Orientierung pädagogisch organisierter Bereiche an verständigungsorientierten Legitimationsstrukturen können schulische Ebenen jedoch nach den Graden analysiert werden, die es den Beteiligten erlauben, „Sachverhalte infrage zu stellen oder Fehler zu machen, soziale Regeln auszuhandeln und spezielle individuelle Ausdrucksformen auszuprobieren“ (ebd., S. 133). Daher wird Habermas’ Diskursbegriff einer Soziologisierung unterzogen, um dem Kritikpunkt des Primats der „Normativität der Theorie“ vor der „Analyse der normativen Ordnung“ (Welz 2001, S. 333) Rechnung zu tragen, ohne verständigungsorientierte Reproduktionsvorgänge von einer „zweckrationalen Lebensführung bestimmt“ (Dux 2019, S. 311) zu sehen und soziale Formen gänzlich auf Macht zu reduzieren (Honneth 1985). Fraser (1994) hat in diesem Zusammenhang bereits versucht, Foucaults und Habermas’ Diskursbegriffe miteinander zu verbinden und sowohl die subjektivierenden als auch emanzipierenden Aspekte hervorzuheben. Allerdings wird das sozialtheoretische Problem, unter welchen Bedingungen die jeweiligen Funktionen auftreten, durch eine moralische Unterscheidung „aus der sozialen Welt hinausdefiniert und in eine philosophische Theorie der Rechtfertigung überführt“ (Anicker 2017, S. 9). Biebricher (2005) versucht eine solche Kombination mit dem Verfahren des Diskursrealismus in Aussicht zu stellen. Dieser Ansatz beabsichtigt nicht eine vollkommene konsensuale Übernahme von Rollenperspektiven oder die Aufhebung jeglicher Machtunterschiede, sondern zielt „auf eine möglichst umfassende Sättigung mit Gründen“ (ebd., S. 253) ab. Eine solche pragmatische Grundposition entspricht auch dem Zugang dieser Arbeit, eine konzeptionelle Verknüpfung nicht über die endgültige Lösung ihrer sozialtheoretischen Problematiken, sondern über ein gegenstandsorientiertes Theorieverständnis legitimieren zu können.

3.3.2 Theorieimmanente Schnittmengen

Dennoch bedarf ein solches Verständnis einer Rückbindung an theoretische Legitimationsgrundlagen, um nicht einem naiven Eklektizismus anheimzufallen.

Dazu ist es wichtig, auch die immanenten Schnitt- und Annäherungspunkte von Foucault und Habermas kurz darzulegen.

In der dargelegten Problematik, zwischen der Dualität und Differenzialität gesellschaftlicher Analyseebenen zu vermitteln, ist ein Blick auf die jeweiligen Spätwerke von entscheidender Bedeutung. Habermas hat auf die Kritik am Dualismus systemischer und lebensweltlicher Einheiten mit der Unterscheidung zwischen kommunikativem Handeln im starken und schwachen Sinn reagiert. Die Differenz zwischen diesen beiden Formen macht sich dann nicht mehr in der Abwesenheit strategischer Handlungen in symbolischen Reproduktionsprozessen deutlich, sondern in dem Grad kritisierbarer Geltungsaspekte und aktorunabhängiger Begründungsbezüge (vgl. Habermas 1999, S. 116 f.). Das bedeutet, dass auch strategische Elemente eine handlungskoordiniierende Funktion der Verständigung erfüllen können, solange deren Intentionen und die Anschlusshandlungen ihrer Effekte an individuelle Geltungsansprüchen rückgebunden bleiben und über aktorrelative Argumentationen hinausgehen.

Foucault hat auf den Vorwurf des Relativismus von dezentralen, allgegenwärtigen und pluralisierten Kräfteverhältnissen mit der Unterscheidung zwischen Macht und Herrschaft reagiert. Machtbeziehungen werden erst dann problematisch, wenn sie ihren agonalen und reversiblen Charakter verlieren und zu Herrschaft gerinnen (vgl. Foucault 1985; Biebricher 2005, 210 ff.). Damit führt Foucault zwar unter der Hand den von ihm kritisierten Dualismus wieder ein (vgl. Gelhard 2018, S. 149), bindet diesen jedoch an die Kontextualität vorherrschender Bedingungen. Mit dem Konzept der *Parrhesia*, der Redefreit, nähert sich Foucault auch Habermas' Vorstellung von einem herrschaftsfreien Diskurs an. Demnach können Staatsbürger die Regierenden „nach dem Sinn [ihres] Handelns und nach den Entscheidungen, die diese gefällt [haben]“, fragen und haben somit „als Regierte das gute Recht, Fragen nach der Wahrheit zu stellen“ (Foucault 1984, S. 139). Dieser theoretische Anschluss an ein dialogisches Diskursverständnis im politischen Bereich setzt sich auf privater Ebene in den solidarischen Praktiken von Freundschaftsbeziehungen fort, die „das Teilen der Gedanken und der Existenz, das wechselseitige Wohlwollen“ (Foucault 1997, S. 255) zum Ziel haben. Auch wenn diese Anknüpfungspunkte in dualistischen macht- und diskursspezifischen Fragen nicht zur Lösung damit einhergehender sozialtheoretischer Problemstellungen führen, verweisen sie auf das Bewusstsein beider Autoren über die begrenzten Perspektiven ihrer jeweiligen Ansätze.

Darüber hinaus weisen die Theorieelemente von Foucault und Habermas einige grundlegende Gemeinsamkeiten auf. Diese bestehen vor allem in einer Abkehr von und Historisierung der kantianischen Bewusstseinsphilosophie, in der kritischen Reflexion aufklärerischer und liberaler Strukturwandlungsprozesse und in den über marxistisch-teleologische Konzeptionen hinausgehenden Ambiguitätsthesen zur Moderne (vgl. Kelly 1994). Der zentrale gemeinsame Nenner kann dabei in der Analyse struktureller Machtverhältnisse festgemacht werden.

Sowohl Foucaults Gouvernementalitäts- als auch Habermas' Kolonialisierungstheorie beschreibt die Ausweitung politischer, ökonomischer und rechtlicher Institutionen auf soziale Formen (vgl. Lemke/Bröckling/Krasmann 2000; Biebricher 2005, S. 115 f.). Die Kritik dieser Entwicklungen betrifft (sozial-)staatliche Steuerungssysteme und den Primat ökonomischer Rationalitäten, die Habermas als hypertrophierende Systemimperative und Foucault als Tribunale der politischen Ökonomie bezeichnet. Gleichwohl verläuft die Analyse dieser Diagnosen in gänzlich unterschiedlichen Perspektiven. Die gouvernementale Theorie analysiert diese Aspekte in einer differenziellen Betrachtung von mikrostrukturellen Machtverhältnissen und damit verbundenen Strategien, Institutionen, Verfahren und Techniken. Habermas setzt hier dualer und emphatischer an und bezeichnet dabei wirksam werdende systemische Mechanismen als mit Kolonialherren gleichzusetzende Akteure. In dieser Hinsicht wird im weiteren Verlauf deshalb stärker auf Foucault Bezug genommen, mit dem die institutionellen Dynamiken und die Komplexität ihrer Funktionen besser erfasst werden können. Auch wenn eine duale Betrachtung in ihrer kontextuellen Relevanz nicht verworfen wird, bezieht sich die Integration der habermasschen Analytik stärker auf die Auswirkungen gouvernementaler Prozesse auf symbolische Reproduktionsanforderungen und ihren verständigungsorientierten Handlungsstrukturen. Diese Effekte können folglich nicht nur in vereinzelter und reaktiver Weise, sondern auch in widerständigen und dialogischen Ausprägungen ergründet werden.

Diese Ausführungen legen nahe, warum nicht aktuellere Vertreter der Kritischen Theorie wie Honneth (1992) oder Rosa (2016) als zentrale Bezugspunkte herangezogen werden. Im Anschluss an Habermas' Grundgedanken, soziale Formen nicht a priori durch strukturelle Machtmechanismen dominiert zu sehen, überspitzen sie dieses Verständnis, sodass sie zu einer tendenziellen Abstraktion von systemischen Einflussfaktoren tendieren. Die Lösung gesellschaftlicher Konflikte erfolgt dann stärker auf der individuellen Ebene von Anerkennungs- (Honneth 1992) oder Resonanzverhältnissen (Rosa 2016), ohne makrostrukturelle Voraussetzungen oder Antagonismen zwangsläufig berühren zu müssen (vgl. Peters/Schulz 2017). Damit wird eine noch stärker idealisierte, emotionalisierte und harmonisierte Konzeption von lebensweltlichen Bereichen transportiert. Demzufolge sind auch diesbezügliche pädagogische Analysen von einer gewissen Naivität normativer Anerkennungsprozesse (Stojanov 2006; zur Kritik vgl. Balzer/Ricken 2010) oder neoromantisierten Beschreibungen der Lehrperson als „inspirierende‘ Stimmgabel“ (Rosa 2016, S. 415) mit „leuchtenden Augen“ (ebd., S. 751) durchdrungen (vgl. Beljan 2017). Für eine sozialtheoretische Fundierung von schulischen Individualisierungsprozessen kann ein subjektzentrierter Reduktionismus durch dieses Konzept aber „kaum außerkraft gesetzt werden, es fügt ihm allenfalls einen ‚Echoraum‘ hinzu“ (Ricken 2018, S. 205).

Aus diesen Gründen weist Habermas einen stärker ausgeprägten machtheoretischen und daher mit Foucault kompatiblen Ansatz von symbolischen

Reproduktionsprozessen auf. Gleichwohl bleibt bei Habermas die Problematik bestehen, dass die Komplexität von institutionellen Mechanismen durch eine systemtheoretische Separierung von rechtlichen, ökonomischen und politischen Ebenen vernachlässigt wird. Deshalb erweist sich auf der einen Seite Foucault als geeigneter, die Vielzahl und Verwobenheit der gesellschaftlichen Machtverhältnisse analysierbar zu machen. Auf der anderen Seite ist die Integration des habermasschen Konzepts jedoch erforderlich, um zentralistische, intersubjektive und sozialintegrative Strukturbildungen beschreiben und dadurch die wechselseitigen, vereinnahmenden und widerständigen Verhältnisse aus gouvernementalen und lebensweltlichen Einheiten bestimmen zu können.

3.3.3 Quo vadis Lebenswelt?

Im Rahmen der sich ausbreitenden Ausdifferenzierungs- und Pluralisierungsdynamiken stellt sich die Frage nach der Lebenswelt als strukturgebendes Ordnungsprinzip unter neuen Vorzeichen. Zu klären ist, wie ein gemeinsamer Bezug auf sinnstiftende und wahrheits- oder gerechtigkeitspezifische Geltungsansprüche im Kontext heterogener Überzeugungen hergestellt werden kann. Die Fragmentierung von gemeinsamen Wissensbeständen erfolgt nicht nur entlang der transkulturellen, „sprachgemeinschaftlichen“ (Veith 2014, S. 135) oder ökonomischen Schichtungsfaktoren. Die Zersplitterungsprozesse verlaufen auch immer stärker über inter- und intrakulturelle Trennungslinien innerhalb vormals homogener Klassenstrukturen.³⁸ Die ökonomische und „kulturorientierte Gouvernamentalität“ (Reckwitz 2017, S. 372) führt in der individualisierten Konkurrenz um wirtschaftliche und kulturelle Ressourcen zu einer Verlagerung der sozialen Integrationsleistung auf die Ebene der Persönlichkeit. Durch die „Dezentrierung der Lebenswelt brechen kulturelle Weltbilder als verbindliche Instanzen weg“ (Anicker 2019, S. 148) und „für die vergesellschafteten Individuen bleibt [...] nur noch die Möglichkeit der riskanten Selbststeuerung durch eine hoch abstrakte Ich-Identität“ (Habermas 1990a, S. 88). Die späteren Analysen werden die dysfunktionalen Auswirkungen dieser Verantwortungsdelegation noch aufzeigen. Vor dem Hintergrund eines erodierenden Bestands an Gemeinsinn wird die Notwendigkeit schulischer Institutionen nicht nur in individualisierten Selektions-,

38 Reckwitz (2019, S. 29 ff.) macht diese Trennungslinien an zwei sich konfliktär gegenüberstehenden Mitglieder eines *Kulturessentialismus* und einer *Hyperkultur* fest. Die Hyperkultur versorgt vorwiegend die neue akademische Mittelklasse in Metropolregionen mit kosmopolitischen und kulturell-diversen Leitbildern und setzt im Inneren einen kulturkapitalistischen Wettbewerb des Erlebniskonsums frei. Der Kulturessentialismus stellt hingegen die identitäre Abgrenzung von sich als Globalisierungsverlierern empfindenden Gruppen der traditionellen Mittel-, Ober- und neuen Unterschicht dar und wendet sich in restaurativer Form gegen die vorherrschenden Semantiken der Hyperkultur.

Qualifikations- und Integrationsfunktionen virulent. Vielmehr kommt ihnen gerade in der Vermittlung und Aushandlung von kollektiven und allgemeinen Deutungsschemata eine zentrale – wenngleich keine exklusive – Bedeutung zu.

Selbstverständlich löst diese Relevanz noch nicht das angesprochene Problem, verständigungsorientierte Reproduktionsmechanismen in fragmentierten Lebenswelten theoretisch einzufangen. Dazu hat Anicker (2019) eine genauere Differenzierung zwischen Argumentations- und Anerkennungshandlungen vorgeschlagen. Der von Habermas ins Zentrum gestellte argumentative Diskurs ermöglicht im günstigsten Fall eine erfolgreiche Handlungskoordination über als gut erachtete Gründe. Zumindest besteht seine bindende Kraft in der kollektiven Orientierung an Geltungsaspekten, die das „für das Funktionieren von Argumenten erforderliche geteilte Hintergrundwissen“ (Anicker 2019., S. 227) bereitstellen. Mit Biebricher (2005) kann dieser diskursrealistische Ansatz selbst im Konfliktfall als eine höhere geteilte Abstraktionsebene von zur Geltung gebrachten Lebensweltansprüchen betrachtet werden. Dennoch sind an sachlichen Logiken orientierte argumentative Handlungen nur partiell dazu geeignet, Differenzen klären und überwinden zu können: „Die argumentative Austragung nichttrivialer Meinungsverschiedenheiten kann hohe Komplexität erzeugen und im Zuge der Expansion der Kritik auf immer weitere Überzeugungen Schranken der Privat- und Intimsphäre überschreiten“ (Anicker 2019, S. 249). An dieser Stelle wird die von Honneth (1992) ausgearbeitete und von Habermas nur im Ansatz thematisierte Dimension der Anerkennung integriert. Im Gegensatz zu sachlichen Logiken stehen hier die sozialen Dimensionen im Zentrum und ermöglichen eine aktorrelative Akzeptanz für die „perspektivische Plausibilität, die eine bestimmte Position für die anderen hat“ (Anicker 2019., S. 233). Anerkennungspraktiken üben durch die Einsicht, dass eine Person ein anderes ‚Ich‘ für mich ist, wie jede*r ein anderes ‚Ich‘ für sie ist (Young 1997, S. 348), eine solidarisierende Wirkung auf die interagierenden Personen oder Gruppen aus. Allerdings wohnt der Anerkennungsdimension vor allem in ihrer inflationär zugeteilten Form die Tendenz inne, kritischen Diskussionen ihre Legitimität zu entziehen und Diskurse über die Akzeptanz als anerkennungswürdig erklärter Differenzen zu schließen. Aus diesen Gründen plädiert Anicker für eine analytische Unterscheidung der Wechselseitigkeit der beiden Ebenen. Demzufolge kann die „Relativierung totalitärer Vernunftansprüche durch Anerkennung [...] thematisch eingegrenzte und dadurch fokussierte Argumentationen über klar umgrenzte Probleme ermöglichen“ (Anicker 2019, S. 262). Zugleich kann nur über ein Mindestmaß an vergebenen Argumentationsspielräumen „ein beträchtlicher Teil der alltäglichen Interaktion von Konsenszumutungen entlastet werden“ (ebd., S. 262).

Damit können neue Perspektiven auf den – für individualisierte Lernformen zentralen – pädagogischen Anerkennungsdiskurs gewonnen werden. Die poststrukturalistisch inspirierte Kritik von Anerkennungsprozessen (Ricken 2009; Balzer 2014, 2020) als zugeteilte „Masken und Rollen“ (Arendt 2005, S. 11)

thematisiert die dabei wirksam werdenden normalisierenden Ausschlussmechanismen. Subjekte werden demnach „nicht bloß affirmativ bestätigt, sondern als differente adressiert und (wieder) hervorgebracht sowie gegebenenfalls auf ein spezifisches ‚So-Sein‘ festgeschrieben“ (Balzer 2020, o. S.). Dadurch würden solche pädagogischen Praktiken aus dem Blick geraten, die über die Anerkennung von Differenzen soziale Ungleichheiten reproduzieren (vgl. Reh/Rabenstein 2012; Rabenstein/Reh 2013). Mit den vorgelegten theoretischen Verknüpfungspotenzialen kann jedoch eine neue Differenz gesetzt werden, ohne sich von der Kategorie der Anerkennung in dekonstruktivistischer Manier verabschieden zu müssen. Diese Spezifizierung erfolgt über die theoretische Unterscheidung, wie Anerkennung zustande kommt und in welchem Ausmaß ihre Vergabe an individuelle Geltungsansprüche und aktorrelative bzw. -unabhängige Begründungsbezüge rückgebunden wird. Damit ist die gesellschaftstheoretische Einsicht verbunden, dass jegliche Formen der Vergesellschaftung von individuellen Bedürfnissen abstrahieren müssen. Allerdings markiert sowohl die Form als auch der Grad der Rückbindung an die jeweiligen Geltungsaspekte einen zentralen Unterschied in ihrer strukturbildenden Funktion. Zudem ist es im Anschluss an Anicker (2019) von entscheidender Bedeutung, ob die Legitimation von Anerkennungsdiskursen über thematisch eingeschränkte Argumentationsmöglichkeiten weiterhin aktualisiert wird. Eine machttheoretische Fundierung des strukturbildenden Effekts verständigungsorientierten Handelns könnte „dann bedeuten, den Appell des anderen in der Komplexität der Institutionen nicht untergehen zu lassen und zugleich der Maßgeblichkeit dieses Appells Grenzen zu setzen“ (Bedorf 2005, S. 54).

Mit diesen Erkenntnissen kann die Frage nach den Bedingungen symbolischer Reproduktion auf eine neue theoretische Argumentationsebene gebracht werden. Bevor damit einhergehende methodologische Herausforderungen diskutiert werden, soll auf die wissenschaftstheoretische Legitimation von gouvernementalen und lebensweltlichen Strukturen eingegangen werden.

3.3.4 Kontextueller Pragmatismus gouvernemental-lebensweltlicher Ordnungen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich das Theorieverständnis dieser Arbeit durch eine gegenstandsorientierte Positionierung charakterisieren lässt. Darunter ist jedoch kein voraussetzungsloses Verständnis des Gegenstandes zu verstehen. Vermieden werden soll lediglich eine konzeptionelle Vereinseitigung oder Prädetermination, indem unterschiedliche Ansätze als erweiterte Instrumente zur interpretativen Einordnung der empirischen Analyseebenen dienen. In diesem Sinne geht es nicht darum, Foucault und Habermas ein Wettrennen bestreiten zu lassen und zu untersuchen, welcher von beiden auf „der Strecke“ des

individualisierten Lernens besser zurechtkommt. Vielmehr sollen sie jeweils eine Position am Rande der Bahn einnehmen, um die Beschaffenheit des Gegenstandes aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysieren zu können. Die Fragestellung lautet also nicht: Foucault oder Habermas? Die erkenntnisleitende Anwendung wird stets in der Integration beider Theorien zum Zwecke der erweiterten Perspektivierung praktiziert. Neben den erörterten Schnitt- und Ergänzungspunkten bleiben allerdings auch Verknüpfungspotenziale bestehen, deren unterschiedliche Zugänge an dieser Stelle nicht in Form einer synthetisierenden Metatheorie zusammengebracht werden können. Deshalb erfolgt die Legitimierung der kombinatorischen Untersuchung anhand einer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Argumentation. Dazu wird ein pragmatischer Zugang mit kontextuellem Verständnis gewählt, der die Passung theoretischer Indikatoren an handlungsleitend wirksam werdende Kontextbedingungen bindet und auf Grundlage forschungspragmatischer Motive bewertet.

Kontextuelle Wissenstheorien zeichnen sich durch die grundlegende Position aus, dass Wissensaussagen nicht in universal objektiven, abgeschlossenen und unveränderbaren Größen gedacht werden. Ihr semantischer Gehalt hängt vielmehr „vom Äußerungskontext [...] wie dem Sprecher, der Zeit, [...], dem Ort des Kontexts, [...] den Intentionen des Sprechers oder salienten Vergleichsklassen“ (Stei 2019, S. 72) ab. Um über diese semantische These hinauszugehen, werden unterschiedliche kontextualistische Ansätze zumeist in umfassendere Erkenntnistheorien eingebettet. Im Zentrum steht dann die Frage, wie der Vorteil des Kontextualismus, „scheinbar inkonsistente, aber für sich genommen plausible Wissenszuschreibungen miteinander in Einklang zu bringen“ (ebd., S. 75) gerechtfertigt werden kann, ohne die Kontextabhängigkeit in rein varianten und relativistischen Schlussfolgerungen aufgehen lassen zu müssen. Die für die vorliegende Arbeit zentralen Vertreter*innen einer pragmatischen Adaption (vgl. Rysiew 2005; Brown 2006; Davis 2007; Blome-Tillmann 2014; Stei 2014) beurteilen die Angemessenheit von Wissensaussagen vor dem Hintergrund ihrer sprachpragmatisch-kontextuellen Relevanz. In diesem Sinne hängt beispielsweise der Umgang mit dem von Dretske (1970) erläuterten Fall, dass ein beobachtetes Zebra im Zoo auch ein angemalter Maulesel sein könnte, von dem „nötigen Grad der Striktheit für Wissen im gegebenen Kontext“ (Brendel 2013, S. 136) ab. Das bedeutet, dass Äußerungen nur den jeweils zu eruiierenden Anforderungen eines spezifischen epistemischen Wissensgrades gerecht werden können, da nicht alle eventuell relevanten Alternativen für alltägliche oder wissenschaftliche Aussagen bekannt sein können.

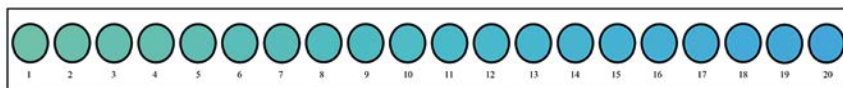
In diesen Ausführungen wird das im amerikanischen *Pragmatismus* (vgl. Joas 1992; Dewey 2002; Strübing 2014b) entwickelte Verständnis von Wahrheit deutlich. Wahr sind demnach sich in der Praxis bewährende Handlungen: „Handeln ist diesem Grundmotiv pragmatistischen Denkens zufolge nicht einfach das ‚Fenster‘, durch das hindurch wir einen Blick auf die Realität erhaschen

können, es ist selbst der Modus von Realität“ (Strübing 2014a, S. 459f.). Im wissenssoziologisch-lebensweltlichen Sinne wird die Welt als eine spannungsgeladene Kontingenz aus routinisierten Handlungen, Einstellungen und ihren Problematisierungen betrachtet. Aus diesem Grund erlangen die Dinge erst in den Handlungen, in den jeweiligen Problemlösungen ihre Bedeutung. Auch das forschende Handeln der Wissenschaft folgt somit keiner vordefinierten formalen Logik, sondern muss sich im praktischen Handeln durch kreative und abduktive Schlüsse erst bewähren (vgl. ebd., S. 459 ff.). Insofern lösen sich pragmatische Positionen von einem dichotomen Streit zwischen Induktion und Deduktion, „Empirismus und Rationalismus, Idealismus und Materialismus und von einem [...] Wissen absoluter Geltung“ (Neubert 1998, S. 58 f.). Da Handeln die Realität erst konstruiert, ist diese notwendigerweise an die situativen Bedingungen und Blickwinkel der handelnden Personen gebunden.

Ein *kontextuell-pragmatischer Zugang* ist deshalb imstande, unterschiedliche Perspektiven und Kontexte von theoretischen und praktischen Wissenskonstruktionen miteinzubeziehen, ohne in eine relativistische Betrachtung zu verfallen. „Kontextualisten verstehen den Ausdruck ‚wissen‘ als kontextsensitiv, Relativisten verstehen ‚wissen‘ hingegen eher als bewertungssensitiv“ und sehen die Veränderung der Wahrheitswerte in „der jeweiligen Perspektive, von der aus sie bewertet werden“, begründet (Brendel 2013, S. 137). Wahrheit liegt nach einem kontextuell-pragmatischen Verständnis also nicht einfach im Auge des Betrachters. Vielmehr werden unterschiedliche Blickwinkel inkludiert und deren Angemessenheit nach den jeweiligen wirksam werdenden Kontexten und der Schlüssigkeit sich bewährender Interpretationen bewertet. Für das verfolgte soziologische Interesse gilt es in der empirischen Analyse die kontextuellen Bedingungen zu spezifizieren, um die Ausprägung von gouvernemental und lebensweltlich dominierenden, untergeordneten oder interagierenden Orientierungen in ihren Ursachen, Dimensionen und Konsequenzen deuten zu können.

Zur weiteren Erläuterung dieses Grundkonzeptes eignet sich ein kurzer Vergleich der kontextuellen Perspektivität von Wissensaussagen über optisch beobachtbare Sinneseindrücke. In Abbildung 4 ist eine beispielhafte Darstellung eines Tests zur Beurteilungsfähigkeit von Farbübergängen ersichtlich.

Abb. 4: Test-Ausschnitt zur Farberkennung. Eigene Darstellung in Anlehnung an X-Rite (2022).



Darin wird deutlich, dass zwischen den Polen einer grünen und blauen Farbe beliebig viele Übergänge dargestellt werden können, sodass zwischen den einzelnen

nebeneinanderliegenden Ausschnitten fast kein Unterschied mehr erkennbar ist. Insofern ändert sich mit der Perspektive auch der Blick auf die Realität. Wenn nur die kleinteiligen, einander überschneidenden Einheiten betrachtet werden, gerät die duale Unterschiedlichkeit der beiden Pole aus dem Blick. Fokussiert sich die Analyse nur auf die Ränder der Farbebenen, können die differenziellen Einheiten nicht mehr wahrgenommen werden. Wird diese Veranschaulichung auf die beiden gewählten theoretischen Positionen übertragen, vernachlässigt Habermas die mikrotechnologische Vielfalt an Kräfteverhältnissen, während Foucault eher die Graustufen und nicht mehr die analytische Dualität aus materieller vs. symbolischer Reproduktion, systemischer vs. sozialer Integration oder strategischer vs. verständigungsorientierter Handlungskoordination in die Untersuchung einbeziehen kann. Gleichwohl bleiben die Stärken und Schwächen des jeweiligen Ansatzes auf den unterschiedlichen Untersuchungsebenen bestehen, die deshalb auch die angeführten Schwerpunktsetzungen in der analytischen Anwendung erhalten.

Bereits dargelegt wurde, dass sich der Wahrheitsgehalt einer Situation oder Aussage nicht einfach nach der Perspektive richtet, sondern deren pragmatische Angemessenheit nach den kontextuellen Voraussetzungen bewertet wird. Ob Machtprozesse als zentral oder dezentral, Subjekte als Wissensprodukte oder Wissensproduzenten, Diskurse als Ordnungssysteme oder ermöglichende Artikulationen von Geltungsansprüchen sowie die Relationen unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche als dual oder differenziell erfasst werden können, kann nicht a priori, sondern nur nach den jeweils wirksam werdenden Bedingungen beurteilt werden.³⁹ Die Spezifizierung dieser Kontexte wird eine der zentralen Aufgaben darstellen. Erst dann kann die bisherige theoretische Unentschiedenheit zugunsten eines gesteigerten epistemischen Grades aufgegeben werden und eine dominierende und/oder interagierende Ausprägung aus gouvernementalen und lebensweltlichen Einheiten an der pädagogischen Praxis festgemacht werden. Zuvor ist es jedoch notwendig, die dafür gewählte Forschungsperspektive der Diskursethnographie zu erläutern und ihre methodologischen Herausforderungen im Lichte einer habermasschen Erweiterung zu diskutieren.

39 Die hier transportierte doppelte Bedeutung des Diskursbegriffs könnte jedoch weitreichende Irritationen in der Darstellung über diskursanalytische Verfahren zur Folge haben. Deshalb bezieht sich die Verwendung des Diskursbegriffs in weiterer Folge auf die foucaultsche Definition, während die Integration des habermasschen Ansatzes mit den Formen verständigungsorientierter Handlungsstrukturierung ausgeführt wird.

4 Methodischer Rahmen: Diskursethnographie

Die theoretischen Darstellungen haben ein Forschungsinteresse deutlich gemacht, das sich auf die Analyse des Wechselverhältnisses von institutionalisierten Wissensordnungen und verständigungsorientierten Kommunikationsstrukturen bezieht. Dies ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass sich bildungspolitische Bedeutungssysteme stark von alltäglichen schulischen Symbolstrukturen unterscheiden können. Diese Ausgangslage legt für die empirische Untersuchung ein Forschungsprogramm nahe, das beide Ebenen einbezieht, methodologisch expliziert und reflektiert. Aus diesen Gründen stellt die Perspektive der Diskursethnographie einen geeigneten Zugang dar, um die Verbindungen und eventuell auftretenden Diskrepanzen zwischen systemischen und handlungstheoretischen Analyseeinheiten erfassen zu können. Dabei wird zum einen die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) von Keller (2011a) als Ausgangspunkt herangezogen, um an Foucault anschließende Diskurspraktiken mit lebensweltlichen Konstruktionsprozessen in Verbindung zu bringen (4.1). Damit ist zugleich die Basis für den Anschluss an ethnographische Forschungsansätze gelegt, in denen mit einem fokussierten Blick (Knoblauch 2001) die Handlungszusammenhänge in situativen Kommunikationskontexten ergründet werden können (4.2). Im Anschluss daran wird versucht, die dabei verfolgte Verbindung einer *wissenssoziologischen Diskursethnographie* (Elliker/Maeder/Wundrak 2017) mit Habermas' Lebensweltkonzept zu erweitern (4.3). In einem vierten Schritt erfolgt eine Darstellung der Analysewerkzeuge der *Grounded Theory Methodology*, die eine gegenstandsorientierte Verknüpfung von theorieinformaten und -generierenden Untersuchungszugängen ermöglichen (4.4). Darauf aufbauend kann die Neue Mittelschule als Untersuchungsfeld eingeführt sowie ihr historischer und inhaltlicher Hintergrund erläutert werden (4.5).

4.1 Wissenssoziologische Diskursanalyse

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse folgt zunächst dem theoretischen Verständnis, dass gesellschaftliches Wissen über subjektive und objektive Ebenen reproduziert wird. Demnach verleihen die Gesellschaftsmitglieder ihren Tätigkeiten und Gegenständen Sinn, in dem sie sich über die Welt verständigen und ihre Handlungen an ihr erproben. In diesem Prozess verfestigen und objektivieren sich Wissensinhalte im Laufe der Zeit bis zu symbolischen Ordnungen, die den Akteuren dann wiederum als institutionalisierte Hintergrundüberzeugungen für die

Aushandlung neuer Situationen bereitstehen und diese beeinflussen. Diese auf Berger und Luckmann (2012) zurückgehende These der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit baut auf dem sozialphänomenologischen Lebensweltkonzept von Schütz (1932) auf und erweitert die intersubjektive Rekonstruktion von egologischen Bewusstseinsstrukturen um eine soziologische Komponente. Demnach sind handelnde Personen immer gleichzeitig an das Produzieren und das „Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2012, S. 71) gebunden.

Im Detail verlaufen Aufbau und Weitergabe gesellschaftlichen Wissens über die Konstruktionsprozesse der Externalisierung, Habitualisierung, Typisierung, Sedimentierung, Objektivation, Legitimierung und Internalisierung. Im Anschluss an einen anthropologischen Zustand der *Weltoffenheit* (Plessner 2012) sehen sich Menschen der Notwendigkeit ausgesetzt, die Stabilität ihrer Lebensform über die Entäußerung von subjektiv gemeintem Sinn zu aktualisieren. Dabei kristallisieren sich sukzessive Handlungen als sich bewährende Habitualisierungsmuster heraus und werden über den Aufbau wechselseitiger Erwartungsstrukturen typisiert. Darauf folgend können geteilte Erfahrungsinhalte als Sedimente in einen kollektiven Wissensbestand eingehen sowie zu Normen mit institutionalisierten Rollen und Sanktionsmechanismen objektiviert und an nächste Generationen weitergegeben werden. Diese Strukturen erscheinen für die Nachkommenschaft als gegeben, invariant und selbstverständlich, da der ursprüngliche Sinn der Institutionen nicht mehr direkt zugänglich ist. Deshalb erfolgt die Vermittlung der Integration der gesellschaftlichen Ordnung über sprachlich vermittelte Legitimierungen. Legitimation erklärt „die institutionale Ordnung dadurch, dass sie ihrem objektivierten Sinn kognitive Gültigkeit zuschreibt. Sie rechtfertigt die institutionale Ordnung dadurch, dass sie ihren pragmatischen Imperativen die Würde des Normativen verleiht“ (Berger/Luckmann 2012, S. 100). In der primären Sozialisation internalisieren Akteure zunächst die Normen der verallgemeinerten Anderen (Mead 1968), während in der sekundären Sozialisationsinstanz gesamte symbolische Ordnungen in Abhängigkeit „der entsprechenden gesellschaftlichen Verteilung von Wissen“ (Berger/Luckmann 2012, S. 148) vermittelt werden. Die Entscheidung über die jeweilige Gültigkeit und Wirksamkeit von unterschiedlichen Sinnwelten ist somit an die „Interessen konkreter Personengruppen bzw. Machtverhältnisse“ (Keller 2001, S. 119) gebunden.

Allerdings findet sich bei Berger und Luckmann (2012) trotz des artikulierten Doppel-Charakters der gesellschaftlichen Konstruktion keine nähere theoretische Bestimmung der regulativen Machtstrukturen, die eine Objektivierung von Wissensinhalten über Institutionen ermöglichen.⁴⁰ Aus diesem Grund erweitert

40 In diesem Sinne sind die Autoren in ihrem Vorhaben, einer materiellen Verdinglichungsgefahr zu entgehen und „menschliche Phänomene [nicht] aufzufassen, als ob sie Dinge wären, das heißt also außer- oder sogar übermenschlich“ (Berger/Luckmann 2012, S. 94 f.), über das Ziel hinausgeschossen.

Keller (2011a) den wissenssoziologischen Zugang mit einem an Foucault angelehnten Diskursbegriff, der auch die sprachlichen und nicht-sprachlichen Formationen und Ordnungen von institutionellen Macht- und Wissenskomplexen einbezieht (vgl. Traue/Pfahl/Schürmann 2014, S. 497).⁴¹ Diese Ordnungen sind auch bei Foucault nicht einfach als Abbildungen von verfestigten Objektivationen, „sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74). Unter Praktiken werden solche Handlungen bezeichnet, die in institutionalisierten Formen als Typen für ihren Vollzug zur Verfügung stehen (vgl. Reckwitz 2003). Deshalb sollen weniger die Summen an Wissensaussagen als vielmehr die Regeln ihrer Produktion untersucht werden. Foucault unterscheidet mit Gegenständen, Äußerungsmodalitäten, Begriffen und Strategien zwischen vier verschiedenen Diskursformationen, anhand derer die soziohistorisch und situativ verortete Rekonstruktion von Bedeutungssystemen analysiert werden kann (vgl. Foucault 1981).

Als *Formation der Gegenstände* können die Themen und Phänomene bezeichnet werden, die durch spezifische Regelsysteme an der Oberfläche sichtbar gemacht werden. Darunter sind die bereits ausgeführten Problematisierungen als Untersuchung der Ermöglichungsbedingungen von „historischen Umbrüchen in gesellschaftlichen Praxisfeldern“ (Keller 2007, S. 4) zu verstehen. Neben diesen thematischen Verweisungszusammenhängen gilt es, in der Analyse von *Äußerungsformationen* „die Art und Weise der Gegenstandskonstruktion durch Beschreibungen, Narrationen, Klassifikationen, Abbildungen, Illustrationen, Modelle etc. sowie die Verbindung zwischen diesen zu rekonstruieren“ (Traue/Pfahl/Schürmann 2014, S. 498 f.). Die *Formation der Begriffe* setzt unterschiedliche Phänomene rhetorisch miteinander in Beziehung und beschreibt die „Organisation des Feldes der Aussagen [...], in dem sie auftauchen und zirkulieren“ (Foucault 1981, S. 83), anhand von verschiedenen Abhängigkeitstypen, Änderungsfolgen, Korrespondenzen und Interventionsprozeduren. Schließlich bezieht sich die *Formation der Strategien* auf die Zielbestimmungen und Funktionen, die unterschiedliche Diskursagenten mit ihren Äußerungsmodalitäten in motivationaler oder nicht beabsichtigter Ausprägung verfolgen.

Keller (2011a) baut bei der Bestimmung diskursanalytischer Begriffswerkzeuge auf diesem grundlegenden Forschungszugang auf. Da Foucault jedoch „die fundamentale Dialektik von Zwang und Ermöglichung des Handelns durch Institutionen“ (ebd., S. 186) übersieht, hebt Keller in wissenssoziologischer Anlehnung zugleich die Anbindung an die interpretative Konstruktion und Rezeption von vergesellschafteten Wissensvorräten hervor (vgl. ebd., S. 260). In diesem

41 Der nicht-sprachliche Anteil von Diskursen verweist auf die materielle Basis von Aussagensystemen. Dieser Aspekt setzt sich vor allem in der deutschsprachigen Foucault-Rezeption mit dem bereits erwähnten Dispositivbegriff auseinander, der als „Vergegenständlichungen“ (Jäger 2001) und „Mittel der Machtwirkungen eines Diskurses“ (Keller 2007, S. 27) verstanden werden kann.

Zusammenhang werden die vier zentralen Elemente für die diskursanalytische Untersuchung als *Deutungsmuster*, *Klassifikationen*, *Phänomenstrukturen* und *narrative Strukturen* einer Problematisierung ins Feld geführt.

Im Unterschied zu der bei Oevermann (2001) erfolgenden Engführung der Definition von *Deutungsmustern* als alltagspraktische Problemlösungsstrategien setzt Keller stärker an den objektivierten Elementen von gesellschaftlichen Wissensvorräten an und verbindet diese erneut mit der foucaultschen Analytik von regulativen Konstruktionsprozessen. Deutungsmuster sind als institutionalisierte „Interpretationsmuster von weltlichen Phänomenen“ (Keller 2007, S. 12) zu verstehen. *Klassifikationen* werden wiederum als zur Anwendung gebrachte Strategien, Äußerungsmodalitäten und Effekte dieser Auslegungstypiken bezeichnet, indem sie wirksam werdende Normalisierungsmechanismen definieren und diejenigen Machtmechanismen zur Geltung bringen, welche Foucault als Disziplinar- oder Sicherheitstechnologien bezeichnet hat.⁴² Verschiedene Deutungsmuster von Aussageereignissen formen innerhalb eines Gegenstands die Ausrichtung eines gesamten Diskurses (Keller 2007, S. 10 ff.). Eine genauere Strukturierung darin enthaltener Dimensionen kann jedoch erst durch die Bestimmung von *Phänomenstrukturen* geleistet werden. Diese stellen eine verbindende Spezifizierung aus Foucaults Gegenstands- und Strategieinformationen dar. Demzufolge wird darunter die „Art des Problems oder des Themas einer Aussageeinheit, die Benennung von Merkmalen, kausalen Zusammenhängen (Ursache-Wirkung) und ihre Verknüpfung mit Zuständigkeiten (Verantwortung), Problemdimensionen, Wertimplikationen, moralischen und ästhetischen Wertungen, Folgen, Handlungsmöglichkeiten u. a.“ (ebd., S. 14) verstanden. Das bedeutet, dass eine Aussageeinheit mit ihren Ursachen sowie Mittel- und Zieldimensionen einschließlich ihrer jeweiligen strategischen Implikationen in Verbindung gebracht wird. Schließlich werden die aus Deutungsmustern, Klassifikationen und Phänomenstrukturen bestehenden Diskursbausteine durch narrative Strukturen in den kohärenten Zusammenhang einer gemeinsamen „*story line*“ (Keller 2007, S. 17, Hervorhebung im Orig.) gebracht. Anlehnend an Foucaults Begriffsformationen umfassen diese Strukturen raumzeitliche Abschnitte, Akteure und Positionierungen, die je nach Kontext die diskursiven Thematisierungen „(ent-)dramatisieren, versachlichen, moralisieren, politisieren oder ästhetisieren“ (ebd., S. 17). Für die empirische Analyse bedeutet dies, dass die Thematik des individualisierten Lernens ein breites zu untersuchendes Diskursfeld mit unterschiedlichen Diskursagenten darstellt, die aus unterschiedlichen Ursachen sowie mit unterschiedlichen Mitteln und Machtstrategien auch unterschiedliche Ziele verfolgen. Dabei können Allianzen oder widerständige diskursive Lager gebildet werden, in denen

42 Im medizinisch-psychiatrischen Bereich sind Klassifikationen beispielsweise als Mechanismen zu definieren, „die Gesundes von Krankem, Nicht-Medizinisches von Medizinischem, den Wahnsinn von der Vernunft unterscheiden“ (Keller 2007, S. 13).

über narrative Strukturen Gemeinsamkeiten betont sowie Differenzen harmonisiert oder offen austragen werden (vgl. Keller 2011a, S. 253).

In der begrifflichen Konkretisierung von konzeptionellen und empirischen Analysewerkzeugen wird die Dialektik von Wissen als Konstruktions- und Rezeptionsprozess deutlich und in der grundlegenden Ausrichtung einer *wissenssoziologischen Diskursanalyse* (WDA) zusammenfassend definiert:

Als ‚Diskurse‘ werden spezifische, thematisch-institutionelle Bündelungen der Wissensproduktion, Verknüpfungen von Deutungen und (nicht nur kommunikativen) Handlungen unter analytischen Gesichtspunkten aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat ‚herausgeschnitten‘ und als Zusammenhang von Wissensproduktionen, Objektivationsbestrebungen und deren gesellschaftlichen Wirkungen – eben der gesamte Bereich institutionalisierter Wissensproduktion und Wissenskonkurrenz – zum Forschungsgegenstand. (Keller 2001, S. 126)

Bis zu einem gewissen Grad bleibt eine solche Diskursanalyse jedoch zwangsläufig der institutionellen Ebene von Aussagensystemen verhaftet. Um der Gefahr „vor dem unmittelbaren Kurzschluss von Diskurs und Praxis“ (Keller 2011b, S. 95) zu entgehen, wird die vorliegende Arbeit um eine sozioethnographische Untersuchung erweitert, mit der auch der Eigensinn von (inter-)subjektiven Handlungen auf der Akteursebene nachvollzogen werden kann.

4.2 Sozioethnographische Felduntersuchung

Ethnographie bedeutet dem ursprünglichen Wortsinn nach zunächst die Beschreibung (und Dokumentation) eines „Volkes“ bzw. einer Kultur und bietet im Vergleich zu anderen empirischen Zugängen den Vorteil, soziale Wirklichkeit direkt und unvermittelt betrachten und über die Interpretation von Beobachtungsprotokollen analysieren zu können (vgl. Breidenstein et al. 2020). Durch eine teilnehmende Beobachtung wird die Möglichkeit eröffnet, sich der lebensweltlichen Perspektive der interagierenden Personen stärker anzunähern, die Typiken und Muster ihrer Umgangsformen besser aufzuspüren und ein über intellektuelles Wissen hinausgehendes Gespür für den Untersuchungsgegenstand zu bekommen (Fenno 1986, S. 3; Schöne 2005). Als methodologisches Prinzip wohnt Knoblauch (2001, S. 134) zufolge allen ethnographischen Zugängen eine gewisse Natürlichkeit der dokumentierten Situation inne, die „auch ohne die Anwesenheit der Wissenschaftler und ihrer Aufzeichnungsinstrumente stattgefunden hätte“. Allerdings erfolge die Untersuchung in „konventionellen“ Ethnographien wie bei Malinowski, Geertz oder Clifford eher in extensiven und langfristigen Feldaufenthalten, bei denen versucht wird, die eigene Perspektive vorurteilsfrei zu entfremden (vgl. Malinowski 1979; Dellwing/Prus 2012).

Im Gegensatz dazu führt Knoblauch (2001) einige wesentliche Unterschiede einer soziologisch orientierten Ethnographie an. Nach diesem Zugang betreten die die Wissenschaftler*innen bereits mit einem Vorwissen das Untersuchungsfeld, konzentrieren sich in kürzeren Aufenthalten auf einzelne relevante Teilbereiche und analysieren in intensiver Form durch technische Aufzeichnungen gewonnene Daten.⁴³ Diese Schwerpunktsetzung wird zunächst mit dem Umstand legitimiert, dass bei der Beobachtung von Situationen aus der bekannten und vertrauten Gesellschaft ein bereits internalisierter Wissensvorrat ohnehin nicht ausgeblendet werden könne: „In diesem Sinne reflektiert die Fokussierung also eine gesellschaftliche Entwicklung, deren Einheiten in diesem Falle nicht – wie im Paradigma der Ethnologie – Lebensgemeinschaften sind, sondern Handlungs- und Kommunikationszusammenhänge“ (Knoblauch 2001, S. 137). Auch das generelle Forschungsinteresse ist dabei von einer stärker theorieinformierten Perspektive geprägt, die eine „sensible Offenheit für die empirischen Phänomene“ (ebd., S. 138) ergänzen und zugleich begrenzen soll.

Breidenstein und Hirschauer (2002, S. 125) haben auf diese „plakativ-marktgängige Unterscheidung von ‚herkömmlicher‘ und ‚fokussierter‘ Ethnographie“ merklich verstimmt reagiert und einige wesentliche Kritikpunkte an damit in Verbindung stehenden Problematiken angeführt. Zunächst würden sich alle Ethnographien damit beschäftigen, einen gewissen thematischen Fokus zu finden. Allerdings sind die Fragestellungen und der jeweilige Zugang entscheidend dafür, auf welcher methodologischen Strategie diese Prozesse aufbauen. Zudem bemängeln die Autoren, dass Knoblauch nicht auf die zu reflektierenden Problemstellungen von theoriegeleiteten Ethnographien eingeht, die mit audiovisuellen Aufzeichnungen und kürzeren Feldaufenthalten einhergehen. In diesem Sinne widerspricht der Zugang, dass sich die „Leitbegrifflichkeiten und zentralen Fragestellungen der Ethnographie an der soziologischen Theorie orientieren“ (Knoblauch 2001, S. 138) sollen, der ethnographischen Forschungs- und Begriffstradition einer gegenstandsorientierten Perspektive. Zum einen wird durch die Anfertigung von Beobachtungsprotokollen selbst in der von Knoblauch konzipierten Perspektive eine Befremdung der Perspektive evoziert. Zum anderen dient eine Unterscheidung zwischen dem Wissen von Forschenden und Teilnehmenden gerade einer methodologisch-terminologischen Sinngebung soziologisch orientierter Ethnographien (vgl. Amann/Hirschauer 1997). Aus diesen Gründen stellen die Autoren die Frage, inwiefern der Begriff ‚Ethno‘ überhaupt

43 Die Verwendung von audiovisuellen Aufzeichnungen bezeichnet Knoblauch allerdings nicht als zwangsläufige Voraussetzung für eine fokussierte Ethnographie. Eine datenintensive und theoretisierende Interpretationsanalyse des Materials stellt hingegen eine wichtige Bedingung einer solchen Perspektive dar (vgl. Knoblauch 2001, S. 130).

gerechtfertigt werden könnte (vgl. Breidenstein/Hirschauer 2002, S. 127).⁴⁴ Darüber hinaus werde nicht ersichtlich, warum gerade die Verwendung von technischen Aufnahmegeräten das Problem der Intersubjektivität lösen solle: „Der Einsatz von Richtmikrophonen, die Produktion detaillistischer Transkripte und die Auswahl und Präsentation von Aufzeichnungsdaten in Publikationen sind unausweichlich selbst rhetorische Maßnahmen, die sich als solche ebenso begründen wie kritisieren lassen“ (ebd., S. 128).

Die vorliegende Arbeit verfolgt weder den Zweck noch verfügt sie über den Rahmen, um auf diese Aspekte im Detail einzugehen und eine weiterführende Diskussion daran anzuschließen. Allerdings stellen sie sich als hilfreich für die Reflexion des eigenen Forschungszugangs dar, da sie auf zentrale Aspekte der Auseinandersetzung mit allgemeinen Gütekriterien qualitativer Studien verweisen. Steinke (2000) hat in diesem Zusammenhang einige wesentliche Kriterien zusammengefasst, die sich von einem postmodernen Methodologie-Relativismus distanzieren. Demgemäß gilt es stets, den eigenen Forschungsprozess explizit und intersubjektiv nachvollziehbar (anstelle von überprüf- und replizierbar) zu machen, offen zu gestalten sowie die Validität, Limitation, Konstruktion und Relevanz der ausgeführten Wissensaussagen darzulegen. Ein wesentliches Instrument zur Erreichung dieser Kriterien wird im Rahmen der Triangulation von Methoden und Theorien zur Validierung und Verständniserweiterung der Forschungsgegenstände diskutiert (vgl. Flick 2011).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine methodische Kombination aus diskursanalytischer und ethnographischer Forschung vor voreilig unterstellten Effekten bewahren soll, die institutionelle Dynamiken auf interaktive Kommunikationszusammenhänge ausüben. Gleichzeitig kann die Diskursanalyse auch eine korrigierende Funktion gegenüber der ethnographischen Untersuchung einnehmen, weil „Diskurs und Praxis (und ihre Interdependenzen) einerseits im Feld in der Interaktion nicht bewusst unterschieden wird und sich [diese Differenz] andererseits aber im Feld und in der teilnehmenden Beobachtung des Geschehens erst zeigt“ (Wundrak 2013, S. 250). Dadurch kann das im Zentrum stehende Problem der fokussierten Ethnographie, „mikroskopische Analysen mit sozialstrukturellen Phänomenen“ (Knoblauch 2001, S. 136) zu verbinden, besser bearbeitet werden. Neben den offensichtlichen und leicht zu reklamierenden Vorteilen einer solchen kombinatorischen Betrachtung stellt sich die Frage,

44 An dieser Stelle soll der Begriffsstreit jedoch nicht weiter vertieft werden. Ob andere Autor*innen den in dieser Arbeit praktizierten Zugang als Ethno-, Sozio- oder „Praxeographie“ (Breidenstein/Hirschauer 2002, S. 127) bezeichnen wollen, erscheint vor dem Hintergrund des pragmatischen Zugangs als zweitrangig. Deshalb wurde auch bewusst der etwas uneindeutige Terminus einer *sozioethnographischen Felduntersuchung* gewählt, der jedoch zumindest auf den soziologischen Fokus der diskursethnographischen Triangulation verweisen soll.

auf welche Art und Weise diese konkret durchgeführt und legitimiert werden soll. Schließlich geht es trotz der Unterscheidung der beiden Ebenen gerade nicht nur darum, die Differenzen von ethnographischen und diskursanalytischen Einheiten aufzuzeigen, sondern zugleich deren Verbindungslinien, Zusammenhänge und Schnittpunkte herauszuarbeiten und im Rahmen der generierten Perspektive des kontextuellen Pragmatismus zu interpretieren. Keller (2011a, S. 261) selbst hat dazu die Analyse der Praktiken der Diskursproduktion, die Nutzung und Auseinandersetzung mit Diskursen und Dispositiven in gesellschaftlichen Praxisfeldern sowie die Untersuchung des Zusammenhangs von Diskursen und Alltagswissen als erste diesbezügliche Anknüpfungspunkte genannt.

Elliker/Maeder/Wundrak (2017) haben diese Verbindungslinien weiter ausgearbeitet und das Programm einer wissenssoziologischen Diskursethnographie (WDE)⁴⁵ konzipiert. Mit dieser Perspektive sollen nicht nur die Vorstrukturierungen von situativen Praktiken durch Wissensordnungen, sondern auch die entsprechenden und alternativen diskursiven Entstehungs- und Konstruktionsprozesse in alltäglichen Interaktionen in den Blick genommen werden (vgl. ebd., S. 236). Doch ist zu fragen, wie ein solches Vorhaben realisiert werden kann. Wundrak (2017) schlägt dazu zunächst vor, makro- und mikrosoziologische Aspekte über die Analyse von lokalen Settings zu verknüpfen. Anlehnend an Foucaults Konzept von Heterotopien sollen die Bedingungen und Dynamiken derjenigen strukturierenden Kräfte analysiert werden, welche für die Konstruktion von divergierenden Deutungssystemen verantwortlich sind.⁴⁶ Elliker (2017) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, institutionelle Diskurse und lokale Settings zugleich zu analysieren. Dazu müssen Diskursethnographien einen konzeptionellen Zugriff auf die kontextuellen Bedingungen ihrer jeweiligen Untersuchungseinheiten entwickeln. Für den Gegenstand dieser Arbeit ist es dabei von entscheidender Bedeutung, dass sich schulische Einrichtungen aufgrund ihrer besonderen politisch-institutionellen Einbettung und ihres organisatorischen Aufbaus als dezidiert „diskursnahe Felder“ (Viehöver/Keller/Schneider 2017, S. 230) kennzeichnen lassen.⁴⁷ Noch wichtiger als eine grobe Zuordnung von Forschungsgegenständen zu Untersuchungsebenen ist jedoch, „dass die scheinbare Nähe oder Ferne der Ethnographie zu Fragen und Feldern der Diskursforschung eher von der Justierung des Blickes abhängt, also von der Qualität der Gegenstände selbst“ (ebd., S. 230). Für den verfolgten Fokus bedeutet dies, die *lokal strukturierenden Kräfte* (Elliker/Maeder/Wundrak 2017, S. 236)

45 Im Englischen: SKAD – Sociology of Knowledge Approach to Discourse (vgl. Elliker/Maeder/Wundrak 2017).

46 Foucault definiert Heterotopien als „Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichsam repräsentiert, bestritten und gewendet sind“ (Foucault 1993, S. 39).

47 Im Vergleich dazu erscheint beispielsweise die Untersuchung von Jugendgruppen als ein diskursferneres Forschungsfeld (Viehöver/Keller/Schneider 2017, S. 230).

der untersuchten Schulen sowohl in ihren strukturellen Einflüssen und Zusammensetzungen als auch in ihren kulturellen Orientierungen zu kontextualisieren und in die Analyse einzubeziehen.

Auf diesem Wege wird es möglich, die auftretenden Diskrepanzen, Reproduktionen und Konstruktionen (vgl. Akbaba 2017) von diskursiven und ethnographischen Einheiten zu erfassen und deren jeweiligen Effekte zu analysieren: „SKAD thus provides a conceptual focus on how power and discipline are generated and maintained in everyday life and science“ (Maeder 2017, S. 243). Gleichwohl bleibt es auch unter den Autor*innen umstritten, inwiefern eine solche Triangulation zur Objektivität des Wissens oder „lediglich“ zu einer erweiterten Perspektivierung der forschenden Rekonstruktion empirischer Phänomene (Wundrak 2017) beitragen kann. Die Ausführungen im fünften und sechsten Kapitel werden verdeutlichen, dass der Grad an verallgemeinerbaren oder zu differenzierenden Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kontextbedingungen zu betrachten ist. Zuvor wird jedoch versucht, die Diskursethnographie einer Erweiterung zu unterziehen, indem Habermas' breiteres Lebensweltkonzept integriert und gleichsam von seinem pränormativen Ballast befreit werden soll.

4.3 Renovation mit entkulturalisiertem Lebensweltkonzept

In diskursanalytischen Untersuchungen wurden Habermas' Ansätze bislang zur Integration eines normativen Bewertungsmaßstabes verwendet. Insbesondere der Zugang von Wodak (1996, 2013) zur *Critical Discourse Analysis* analysiert die realen Verzerrungen von Kommunikationsverhältnissen im Verhältnis zu der diskursethischen Kontrafaktizität einer idealen und herrschaftsfreien Sprechsituation. Insofern unterscheidet sich ein solches Vorgehen von der WDA nicht nur in Bezug auf die sozialwissenschaftliche Werturteilsdebatte, sondern bereits in dem zugrundeliegenden Diskursbegriff. Aus diesem Grund wird Habermas' Theorie in foucaultschen Analysen meist nur in Abgrenzung zum selbst praktizierten Diskursverständnis erwähnt (vgl. Keller 2011a, S. 110 f.). Die theoretische Diskussion hat bereits die Möglichkeiten einer vermittelnden Synthetisierung erörtert, in der die Wirksamkeit von Diskursen als Ordnungssysteme oder Artikulationsmöglichkeiten von Geltungsansprüchen an kontextuelle Bedingungen geknüpft und nicht vorab definiert wird. Zugleich wurde aber auch dargelegt, dass die Komplexität institutioneller Mechanismen mit der von Foucault dargelegten Terminologie besser ergründet werden kann und daher in der makrosoziologischen Untersuchung stärker als die habermassche Systemanalytik zur Anwendung kommt.

Indessen hat das konkrete Lebensweltkonzept von Habermas bislang keine methodologische Entsprechung gefunden. Dieser Umstand ist gerade deshalb

bedauerlich, weil seine diesbezügliche Theorie ein größeres Potenzial für die Untersuchung von lebensweltlich-symbolischen Strukturen besitzt, als dies bei sozialphänomenologischen Ansätzen der Fall ist. Dieser Feststellung liegt eine „kulturalistische Verkürzung des Konzepts der Lebenswelt“ (Habermas 1988b, S. 205) zugrunde, die Habermas sowohl Schütz (1932) als auch Berger und Luckmann (2012) unterstellt hat. Nach dieser Kritik wird die Lebenswelt vordergründig mit Kultur und Sprache identifiziert. Dieser Bezugspunkt ist Habermas (1988b, S. 210) zufolge zunächst zwar naheliegend, weil diese Bereiche zumeist nicht direkt zu den Bestandteilen und Restriktionen einer Situation gehören und nur in Ausnahmefällen als Problematisierung von routinisierten Handlungen virulent werden. Allerdings kann der gesellschaftliche Reproduktionsprozess nur über eine „Traditionsfortsetzung und -erneuerung“ (ebd., S. 210) als Interpretation und Aushandlung von als gültig erachtetem Wissen erfasst werden. Nach Habermas bestehen lebensweltliche Sphären jedoch nicht nur aus kulturellen Wissens- und Wertestrukturen, die in empirischen Handlungen an der Realität geprüft werden. Die symbolischen Bausteine der Gesellschaft beziehen sich gleichzeitig auf sozialintegrative Zugehörigkeiten sowie sozialisierte Persönlichkeitsdimensionen und Handlungsfähigkeiten, die sowohl im Hintergrund als Ressourcen als auch im Vordergrund als situative Gegebenheiten wirksam werden:

Kommunikative Handlungen sind nicht nur Interpretationsvorgänge, bei denen kulturelles Wissen einem ‚Test an der Welt‘ ausgesetzt wird; sie bedeuten zugleich Vorgänge der sozialen Integration und der Vergesellschaftung. Dabei wird die Lebenswelt in einer ganz anderen Weise ‚getestet‘: diese Prüfungen bemessen sich nicht unmittelbar an Geltungsansprüchen, die kritisiert werden können, nicht an Rationalitätsmaßstäben also, sondern an Maßstäben für die Solidarität der Angehörigen und für die Identität des vergesellschafteten Individuums. Während die Interaktionsteilnehmer, ‚der Welt‘ zugewendet, das kulturelle Wissen, aus dem sie schöpfen, durch ihre Verständigungsleistungen hindurch reproduzieren, reproduzieren sie zugleich ihre Zugehörigkeit zu Kollektiven und ihre eigene Identität. (ebd., S. 211)

Demzufolge muss die kulturalistische Verkürzung⁴⁸ in der gesellschaftstheoretischen Ausarbeitung in eine Wissenssoziologie münden, in der es mehr um die Rekonstruktion von Wissensstrukturen als um die Anbindung an darüberhinausgehende Vergesellschaftungsprozesse geht. In der empirischen Forschung baut beispielsweise auch die fokussierte Ethnographie auf diesem reduzierten Zugang auf, indem sie „Wissens- und Erfahrungsstrukturen der Beteiligten“ rekonstruiert

48 In diesem Zusammenhang unterstellt Habermas (1988b, S. 211) auch weiteren Gesellschaftsbegriffen eine verengte Ausprägung, da diese entweder einer institutionalisierten (Durkheim, Parsons) oder sozialisatorischen (Mead, Blumer, Strauss) Vereinseitigung anheimfallen würden.

und in „ihren häufig minuziösen Detailanalysen [...] die situative Konstruktion der Wirklichkeit in den beobachteten Handlungen nachzuzeichnen“ (Knoblauch 2001, S. 135) versucht. Demgegenüber impliziert die hier verfolgte Integration eines habermasschen Lebensweltkonzepts, verständigungsorientiertes Handeln nicht nur in Form von Wissenserwerbs- und Wissenskonstruktionsprozessen zu betrachten, sondern auch in Bezug auf vergesellschaftende Sozialisations- und soziale Integrationsinstanzen zu untersuchen.

Wenn die Vorteile solch einer erweiterten Perspektivierung jedoch so eindeutig auf der Hand liegen sollen, sind auch die Gründe zu erläutern, warum die triadische Lebensweltstrukturierung bisher keine breitere methodische Anwendung zur Folge hatte. Anicker (2020) sieht neben der pränormativen Formalpragmatik in der *Theorie des kommunikativen Handelns* die Ursachen dafür in der fehlenden Spezifizierung der empirischen Pragmatik begründet. Während eine formalpragmatische Theorie nach den a priori feststehenden Verständigungsleistungen der Sprache fragt, „soll die empirische Pragmatik Aufschluss über das Gelingen oder Scheitern von Kommunikationsversuchen in konkreten empirischen Kontexten liefern“ (Anicker 2020, S. 31). Nach diesem Verständnis gilt es nicht zu klären, „welche pragmatischen und normativen Gehalte in allem kommunikativen Handeln ‚immer schon‘ vorausgesetzt sind“ (ebd., S. 41), sondern die kontextuellen Bedingungen für die Koordinierungsleistung von kommunikativen Handlungen zu spezifizieren.

An dieser Stelle kommen die erläuterten Differenzierungen von *Argumentation* und *Anerkennung* als unterschiedliche Sozialformen ins Spiel, die über eine schematische Zuordnung von Geltungsansprüchen zu symbolischen Reproduktionsanforderungen hinausgehen. Es wurde bereits ausgeführt, dass Argumentationen im Erfolgsfall eine hohe integrative Bindungswirkung über gemeinsam erzielte Einverständnisse erzielen können. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern deren Kontexteinflüsse theoretisch bestimmbar sind und die Motivationen der Akteure erklärt werden können, in diesen Prozess überhaupt einzutreten. Im Anschluss an Mead (1968) begeben sich Personen in solche risikanten Kommunikationsformen, „weil es in ihnen immer auch um die Gültigkeit ihrer Identitätsentwürfe, kognitiven Weltbilder und moralischen Pflichten gehen muss und diese Gültigkeit [...] nur im Dialog mit anderen erprobt werden kann“ (Anicker 2020, S. 33). Entscheidend ist nun, dass sich die Persistenz- und Veränderungskräfte lebensweltlicher Strukturen über den Verkettungscharakter von Gründen genauer untersuchen lassen. Demnach liefert die Einsicht, dass sich Überzeugungen in einem relationalen Netz aus Wissensbausteinen befinden, die sich immer nur in Teilen und nie als Ganzes verändern können, einen Ansatz für eine analytische Scharnierstelle von theoretischen und empirischen Rekonstruktionsarbeiten. Das bedeutet für die methodische Herangehensweise, dass Handlungssituationen und Diskursmaterialien nach den Bedingungen analysiert werden können, in denen die soziale Form der Argumentation das Gelingen und

Misslingen sowie das Beharren auf und Verändern von Überzeugungen befördern. Diese Perspektive kann auch für die Sozialform der Anerkennung angewandt werden, die eher auf aktorrelative Bezugssysteme aufbaut und wechselseitige Überzeugungsversuche zugunsten einer solidarisierenden Sozialdimension zu schließen vermag.

In der Untersuchung der Wechselverhältnisse dieser beiden Dimensionen soll für den schulischen Kontext aufgezeigt werden, welchen Formen der symbolischen Reproduktion die jeweiligen Analyseeinheiten entsprechen oder widersprechen, das heißt, in welchen Kontexten sie im Zusammenhang individualisierter Lernformen solidarisierende und sinn- bzw. identitätsstiftende Effekte und Funktionen befördern oder entziehen. Entscheidend ist dabei jeweils, in welcher Form Argumentations- oder Anerkennungshandlungen in ihren strategischen Ausprägungen an die Geltungsansprüche der handelnden Personen rückgebunden bleiben und damit weiterhin einer verständigungsorientierten Positionierung folgen.

Dass solche übergreifenden gesellschaftstheoretischen Sozialformen nicht nur einseitig formal oder informal geregelten Handlungsbereichen zugeordnet werden können, wurde im Zuge der Dualismus-Kritik an Habermas bereits erörtert. Aus diesem Grund soll durch eine realistisch gewendete Habermas-Integration in eine foucaultsche Diskursethnographie sowohl die Eigendynamik als auch die Wechselwirkung der untersuchten Ebenen breiter gefasst werden können. Dieser Umstand ergibt sich zunächst aus der größeren Spannweite des Lebensweltbegriffs, der auch sozialintegrative, identitätsstiftende und kompetenzbezogene Aspekte in die Analyse von makro- und mikrosoziologischen Settings miteinbezieht. Wenn beispielsweise die Auswirkungen der gouvernementalen Steuerung auf kleinere Einheiten untersucht werden sollen, stellt sich gleichsam die Frage, auf welche Gesichtspunkte dabei konkret Bezug genommen werden kann. Bei Foucault lassen sich diese Effekte vor allem in Form von differenziellen Normalisierungsmechanismen als mikrostrukturelle Inklusions- und Exklusionsprozesse darstellen. Im Rahmen wissenssoziologischer Diskursethnographie werden hingegen auch die intersubjektiven Konstruktionen und Rezeptionen analysiert. Allerdings finden sich darin keine genaueren theoretischen Kategorien zu den genannten solidarisierenden, integrativen und personalen Strukturbildungsprozessen. In diesem Zusammenhang erweist sich der habermassche Lebensweltbegriff zudem als das anschlussfähigere Konzept, um eine machttheoretische Durchdringung aus materiellen und symbolischen Reproduktionsanforderungen erfassen zu können. Aus diesen Gründen sieht Habermas (1990b, S. 34) selbst ein großes Potenzial darin, institutionelle Machtkomplexe „unter dem Mikroskop einer von Foucault belehrten Diskursanalyse bis in die Kapillaren des täglichen Kommunikationskreislaufes hinein zu verfolgen“. Mit dieser kontextuellen Perspektive kann folglich der Eigensinn unterschiedlich strukturierter Handlungsbereiche besser herausdestilliert und sowohl in seinem affirmativen Gehalt als auch in seiner (re-)aktiven Widerständigkeit beschreibbar gemacht werden.

Dieses Vorhaben entspricht auch dem praxistheoretischen Zugang, „das Soziale“ nicht apriorisch in Strukturen, Normen, Texten oder mentalen Prozessen zu verorten, sondern in konkreten Praktiken als implizit vorhandenes Wissen zu untersuchen (Reckwitz 2003). Für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bedeutet dies, auf der Suche nach lebensweltlichen Erosions- und Bindungskräften nicht nur sprachliche Aushandlungen in den Blick zu nehmen. Vielmehr gilt es, die Interrelationen dieser sozialtheoretischen Zugänge zu analysieren, unter denen legitime Wissensordnungen, individuelle Sinnstiftungsprozesse und wechselseitige Verantwortungsstrukturen im Vollzug (Tranow 2012, S. 199 ff.) erneuert oder transformiert werden.⁴⁹ Zugleich kann mit der habermasschen Perspektive auch der praxistheoretisch vernachlässigte Umstand analysiert werden, dass gesellschaftliche Persistenz- und Veränderungsfaktoren gleichsam auf eine reflexiven Bezugnahme (Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015) angewiesen sind (vgl. 6.2.2; 6.2.3).

Allerdings bleiben mit dem Betreten dieses neuen Terrains einige wesentliche Limitationen verbunden. Diese bestehen vor allem in der Problematik, dass eine genaue Rekonstruktion der kontextspezifischen Bedingungen, die beispielsweise „Äußerungen in konkreten Handlungspraxen ihre situationsspezifische Bedeutung verleihen, [...] wie Habermas zu Recht betont, als im strengen Sinne *theoretisches* Vorhaben verstanden unmöglich“ (Anicker 2019, S. 371, Hervorhebung im Orig.) ist (vgl. Habermas 1984). Sehr wohl kann aber der ideelle und materielle Kontext hinreichend spezifiziert werden, um das Verständnis des situativen Sinns konkretisieren und für die empirische Interpretation nachvollziehbar zu machen. Dieser Zugang entspricht auch dem im kontextuellen Pragmatismus verfolgten Ziel, der wissenschaftstheoretischen Uneinholbarkeit von Wissensaussagen mit der Steigerung der epistemischen Grade ein pragmatisches Motiv gegenüberzustellen. Dazu werden die für die Diskursethnographie zentralen *lokalen Settings* (Elliker/Maeder/Wundrak 2017, S. 238) von großer Bedeutung sein und zur empirischen Fundierung der Triangulation beitragen.

Zuvor bleibt jedoch die Frage zu klären, anhand welcher konkreten Arbeitsschritte eine möglichst detaillierte Spezifizierung dieser Kontexte erreicht werden kann. Aufgrund der Komplexität dieser Thematik bietet sich dazu ein Verfahren an, das die empirische Offenheit einer minutiösen Feinanalyse mit theoretischen

49 Mit der Terminologie der *Praktiken* grenzen sich diesbezügliche Zugänge von dem Begriff der *Handlungen* ab, die eher auf eine sinnhafte und mentale Strukturierung sozialer Prozesse verweisen würden (vgl. Reckwitz 2003). Auf die Einseitigkeit dieser Interpretation hat Keller (2011a, S. 64) bereits hingewiesen. Vor diesem Hintergrund wird im weiteren Verlauf auf eine strukturelle Unterscheidung von *Praktiken* und *Handlungen* verzichtet, zumal der Verweis auf Habermas' verständigungsorientierte Handlungstypen zu begrifflichen Irritationen führen könnte. Dennoch verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, als inspirierender Beitrag für die Weiterentwicklung einer praxistheoretisch fundierten Lebenswelttheorie dienlich zu sein.

Voreinstellungen zu verbinden vermag. Deshalb werden mit den folgenden Ausführungen die Analysewerkzeuge und -zugänge der *Grounded Theory* als geeignete Perspektive vorgestellt.

4.4 Analysewerkzeuge der Grounded Theory

Die obige Bezeichnung eines theorieinformierten empirischen Verfahrens ruft auch heute noch Irritationen hervor, da die *Grounded Theory* vielen Wissenschaftlicher*innen vordergründig als induktive Methode bekannt ist. Dieses Missverständnis geht auf die unterschiedliche Entwicklung der Zugänge durch ihre Begründer (Glaser/Strauss 1998) zurück. Während Strauss in Erarbeitung und Weiterführung des Forschungsprogramms (Strauss/Corbin 1990; Strauss 1991) die Wichtigkeit und Möglichkeit einer theoretischen Voreinstellung und Vorauswahl betont, kritisiert Glaser (1992) diese Integration als Intervention in die Notwendigkeit, die Natürlichkeit empirischer Dateninterpretationen vor jeglichen konzeptionellen Präformierungen zu schützen. Die hier im Anschluss an Strauss praktizierte Version folgt hingegen einem abduktiven Verständnis (vgl. Reichertz 2014). Demgemäß entsteht durch eine erste Irritation der Wirklichkeit ein Phänomen, das im darauffolgenden Problemlösungsprozess als gegenstandsorientiertes und zirkuläres Wechselspiel aus induktiven und deduktiven Analyseschritten behandelt wird.

In diesem Sinne lassen sich die Prinzipien des *theoretischen Samplings* und der *minimalen und maximalen Kontrastierung* als Schlüsselkonzepte der *Grounded Theory* verstehen (vgl. Strübing 2014a, S. 463 ff.). Die Auswahl der Fälle und Untersuchungseinheiten ist demnach von der Forschungsfrage und damit zusammenhängendem theoretischem und praktischem Vorwissen abhängig. Allerdings wird dabei kein hypothesentestendes, sondern ein theoriegenerierendes Verfahren angewandt. Sozialtheoretische Entwürfe erfüllen damit den Zweck der Perspektivierung, Einordnung und Erweiterung des Gegenstands, der gerade nicht als Mittel zur Bestätigung theoretischer Vorannahmen dienen soll. Im Forschungsvorgang selbst wird die Heuristik des Vergleichens von ähnlichen und gleichen Fällen angewandt. Dies dient dazu, Interpretationen und Schlussfolgerungen aus dem Material auf ihre Reichweite und Schlüssigkeit hin zu überprüfen, um sich Schritt für Schritt einer theoretischen Gerinnung und Sättigung dabei gewonnener Erkenntnisse anzunähern: „Theoretical Sampling zielt damit nicht auf statistische Repräsentativität (z. B.: gültig für alle erwachsenen Personen in Berlin), sondern auf konzeptuelle Repräsentativität (z. B.: umfaßt alle Faktoren, die Krankenhauspflege ausmachen)“ (Boehm 1994, S. 125).

Nach dieser grundlegenden Ausrichtung stellt sich die Frage nach den konkreten Arbeitsmethoden und Analysewerkzeugen, die in diesem Prozess zur Anwendung kommen. Strauss (1991, S. 57 ff.) hat dazu das Kodierparadigma aus

offenem, axialem und selektivem Kodieren entwickelt. Im *offenen Kodierprozess* wird das Datenmaterial „auseinandergebrochen“ (Boehm 1994, S. 127) und der thematische Sinn eines Abschnitts interpretiert. Zu diesem Zweck wird die der Sequenzanalyse nahekommende Methode der Line-by-Line-Analyse angewandt. Diese soll – im Sinne der ethnographischen Methodologie – eine detaillierte, vorurteilsfreie und von gewohnten Schlussfolgerungen abweichende Deutung einer Textpassage oder Handlungssituation generieren.⁵⁰ Üblicherweise stellen die dem Aufbau menschlicher Handlungen entsprechenden W-Fragen eine Hilfestellung dar, um am Material unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten ausprobieren und in ihrer Schlüssigkeit erfassen und diskutieren zu können. Am Ende dieses Vorgangs kristallisieren sich unterschiedliche Kategorien heraus, die es in weiterer Folge miteinander in Beziehung zu setzen gilt.

An dieser Stelle setzt das *axiale Kodieren* ein. Wenn sich das offene Kodieren an „der Struktur menschlichen Handelns“ (Boehm 1994, S. 127) orientiert, knüpft das axiale Prinzip an der Struktur von Zusammenhängen menschlichen Handelns an. In diesem Analyseschritt wird somit untersucht, über welche zugrundeliegenden Ursachen, Bedingungen, Mittel, Ziele und Konsequenzen die Kategorien miteinander in Verbindung gebracht werden können. Daraus gewonnene axial „erklärende Bedeutungsnetzwerke“ (Strübing 2014a, S. 467) entsprechen auf der diskursanalytischen Ebene den erläuterten Phänomenstrukturen und Deutungsmustern (vgl. Keller 2007, S. 21). Ethnographische Untersuchungen setzen zumeist näher an der Terminologie der Grounded Theory an und sprechen von übergeordneten Kodier-Familien, die mehreren herausgearbeiteten Typiken von Handlungssituationen gemeinsam sind. Im vorliegenden Fall würde eine entsprechende Herangehensweise danach fragen, welche übergreifenden Interpretationen und Thematiken sich für den spezifischen Kontext einer oder mehrerer Unterrichtseinheit/en, einer Klasse oder einer gesamten Schule deutlich machen lassen.

Da das gesponnene Kodierungsnetz allerdings noch nicht ausreicht, um die Forschungsfrage zufriedenstellend beantworten zu können, ist ein abschließender Schritt, und zwar der des *selektiven Kodierens* notwendig. An diesem Punkt wird ein zentraler Code für die gesamte Untersuchung gesucht: „Der Forscher sucht nach Bedingungen, Konsequenzen usw., die in Bezug zur Schlüsselkategorie

50 Bei der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik soll im Unterschied dazu das „Wissen um den Fortgang der Sequenz aus der Analyse des aktuellen Interaktes strikt ausgeklammert werden“ (Strübing 2006, S. 151). Insofern wird im offenen Kodierprozess auch nicht das gesamte Material einer Line-by-Line-Analyse unterzogen. Die Auswahl der zu untersuchenden Abschnitte erfolgt vielmehr im iterativen Vorgehen des theoretischen Samplings: „Wenn ein Kode eine relative Sättigung erreicht hat [...], dann wird der Forscher die Daten automatisch schneller durchgehen, in der Zeile-für-Zeile-Analyse Wiederholungen finden und folglich die Daten überfliegen, bis etwas Neues seine Aufmerksamkeit erregt. Dann beginnt wieder die minutiöse Untersuchung“ (Strauss 1991, S. 61).

stehen, indem er nach dieser kodiert“ (Strauss 1991, S. 63). Diese Kernkategorie dient als übergreifender Zusammenhang, der möglichst viele der herausgearbeiteten Codes und Achsen miteinander vereint und die *zentrale These* der Studie beinhaltet. Mit der Darstellung dieser Analysewerkzeuge ist das empirische Instrumentarium vorhanden, um in die empirische Analyse überzuleiten und das Untersuchungsfeld der Neuen Mittelschule darzustellen.

4.5 Die Neue Mittelschule als Untersuchungsfeld

Um die Forschungsfragen dieser Arbeit genauer bearbeiten zu können, hat sich wie einleitend erwähnt die Neue Mittelschule (NMS) in Österreich als geeignetes Fallbeispiel herausgestellt. In ihrer zentralen Zielstellung, über individualisierende und differenzierende Maßnahmen leistungsbezogene und sozialintegrative Bildungsinhalte gleichzeitig zu stärken (vgl. Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015), bildet sie den angemessenen Rahmen für die Analyse der Dimensionen und Effekte der Individualisierungsallianz. Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle eine thematische Einführung zu dieser Schulform, in der auf ihre nationale Entstehungsgeschichte sowie zentralen strukturellen und prozessualen Reformaspekte Bezug genommen wird.

Die NMS bildet den vorläufigen Endpunkt einer über hundert Jahre langen Geschichte aus Reformbestrebungen und Auseinandersetzungen über eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-jährigen Schüler*innen in Österreich. Seit Beginn der ersten diesbezüglichen Schulversuche in der ersten Republik lässt sich diese Konfrontation durch zwei einander gegenüberstehende Lager aus strikten Befürworter*innen und Gegner*innen einer Abschaffung des zweigliedrigen Sekundarsystems charakterisieren (vgl. Gruber 2015). Auf der einen Seite standen die sozialdemokratischen Forderungen nach einer schulischen Integration und Förderung aller benachteiligten Schichten sowie die gleichberechtigte Stellung von körperlichen und geistigen Tätigkeiten im Zentrum. Auf der anderen Seite betonten konservative Kräfte, dass die optimale Realisierung von humanistischen und christlichen Bildungsidealen – in Form der Vermittlung von kulturellen, sittlichen und religiösen Werten – nur durch die rechtzeitige Trennung unterschiedlicher Bildungsschichten und religiöser Gruppierungen gewährleistet werden könne (vgl. Brandmayr 2018, S. 149 ff.). Zudem könne nur durch eine frühe Separation der genetisch bedingten Verteilung von Talenten und Interessen Rechnung getragen und eine Nivellierung des Leistungsniveaus vermieden werden.

In der zweiten Republik setzte sich dieser Dualismus in neuen Formen fort und erlebte im Zuge der beschriebenen soziohistorischen Entwicklungen einige wesentliche Revitalisierungen. Die sich formende sozioökonomische Allianz kritisierte unter Federführung der OECD bereits in den 1960er-Jahren die fehlende Ausschöpfung von schichtunabhängigen Begabungsressourcen und

unterstellte der österreichischen Bildungspolitik einen weitreichenden Modernisierungsrückstand (Bundesministerium für Unterricht 1965).⁵¹ In den darauffolgenden Jahrzehnten sorgten trotz der tendenziell positiven Evaluierungsergebnisse von weiteren Gesamtschulversuchen gänzlich andere Maßnahmen wie die Ausweitung des AHS-Angebots in ländlichen Regionen oder die Erleichterung von Übertrittsmöglichkeiten ins Gymnasium für einen Anstieg von höheren Bildungsabschlüssen in der österreichischen Bevölkerung (Seel 2010, S. 81 ff.). Darüber hinaus setzte im Zuge der sich durchsetzenden postfordistischen Wettbewerbsstaatlichkeit auch auf schulpolitischer Ebene ein gouvernementaler Paradigmenwechsel (Patzner 2005) ein. Dadurch wandelte sich der Diskurs von strukturellen Einflussfaktoren zur Qualitätssicherung und -entwicklung von einzelnen Schulen:

Qualitätsentwicklung aber sei nicht ‚von oben‘ mit den klassischen Mitteln von Politik und Verwaltung – der sogenannten Input-Steuerung über Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften und anderes mehr – zu erreichen. Sie erfordere vielmehr eine Aktivierung der Kollegien vor Ort für eine eigenverantwortliche Schulentwicklung ‚von unten‘. (Edelstein/Veith 2017, o.S.)

Während in den meisten anderen Industrienationen die Gesamtschule längst etabliert werden konnte (Herrlitz/Weiland/Winkel 2003; Gruber 2009; Ladenthin 2009), löste im deutschsprachigen Raum erst der vielzitierte PISA-Schock von 2004 eine erneute öffentliche Diskussion und politische Debatte über die effizienzblockierenden Effekte eines mehrgliedrigen Sekundarsystems aus (Gruber 2015, S. 67 f.). Diese Auseinandersetzung führte in Österreich zu der Entwicklung der Neuen Mittelschule (NMS), deren zentrale Reformmaßnahmen kurz dargestellt werden.

Die NMS wurde 2008 als Modellversuch der Sekundarstufe ins Leben gerufen und hat seit dem Schuljahr 2018/2019 die zuvor bestehende Hauptschule vollständig und flächendeckend als Regelschule abgelöst (Petrovic/Svecnik 2015). Sie wurde vom damaligen sozialdemokratischen Bildungsministerium ursprünglich als Gesamtschule konzipiert. Aufgrund fehlender Mehrheitsverhältnisse für ein eingliedriges Schulsystem bildet sie neben der bestehen gebliebenen AHS-Unterstufe des Gymnasiums folglich einen der zwei regulären Schultypen der Sekundarstufe I. Somit ist die NMS aus einer politischen Kompromisslösung zwischen der damaligen Koalition aus SPÖ und ÖVP entstanden. Das Zugeständnis konservativer Akteure lag darin, den sozialintegrativen Forderungen sowie dem Druck von negativen Evaluierungsergebnissen über frühe Selektionsstrukturen

51 Die Problematisierung von herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen wurde im deutschsprachigen Raum jedoch bereits zuvor und nicht ausschließlich durch die OECD vorangetrieben (vgl. Picht 1964).

mit der Zustimmung zur Auflösung von Leistungsgruppen entgegenzukommen. In den vorigen Hauptschulen wurden die Schüler*innen in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) in drei verschiedene Leistungsgruppen unterteilt. Zu einem Übertritt in eine höhere Schule war ein positiver Abschluss der ersten Leistungsgruppe bzw. zumindest ein „Gut“ in der zweiten Leistungsgruppe sowie ein „Befriedigend“ in allen übrigen Pflichtgegenständen erforderlich (BMBWF 2018). In der NMS wird diese äußere Differenzierung durch ein inneres Beurteilungsprinzip ersetzt und ab der siebten und achten Schulstufe zwischen einer grundlegenden und vertiefenden Beurteilung unterschieden. Diese Differenzierung lässt sich nicht durch eine homogene Klassentrennung, sondern durch unterschiedlich zu erreichende Komplexitätsniveaus charakterisieren. Die Aufnahme in eine allgemeinbildende höhere Schule setzt wiederum eine positive Benotung in der vertieften Beurteilung voraus. Des Weiteren kann eine Aufnahmeprüfung absolviert werden und die jeweilige Schulkonferenz der NMS verfügt über die Möglichkeit, bei einer minimalen Abweichung der Erfordernisse eine Übertrittsberechtigung auszustellen (BMUKK 2012b).

Auf struktureller Ebene stellt die NMS zusätzliche Ressourcen in Form einer verstärkten Lernbetreuung am Nachmittag und einer zweiten Lehrkraft in den Hauptfächern bereit.⁵² Diese *Team-Teaching-Methode*, welche die prozessuale Reformierung der Unterrichtsmethoden zu offenen und differenzierten Lernformen ermöglichen soll, stellt einen zentralen Eckpfeiler der NMS dar (vgl. Kemethofer/Pieslinger/Helm 2015). Durch die Individualisierung von Lerntempo und -aufgaben sollen Kinder und Jugendliche unabhängig von herkunftsbedingten Ungleichheiten mehr Verantwortung und Möglichkeiten bekommen, ihre Lernfähigkeit selbst zu regulieren und an eigenen Interessen und Bedürfnissen auszurichten. Auf diesem Wege soll eine leistungsbezogene und soziokulturelle Heterogenität als Vielfalt wertgeschätzt werden, in der von hochbegabten Kindern bis zu Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) alle Lernende ihre unterschiedlichen Potenziale entwickeln können (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015). Begleitet wird diese Methodik durch eine an individuellen Lebenswelten orientierte Unterrichtskultur, indem Lehrpersonen dazu angehalten werden, im Unterschied zur dominierenden *lehrseitigen* Perspektive eine *lernseitige* Position einzunehmen, die den Vollzug von Lernprozessen ausgehend von individuellen Bewusstseinsstrukturen betrachten und ermöglichen soll (Schratz 2009).

Die Ausweitung von internen Individualisierungs- und externen Kontrollprozessen wird in der NMS über eine an internationalen Bildungsstandards orientierte Leistungsbeurteilung und Didaktisierung verfolgt (BMBF 2014a).

52 Laut Gruber (2015) erklärt sich der flächendeckende Wechsel von Haupt- zu Neuer Mittelschule auch vor diesem Hintergrund, zumal im Pflichtschulbereich eine weit verbreitete Skepsis gegenüber heterogenen Klassenzusammensetzungen festgemacht werden kann.

Damit entspricht sie den generellen bildungspolitischen Entwicklungen, die eine Ausweitung von Monitoring-Prozessen in Form von ausgelagerten Evaluationsmaßnahmen forcieren.⁵³ In der NMS kann diese Orientierung zum einen durch ein neu ausgerichtetes Beurteilungssystem festgemacht werden. Die *4.0-Skala* bildet vier Stufen von Kompetenzniveaus ab, mit denen die Zielerreichung über offene Aufgabenstellungen ermittelt und bewertet werden kann (Schlichtherle/Weiskopf-Prantner/Westfall-Greiter 2013). Auch das *Rückwärtige Lerndesign* setzt als didaktisches Element an standardisierten Bildungsinhalten an. Demnach soll das Lernziel bereits zu Beginn festgelegt werden und die unterschiedlichen Lernwege „vom Ende her“ (Westfall-Greiter/Schlichtherle 2016, S. 40) konzipiert und geplant werden.

Mit diesen Maßnahmen will die NMS den eigenen Ansprüchen einer modernen und gerechten Leistungsschule genügen. Genau aus diesem Grund stellt sie sich als ein besonders geeignetes Feld dar, die festgestellten Forschungslücken zu bearbeiten und zugleich den im deutschsprachigen Raum relevanten Kontext von segregierenden Schulstrukturen miteinzubeziehen. In Bezug auf die einschlägige Literatur zur Neuen Mittelschule ist zunächst die angeführte Evaluation des damaligen Bundesinstituts für Bildungsforschung und Innovation (BIFIE) zu nennen, die aufgrund der quantitativen Ausrichtung jedoch selbst anmerkt, dass die Maßnahmen der „Individualisierung und Differenzierung mit den angewandten Untersuchungsinstrumenten nicht ausreichend erfasst“ (Eder et al. 2015b, S. 462) werden konnten. Darüber hinaus sind für die vorliegende Arbeit die qualitativen Untersuchungen von Brandmayr (2018, 2020) von Relevanz, die das Dispositiv des idealen Lernens im österreichischen Bildungsdiskurs rekonstruieren und damit auch den zur NMS geführten Diskurs behandeln. Auf die konkreten gouvernemental-lebensweltlichen Dimensionen von individualisierten Lernformaten wird darin jedoch nur im Ansatz Bezug genommen. Zudem konzentrieren sich diese Arbeiten auf den diskursiven Bereich von institutionellen Wissensordnungen und untersuchen somit nicht die zu analysierenden Effekte auf interaktive Kommunikationszusammenhänge im Klassenzimmer. Trotzdem sind diese Erkenntnisse hilfreich, um die notwendige Reduktion des multimethodischen Materialkorpus mit einer breiteren Kontextualisierung des Diskursfeldes kompensieren zu können und die zu erläuternde diskursanalytische These zu fundieren.

53 Die dafür im „Weißbuch Bildung“ festgelegten und seit 2012 in der Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) angewandten Richtlinien sprechen eine deutliche Sprache: Darin wird argumentiert, dass sich aufgrund der Zielsetzung der Europäischen Union, der größte wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt zu werden, auch die nationale Bildungslandschaft an den Kriterien von international standardisierten, vergleich- und messbaren Bildungserfolgen zu orientieren hat (BMBWK 2002, S. 35 ff.).

5 Simulation der Lebenswelt im Diskurs

Die folgenden Ausführungen werden der ethnographischen Analyse vorangestellt, weil sich die interessierenden Verbindungslinien der beiden Ebenen stärker auf die Effekte von Diskursen auf die kommunikativen Handlungszusammenhänge im Klassenzimmer konzentrieren. Genau genommen beginnt die diskursanalytische Untersuchung nicht erst mit diesem Kapitel, sondern wurde bereits mit der dargelegten Entstehungsgeschichte individualisierten Lernens eingeleitet. Diese Vorgehensweise folgte jedoch eher einer rationalen Rekonstruktion im Sinne von Rorty (1984) und verknüpfte unterschiedliche bildungshistorische Arbeiten zu einem genealogischen Zusammenhang. Im Folgenden steht hingegen die Analyse der aktuellen Dimensionen und Auswirkungen der hybriden Wissensordnung im Zentrum. Keller (2011a, S. 235) definiert den Charakter von Diskurskoalitionen als eine „Gruppe von Akteuren, deren Aussagen demselben Diskurs zugerechnet werden können“ und in einer „gemeinsamen Grunderzählung [...] spezifische Vorstellungen von kausaler und politischer Verantwortung, Problemdringlichkeit, Problemlösung, Opfern und Schuldigen“ (Keller 2007, S. 17) artikulieren. Durch die Thematisierung einer geteilten Narration versuchen die kooperierenden Agenten, die Inhalte und Auslegungen eines Diskurses zu kontrollieren (Viehöver 2001) und interne Konfliktdimensionen auszublenken (Ullrich 2012).

In Bezug auf das Untersuchungsfeld der NMS stellt sich die Frage nach dem zu analysierenden Materialkorpus, in dem diese Allianzen besonders deutlich und wirkmächtig hervortreten. Daher geht es nicht darum, den NMS-Diskurs in seinem entstehungsgeschichtlichen Verlauf im Detail zu rekonstruieren. Neben einem diesbezüglichen Gesamtüberblick wird der Fokus vielmehr auf gewisse Ausschnitte gelegt, die für die Forschungsfrage besonders bedeutsam sind. Da in diesem Rahmen vor allem die Effekte auf interaktive Zusammenhänge erfasst werden sollen, wurden zunächst diejenigen Dokumente ausgewählt, welche den Diskurs zum Zeitpunkt des Feldaufenthalts möglichst akkurat wiedergeben und damit eine Darlegung der diskursethnographischen Verbindungslinien ermöglichen. Davon ausgehend ergab sich ein übergeordneter Materialkorpus, in dem von Lehrplan- und Gesetzesverordnungen, Berichten von Expert*innenkommissionen sowie Positionspapieren, Richtlinien und Handreichungen mehrere tausend Seiten gesichtet und nach ihrer Relevanz für die Fragestellung sortiert wurden. Damit konzentriert sich die engere Analyse bewusst auf ministerial beauftragte Akteure und bezieht beispielsweise Diskursfelder aus medialen Berichterstattungen oder Lehr*innen-, Schüler*innen- und Elternvertretungen nicht strukturell in die Untersuchung ein. Für die Ausleuchtung der diskursiven Allianz bildet der Bezug auf weitere relevante Studien aber einen geeigneten

Rahmen, um die Auswertungsergebnisse in weitreichendere Zusammenhänge einbetten zu können.

Im Zuge dessen entwickelte sich ein weiteres Kriterium für die Auswahl des engeren Diskurskorpus. Abgesehen vom Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung wurden vor allem solche Dokumente und Passagen für die Feinanalyse herangezogen, die nicht nur die Zielvorstellungen der Allianz beinhalten, sondern sich auch mit den konkreten didaktisch-methodischen Überlegungen im schulischen Alltag befassen. Neben der Lehrplanverordnung selbst stehen in diesem Zusammenhang zwei Dokumente der NMS-Entwicklungsbegleitung (ZLS: Bundeszentrum für lernende Schulen)⁵⁴ besonders hervor. Zunächst bietet die Handreichung „Gute Schule. Neue Mittelschule“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015) eine sehr ausführliche Zusammenstellung über die hybriden Zielstellungen und Maßnahmen der NMS und exponiert zugleich deren Verortung in der bildungspolitischen Diskurslandschaft in Österreich. Darüber hinaus ermöglicht das Entwicklungstool „NMS-School-Walkthrough“ (Hofbauer/Westfall-Greiter, 2015) mit seinem Kriterienkatalog für Unterrichtsqualität wiederum einen detailreichen Einblick in die von Lehrpersonen, Schulführungskräften und Schüler*innen anzuwendenden Praktiken einer neuen Lehr- und Lernkultur. Diese enge Auswahl des diskursiven Korpus und der diskursiven Akteure stellt gewiss eine einschneidende Reduktion dar, die im Rahmen der durchgeführten Triangulation aus forschungsökonomischen Gründen jedoch notwendig ist. Im Anschluss an den von Knoblauch (2001) beschriebenen ethnographischen Zugang kann an dieser Stelle deshalb auch von einer fokussierten Diskursanalyse gesprochen werden.

Die Neue Mittelschule wird vor allem als Beispiel verwendet, an dem der Untersuchungsgegenstand der hybriden Lernindividualisierung analysiert werden soll. In Bezug auf den diesbezüglichen diskursanalytischen Erkenntnisstand ist festzuhalten, dass damit in Verbindung stehende Widersprüche und ausgeblendete Risiken zwar schon häufig thematisiert (vgl. Budde 2012; Pongratz 2014; Idel 2016; Rose 2016; Bührmann/Rabenstein 2017; Klomfaß/Moldenhauer 2018; Brandmayr 2020; Miller/Oelkers 2021), jedoch in ihren konkreten Verbindungslinien und Verhältnissen noch nicht umfassend untersucht wurden. Dazu ist die

54 Das Bundeszentrum für lernende Schulen stellte die zentrale Entwicklungsbegleitung der NMS dar. Eingegliedert in Pädagogische Hochschulen und universitäre Lehrer*innen-Bildungsinstitute übersetzte es die Rahmenrichtlinien in pädagogische Entwicklungstools. In Form von Handreichungen und der mittlerweile nicht mehr aktiven Homepage www.nmsvernetzung.at sollten Schulführungskräfte, Lerndesigner*innen und Lehrpersonen mit den zentralen Inhalten der NMS vertraut gemacht und zur Implementierung der Reformmaßnahmen angeleitet werden. Mit dem Regierungswechsel 2017, dem Wechsel des Bildungsministeriums zur ÖVP und der Änderung der Neuen Mittelschule zur Mittelschule wurde das Bundeszentrum für lernende Schulen in das National Competence Center für lernende Schulen (NCoCfLS) überführt (BMBWF 2021).

dargelegte zweigleisige Theoretisierung erforderlich, um lebensweltliche und ökonomische Individualisierungsansprüche in ihren Dynamiken, Relationen, wechselseitigen Legitimierungen und machbezogenen Vereinnahmungen erfassen zu können. Im Anschluss daran sollen die daraus gewonnenen Erkenntnisse als Scharnier für die Analyse von diskursiven Effekten auf die Handlungsrealitäten im Unterricht dienen. Dadurch kann dargelegt werden, unter welchen Bedingungen die institutionellen Vorgaben und Anrufungen übernommen, unterlaufen oder (de-)legitimiert werden und welche Auswirkungen sie auf symbolische Reproduktionsprozesse ausüben.

In der Interpretation und Einordnung der diskursanalytischen Daten⁵⁵ kristallisierte sich die These heraus, dass das Narrativ der soziökonomischen Lernindividualisierung nur über eine Simulation von lebensweltlichen Bildungsanforderungen aufrechterhalten werden kann. Der Begriff der Simulation wird gemäß seiner etymologischen Herkunft (von lat. *simulare*: ähnlich machen, etwas zum Scheine äußern [Walde 1910, S. 713]) als eine nachgebildete oder künstlich erzeugte Wirklichkeit verwendet. Die Darstellung der Lebenswelt als realitätsentfremdeter Bereich wird über fünf zentrale Deutungsmuster bzw. Simulationsdimensionen in Gang gesetzt. Zunächst wird eine *Idealisierung* gemeinsamer Vorstellungen transportiert, in der konservative Bildungsdiskurse als rückständig und eigene Programmatiken als modern, effizient, gerecht und inklusiv adressiert werden (5.1). In der darauffolgenden Dimension der *Dethematisierung* wird gezeigt, dass die überhöhte Selbstdarstellung jedoch nur über die Ausblendung antinomischer Hintergründe hervorgebracht werden kann. Diskursintern divergierende Ziele (inklusive Gerechtigkeitsvorstellungen vs. Humankapital-Akkumulation) und Strategien (Ressourcenverteilung vs. -ausschöpfung, Zielindividualisierung vs. -standardisierung) heterogener Settings werden ausgeblendet, über eine camouflierende soziale Rhetorik harmonisiert und gegenüber externer Kritik immunisiert (5.2). Die Positivierung der Sprache findet in der *Kulturalisierung* wertschätzender Umgangsformen eine weitere Ausprägung. Die normativ erwünschte Loslösung benachteiligender Herkunftskategorien wird einseitig auf ideeller Ebene aufgelöst und verbindet sich mit der gouvernementalen Delegation von Verantwortlichkeiten zu einer neuen Lehr- und Lernkultur. Aus entstigmatisierenden und effizienztheoretischen Gründen wird eine doppelte Abstraktion von Unterstützungsstrukturen vorangetrieben (5.3). Auf der vierten Simulationsebene der *Instrumentalisierung* treten die Forcierungsmaßnahmen individueller Geltungsansprüche zur Sicherung von Solidarität, Mündigkeit und Demokratie nicht als eigenständige Bildungsziele in Erscheinung, sondern werden als nutzbar

55 Die Dateninterpretation und Abklärung eigener Analysen erfolgte unter anderem im Austausch mit Wissenschaftler*innen in international besetzten Forschungswerkstätten und -kolloquien. Diese Vorgehensweise ermöglichte eine Vervielfältigung alternativer Deutungsangebote und eine Verbesserung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

zu machende Faktoren für biopolitische Planungsprozesse ins Feld geführt (5.4). In letzter Konsequenz führen diese Aspekte zu einer *Externalisierung* der Lebenswelt auf einen außerschulischen Wirklichkeitsbereich, auf den Bildungsprozesse eine angemessene Vorbereitung treffen sollen (5.5).

5.1 Idealisierung

Die Dimension der Idealisierung wird an dieser Stelle zuerst ausgeführt, weil sie die zentrale „*story line*“ (Keller 2007, S. 17) der Individualisierungsallianz darstellt und die weiteren Deutungsmuster und Simulationsebenen miteinander in Beziehung setzt. Idealisiert wird dabei jedoch nicht die schulische Lebenswelt im Besonderen, sondern die progressive Programmatik der NMS an sich. Dies geschieht über die zeitliche Dimension der Überhöhung von neuer und der Entwertung von bestehender Unterrichtspraxis (5.1.1), die durch mehrere Subklassifikationen samt ihrer universalisierenden Geltungsrhetorik hervorgebracht wird (5.1.2).

5.1.1 Glorifizierung des Neuen und Entwertung des Bestehenden

Das Deutungsmuster der *Glorifizierung des Neuen und Entwertung des Bestehenden* zeigt sich am deutlichsten in der jüngeren Implementierungsgeschichte der NMS. Im Jahr 2015 veröffentlichte das Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS) als beauftragte Entwicklungsbegleitung der NMS die Handreichung „Gute Schule. Neue Mittelschule: Grundlagen für einen förderlichen Diskurs“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015). Der erste Teil dieses Titels weist beinahe den Charakter eines Slogans auf und lässt die zentrale Selbst- und Fremdpositionierung des Reformprojekts erkennbar werden. Die Attribution „Gut“ beinhaltet die Interpretation eines doppelt positiv besetzten schulischen Qualitätsmerkmals. Damit kann sowohl die Verfolgung eines leistungsbezogenen als auch die Erfüllung eines moralischen Anspruchs gemeint sein. Dadurch gliedert sich diese Formulierung gleich zu Beginn passgenau in das Narrativ der gleichzeitigen Forcierung von sozialintegrativen und ökonomischen Bildungsanforderungen ein.

Die zweite Konnotation erfolgt über die Gleichsetzung einer *guten Schule* mit der *Neuen Mittelschule*. Die Beifügung „Neue“ spiegelt als progressive Zeitdimension wiederum die zentrale Fortschrittsrhetorik wider. In diesen und weiteren Programmschriften entwickelt sie sich zum zentralen Optimierungsparadigma, in dem eigene Zielvorstellungen und Maßnahmen überhöht und bestehende Strukturen und Praktiken als veraltet erfasst werden. Die NMS befindet sich nach diesem Verständnis in einer Situation, in der „das Alte den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren nicht mehr dient und das Neue noch nicht zur Verfügung

steht“ (BMBF 2015a, S. 1). Damit wird den etablierten Mechanismen ein dysfunktionales Element für die pädagogische Praxis unterstellt und der NMS die Aufgabe erteilt, die fehlende Förderlichkeit durch die Implementierung neuer Maßnahmen zu beseitigen. In diesem Sinne ist stets von der NMS als „zeitgemäße Schule“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 1, 50) die Rede, deren Interventionen ein neues „Zeitalter“ (ebd., S. 39) einläuten. Das Reformprojekt wird dadurch als positiv und emphatisch besetzte Zäsur zwischen zwei sich diametral gegenüberstehenden Zugängen einer neuen und alten Welt markiert. Zu prüfen ist jedoch, woraus diese beiden Welten konkret bestehen und wie sie zueinander in Beziehung gesetzt werden.

In diesem Rahmen werden erneut die um individualisiertes Lernen kreisenden Themen als Werkzeuge ins Feld geführt, um der verfolgten Erzählung Plausibilität und Legitimität zu verleihen. Dabei wird auch verstärkt Bezug auf internationale Diskurse genommen. Ein Beispiel dafür stellt der in der Handreichung angeführte Verweis auf den hundertmillionenfach angesehenen Vortrag des populären Bildungsberaters Ken Robinson (2010) auf der TED-Innovations-Konferenz dar. Darin wird die bereits im Einführungskapitel skizzierte Erzählung der Individualisierungsallianz vertreten, dass der zentrierte Unterricht als eine heute nicht mehr zeitgemäße Erfindung des Industriezeitalters zu betrachten ist. Demnach sind auch die heutigen Schulen immer noch nach einem Fabrikmodell konzipiert, in dem Schüler*innen wie Massenprodukte nach festgelegten Altersgruppen, Fächern, Zeiteinteilungen und Inhalten unterrichtet werden. Durch diese Standardisierung würden sowohl die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten als auch die sich schnell wandelnden ökonomischen Anforderungen vernachlässigt. Als Konsequenz dieser festgefahrenen Strukturen wird das gegenwärtige Schulsystem als eine segregierende, starre und kreativitätsblockierende Instanz betrachtet. Die NMS setzt an diesem Narrativ an und führt die Notwendigkeit der Schulreform auf die neuen Herausforderungen und kritisierten Rückständigkeitsdimensionen zurück:

Die Rollen und Aufgaben von Schule im 21. Jahrhundert sind mittendrin in einem Veränderungs- und Aushandlungsprozess weltweit. Das Leben ist beeinflusst von Globalisierung, Technologien und der damit verbundenen Beschleunigung. Es ist wesentlich anders geworden. Die Schülerinnen und Schüler von heute werden sich in der unbekannten Zukunft mit Lösungen von Problemen beschäftigen müssen, die sie nicht verursacht haben. Eine Schule, die noch auf Basis von Strukturen, Prozessen und Paradigmen des 19. Jahrhunderts operiert, kann dieser Zukunft, ihrem Bildungsauftrag nicht mehr gerecht werden. (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 2)

Im ersten Teil der Sequenz lässt der gesellschaftliche Strukturwandel zu dynamisierenden Paradigmen das fordistische Input-Output-Modell von Lehr- und Lernprozessen als obsolet erscheinen, da die Steuerung von Schüler*innen nicht

mehr auf Grundlage einer deterministischen Reiz-Reaktions-Kette betrachtet werden kann. Vielmehr soll die lernpragmatische Kompetenzausrichtung flexible Reaktionen auf nicht mehr prognostizier- und planbare gesellschaftliche Entwicklungen ermöglichen. In der darauffolgenden Gleichsetzung gegenwärtiger Schulsysteme mit dem 19. Jahrhundert und der impliziten Adressierung des 20. Jahrhunderts als Leerstelle dramatisiert diese Aussageeinheit schließlich die Fremdpositionierung von konservativen Diskursakteuren als rückständig und modernisierungsfeindlich. Dieser zentrale Normalisierungsmechanismus der Binärkategorien *fortschrittlich vs. rückständig* wird darauffolgend durch die Subklassifikationen einer *wissenschaftlichen vs. unwissenschaftlichen*, *funktional-gerechten vs. dysfunktional-ungerechten* und *freudvoll-kreativen vs. lustlos-starren* Schulbildung spezifiziert.

5.1.2 Subklassifikationen: (ir-)rational, (un-)gerecht, (un-)kreativ

Die Vereinnahmung einer zeitgemäßen, modernen und zukunftsorientierten Schule erfährt ihre erste zentrale Fundierung in einer wissenschaftlichen Argumentationsführung. Das Bundeszentrum für lernende Schulen ist als ministeriell beauftragte Entwicklungsbegleitung aus Wissenschaftler*innen von Pädagogischen Hochschulen und universitären Instituten für Lehrer*innenbildung zusammengesetzt. Unmissverständlich wird dieser Hintergrund in der folgenden Positionierung verdeutlicht:

Die hier abgebildeten Themen sind nicht Frage von persönlicher Meinung oder Überzeugung. Ein professioneller, sachlicher Diskurs verlangt ein fachlich fundiertes Niveau. Die hier dargestellten Themen sind dementsprechend mit aktueller Literatur und soliden Forschungsergebnissen untermauert. Auf diesem Fundament bauen wir die Neue Mittelschule auf. Die Grundlagen für einen förderlichen Diskurs sind so aufgebaut, dass sie flexibel eingesetzt werden können. (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 2)

Im Zusammenhang mit dem zweiten Teil des Titels „Gute Schule. Neue Mittelschule: Grundlagen für einen förderlichen Diskurs“ wird die Legitimität einer solchen Diskursteilnahme nur über die Voraussetzung einer rationalen und objektiven Expertise in Aussicht gestellt. Demnach besitzen subjektive Erfahrungen und Ansichten diese Grundlagen nicht und stellen somit keine gerechtfertigte Größe für eine Partizipation an entsprechenden Diskursen dar. Diese Grenzziehung zwischen einem Expert*innen- und einem Laiendiskurs wird über die Formulierung der wissenschaftlichen *Untermauerung* zusätzlich verstärkt. Das Programm der Neuen Mittelschule wird dadurch für alle Personen ohne Fachwissen als eine (unüberwindbare?) Diskursmauer platziert, die über gesicherte

Forschungsergebnisse auf einem *soliden Fundament erbaut* ist. Damit erscheinen alle um die NMS kreisenden Themen gerade nicht als auszuhandelnde Deutungsangebote, sondern als gegebene – und sprichwörtlich in Beton gegossene – Erkenntnisse, die von den Adressat*innen anerkannt, sich angeeignet und *flexibel eingesetzt werden* sollen. Die rationale Selbstzuschreibung über direktive und anzuerkennende Legitimitäts- bzw. Normsetzungen stehen damit im Gegensatz zum habermasschen Rationalitätsverständnis von argumentativen Verständigungsprozessen.

Diese Interpretation der Handreichung als evidenzbasierte Compliance-Strategie kann auch vor dem Hintergrund der damaligen öffentlichen Berichterstattung über erste Evaluationen zur NMS verständlich gemacht werden. In diesen Studien konnte die angepriesene Reduktion der Leistungsunterschiede zwischen NMS und AHS nicht bestätigt werden (Meinhard 2014; Schmidt-Vierthaler/Neuhauser 2014; Kronen Zeitung 2015). Dieser Aspekt ist vor dem Umstand des vermittelten wissenschaftlichen Narrativs besonders brisant. Als responsive Strategie wird jedoch nicht eine Differenzierung und nähere Diskussion der unterschiedlichen Untersuchungen verfolgt. Vielmehr wird die Negativität des medialen Diskurses für die Blockade der Entwicklungspotenziale verantwortlich gemacht und eine Internationalisierung der wissenschaftlichen Studien als Gegendeutung ins Feld geführt. Mit der betonten Bezugnahme auf die „neusten wissenschaftlichen Daten [...] außerhalb der Datenbasis des österreichischen Schulsystems“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 2) wird die Selbstverortung als einziger zeitgemäßer nationaler Vertreter eines internationalen Expert*innendiskurses gestärkt. Demnach kann die pädagogische Praxis nur im Instrumentarium der NMS einen legitimen, differenzierten und fundierten Informationsrahmen finden, „um gegen falsche, oberflächliche und emotionalisierte und emotionalisierende Darstellungen in den Medien [...] fachlich und sachlich wirksam sein zu können“ (ebd., S. 18).

Auf diese Weise werden lokale Wissens- und öffentliche Informationssysteme als eine diskursexterne Koalition zusammengefasst, die eine unvernünftige, unwahre und vorurteilsbehaftete Perspektive auf Bildungsprozesse vertritt. Zugleich werden Lehrpersonen und Schulführungskräfte als zentrale Adressat*innen implizit darüber in Kenntnis gesetzt, nur in der gelebten Übereinstimmung mit der NMS-Programmatik der vernünftigen, progressiven und *förderlichen* Seite des Schuldiskurses angehören zu können.

Neben dem Verweis auf Rationalität und Wissenschaftlichkeit werden die progressive Selbstzuschreibung und die rückständige Fremdpositionierung über die Unterscheidung zwischen *funktional-gerechten* vs. *dysfunktional-ungerechten* schulischen Strukturen und Praktiken hervorgebracht. Der dabei zunächst verfolgte Gerechtigkeitsbegriff baut auf dem leistungsorientierten Verständnis auf, dass alle Bürger*innen gerechte Chancen in der Konkurrenz um unterschiedliche gesellschaftliche Positionen erhalten sollen. Die im deutschsprachigen Raum

praktizierte Trennung von Schüler*innen durch unterschiedliche Schulformen und Leistungsgruppen wird als benachteiligender und zugleich ineffizienter Mechanismus betrachtet: „Durch die frühe Trennung gehen viele Begabungen und Talente verloren. Vor allem können Kinder aus bildungsfernen Schichten ihr Potenzial oft nicht ausschöpfen“ (BMUKK 2009, o.S.). Zudem würden alle internationale Vergleichsstudien zeigen, dass „Lernen in Gruppen, die systematisch die gegebene gesellschaftliche Diversität widerspiegeln [...] ein Land zur Exzellenz in den internationalen Ranglisten führt“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 28). Es geht in dieser sozioökonomischen Allianz also darum, über die Integration von Schüler*innen in heterogene Lernsettings herkunftsbedingte Ungleichheiten abzubauen und dadurch die Möglichkeiten zur Gewährleistung von wirtschaftlicher Entwicklung und internationaler Wettbewerbsfähigkeit effizient nutzen zu können. Nach diesem Verständnis stehen bereits genügend Ressourcen in Form von individuellem Humankapital zur Disposition. Über den gemeinsamen Unterricht von Kindern in geöffneten Lernformen würden somit die Möglichkeiten zur Nutzung dieser Begabungsreserven in gerechter Form zur Verfügung gestellt. Im Rahmen dieser Individualisierungslogik obliegt es in letzter Konsequenz somit den Schüler*innen, diese gegebenen Gelegenheiten auch wahrzunehmen.

Diese angekündigte *Win-win-Situation* wird in der Fortschrittsallianz noch weiter ausgebaut. Mit dem Wechsel auf selbstregulierte Lernformen wird auch die Stärkung einer Gerechtigkeitsorientierung verfolgt, die nicht nur Chancen zur individuellen Potenzialausschöpfung verteilt, sondern wechselseitige Verantwortungsstrukturen etabliert. Der Lehrplan der Neuen Mittelschule betont in diesem Zusammenhang, dass die „Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten [...] die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung“ erfordert. Zugleich sind „zur Entwicklung dieser Fähigkeiten [...] selbst organisiertes Lernen und eigenständiges Handeln zu fördern“ (BMUKK 2012a, S. 2). In dieser Aussageeinheit wird die Anwendung individualisierten Lernens nicht über eine weniger benachteiligende und leistungsorientierte Effizienz legitimiert. Vielmehr wird ihre sozialintegrative Bedeutung auf die Funktionalität für die Reproduktion gesellschaftlichen Zusammenhalts bezogen. Interessant ist an dieser Passage zudem, dass das eigene Selbst zu organisieren dabei helfen soll, nicht nur individuelle Verantwortung, sondern auch soziale Verantwortung zu übernehmen. Erneut wird somit die Aktivierung zur Nutzung bestehender – in diesem Fall partizipativer – Möglichkeiten als diskursive Strategie ersichtlich. Damit wird auch die Reproduktion von lebensweltlichen Bildungsaufgaben an individuelle Schüler*innen übertragen und selbstorganisiertes Lernen als funktionales Element für eine solidarische Strukturförderung positioniert.

In der dritten Dimension der modernen vs. antimodernen Diskursklassifikation werden individualisierte Settings als Befreiungsinstanz für eine *natürliche*,

creative und *effektive* Lernfreude idealisiert. Das staatliche Qualitätsmanagementsystem SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) leitet die Notwendigkeit des Wandels zu einem neuen Lernverständnis mit folgendem Zitat ein: „Kinder sind keine Fässer, die gefüllt, sondern Flammen, die entzündet werden wollen“ (BMBF 2014b, S. 2).⁵⁶ Während frontale Unterrichtsformen eine mechanische Wissensvermittlung verfolgen würden, soll in der neuen Lernkultur die natürliche Selbstentfaltung der Schüler*innen im Zentrum stehen. Nicht ohne Grund erinnert dieser Satz an die romantisierte Metapher von Kindern als sich frei entwickelnde und gedeihende Blumen aus der Reformpädagogik (vgl. Fröbel/Hoffmann 1826/1951).⁵⁷ Die rhetorische Figur der Flamme verstärkt diese natürliche innere Energie und soll von den pädagogischen Akteuren nur noch entzündet werden. Den Schulen und Lehrpersonen wird im Kontext neuer Steuerungsphilosophien somit die Aufgabe übertragen, den Schüler*innen individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen. Kinder gehen unter solchen Bedingungen dann „gerne in die Schule“ und „fühlen sich angezogen von einer Schule, in der sie [...] ihr ungeahntes Potenzial entdecken“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 32). In solchen Sequenzen wird die Institution Schule nicht nur als emotional positiv besetzter Ort, sondern als Attraktivitätssymbol markiert, in dem das Feuer des leidenschaftlichen Lernens entfacht wird und auf Schüler*innen eine freud- und lustvolle Anziehung ausübt.

Diese „durch Individualisierung und Differenzierung“ ermöglichte Freude am Lernen soll zugleich auch „mehr Raum für Kreativität und Entfaltung“ schaffen (BMBF 2015b, o. S.). Brandmayr (2018) arbeitet in diesem Zusammenhang detailliert heraus, wie das Narrativ der kreativen Lernfreude über neurodidaktische, reformpädagogische und bildungsökonomische Diskurse entstanden ist und funktionalisiert wird. Der neurowissenschaftliche Lerndiskurs geht von dem Verständnis aus, dass freudvolles Lernen und eine instinktive Neugierde in neuronalen Prozessen angelegt ist und über offene und selbstständige Unterrichtsarrangements entfaltet werden muss. Im öffentlichen Diskurs werden diese Inhalte über prominente Personen wie Gerald Hüther⁵⁸ verbreitet und mit

56 Dieses auf Heraklit zurückgehende Zitat stammt von François Rabelais, einem französischen Gelehrten aus der Renaissance, und wird auch in gegenwärtigen neurodidaktischen und reformpädagogischen Argumentationen angeführt (Brandmayr 2018, S. 186).

57 Die Möglichkeit einer natürlichen und freien Selbstentwicklung erfährt zudem eine allegorische Projektion auf weitere Ebenen, in denen selbst die NMS und ihr „Zukunftsbild wächst und gedeiht“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 2).

58 Gerald Hüthers wissenschaftlichen Arbeiten liegen lange zurück und sind im nationalen und internationalen Fachkollegium kaum bekannt (vgl. Wartburg 2013). Auch wenn diese Aspekte keine Kriterien für eine mangelnde Qualität darstellen müssen, kann auf diesem Wege die mediale Ausblendung jener Forschungsergebnisse verständlich gemacht werden, die die Risiken, Widersprüche und Anwendungsproblematiken individualisierter Unterrichtsformate thematisieren (vgl. Lipowsky/Lotz 2015; Rose 2016; Rabenstein et al. 2018a; Klomfaß/Moldenhauer 2018).

ökonomischen Narrativen in Verbindung gebracht. Demnach würden gegenwärtige wirtschaftliche Akteure der *New Economy* gerade eine kreative Selbstaktivierung und keine „leidenschaftslos gewordene Pflichterfüller“ (Riss 2012, o.S.) benötigen (Brandmayr 2018, S. 197). Im Sinne der globalen Life-Long-Learning (LLL)-Strategie wird das Dispositiv der Lernfreude somit als funktionaler Anreiz für eine lebenslange Bereitschaft zur flexiblen Kompetenzerweiterung gesetzt.

Dieser letzte Aspekt der unbegrenzten und immerwährenden Optimierung verweist auf die narrative Struktur der *Universalität und Totalität der diskursiven Geltungsdimension*. Als sprachliches Argumentationsprinzip ist sie allen drei dargestellten Idealisierungsebenen inhärent. Demzufolge verspricht die diskursive Strategie, dass auf Basis internationaler Entwicklungen und Untersuchungen „jedes einzelne Kind“ (BMBF 2015b, o.S.) gerechte und „maximale Bildungschancen“ sowie „pädagogische Ressourcen“ erhält, um sein „Potenzial zu erfüllen oder gar zu übertreffen“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 1 / 38 / 32). Diese Superlativ-Erzählung des individualisierten Lernens beansprucht, für alle Schüler*innen und gesellschaftlichen Bildungsanforderungen jederzeit, überall und ungeachtet des Kontextes die besten Problemlösungsstrategien bereitstellen zu können. Zugleich wird damit der Subtext transportiert, dass sich alle Gegner*innen dieser Programmatik auch gegen wissenschaftliche Erkenntnisse und die Förderung der besten Chancen für alle Kinder stellen müssen. Auf diesem Weg kann der NMS-Diskurs die eigene Positionierung aufwerten und sich gegenüber externer Kritik immunisieren. Dieser Umstand wird durch die grundlegende Schwierigkeit verstärkt, dass zur „Norm der Selbstständigkeit“ (Reh/Rabenstein 2012) nur schwer in Opposition getreten werden kann: „Wer will und kann denn schon gegen ‚Selbststeuerung‘“ (Miller/Oelkers 2021b, S. 13) und für „Fremdsteuerung“ sein? An dieser Stelle wird die Relevanz der foucaultschen Perspektive ersichtlich, mit der die Anrufung zur Selbstverantwortung als verinnerlichte Normentsprechung interpretiert werden kann.

Vor diesem Hintergrund können die ausgeführten Klassifizierungen des progressiven vs. konservativen Schuldiskurses an zwei aufeinandertreffende Regierungsmentalitäten festgemacht werden. Auf der einen Seite repräsentieren deutschsprachige Schulsysteme in einigen Aspekten noch immer eine ältere gouvernementale Rationalität der separierenden Disziplinartechnologien. Demgemäß orientiert sich die frühe Einteilung von Schüler*innen in unterschiedliche Schultypen (AHS, NMS, Sonderschulen) und Leistungsgruppen⁵⁹ stärker an der apriorischen Annahme natürlicher Leistungsunterschiede und blendet

59 Auch wenn die homogenen Leistungsgruppen in der NMS-Reform abgeschafft wurden, stellt selbst die innere Leistungsdifferenzierung in eine grundlegende und vertiefende Allgemeinbildung einen solchen – wenn auch abgeschwächten – Mechanismus dar. Da diese beiden Unterscheidungen den Zugangsvoraussetzungen für den Übertritt in eine höhere oder mittlere Schule der Sekundarstufe II entsprechen, stellen sich weiterhin Fragen nach ihren persistierenden Effekten auf herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten.

Erkenntnisse über die dysfunktionalen Effekte (vgl. Eder 2002) dieser Strukturen aus. Zudem sind dabei wirksam werdende frontale Unterrichtsformen auf ein statistisches Mittelmaß ausgerichtet, was eine strukturelle Bezugnahme auf die vielfältigen heterogenen Differenzen vernachlässigt. Auf der anderen Seite versuchen die Sicherheitsdispositive (vgl. 3.2) der Lernindividualisierung, immer mehr Schüler*innen zu inkludieren und anhand der Generierung vielfältiger Wissensfaktoren (z. B. Lern-, Lehr- und Kompetenzmodelle, internationale Forschungsergebnisse) neue Kreisläufe zu organisieren.⁶⁰ In der ausgeführten idealisierten Amalgamierung mit sozialkulturellen Elementen argumentiert diese Rationalität, dass über individualisierte Lernprozesse die gleichzeitige Förderung von lebensweltlichen und wirtschaftlichen Reproduktionsanforderungen verfolgt werden kann. Wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, kann diese harmonisierte und konfliktbefreite Doppelfunktion jedoch nur durch die *Dethematisierung* ihrer unterschiedlichen und widersprüchlichen Inhalte und Hintergründe in Gang gesetzt werden.

5.2 Dethematisierung

Um die zentrale *story line* in ihrer Klassifikation *modern vs. rückständig* weiter zu rekonstruieren, werden die ausgeblendeten Differenzen und Widersprüche im Folgenden herausgearbeitet. Dazu werden die sozialintegrativen und ökonomischen Aspekte der Lernindividualisierung gegenübergestellt und in ihre verschiedenen Ursachen, Ziele, Problemlösungen (Zuständigkeiten, Strategien und Kontrollmechanismen) und Positionierungen unterteilt. Eine Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen und noch folgenden Erläuterungen ergibt die in Tabelle 1 dargelegte Dimensionierung der diskursiven Phänomenstruktur. Neben der Darstellung von *bildungsökonomischen Wissensordnungen* werden unter der Bezeichnung der *Sozialintegrativen Pädagogik* verschiedene Diskurse aus reform-, inklusions- und sozialpädagogischen Inhalten zusammengefasst,

60 Wie bereits angeführt, reagierten konservative Diskursagenten auf diese Entwicklungen mit einer Ausweitung des AHS-Angebots und erleichterten Zutrittsmöglichkeiten für höhere Bildungswege. Zudem findet auch das Individualisierungsnarrativ in diesen Diskursen eine starke und rekodierte Anwendung. Beispielsweise wird im Rahmen der partiellen Rücknahme der NMS-Reform die Möglichkeit zur Rückkehr homogener Leistungsgruppen als Bedingung für eine effiziente individuelle Förderung festgemacht (BMBWF 2020). Vor dem Hintergrund dieser Diskursmächtigkeit kann die Differenz zwischen unterschiedlichen gouvernementalen Rationalitäten nicht über klar abgrenzbare Bereiche markiert werden. Dennoch können einige der dargestellten Strukturen und Prozesse als tendenzielle Entwicklungen erfasst werden, die vor allem in der ethnographischen Analyse noch deutlich hervortreten werden.

die sich mit der Förderung lebensweltlicher Aspekte auseinandersetzen.⁶¹ Es versteht sich von selbst, dass mit dieser verkürzten Illustration deren inter- und intraspezifischen Differenzen unberücksichtigt bleiben. Die Tabelle verfolgt jedoch den Zweck, die grundlegenden Intentionen und Hintergründe der verschiedenen Strömungen zu typisieren, um einen Vergleich der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bildungsanforderungen in der Diskurskoalition zu ermöglichen.

Tab. 1: Diskurshybrid individualisierten Lernens (Phänomenstruktur)

Diskurs	Bildungsökonomie	Sozialintegrative Pädagogik
Ursachen	- Wandel ökonomischer Anforderungen - Herkunftsbedingte Ressourcenverschwendung	Soziale Ungleichheit, Stigmatisierung und Diskriminierung (Schicht, Kultur, Behinderung, Generation, Geschlecht)
Ziele	- Humankapital-Akkumulation - Internationale Wettbewerbsfähigkeit	- Reduktion sozialer Ungleichheit/ Stigmata - Demokratie/Mündigkeit - Lernen als Selbstzweck
Verantwortung	Individuelle Verantwortung	Individuelle und institutionelle Verantwortung
Strategien	- Individualisiertes Lernen - Wertschätzende Beziehungskultur - Ressourcenausschöpfung - Zielstandardisierung	- Individualisiertes Lernen - Wertschätzende Beziehungskultur - Ressourcenverteilung - Zielindividualisierung
Kontrollmechanismen	Extern-standardisierte Beurteilung (Bildungsstandards, Vergleichsevaluationen)	Intern-individualisierte Beurteilung (Informelle Rückmeldungen, Individuelle Berichte)
Selbst-/Fremdpositionierung	<i>Selbstpositionierung</i>: wissenschaftlich, effizient, gerecht, inklusiv, freudvoll <i>Fremdpositionierung</i>: unwissenschaftlich, ineffizient, ungerecht, selektiv, freudlos	

Die in der Tabelle deutlich werdende Ausklammerung von widersprüchlichen Inhalten (5.2.1) und uneindeutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen (5.2.2) wird auf sprachlicher Ebene durch eine tautologisch-hybride Diffusion ergänzt (5.2.3).

61 Im Anschluss an die Anmerkung von Feuser (2015, S. 139), es sei „im Grunde obsolet, diese Begriffe gegeneinander auszuspielen“, wird in dieser Arbeit kein Gegensatz zwischen sozialintegrativen und inklusiven Terminologien konstruiert.

5.2.1 Ausblendung von Zielkonflikten

In den inhaltlichen Ausprägungen zeigt sich zunächst, dass die unterschiedlichen *Ziele und Ursachen* durch eine breite, parallele und problemlose Thematisierung gekennzeichnet sind. Die sich schnell wandelnden Anforderungen in modernen Ökonomien werden in vielen Dokumenten als Ursache für die Forcierung der selbstverantwortlichen Aneignung von Lerninhalten angeführt. Ebenso werden damit zusammenhängende Ziele, über die Akkumulation von Humankapital internationale Wettbewerbsfähigkeit zu gewährleisten, in den meisten Programmpunkten gegenwärtiger pädagogischer Leitlinien erwähnt (Ricken 2015). Darüber hinaus werden auch soziale Ungleichheiten als Ausgangspunkt für bildungsspezifische Optimierungsprozesse problematisiert. In der aktuellen diskursiven Allianz müssen sie im Sinne des meritokratischen Verständnisses, unterschiedliche gesellschaftliche Positionen über den Faktor Leistungsfähigkeit zu verteilen, zwar generell als legitim und produktiv betrachtet werden (Hadjar 2008). Allerdings werden *herkunftsbedingte* Ungleichheiten als zu reduzierende Einflussgrößen für schulische Defizite positioniert. Die unterschiedlichen dahinterliegenden Intentionen (Ressourcenverschwendung vs. moralische Ungerechtigkeit) dienen in der gemeinsamen Erzählung wie angeführt als wechselseitiger Legitimationsgewinn zur Durchsetzung ihrer Programmatik.

Ausgeblendet werden jedoch die diskursiven Ursprünge der sozialintegrativen Pädagogik und deren Implikationen für die weiteren Dimensionen der Phänomenstruktur. Diese Hintergründe gehen häufig auf sozialistisch bzw. sozialdemokratisch inspirierte Ideen zurück, die nicht nur die gleichen Chancen zur Ressourcen-Nutzung, sondern eine Gleichheit der Ressourcen-Ausstattung beanspruchen. In diesem Zusammenhang bleibt zudem unberücksichtigt, dass die Reduktion herkunftsbedingter Ungleichheiten wesentlichen Grenzen unterworfen ist. Die Herstellung von gleichen Startchancen erscheint in Anbetracht der verschiedenen „sozioökonomischen, sich in wirkmächtigen Habitus (vgl. Bourdieu 1987, S. 277 ff.) manifestierenden Hintergründe der Schüler/innen“ (Dietrich/Heinrich/Thieme 2013, S. 17) als unwahrscheinlich und widersprüchlich. Dementsprechend erlaubt der Begriff der Chancengerechtigkeit als „fuzzy concept“ (Thieme 2013) die Integration einer größeren Bandbreite an Interpretationen. Als Argumentationsfigur vermag er die paradoxe Utopie von gleichen Ausgangsbedingungen zu gerechten Möglichkeiten umzudeuten, deren Nutzung dadurch den Schüler*innen auferlegt werden kann. Allerdings bleibt die brisante Frage im Diskurs unbehandelt, bis zu welchem Grad institutionelle Akteure im Namen der Bildungsgerechtigkeit sowie über Früh- und Ganztagsförderung in die familiäre Sozialisation intervenieren sollen.

Die Abstraktion von institutionellen Selektionsprozessen findet in noch zwei weiteren Bereichen eine wesentliche Ausprägung. Das auch in der NMS verfolgte Ziel der herkunftsbedingten Selektionsreduktion (Altrichter et al. 2015) bringt

nicht zum Ausdruck, dass gesellschaftliche Funktionsmechanismen selbst im Erfolgsfall nicht aufgelöst, sondern lediglich an außerschulische Institutionen (z. B. Aufnahmeprüfungen an Universitäten) verlagert werden. Mit Blick auf internationale Beispiele kann diese Externalisierung der Selektion zu Entwicklungen führen, in denen über die Zunahme von Nachhilfeeinrichtungen, Privatschulen oder „Zweitschulen“ (s. Japan, Korea, Taiwan, Schweiz) als „paukende Ergänzungsschulen“ (Fend 2008, S. 356) herkunftsbedingte Effekte wieder verstärkt werden. Diese diskursive Vernachlässigung von schulischen Organisationsaufgaben ermöglicht es schließlich auch, das reformpädagogische Ideal des frei und natürlich lernenden Selbst zu integrieren. Der dabei ausgeklammerte Widerspruch zu standardisierten Zielanforderungen kann zu der nächsten zentralen Dimension der *dethematisierten Problemlösungsstrategien* überleiten.

Alle in dieser Arbeit mit lebensweltlichen Bildungsinhalten in Verbindung gebrachten Strömungen betonen die Notwendigkeit von individualisierten Bildungszielen. Neben den romantisierten Vorstellungen eines offenen Lernens, das frei von systemischen Anforderungen und generationalen Unterschieden verlaufen soll, kritisieren vor allem inklusionspädagogische Diskurse die negativen Auswirkungen von vereinheitlichten Fähigkeitserwartungen (vgl. Buchner/Pfahl/Traue 2015). Hingegen stellt das aus der Schulwirksamkeits- (Hattie 2011) und Lern-Assessmentforschung (Wiggins/McTighe 2005) stammende NMS-Konzept des *Rückwärtigen Lerndesigns* in aller Deutlichkeit fest: „So sind Lehr- und Lernprozesse nach dem ersten Prinzip ‚Vom Ende her – das Ziel ist das Ziel‘ möglich, mit dem unverhandelbaren Ziel stets vor Augen“ (NCoCfLS 2018). Diese Formulierung transportiert eine dreifach gesteigerte Bindung an vordefinierte Bildungsstandards. Das Ziel wird zur mehrfach adressierten Autorität, an der sich *alle* Beteiligten *immer* zu orientieren haben. Der Lernweg darf sich auf keinen Fall zum Selbstzweck entwickeln und die Lehrpersonen und Schüler*innen werden über den anzuerkennenden Verpflichtungscharakter in Kenntnis gesetzt. Das bedeutet, dass eine lebensweltliche Rückbindung sowie eine partizipative Einbindung von Schüler*innen nur über eine Individualisierung der Lernwege ermöglicht wird. Mit dieser diskursschließenden und direktiven Strategie zur Verfolgung internationaler Leistungsanforderungen ist eine weitestgehende Ausklammerung von symbolischen Reproduktionsansprüchen verbunden. Die nicht problematisierten Widersprüche zu sozialinklusiven Forderungen nach Zieldifferenz setzen sich in unterschiedlichen *Kontroll- und Beurteilungsmechanismen* fort. Während auf bildungsökonomischer Ebene formalisier- und quantifizierbare Kompetenzrichtlinien internationalen Wettbewerbsstrukturen entgegenkommen sollen, wird in lebensweltlichen Bildungsdiskursen die Notwendigkeit individualisierter und informeller Feedback- und Beurteilungsformen ins Zentrum gestellt (vgl. Bohl 2005, 2008). An dieser Stelle wird die Wirkmächtigkeit gouvernementaler Rationalitäten deutlich, die eine Kontrollierbarkeit von abgegebenen Zuständigkeiten über externalisierte Standards aufrechterhalten.

Die dethematisierten Antinomien aus *individualisierten und standardisierten* Lernzielen und Kontrollsystemen finden in der Unterscheidung zwischen *ressourcenausschöpfenden und ressourcenverteilenden* Mechanismen eine weitere Entsprechung. Die jeweiligen historischen Ursprünge wurden über die rekonstruktive Problematisierung herkunftsbedingter Ungleichheiten bereits hinreichend geklärt. Gegenwärtig wird die Verortung von Ressourcen als gegebene und auszuschöpfende Potenziale über die Etablierung von chancengerechten und individualisierten Lernformen vorangetrieben: „Chancengerechtigkeit [...] bedeutet, dass trotz Unterschieden in Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderungen, Benachteiligungen oder anderer Zuschreibungskategorien kein Kind durch die Schule in seiner Entwicklung behindert wird“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 14). Diese Aussageeinheit der NMS-Handreichung entlehnt sich der Rhetorik inklusiver Ansätze, die eine Reduktion benachteiligender Strukturen für behinderte Menschen fordern. Zugleich wendet sie dieses Prinzip auf den geforderten Abbau von allgemeinen potenzialblockierenden Barrieren an. Das bedeutet, dass die gerechten Möglichkeiten zur effizienten Ressourcenausschöpfung realisiert werden können, solange niemand an der Wahrnehmung dieser Chancen *behindert wird*.

Mit Blick auf die bisherigen Idealisierungsdimensionen zeigt sich, dass diese Hindernisse auf eine veraltete Lehr- und Lernkultur aus frontalen Unterrichtssituationen zurückgeführt werden. Der Beitrag der NMS zur Auflösung dieser Barrieren besteht nun darin, über selbstverantwortliche und geöffnete Lernformen die *Nutzung* vorhandener Potenziale zu ermöglichen. Unberücksichtigt bleibt in dieser Argumentationslogik, dass die im Dokument erwähnten Akteure des Inklusionsdiskurses (vgl. ebd., S. 22) gerade die Triade aus *Struktur, Kultur und Prozess* betonen. Demzufolge sprechen sie sich neben der Mobilisation auch für eine umfangreiche und gerechte (*Um-*)*Verteilung* von Ressourcen aus (vgl. Boban/Hinz 2003; Stracke-Mertes 2016). Durch diese Ausklammerung wird in der Diskurskoalition die Übernahme individueller Verantwortung als zentrales Narrativ betont und die bestehende Differenz hinsichtlich institutioneller Verantwortlichkeiten weitestgehend ausgeblendet. Die ethnographische Analyse (vgl. Kapitel 6) wird jedoch verdeutlichen, „dass auch ein individualisierter Unterricht die Spannungsverhältnisse der modernen Institution Schule nicht stillstellen kann“ (Idel 2016, S. 95).

5.2.2 Vereinseitigung der Wissenschaft

In Bezug auf die *Selbst- und Fremdpositionierungen* ist die *Dethematisierung von ambivalenten wissenschaftlichen Forschungsergebnissen* zu individualisierten Lernformen besonders hervorzuheben. Das *Zentrum für lernende Schulen* stellt als zentraler bildungspolitischer Diskursakteur den Forschungsstand eher

als homogenen Monolithen und nicht als plurales Erkenntnisfeld dar. Zwar weisen Untersuchungen übereinstimmend darauf hin, dass die frühe Trennung in zwei verschiedene Schultypen negative Effekte auf ökonomische und sozialintegrative Bildungsziele zur Folge hat (Biedermann et al. 2016; Eder 2012). Allerdings kann die daraus gezogene Schlussfolgerung, dass heterogene und individualisierte Lernformen per se zu besseren leistungs- und inklusionsbezogenen Ergebnissen führen, nicht bestätigt werden. Vielmehr lässt sich die einleitend erwähnte Tendenz zeigen, dass die fachlichen Leistungen im offenen und selbstregulierten Unterricht leicht zurückgehen, dafür aber persönliche und überfachliche Kompetenzen sich etwas besser entwickeln (Ricken 2016; Breidenstein/Rademacher 2017; Martens 2018). Diese Ergebnisse sind insofern plausibel, als personalisiertes Lernen die Übernahme von Eigenverantwortung und Kooperation stärkt, jedoch weniger Gespräche über gemeinsame Unterrichtsgegenstände mit einer fachkundigen Lehrperson ermöglicht (vgl. Proske/Rabenstein 2018a). Zudem stellt sich die noch kaum behandelte Frage (vgl. Breidenstein/Menzel/Scholz 2017), inwiefern dadurch auch die Vermittlung und Aushandlung kollektiv geteilter Lebensweltbezüge tendenziell zurückgedrängt werden. Allerdings lassen sich im sehr weiten und unübersichtlichen Forschungsfeld auch unterschiedliche Resultate zu diesen Aspekten finden (vgl. Anderson 1999; Lipowsky/Lotz 2015, Pane et al. 2017; Stebler/Pauli/Reusser 2018; Rabenstein et al. 2018a; Feuser 2019), sodass gerade keine monokausalen Schlussfolgerungen gezogen werden können. Vielmehr gilt es, die gewonnenen Erkenntnisse an die vorherrschenden Bedingungen zu binden und die spezifischen lokalen Kontexte (Elliker/Maeder/Wundrak 2017) bestmöglich herauszuarbeiten.

Vor diesem Hintergrund können die hochgehaltenen Werte der Heterogenität und Vielfalt nicht a priori als chancenreiche Doppelfunktion für sozialintegrative und effizienzorientierte Ansprüche geltend gemacht werden. Vielmehr scheint eine spezifische Zusammensetzung der Schüler*innen-Heterogenität in Kombination mit schulischen Strukturen und Kulturen ausschlaggebend für eine erfolgreiche Gestaltung zu sein (Braunsteiner et al. 2019). Im Kontext des NMS-Diskurses ist vor allem die Dethematisierung interessant, dass selbstverantwortliche Lernprozesse auch zu Überforderung und einem Auseinanderklaffen der Leistungsschere führen können (Hofmann 2007; Lipowsky/Lotz 2015).⁶² Diese selektive Auswahl an wissenschaftlichen Befunden wird sogar innerhalb derselben Quellverweise praktiziert. Beispielsweise wird der Nationale Bildungsbericht von 2009 als Beispiel für die Kritik „am Ideal der leistungsbezogenen Homogenisierung“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 28) herangezogen. Dabei wird jedoch nicht auf die in demselben Artikel mit vielen Belegen thematisierte Problematik eingegangen, dass Schüler*innen „aus benachteiligten sozialen

62 Zu den diskursiv ausgeklammerten Risiken von individualisierten Lernformaten vgl. auch Klomfaß/Moldenhauer 2018.

Schichten [...] eher aus einem (hoch)strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben Nutzen ziehen“ können, „während leistungsstarke und gut motivierte Lerner/innen stärker zur Selbststeuerung des Lernens fähig und auch bereit sind“ (Altrichter et al. 2009, S. 349). Dieser Aspekt ist besonders brisant, da sich das Reformprojekt nicht als Gesamtschulsystem etablieren konnte und die NMS deshalb vor allem im städtischen Bereich viele Schulen mit einem hohen Anteil von benachteiligten Schichten und Milieus aufweist (Altrichter/Nagy/Pocrnja 2015). Dieser Umstand verweist bereits auf die spezifische Kombination aus endo- und exogenen Ursachen, die für die noch auszuführende *Erosionsthese von schulischen Lebensweltpotenzialen* verantwortlich sind.

Die vereinseitigte und irreführende Darstellung von Forschungsergebnissen betrifft neben aktuellen Inhalten auch historische Aspekte. Bereits im Einführungskapitel wurde die Behauptung widerlegt, dass der nach Altersgruppen gegliederte Frontalunterricht eine Erfindung des Industriezeitalters sei. Demgegenüber konnte gezeigt werden, dass religiöse, demokratische, demographische, technologische und ökonomische Entwicklungen zu einem jahrhundertelangen Prozess der Bildungsexpansion geführt haben. In diesem Rahmen kamen vor und während der Industrialisierung gänzlich unterschiedliche Strategien (wie beispielsweise die Bell-Lancaster-Methode) zum Einsatz, unter denen sich synchronisierte Lehrformen in kleinen Altersgruppen für eine lange Zeit am praktikabelsten herausstellten. Diese historische Kontextualisierung ist für die aktuelle Analyse deshalb bedeutend, weil die Diskurskoalition einen bildungshistorisch widerlegbaren Sachverhalt als politisches Argument für die Umstellung auf eine „postindustrielle Schule“ ins Feld führt.

Die dargelegten Antinomien zwischen Ursachen, Zielen, Problemlösungsstrategien und Positionierungen würden ein entsprechend konfliktreicheres Diskursfeld erwarten lassen. Umso deutlicher – so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen – werden die dethematisierten Widersprüche in der ethnographischen Analyse der schulischen Praxis in Erscheinung treten (vgl. Kapitel 6). Zuvor soll aber auf weitere *narrative Strukturen* eingegangen werden, die diese Logik begleiten, unterstützen und auch ermöglichen.

5.2.3 Tautologisch-hybride Diffusion

Ein erstes rhetorisches Mittel lässt sich durch *tautologisch-triviale Zirkelschlüsse* festmachen, die an vielen Stellen der NMS-Handreichung zu finden sind und zur „Verunklarung“ (Budde 2012, S. 25) des Gegenstands beitragen (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015):

- „Gute Schulen leben gute Praxis.“ (S. 34)
- „Da die NMS eine Schule für alle ist, ist sie eine inklusive Schule.“ (S. 22)

- „Jede Unterrichtsstunde ist für die bildende Erziehung wichtig, da bildende, erzieherische Prozesse im Unterricht stattfinden.“ (S. 3)

In diesen beispielhaft ausgewählten Formulierungen wird die jeweilige Aussage durch sie selbst erläutert und begründet. Demzufolge können die beiden Satzteile in ihrem Sinngehalt auch vertauscht werden, ohne die Bedeutung der Einheit zu verändern: Schulen sind gut, wenn sie gute Praxis leben. Und Praktiken sind gut, wenn gute Schulen sie leben. Eine Schule ist wiederum inklusiv, weil sie für alle da ist. Und wenn eine Schule für alle da ist, ist sie inklusiv. Ebenso ist ein Unterricht für bildende Prozesse bedeutsam, weil Bildendes sich im Unterricht ereignet. Etwas ist also wichtig, weil es stattfindet. Und etwas findet statt, weil es wichtig ist. Mit diesen zirkulären und leeren Erklärungen und Wiederholungen wird nicht zum Ausdruck gebracht, warum die Aussageeinheit einen berechtigten Legitimitätsanspruch beinhaltet oder wie ihr Sinngehalt realisiert werden kann. Betont wird lediglich, dass die angesprochenen Inhalte vermittelt werden sowie gut, inklusiv und bedeutsam sind. Nun könnte zu Recht eingewandt werden, dass solche einzelnen Ausschnitte oder Überschriften nur als einleitende Semantiken positioniert werden, denen nähere Erläuterungen und Ausführungen folgen werden. Da die zuvor ausgeführten Dethematisierungen jedoch vor dem Hintergrund des gesamten Korpus zusammengetragen wurden, können diese und noch folgende tautologische Zirkelschlüsse als Argumentationsfigur zur Ausklammerung von widersprüchlichen Hintergründen erfasst werden.

Ein weiteres rhetorisches Mittel macht sich in einer *harmonisierenden und vereinheitlichenden Hybridsprache* deutlich, in der sozialintegrative und ökonomische Begriffe ein rhetorisches Konglomerat bilden. Das Diskursmaterial zeigt sich hierbei durchzogen von Formulierungen und Sätzen wie „Investition in gute Schule“, „soziale Rendite von Bildung“, „nachhaltiges und integratives Wachstum“, „Bildung zahlt sich durch bessere wirtschaftliche Entwicklung [...] und größeren sozialen Zusammenhalt aus“, oder „Bildung ist wertvoll und wertschöpfend“, weshalb durch „wirksame Lehrerinnen und Lehrer [...] Schüler und Schülerinnen ermutigt werden, in das eigene Lernen zu investieren“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 23 / 10, 25 / 24 / 3, 6 / 11). In diesen Auszügen wird eine ökonomisch-monetäre Sprache mit einem normativen und solidarischen Gehalt verbunden. In dieser Symbiose werden lebensweltliche Anforderungen mit einer wirtschaftlichen Produktivität und Wachstumslogik ausgestattet und ökonomische Narrative mit einem „moralischen Charisma“ versehen, wie Fraser (2017) dies in ihrer Skizzierung eines *progressiven Neoliberalismus* bezeichnet hat. Nach dieser Logik *profitieren* alle gesellschaftlichen Teile längerfristig von einer solchen wachstumsorientierten Schulkultur. Am Ende der diskursiven Adressierungskette werden einzelne Schüler*innen als Investor*innen bezeichnet, die durch Lehrpersonen als Anlageberater*innen zu mehr Risiko animiert werden sollen, in den Megatrend (OECD 2020a) der Aktie „Lernen“

einzusteigen und ihre persönlichen Renditen zu maximieren.⁶³ Über derartige Termini können materielle und symbolische Reproduktionsanforderungen auch sprachlich als Einheit auftreten und ihrem Programm einen harmonisierten und von Widersprüchen bereinigten Charakter verleihen.

Aus theoretischer Perspektive fungiert individualisiertes Lernen somit als diskursives Bindeglied, um gouvernementale und lebensweltliche Rationalitäten in Einklang zu bringen. Die dabei ausgeführten idealisierten und konfliktfreien Positionierungen müssen jedoch simuliert werden, indem antinomische Hintergründe und Problemlösungsstrategien ausgeblendet werden. Im Gegensatz dazu betont der habermassche Ansatz gerade die Notwendigkeit, über Fragen von Wahrheit, normativer Richtigkeit und Authentizität in Verhandlung zu treten, um einer „Fragmentierung des Alltagsbewusstseins“ (Habermas 1988b, S. 522) entgegenzuwirken. Im Folgenden wird gezeigt, dass diese Abstraktionen über die wechselseitigen Relationen aus gouvernementalen Verantwortungsübertragungen und kulturalisierten Lebensweltadressierungen hervorgebracht werden.

5.3 Kulturalisierung

Diese Simulationsdimension bezieht sich auf eine mehrfache kulturelle Vereinseitigung von ökonomischen und lebensweltlichen Bildungsanforderungen.⁶⁴ Über eine strategische Kette aus delegierten Zuständigkeiten können sich Schulkurse von Strukturbedingungen lösen und in einer neuer Lehr- und Lernkultur die Erfüllung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bildungsansprüche in Aussicht stellen (5.3.1). Die diskursive Ausklammerung von sozialstrukturellen Einflussfaktoren wird durch den verengten Fokus auf eine wertschätzende Beziehungskultur weiter legitimiert und vorangetrieben. Die sprachliche Positivierung soll den negativen Einfluss von Herkunftsfaktoren neutralisieren, blendet in der Allianz mit gouvernementalen Rationalitäten jedoch den Widerspruch zwischen partikularen Leistungs- und universalen Partizipationsansprüchen aus (5.3.2).

63 Diese Deutung entspricht auch der Analyse von Klomfaß und Moldenhauer (2018, S. 220f.), nach der Lehrpersonen als *mutige Akteure* zur Anwendung von individualisierten Lernformen angerufen werden.

64 Ohne genauer auf die Theoriediskussion zu unterschiedlichen terminologischen Bestimmungen eingehen zu können, wird der Kulturbegriff in diesem Rahmen in Form von gesellschaftlichen Sinn-, Wissens- und Wertesystemen erfasst (Habermas 1988b, S. 212 ff.; Moebius/Quadflieg 2011, S. 11).

5.3.1 Spezifika einer verantwortungsdelegierenden Schulkultur

Die NMS führt die zentrale Leitlinie ihres Reformprojekts auf „eine neue Lehr- und Lernkultur durch Individualisierung“ (BMUKK 2011a, o.S.) zurück: „Die Neue Mittelschule ist die Schule der Zukunft mit einer neuen leistungsorientierten Lehr- und Lernkultur. Individuelle Zuwendung und Förderung sind die Säulen dieser gemeinsamen Schule“ (BMUKK 2009, o.S.; BMBF 2015b, o.S.). Die Gestaltung des Unterrichts in Form von individuell lernenden Schüler*innen bildet jedoch erst den Endpunkt von bildungsspezifischen Individualisierungsparadigmen. Die Entwicklung von schulstrukturellen zu schulkulturellen Reformprozessen markiert einen generellen Trend in der (bildungs-)politischen Steuerungstheorie. Patzner (2005) weist in diesem Zusammenhang auf die im ministerialen Handbuch für Schulautonomie (Rauscher 1999) betonte Notwendigkeit einer neuen und individualisierten Lernkultur hin. Die Erweiterung von Handlungsspielräumen soll somit auch institutionelle Akteure in die Lage versetzen, „als ‚lernende Organisationen‘ Qualitätsentwicklung in eigener Verantwortung zu betreiben“ (Edelstein/Veith 2017, o.S.). Genau nach dieser Logik sind auch Name und Programm des zentralen bildungspolitischen Diskursakteurs der NMS zu verstehen. Als *Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS)* werden nicht nur Lehrpersonen und Schüler*innen, sondern gesamte Schulen als zu stimulierende lernende Selbstverhältnisse angesprochen.

Diese Aktivierung wird durch eine Übergabe von Verantwortlichkeiten auf jeweils untere Ebenen verfolgt. Im Rahmen der „*Shared-Leadership-Philosophie*“ als „geteilte Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ [...] erhält „Jede, Jeder [...] der Anforderung entsprechend Führungsaufgaben“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 44, Hervorhebung im Orig.). Diese Aufgaben werden über die verschiedenen organisationalen Einheiten wie folgt verteilt:

Das Bundesministerium ist dafür verantwortlich, den rechtlichen Rahmen des Schulsystems zu bestimmen und bestmögliche Rahmenbedingungen für Schulqualitätsentwicklung zu schaffen. Es unterstützt bei der konkreten Umsetzung des gesetzlichen Rahmens, stellt Ressourcen für Fort- und Weiterbildung zur Verfügung, vernetzt und kommuniziert mit den Verantwortlichen auf Bundeslandebene und beauftragt Bildungsforschung und Expertinnen und Experten, um evidenzbasierte Bildungspolitik zu ermöglichen. [...] Die Schulaufsicht ist ferner dafür verantwortlich, dass Schulen entsprechende Instrumente zur Praxisentwicklung zur Verfügung haben, und diese auch anwenden. [...] Aber alle Unterstützungsmaßnahmen sind nur dann wirksam, wenn sie genutzt werden, und das machen gute Schulen. Die NMS-Standorte nutzen vielseitige Ressourcen auf der NMS-Vernetzungsplattform und der Bundeszentren des BMBF. (ebd., S. 35 / 36 f.)

Auf der institutionellen Makroebene zeigt sich zunächst das Ministerium dafür verantwortlich, die Grenzen der schulischen und bildungspolitischen Handlungsmöglichkeiten zu bestimmen. Von ihm werden weniger die handelnden Personen in der pädagogischen Praxis, sondern das System Schule als nächstgelegene und untergeordnete Einheit adressiert. Demzufolge ist das Bundesministerium auch nicht für die schulische Qualitätsentwicklung an sich zuständig, sondern stellt lediglich die Voraussetzungen dafür zur Verfügung. Bemerkenswert ist vor allem, dass die dafür notwendigen Mittel ausschließlich als Wissensinhalte bezeichnet werden, die von den beauftragten Expert*innen generiert, vermittelt und übersetzt werden sollen. Die exekutive Kontrolle erfolgt durch die föderalen Bildungsdirektionen (bzw. damaligen Landesschulräte), die über Bildungsmonitoring- und Qualitätssicherungsprozesse die Realisierung der gewährleisteten Entwicklungsmöglichkeiten sicherstellen sollen. Die Unterstützungsmaßnahmen werden somit auf ideelle Ressourcen der Bundeszentren und Vernetzungsplattformen reduziert und müssen von den jeweiligen Standorten nur noch genutzt und als Chancen wahrgenommen werden.

Auf der Mesoebene sorgen Schulführungskräfte für „eine professionelle Zusammenarbeit am Standort und sichern, dass die Schule ein spezifisches Profil und einen verdienten guten Ruf entwickelt“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 35). Im Sinne der postfordistischen Wettbewerbsstaatlichkeit (vgl. Reckwitz 2017) erhalten einzelne Schulen mehr Handlungsspielräume, um über eine individuelle Profilierung miteinander in Konkurrenz zu treten (vgl. Patzner 2005, S. 42). Im Übergang zu mikrostrukturellen Ebenen werden Lernesigner*innen als hierarchisierte Scharniergelenke implementiert,⁶⁵ die für „die Aspekte der Unterrichtsgestaltung und des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler als ‚teacher leaders‘ Verantwortung“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 44) übernehmen. Sie sollen im Sinne der NMS-Compliance-Strategie also dafür sorgen, dass das pädagogische Programm der Neuen Mittelschule auch vor Ort eine tägliche Implementierung, Kontrollsicherung und Legitimität erfährt, damit darauf aufbauend ebenso Lehrpersonen die erwünschte „Verantwortung für [...] das Unterrichtsgeschehen und die Sicherung der Wirksamkeit von Lehr- und Lernprozessen“ (ebd., S. 34) tragen können. Am vorläufigen Ende dieser Aufgabenweiterleitung werden folgerichtig auch Schüler*innen mit „einer gesellschaftlichen Verantwortung anvertraut, damit ihre Zukunft nicht nur von ihrer Herkunft bestimmt wird“ (ebd., S. 12). In diesem Rahmen stellt sich so gleich die Frage, was konkret die vorangegangenen Zuständigkeitsebenen wiederum machen sollen, um das hintere Ende der Verantwortungskette nicht lose

65 Die Formulierungen „Lernesignerinnen und Lernesigner der Generation 4“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 17) machen dieses instrumentelle und maschinelle Verhältnis zu den Funktionsanforderungen des Rollenbilds deutlich.

liegen zu lassen. Die Antwort erfolgt prompt und sinngemäß: „Gute Schulen gehen verantwortungsbewusst mit diesem Auftrag um“ (ebd., S. 12).

Diese Stelle erinnert an die angeführten rhetorischen Figuren der tautologischen Zirkelschlüsse. Jede Einheit übernimmt Verantwortung, indem sie Verantwortung abgibt und einfordert. Und mit der Verantwortungsabgabe wird wiederum verantwortungsbewusst umgegangen. Die anvertraute Zuständigkeit kann in keinem Fall als zugeteilte Last oder Problematik, sondern ausschließlich als Freiheitsgewinn einer gegebenen Chance erfasst werden. Die Wahrnehmung dieser Chance beinhaltet aber auch eine gewisse Verbindlichkeit. Jemandem etwas anzuvertrauen, setzt die implizite Gegenleistung voraus, mit dem Anvertrauten auch behutsam und verantwortungsvoll umzugehen. Über diese Prozesse kann schließlich individualisiertes Lernen als genau jene anvertraute Verantwortungsidealisierung positioniert werden, deren Übernahme einen herkunftsunabhängigen und deshalb gerechten Bildungsverlauf ermöglicht.

Der damit transportierte Wechsel von Ressourcen- zur Verantwortungsverteilung macht sich auch in der Positionierung von „Eltern und Erziehungsberechtigten [...] als co-leaders und co-creators der Schule“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 37) deutlich. Da die bildungspolitischen Individualisierungsmaßnahmen keine Kompensation von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen verfolgen, müssen alle intern und extern zur Verfügung stehenden Ressourcen über die Zuteilung von Aufgaben mobilisiert und ausgeschöpft werden. In diesem Sinne lässt sich die Verortung der neoliberalen gouvernementalen Rationalität inmitten der Diskurskoalition als doppelte Loslösung von bestehenden Strukturen und Praktiken verstehbar machen. Im Rahmen ungenutzter Begabungsreserven grenzt sie sich einerseits von der im deutschsprachigen Raum noch stärker wirksamen postfeudalen Logik natürlicher und herkunftsbedingter Ungleichheiten ab. Andererseits versucht sie sich auch von (sozial-)staatlichen Strategien zu lösen, über umverteilende und organisationale Maßnahmen in gesellschaftliche Besitzverhältnisse und wirtschaftliche Prozesse zu intervenieren. Aus diesem Grund lassen sich solche biopolitischen Aktivierungsmaßnahmen auch im Sinne einer „Kulturalisierung der Ökonomie“ (Jung 2020) verstehbar machen.

Die Abstraktion von strukturellen Dimensionen wird demzufolge über die Etablierung einer neuen Schulkultur vorangetrieben (vgl. Klingovsky 2009; Vidal 2021). Neben der Implementierung von individualisierten Lernformen manifestiert sich diese Strategie vor allem in der Markierung einer neuen Lehrpersonenrolle. In diesem Zusammenhang wird im NMS-Diskurs häufig auf die Hattie-Metastudie (2011) und daran anschließende Erkenntnisse der Schulwirksamkeitsforschung verwiesen. Darin wird die grundlegende These vertreten, dass die Kompetenz der Lehrkraft den mit Abstand wichtigsten Faktor für den Lernerfolg und die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen darstellt. Demnach ist Unterricht besonders wirksam, wenn Lehrpersonen alle lehr- und lernbezogenen

Unterrichtsprozesse über eine stetige Evaluation und Feedbackkultur „sichtbar machen“ (Hattie 2014). Diese äußerst einflussreiche und großangelegte internationale Studie hat den Wandel von schulstrukturellen zu schulkulturellen Optimierungsparadigmen wesentlich beeinflusst.

Im deutschsprachigen Diskurs im Allgemeinen und in den Dokumenten zur NMS im Speziellen bleiben neben nicht erwähnten Kritikpunkten⁶⁶ jedoch zwei wesentliche Aspekte unberücksichtigt. Die Synthese aus 800 Meta-Analysen beinhaltet ausschließlich Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum und bezieht somit den Einfluss der mehrgliedrigen Sekundarsysteme in deutschsprachigen Ländern nicht ein (Gruber 2015, S. 65). Darüber hinaus wird nicht angeführt, dass der Effekt von selbstregulierten oder selbstbestimmten Lernformen laut der Studie keinen signifikant positiven Einfluss auf schulische Leistungsergebnisse ausübt (Miller/Oelkers 2021b, S. 18 f.). Mit dieser erneut selektiven Auswahl und fehlenden Differenzierung von wissenschaftlichen Befunden kann das Idealisierungsnarrativ des Diskurses ein weiteres Mal in Gang gesetzt werden. Aufgrund der herausgearbeiteten kulturalisierten Dethematisierungen muss das Argument einer evidenzbasierten Lösungsformel der individualisierten Lernkultur jedoch infrage gestellt werden.

Auch auf der Ebene von Lehrpersonen und Schulführungskräften wird eine potenzielle Verantwortungsüberlastung ausgeklammert. Gute Schulen sind in der zugeteilten Aufgabenkultur „ständig darum bemüht, Lernen und Leistung sichtbar zu machen und verwenden eine Vielzahl von Methoden, um ihre Praxis zu dokumentieren und reflektieren“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 36). Für die Lehrpersonen der NMS bedeutet dies einerseits, über das Konzept der flexiblen Differenzierung (Tomlinson 2005) „Vorwissen/Vorerfahrung, Interessen und Lernpräferenzen“ (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 8) von Schüler*innen zu erheben und die Materialien, Inhalte und Lernformen nach den gewonnenen Erkenntnissen zu gestalten. Zudem sollen die dabei verfolgten Aspekte zusammengesetzt sein aus „Kernideen und Kernfragen, Lernzielen (Verstehen, Wissen und Tun-Können), die einen klaren Bezug zu den Bildungsstandards (BiSta) aufweisen, einer oder mehreren authentischen Leistungsaufgaben, die den Lernerfolg sichtbar machen, sowie Kriterien, anhand derer die Lernleistung/das Lernprodukt auf unterschiedlichen Qualitätsstufen beschrieben und letztendlich beurteilt werden kann“ (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 6).

In den obigen Zitaten wird noch stärker ersichtlich, wie die Kompetenzverschiebung von bildungspolitischen zu schulischen Einheiten verläuft. Auf ministerialer Ebene wird über Expert*innen- und Vermittlungsinstanzen Wissen

66 Neben methodologischen Problemen beziehen sich die kritisierten Aspekte vor allem auf die einseitige Definition von Lernerfolg, die moralische, soziale, kooperative und nachhaltige Qualitätskriterien vernachlässigt (Lind 2011).

organisiert und bis zu den Lehrpersonen weitergeleitet. Diese werden in erster Linie jedoch nicht als pädagogische Fachkräfte, sondern selbst als Forschende (vgl. Proske/Rabenstein 2018a; Bellmann 2020) mit anzuwendenden Erhebungs-, Evaluations- und Reflexionsmethoden adressiert, weil sie den jeweiligen Lernstand, individuelle Interessen, Bedürfnisse und Lernpotenziale erheben, analysieren und bewerten müssen. Das auf diese Weise generierte Wissen soll dann in der didaktischen Planung und methodischen Ausrichtung angewandt werden. Dabei gilt es einerseits, die Unterrichtsmaterialien und -inhalte den Forschungsergebnissen entsprechend individuell zu gestalten und in authentische Weltbezüge einzubetten (vgl. 5.5). Zugleich sollen diese Aspekte über differenzielle Kompetenz- und Beurteilungskriterien auch an international vergleich- und messbaren Bildungsstandards ausgerichtet werden. Letztendlich werden die Lehrkräfte dazu gehalten, auch diesen Prozess zu evaluieren und erneut eine forschende Haltung gegenüber der eigenen Tätigkeit einzunehmen.

Wenn Lehrpersonen Forschungsaufgaben zugeteilt bekommen, ist es im Rahmen der diskursiven *story line* nur konsequent, dass in der Praxis Schüler*innen als „Tutoren“ (vgl. BMUKK 2011b, S. 115; BMUKK 2013, S. 41) mit der Übernahme von Lehrtätigkeiten beauftragt werden. Damit kann auch der Hintergrund des angeführten Beispiels aus dem NMS-Lehrplan spezifiziert werden, in dem die Forcierung von selbstorganisatorischen Lernformen mit der Übernahme von sozialer Verantwortung in Verbindung gebracht wird (BMUKK 2012a, S. 2). Im Kontext dieser doppelten und mehrfachen Rollenanforderung von Lehrpersonen und Schüler*innen werden damit einhergehende Überforderungsrisiken jedoch ein weiteres Mal ausgeklammert. Wird auch der Umstand einbezogen, dass letztlich Kinder und Jugendliche die Verantwortung und Konsequenzen für ihre Lernergebnisse tragen, lassen sich die auftretenden tautologischen Zirkelschlüsse am Ende der Verantwortungskette erklären. Zuständigkeiten können so lange auf untergeordnete Ebenen übertragen werden, bis in den letzten Einheiten ein Stau und eine Überladung von Verantwortlichkeiten eintritt. Die daraus eventuell resultierenden negativen Konsequenzen können nur anhand leerer Erläuterungen ausgeblendet werden, dass mit der Verantwortungsabgabe auch verantwortungsvoll umgegangen wird. Die weitreichenden Folgen dieser gouvernementalen Aktivierung werden in der ethnographischen Analyse noch sichtbar gemacht. Darin wird sich zeigen, dass selbst bei zusätzlichen Ressourcen in Form von Team-Teaching und Nachmittagsbetreuung der sich vergrößernde Unterstützungsbedarf nicht kompensiert werden kann (vgl. 6.1).

Neben individualisierten Verantwortlichkeiten besteht die neue Lehr- und Lernkultur auch in einer wertschätzenden Beziehungskultur. Über die Positionierung von sprachlichen Kommunikationsformen und die damit verbundene Abkehr von segregierenden Etikettierungsprozessen wird die tendenzielle Lösung von sozialstrukturellen Bedingungen weiter legitimiert und vorangetrieben. Diese Abstraktionen und individuellen Zuwendungen bilden somit die

gemeinsame Basis der beiden Dimensionierungen, die als Amalgamierung in die Kulturalisierung lebensweltlich-ökonomischer Schulrationalitäten münden.

5.3.2 Von Ungleichheit zur Diversität

Abstrahiert werden im Anschluss an die bisherigen Ausführungen nicht soziale Ungleichheiten per se. Vielmehr erfahren diese in Form von herkunftsabhängigen Einflussfaktoren zunächst sogar eine weitgehende Dramatisierung: „Die These, die in der NMS-Entwicklungsbegleitung Schuljahresschwerpunkt 2012/13 ‚Risiko Herkunft‘ aufgestellt wurde, lautete: ‚Dort, wo das Kind auf sich selbst zurückgeworfen wird, wird es an seine Herkunft gebunden‘“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 17). Dieser erneut trivial anmutende Ausschnitt – sprachlogisch gesehen kann ein Mensch nur auf seine Herkunft und nicht auf seine Zukunft zurückgeworfen werden – bringt jedoch auch ein diskursives Bewusstsein über die Gefahr von auf sich selbst angewiesene Schüler*innen zum Ausdruck. Über die implizierte Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche von ihrer Herkunft zu entbinden, wird der jeweilige lebensweltliche Hintergrund nicht nur problematisiert, sondern gar als Bedrohungsszenario inszeniert. Unklar bleibt in der Formulierung aber zum einen, für wen konkret diese Faktoren ein zu reduzierendes Risiko darstellen sollen. Im Lichte der ausgearbeiteten Hybridisierung lässt sich vermuten, dass damit sowohl die individuellen Lebenschancen als auch die ökonomischen Ressourcen von ungenutzten Begabungsreserven gemeint sind. Zum anderen wird ebenso wenig deutlich, auf welche herkunftsbezogenen Aspekte sich die Dramatisierung genau bezieht. In den darauffolgenden Darstellungen wird dieser Aspekt jedoch mit der Feststellung konkretisiert, dass nicht die kulturelle „Mehrsprachigkeit das Problem ist, sondern der sozialökonomische Hintergrund“ (ebd., S. 19) und generelle Stigmatisierungsprozesse für die nicht freigesetzten Bildungspotenziale verantwortlich sind. Ganz in diesem Sinne werden „Sprache, soziales Milieu und Pauschalisierungen als Bildungsbarrieren“ (ebd., S. 18) ins Feld geführt. Neben der Forcierung selbstorganisierter Lernformen wird der Abbau potenzialblockierender Faktoren im weiteren Verlauf durch eine stärkenfokussierte, „wertschätzende, differenzsensible“ (ebd., S. 18) und schüler*innenorientierte Umgangsform verfolgt. Auch der NMS-Lehrplan betont, dass Neue Mittelschulen als inklusive Schulen die „gleiche Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler“ sowie die Vermeidung von „Etikettierungen und Fremdzuschreibungen“ (BMUKK 2012a, S. 7) zum Ziel haben.

Sobald Problemlösungsstrategien auf eine solch positiv konnotierte Kommunikations- und individualisierte Schulkultur ausgerichtet sind, werden interessanterweise auch die risikobehafteten Herkunftskategorien einer entdramatisierenden Wendung unterzogen: „Ein Indikator für gelungene Schulsysteme ist daher, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem individuellen

Chancenreichtum, unabhängig von den mehr oder weniger idealen Startbedingungen, vergleichbare Lernerfolge erzielen“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 14). In der unterschiedlichen Bewertung von *Chancen als reich* und *Startbedingungen als mehr oder weniger ideal* wird die Klassifikation der idealisierten Zukunft und der problematisierten Vergangenheit zunächst fortgesetzt. Demgemäß beziehen sich Chancen generell auf noch nicht eingelöste Zukunftsmöglichkeiten, während Startbedingungen eher auf vergangene Einflussfaktoren verweisen. Allerdings können an dieser Stelle beide Begriffe vor dem Hintergrund einer Positivierung betrachtet werden, da sie zumindest als reich oder weniger ideal, in keinem Fall aber als arm oder fatal bezeichnet werden können. Diese Annäherung führt letztendlich dazu, dass die zu erzielenden Lernerfolge den jeweils unterschiedlichen Möglichkeiten entsprechen, nicht jedoch von den verschiedenen Herkunftsverhältnissen abhängig sind. Somit soll über eine individualisierte und destigmatisierende Lehr- und Lernkultur der Zusammenhang zwischen Chancen und Bedingungen aufgelöst werden können, ohne die Strukturbedingungen an sich verändern zu müssen.

In der Handreichung werden diese Umstände an einem metaphorischen Beispiel zweier Schüler*innen verdeutlicht, deren „Rucksäcke“ zur Darstellung der Einflussfaktoren eines unterschiedlichen familiären Bildungshintergrunds angeführt werden. Demnach bringt „Tommy“ in seinem „Rucksack“ „Armut [...], Müdigkeit, weil er auf seine Schwester aufpassen muss, Alltagssprache [...], Freude [...], Neugier und [...] Intelligenz, weil sein IQ überdurchschnittlich ist“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 14) mit. Demgegenüber beinhaltet „Tinas“ Rucksack „finanzielle Sicherheit [...], Zuversicht, weil alle in ihrer Familie eine erfolgreiche Bildungslaufbahn genossen haben, Bildungssprache [...], Freude [...], Neugier und [...] Intelligenz, weil ihr IQ überdurchschnittlich ist“ (ebd., S. 14). Während die ersten drei Herkunftsbedingungen einander diametral gegenüberstehen, werden die letzten drei Einflussfaktoren als geteilte, kongruente und natürlich gegebene Chancen angeführt. Damit werden jedoch all jene Fälle aussortiert, in denen ungünstige sozialkulturelle oder ökonomische Ausgangsbedingungen mit einer Interesse- und Lustlosigkeit sowie einem durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen IQ verbunden sein könnten. Mit Blick auf die bisherige diskursive Logik lässt sich diese Ausklammerung darauf zurückführen, dass diese Schüler*innen nicht ausreichend verwertbare Bildungspotenziale besitzen. Die daraus folgende These, dass dem Chancengerechtigkeitsdiskurs eine partikulare Zielgruppenorientierung innewohnt, konterkariert die stärkeorientierte Idealisierung eines universalen Reichtums an gegebenen und sich stetig verbessernden Chancen. Dadurch kann sich der Diskurs einer verteilungsgerechten Ausrichtung entledigen und im Sinne einer „begabungsgerechten“ Förderung auf alle Schüler*innen“ (Bührmann/Rabenstein 2017, S. 40) beziehen. In diesem Zusammenhang erkennt auch Brandmayr (2018, S. 177) in seiner Analyse zur Ausschöpfungslogik des NMS-Chancengerechtigkeitsdiskurses,

dass die „Kompensation bestehender Ungleichheiten zur Herstellung gerechter Startchancen“ auch innerhalb von benachteiligten Gruppen mit exklusiven Selektionsmechanismen verbunden ist. Die schrittweise Loslösung von negativ konnotierten Herkunftskategorien kulminiert letztendlich in ihrer Auflösung durch gleichwertige pädagogische Beziehungsformen:

Gleichwertige Behandlung ist die Antwort auf Individualität und Unterschiede im Lebensumfeld, denen Kinder außerhalb der Schule ausgesetzt sind. Wenn diese Kräfte nicht nach Möglichkeit außer Kraft gesetzt werden, ist das Kind in seiner Entwicklung systematisch und systemisch behindert. (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 16)

Die Anwendung von gleichwertigen pädagogischen Praktiken soll nach dieser Formulierung nicht nur der Kompensation, sondern gar der Elimination herkunftsbedingter Ungleichheiten dienen. Besonders hervorzuheben ist, dass die zu neutralisierenden Kräfte in der Individualität und den Unterschieden im Lebensumfeld der Schüler*innen verortet werden. Über eine von Inklusionsdiskursen entlehnte Rhetorik werden damit jedoch nicht institutionelle Akteure, sondern außerschulische Lebenswelten als jene Instanzen erfasst, die Kinder in ihrer Entwicklung strukturell behindern. Zu fragen ist daher, wie die daraus resultierende paradoxe Positionierung zu verstehen ist, dass die neue Schulkultur individuelle Lebenswelten auf der einen Seite zur Geltung bringen will und auf der anderen Seite zur Demontage ausschreibt. Es gilt somit nachzuvollziehen, in welcher Form und aus welchem Grund Individualitäten und Unterschiede einerseits ausgeschaltet werden sollen, während andererseits inklusive Schulen erkennen sollen, „dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt“ (BMUKK 2012a, S. 7).

Die Antwort darauf kann genau in jener kulturalisierten Hybridität gefunden werden, in der negativ konnotierte soziale Ungleichheiten sukzessive zu einer positiv konnotierten Diversität an Chancen umgedeutet werden. Die Gemeinsamkeit sich darin vereinigender Diskurse besteht in dem Bezug auf jene Individualitäten, die *sowohl* die Ausschöpfungspotenziale *als auch* die Integration von benachteiligten Schüler*innen blockieren. Aus diesem Grund bildet die tendenzielle Abkehr von strukturellen Fördermaßnahmen einen weiteren Schnittpunkt der diskursiven Allianz. Im Kontext der Akkumulation von Humankapital erfolgt dieser Kurswechsel vor dem Hintergrund der effizienztheoretischen Prämisse, der Effektivitätslogik ein ressourcen-optimierendes Input-Output-Verhältnis entgegenzusetzen (vgl. Foucault 2010). Hingegen grenzen sich inklusive Reformdiskurse von institutionalisierten Unterstützungssystemen aufgrund damit einhergehender Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse ab (vgl. Pfahl/Powell 2005; Pfahl 2011; Grummt 2019; Biermann 2022). Da sich

damit verbundene Positionierungen häufig von ihren gesellschaftlichen Strukturbedingungen lösen (vgl. zur Kritik: Pfahl/Plangger/Schönwiese 2018), kann eine Dominanz aus ökonomisch wie lebensweltlich kulturalisierten Problemlösungsstrategien festgemacht werden. Nach diesem Verständnis müssen Ressourcen nicht erst verteilt werden, sondern werden ideell in Form von Wissens-, Beziehungs- und Unterrichtsangeboten zur Verfügung gestellt. Im Sinne der verfolgten Selbstaktivierung müssen die gegebenen Chancen von den jeweiligen Einheiten nur noch genutzt und wahrgenommen werden, wobei die erwähnten Widersprüche zwischen einer partikularen Leistungs- und einer universalen Partizipationsorientierung jedoch unberücksichtigt bleiben. Aus diesen Gründen können auch nur die ausschöpfbaren lebensweltlichen Hintergründe als förderungswürdig thematisiert werden, sodass am Ende nicht die Kinder selbst nicht behindert werden sollen, sondern lediglich die Verwertbarkeit ihrer Begabungsreserven.

Habermas hat bereits die entstehende Problematik betont, wenn sich kulturalistische Lebensweltorientierungen von ihren mehrdimensionalen Hintergrundressourcen entfernen. Diese bestehen unter anderem aus sozialisatorisch vermittelten und gesellschaftlich verteilten Handlungskompetenzen und Verantwortungsstrukturen, die für die Teilnahme an sozialen Aushandlungs- und Partizipationsprozessen notwendig sind (vgl. Habermas 1988b, S. 203 ff.; Habermas 1992, S. 401, 432). Im Folgenden kann gezeigt werden, dass die eindimensionale Konzentration auf individualisierte Lernkulturen die gouvernementale Instrumentalisierung von personalen und interpersonalen Lebensweltstrukturen befördert.

5.4 Instrumentalisierung

In der bisherigen Argumentation wurde zumeist auf die Gleichzeitigkeit und Wechselseitigkeit von unterschiedlichen Bildungsanforderungen in der Diskursallianz hingewiesen, wobei die Idealisierung ihrer Rationalitäten, die Dethematisierung ihrer Widersprüche sowie die Kulturalisierung ihrer Problemlösungsstrategien im Zentrum der Analyse standen. Allerdings sollte mit fortschreitendem Verlauf auch deutlich geworden sein, dass sich die hybride Wissensordnung nicht auf eine bloße Parallelität reduzieren lässt. Insbesondere in der dargelegten Exklusivorientierung des Chancengerechtigkeitsdiskurses lässt sich ein instrumentelles Verhältnis gegenüber lebensweltlichen Individualisierungsansprüchen festmachen. Dieser Aspekt wird in den folgenden Ausführungen zu der Schlussfolgerung konkretisiert, dass auch wechselseitige Verantwortungsstrukturen als funktionales Mittel für biopolitische Planungsprozesse fungieren. In diesem Rahmen werden sozial kohäsive Ansprüche als universal anmutende Legitimationsstrategien konstruiert, um die zweckdienliche Eingliederung in die *story*

line zu ermöglichen (5.4.1). Auf personaler Ebene wird die Nutzbarmachung über die Integration der erfahrungsorientierten Lernseitigkeit (Schratz 2009; Hofbauer/Westfall-Greiter 2015) in das Management-Konzept der „Theorie U“ (Scharmer 2009) nachgezeichnet. Eine gemeinschaftsorientierte Ausrichtung an individuellen Erfahrungswelten von Schüler*innen wird dadurch zum Zielpunkt systemischer Steuerungs- und Beratungstrends (5.4.2). Da damit weite Teile der koalierenden Erkenntnisordnung keine gleichberechtigte Stellung einnehmen, kann ihre instrumentelle Vereinnahmung als vierte diskursive Simulationsdimension beschrieben werden.

5.4.1 Kohäsion als Legitimationsinstrument

In der Ausführung von chancengerechten Gesellschaftsstrukturen wird zunächst eine grundlegende und doppelte Sicherungsfunktion in den Fokus der Programmatik gerückt: „Chancengerechtigkeit darf nicht der Beliebigkeit überlassen werden, sondern ist ein Grundwert von Demokratie und zentraler Faktor zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes Österreich und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 14). Demnach fördert eine gerechte Behandlung „nicht nur die Einzelnen, sondern trägt zum Zusammenhalt in der Gemeinschaft bei, sie fördert und fordert Sozialität und gegenseitiges Verständnis – zentrale Bildungsziele aller Lehrpläne in Österreich“ (ebd., S. 16).

Diese Passagen betonen erneut die harmonisierende, gleichgeschaltete und austauschbare Wechselseitigkeit von Gerechtigkeit, sozialem Zusammenhalt und wirtschaftlichem Wohlstand. Wer gerecht handelt, sichert den Wirtschaftsstandort und die gesellschaftliche Solidarität. Und wer sozialen Zusammenhalt sichert, sichert den Wirtschaftsstandort und handelt gerecht. Nun kennzeichnet sich der Chancengerechtigkeitsdiskurs wie gezeigt dadurch, dass über individualisierte Unterrichts-, Wissens- und Beziehungsangebote die Wahrnehmung des jeweiligen Chancenreichtums in Aussicht gestellt wird. Dass mit der Abstraktion von sozialstrukturellen Interventionen jedoch nur eine ausgewählte Zielgruppe aktiviert werden soll, macht sich im weiteren Verlauf auch in intersubjektiven Bezugspunkten deutlich. Im Kontext der sozialen Rendite von Bildungsinvestitionen werden die Untersuchungsergebnisse von Unternehmungsberatungsagenturen als diesbezügliche Legitimationsgrundlage angeführt:

In einer aktuellen Studie hat McKinsey die Auswirkung der aktuellen Leistungslücke (achievement gap) durch mangelnde Chancengerechtigkeit in den USA mit dem ökonomischen Äquivalent einer dauerhaften Rezession verglichen. Was das heißt: Gleichermaßen chancenreiche Schülerinnen und Schüler erreichen nicht gleichermaßen Erfolg in der Schule. Diese Differenz nennt sich „achievement gap“ und ist der Grund,

warum Chancengerechtigkeit ein zentrales Ziel aller Bildungssysteme sein soll – zum Wohle aller jetzt und in Zukunft. (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 23)

An dieser Stelle wird das Gemeinwohl mit dem Wohl der Chancenreichsten gleichgesetzt und eine exklusiv-elitäre Orientierung mit einem inklusiv-egalitärem Diskursanstrich getarnt. Im Zielbild ökonomischer Konjunktursteigerung degeneriert der universale Partizipationsanspruch zu einer Förderung der vielversprechendsten Potenziale. Die zentralen Adressat*innen sind somit nur die als begabt erachteten Kinder, die in ihrer Lebenswelt den benachteiligenden Herkunftskategorien ausgesetzt sind. Insofern stellt der gesellschaftliche Zusammenhalt auch nicht einen zu verfolgenden Grundwert dar, sondern stattdessen den partikularen Chancengerechtigkeitsdiskurs mit einer Rechtfertigungsstrategie aus. Demzufolge soll gesellschaftliche Legitimität erzeugt werden, unter der das Credo der normalverteilten Ausstattung sowie der individualisierten Nutzung von Chancen von allen anerkannt wird. Die Positionierung eines Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls als zentrales Bildungsziel erfolgt damit vor dem Hintergrund, der hybriden Lernindividualisierung eine gesellschaftliche Geltung zu verleihen.

Neben der Legitimationsfunktion werden (inter-)personale Lebensweltansprüche jedoch auch als eigenständige Wirtschaftsfaktoren positioniert. Entsprechend einer gouvernementalen Grundorientierung stellt das Zentrum für lernende Schulen klar, dass die „NMS Bestandteil von weitreichenden Regierungsstrategien“ (ebd., S. 25) ist. Mit dem Verweis auf nationale und internationale Strategien zur Kompetenzentwicklung (BMBF 2014b; OECD 2014a) tritt im weiteren Verlauf auch das Wohlbefinden der Bevölkerung (Helliwell/Layard/Sachs 2014) als vielfältiges Machtobjekt biopolitischer Regierungskalküle in Erscheinung:

Ein glückliches Leben geht über das lebenslange Lernen hinaus. Faktoren wie Gesundheit, Sozialleben, Zukunftserwartungen, Lebenserwartung, Selbstbestimmungsmöglichkeiten, Freiheit und Sicherheit spielen eine Rolle. Negativ wirkende Faktoren sind Arbeitslosigkeit, Korruption, Ungleichheit, Mangel an Unterstützung bzw. Großzügigkeit. So wie das emotionale Wohlbefinden das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, so beeinflusst das Gefühl von glücklich sein auch die Produktivität im Erwachsenenalter und ist damit ein Wirtschaftsfaktor. (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 8)

Mit der einleitenden Erwähnung des „lebenslangen Lernens“ bezieht sich diese Sequenz zunächst auf die bildungspolitische Strategie, welche eine permanente Adaption der Individuen an sich schnell wandelnde gesellschaftliche Anforderungen zum Ziel hat. Darauf aufbauend wird das Glück- und Wohlbefinden der Bevölkerung als neuer und bislang zu wenig beachteter Aspekt für gesellschaftliche

Planungsprozesse dargestellt. Dabei verfolgt die OECD (2020b) als zentraler Akteur die Absicht, diese Potenziale auch greif-, mess- und vergleichbar zu machen, wodurch umfassendes Wissen über physische und psychische Zusammenhänge, über die Beziehungsformen und das jeweilige Sozialkapital sowie über das Spannungsfeld von Handlungsspielräumen und Sicherheitsbedürfnissen generiert wird. Diese Strategie ermittelt somit den Einfluss der angeführten Elemente auf das individuelle Wohlempfinden, welches in der Zweck-Mittel-Relationskette wiederum das Lernen von Schüler*innen und im außerschulischen Bereich des Erwachsenenalters die wirtschaftliche Produktivität verbessern soll. Zwar steht mit dieser Perspektivierung die Förderung derjenigen sinn-, identitäts- und solidaritätsstiftenden Aspekte in Verbindung, die Habermas für eine lebensweltliche Strukturbildung als zentral erachtet. Allerdings wird der lebensweltlichen Geltung nur die Funktion einer abhängigen Variable und nicht ein eigenständiger Realitätsbereich zugewiesen, womit die kollektive Gemeinwohlorientierung vom substanziellen Gesellschaftswert zum individualisierten Zufallsprodukt ökonomischer Rationalitäten zerfällt.⁶⁷ Damit muss die von Foucault eingeführte Metapher eines ökonomischen Tribunals nicht nur auf die wirtschaftliche Bewertung von Regierungshandlungen, sondern auch auf gesamtgesellschaftliche Forderungen nach sozialintegrativen Bildungsprozessen bezogen werden.

5.4.2 Management der Verständigung

In weiterer Folge wird das dargelegte instrumentelle Verhältnis auf mikrostrukturelle Bindungskräfte übertragen. Die unterschiedlichen Handreichungen der NMS-Entwicklungsbegleitung räumen in diesem Zusammenhang vor allem dem Gemeinschaftsbegriff eine Sonderstellung ein. Demzufolge besteht „der Wert der Schule darin, dass Kinder und Jugendliche Sozialkompetenz in der Gemeinschaft entwickeln [...] [und] ihren Verstand und ihre Sinne durch Auseinandersetzung mit anderen in der Gemeinschaft schärfen“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 6). Nun könnte mit dem Gemeinschaftsbegriff im Anschluss an Tönnies (1912) ein eher affektiv-informelles und weniger ein zweckorientiertes Bündnis aus aufeinander abgestimmten, planbaren Denk- und Verhaltensweisen verstanden werden. An dieser Stelle stellt das zu erreichende Ziel aber nicht eine anhand spezifischer Kriterien und Strategien zu entwickelnde Gemeinschaftsform dar. Vielmehr markiert Gemeinschaft einen bereits existierenden Ort, an dem soziale Fähig- und Fertigkeiten erlernt und psychologische Aktivierungsprozesse forciert werden. Unklar bleibt dabei, wodurch sich diese Gemeinschaft

67 Für genauere Zusammenhänge zur Well-Being- und Happiness-Forschung als biopolitische Planungsinstrumente vgl. auch McKay 2013; Parker/García 2018; Wright 2013.

genau auszeichnet und in welchem Verhältnis die artikulierte soziale und metakognitive Optimierung stehen soll. Diese Uneindeutigkeiten kommen erneut zum Vorschein, wenn sich Schüler*innen von einer Schule angezogen fühlen sollen, „in der sie aktiver Teil einer Gemeinschaft sind und ihre Stimme gehört wird“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 32). Auf alle Fälle soll die multisensorische Attraktivität der neuen Schulkultur über eine gesteigerte Tätigkeit in einer kollektiv-orientierten Sozialform erreicht werden. Zu fragen ist jedoch, in welcher Form und vor welchem Hintergrund den Schüler*innen das *Anklang-Finden* der eigenen Geltungsansprüche gelingen bzw. ermöglicht werden soll und ob der Gemeinschaftsbegriff auch zunehmend als konkretisiertes Entwicklungsziel anstelle einer diffusen, gegebenen und ausschöpfbaren Ressource in Erscheinung tritt.

Zur Klärung dieser Fragen lohnt sich eine genauere Analyse der im NMS-School-Walkthrough (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015) erarbeiteten Entwicklungstools für Lehr- und Schulführungskräfte. Darin wurde für alle Bildungsziele der NMS eine fünfstufige Tabelle erstellt, in der von „Noch nicht“, „Beginnend“, „Am Weg“, „Ziel“ bis „Weiterführend“ ein detaillierter Einblick in den zu absolvierenden Entwicklungsprozess gegeben wird. Zudem werden diese Schritte auf horizontaler Ebene mit unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen spezifiziert. Als erstes und zentrales Zielbild wird das Element der *Lernseitigkeit* angeführt. Dieses von Schratz (2009) erarbeitete Konzept beabsichtigt einen Wechsel der Art und Weise, wie Lehrpersonen den Lernprozessen von Schüler*innen gegenüber treten. Demgemäß soll der Blick von einer lehrseitigen Perspektive zu einer stärkeren Ausrichtung an den jeweiligen Erfahrungs- und Lebenswelten von Lernenden wechseln. Damit ist jener Bereich des individualisierten Lernens angesprochen, der nicht primär die Form von asynchron ablaufenden Lerntätigkeiten betont, sondern die Qualitätsdimension in einer individuell strukturierten pädagogischen Beziehung verortet (vgl. Schratz/Westfall-Greiter 2010). Ein Blick auf die für diesen Kontext erstellten Stufenpläne offenbart zunächst den funktionalen Zusammenhang von gemeinschaftlichen Handlungsformen, individuellem Wohlbefinden und erfahrungsorientierten Sinnmustern (Tab. 2; Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 29):

- „Jede/r hat Stärken, die der Gemeinschaft zugutekommen“ (Erfahrungsorientierung: Stufe 5).
- „Die Lernenden trauen sich und finden in der Gemeinschaft Halt“ (Responsivität: Stufe 4).
- „Sie finden primär Resonanz durch ihre sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft“ (Resonanz: Stufe 2).
- „Die Gemeinschaft ist ein positives Resonanzfeld für die Einzelnen“ (Resonanz: Stufe 4).

Mit der dreimaligen Erwähnung in den letzten beiden Optimierungsstufen wird der Gemeinschaftsbegriffs anstelle einer gegebenen Ressource zum ersten Mal als ein zu entwickelndes Bildungsziel dargestellt. Darüber hinaus ermöglichen die ausgewählten Stellen eine genauere Vorstellung davon, woraus eine Gemeinschaft bestehen bzw. nicht bestehen soll. In erster Linie ist darunter die Beziehungsform zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und nicht eine Klassengemeinschaft zu verstehen, die lediglich auf der zweiten von fünf Entwicklungsstufen angeführt wird. Die Lernenden sollen in diesen Formen nicht mehr „als Objekte des Unterrichts betrachtet“ (Erfahrungsorientierung: Stufe 1), sondern als Individuen wahrgenommen und angesprochen werden (vgl. Erfahrungsorientierung: Stufe 3).

In diesem Sinne ist auch die im Lehrplan angeführte Gemeinschaftsdefinition einer „Subjekt-Subjekt- [...] statt Subjekt-Objekt-Beziehung“ (BMUKK 2012b, S. 5) zu verstehen. Etabliert werden soll das Gemeinschaftsgefühl über die drei Dimensionen *Erfahrungsorientierung*, *Responsivität* und *Resonanz*. In einem ersten Schritt sollen Schüler*innen gehört und in den Blick genommen werden (Erfahrungsorientierung: Stufe 4 und 5), um darauffolgend auf deren Bedürfnisse eingehen zu können (Responsivität: Stufe 4). Eine angstfreie und wertschätzende Beziehung zur Lehrkraft als Bezugsperson (Resonanz: Stufe 3) entscheidet schließlich darüber, dass Lernende in der Praxis *Anklang finden* und ihr Handeln in der Gemeinschaft als *stimmig* und bedeutsam empfinden.

An dieser Stelle steht die Bedeutung dieser an die Resonanztheorie von Rosa (2016) erinnernden Ausführungen im Zentrum des Interesses.⁶⁸ Dementsprechend stellt sich die Frage, inwiefern sie den Endpunkt im Prozess der zu verfolgenden Lernseitigkeit bilden und denjenigen lebensweltlichen Reproduktionsmechanismen entsprechen, welche den individuellen Tätigkeiten Bedeutung und den Schüler*innen Zugehörigkeit zu einer solidarischen Gruppe verleihen. Die Antwort auf diese Fragestellung kann in der engen Verbindung gefunden werden, in der Resonanzverhältnisse mit den angeführten Tätigkeitsanforderungen stehen. Zunächst sollen Schüler*innen mit ihren Potenzialen einen Beitrag zu einer Gemeinschaft leisten. Die dafür notwendige Selbstaktivierung erfordert offensichtlich aber einen gewissen Mut, da eine stärkere Mitarbeit auch ein größeres Risiko impliziert, wegen eingebrachter Wortmeldungen, Nachfragen oder Ideen von den Lehrpersonen oder Mitschüler*innen etikettiert zu werden. Demzufolge erfüllt der *Halt in der Gemeinschaft* den Zweck, dass sich *die Lernenden trauen*, ihre Produktivität zu steigern. Das individuelle und

68 Das Entwicklungstool „School-Walkthrough“ und das Konzept der Lernseitigkeit sind bereits vor Rosas Werk erschienen. Allerdings beziehen sich alle Autor*innen über erfahrungsorientierte, responsive und stimmige Weltbeziehungen auf ähnliche phänomenologische Theorietraditionen.

Tab. 2: Entwicklungsplan zum NMS-Zielbild „Lernseitigkeit“ (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 29)

Fokus auf Lernseitigkeit

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Erfahrungs-orientierung	Die Lernenden werden als Objekt des Unterrichts behandelt. Lehrkräfte richten ihre Aufmerksamkeit auf ihre eigene Lehraktivität. In den Blick kommen Schüler/innen in erster Linie, wenn sie den geplanten Unterrichtsablauf stören.	Die Lernenden werden auf Basis einer Zuteilung oder Zuschreibung wahrgenommen bzw. angesprochen, z.B. als „Braven“ / die „Störenden“. Der Unterricht wirkt mehr dirigiert als im Fluss.	Lehrkräfte orientieren sich an den Schüler/innen. Sie sprechen sie als Individuen an und sind im Kontakt mit Einzelnen. Die außerschulische Erfahrungswelt der Schüler/innen und Schüler ist fallweise im Blick.	Lehrkräfte erkennen Lernen als Erfahrung und den Unterricht als eine Erfahrungswelt. Sie wechseln regelmäßig zwischen lehrseitigen (das, was sie selbst erfahren) und lernerseitigen (das, was die Lernenden erfahren) Perspektiven, um die Erfahrungswelt der Einzelnen in den Blick zu bekommen.	Routinen und Strukturen tragen zu einem lernerregenden Umfeld bei. Jede Stimme wird gehört; alle sind beteiligt und gestalten das Geschehen mit. Jede/r hat Stärken, die der Gemeinschaft zugutekommen. Alle sind beteiligt und gestalten das Geschehen mit.
Responsivität	Der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden ist distanziert bis feindlich. Verletzende Handlungen seitens der Lehrkräfte kommen vor. Blickkontakt ist selten; Kontaktvermeidung seitens der Lernenden ist beobachtbar.	Das Antwortgeschehen orientiert sich an Zuschreibungen bzw. Etikettierungen. Es gibt Blickkontakt zwischen den Lernenden und Lehrenden. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist distanziert aber wertschätzend.	Einzelne Schüler/innen werden wahrgenommen, insbesondere dann, wenn es Probleme, Herausforderungen oder Irritationen gibt. Schwächen und Barrieren zum Schulerfolg werden angesprochen und Lösungen gesucht.	Alle Beteiligten werden ernst genommen. Es herrscht ein respektvoller Umgang in Beziehung zueinander. Es gibt Raum für persönliche Bedürfnisse und Interessen. Die Lernenden trauen sich und finden in der Gemeinschaft Halt. Lehrkräfte sind responsiv und gehen auf die sozialen, emotionalen und kognitiven Bedürfnisse der Lernenden ein.	Es gibt häufig Kontakt unter allen Beteiligten. Alle fühlen sich sozial und emotional gut aufgehoben sowie kognitiv beansprucht. In einem lebendigen Austausch gehen alle Beteiligten mit Respekt aufeinander zu und ein. Jede Stimme wird gehört.
Resonanz	Die Lernenden erleben die Schule bzw. den Unterricht als befremdend, kühl oder gar bedrohlich. Die Beteiligten sind wenig in Kontakt.	Die Lernenden erleben die Schule bzw. den Unterricht weder als belastend noch als förderlich. Sie finden primär Resonanz durch ihre sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft. Sie haben wenig Kontakt zu Lehrpersonen.	Die Lernenden fühlen sich sicher und sind in Beziehung zu einander und im Kontakt mit allen Lehrpersonen. Sie haben zumindest eine Bezugsperson im Lehrkörper. Schule wird als angenehmer Ort erlebt.	Der Umgang mit Zeit, Raum und Beziehung fördert das leibliche und geistige Wohl aller Beteiligten. Neugier, Präsenz, Konzentration, Entspannung sind vorhanden. Die Gemeinschaft ist ein positives Resonanzfeld für die Einzelnen.	Die Schule ist ein positiver Resonanzraum, der die Tätigkeiten aller verbindet. Phasen von hoher Konzentration und Ernsthaftigkeit wechseln mit Entspannungsphasen ab. Alle fühlen sich von Themen und Aufgaben angezogen und herausgefordert.

gemeinschaftliche Wohlbefinden stellt somit keinen Selbstzweck dar, sondern wird als Scharniergelenk zu den – am Ende der Entwicklungsstufen erläuterten – Zielbildern installiert:

- „Alle fühlen sich sozial und emotional gut aufgehoben sowie kognitiv beansprucht“ (Responsivität: Stufe 5).
- „Der Umgang mit Zeit, Raum und Beziehung fördert das leibliche und geistige Wohl aller Beteiligten. Neugier, Präsenz, Konzentration, Entspannung sind vorhanden“ (Resonanz: Stufe 4).
- „Phasen von hoher Konzentration und Ernsthaftigkeit wechseln mit Entspannungsphasen ab. Alle fühlen sich von Themen und Aufgaben angezogen und herausgefordert“ (Resonanz: Stufe 5).

Wird in diesen Engführungen von lebensweltlichen und leistungsbezogenen Ansprüchen das genaue Verhältnis zu bestimmen versucht, lässt sich der semantische Gehalt nur in eine Richtung konsistent deuten. Es ist schwer vorstellbar, dass sich jemand geistig beansprucht, konzentriert und herausgefordert fühlen soll, um das Bedürfnis nach sozialer Sicherheit und Unterstützung stillen zu können. Stattdessen erweist sich die Interpretation, dass Schüler*innen emotional stabilisiert werden sollen, um kognitiv voranzukommen, als nachvollziehbar. Es soll zwar Raum und Zeit für individuelle Erfahrungen, Empathie und soziale Kontakte geschaffen werden. Allerdings beziehen sich diese Elemente auf ein soziales und psychohygienisches Wohlbefinden, in dessen Rahmen eher körperliche Funktionsweisen als lebensweltliche Hintergründe thematisiert werden. Insofern ist es auch nur konsequent, diese Strategie auf eine individualisierte Widerstandsfähigkeit zur Überwindung von Lernhindernissen zu übertragen:

Resilienz ist das Trotzdem in der eigenen Lebensgestaltung, d. h. wenn trotz Hindernissen, Unglück, Belastungen oder unvorteilhaften Ausgangssituationen die Ressourcen, die jeder Mensch zur Verfügung hat, wirkmächtig werden können. Die OECD beschreibt Resilienz als unverzichtbare Fähigkeit, sich auf ein unbekanntes Morgen mit sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen und beruflichen Strukturen und Aufgaben vorzubereiten, denn sie erhöht Verwirklichungschancen und Gesundheit. [...] Gute Schulen fördern Resilienz, indem sie für das emotionale Wohlergehen und sozialen Zusammenhalt als wichtige Voraussetzung für Entwicklung Sorge tragen. (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 32 f.)

Die spätmoderne Delegation von Verantwortlichkeiten, die Subjekte zur Wahrnehmung von ausschöpfbaren Chancen aktivieren soll, wird damit um eine Ebene erweitert. In sich schnell wandelnden Gesellschaften muss auch die flexible Reaktion auf eintretende Risiken und Widerstände individualisiert werden (vgl. Folkers 2018; Graefe 2019). Für den Kontext der hybriden Lernindividualisierung

bestehen diese Risiken wie gezeigt in potenzialblockierenden und benachteiligenden Herkunftsfaktoren, die in Gestalt der neuen Lehr- und Lernkultur reduziert werden sollen. Um die kulturell-gouvernementale Loslösung von strukturellen Interventionsmaßnahmen und Etikettierungsprozessen voranzutreiben, müssen diskursinterne Gemeinsamkeiten idealisiert, Widersprüche harmonisiert und die konfliktträchtigen Aspekte in resiliente Subjekte hineinverlagert werden. Auf diese Weise wird ein vorhandenes Widerstandspotenzial systemaffirmativ gewendet und ausgeschaltet. In der Zweck-Mittel-Relationskette am Ende der Sequenz (emotionales Wohlergehen/sozialer Zusammenhalt – Resilienz – Lernproduktivität) wird folglich erneut ersichtlich, dass die lebensweltlichen Diskursanteile nur als Zwischenstufe zur Nutzbarmachung vernachlässigter Begabungsreserven positioniert werden.

Neben der Erklärung des gesellschaftlichen Strukturwandels und der sich durchsetzenden Bildungsstandards blieb bislang jedoch unklar, auf welchen konkreten Hintergrund die NMS-Strategie zurückzuführen ist, von einem vordefinierten Zielbild aus schulische Entwicklungen zu initiieren. Um „NMS-spezifisches Steuern“ (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 2) möglich zu machen, werden demnach Schulen, Lehrpersonen und Schüler*innen in ein zu optimierendes Zukunftsverhältnis gesetzt. Der theoretische Unterbau dieser Methode lässt sich in dem Management-Konzept der Theorie U (Scharmer 2009) finden. Dieses Modell ist auf Erkenntnissen über Führungskräfte in wirtschaftlichen Unternehmen aufgebaut, die erfolgreiche Innovationen tätigen und vorantreiben konnten. Unterfüttert mit philosophischen, anthroposophischen und spirituellen Einflüssen von Husserl, Habermas und Steiner bis Konfuzius und Gandhi formuliert Scharmer (2009, S. 34) die These, dass soziale Transformationspotenziale von „der im Entstehen begriffenen Zukunft“ her gedacht werden müssen. Das „U“ dient dabei dazu, den Ablauf eines solchen Veränderungsprozesses zu veranschaulichen. Auf der linken U-Seite sollen leitende Personen über die Phasen *Downloading*, *Seeing*, *Sensing* und *Presencing* „die wichtigsten Antriebskräfte der Veränderung erspüren, die Vergangenheit loslassen und die Zukunft, die entstehen möchte, kommen lassen“ (Scharmer 2019, S. 27). Demnach erfolgt in Kommunikationen zumeist nur ein routinisiertes Einordnen der Gesprächsinhalte, welches um ein sukzessives und empathisches Hineinsehen, Hineinhören und Hineinspüren erweitert werden soll. Das Durchlaufen dieser Abschnitte bildet schließlich die Basis dafür, auf der rechten „U“-Seite die gewonnenen Erfahrungen verdichten und „das Neue in die Welt bringen“ (ebd., S. 42) zu können.

Da die wissenschaftliche Entwicklungsbegleitung der NMS stark von dieser Theorie beeinflusst wurde (vgl. Schratz/Westfall-Greiter 2010), zeigt sich auch das Diskursmaterial als von diesen Progressions-Vokabularen wie „*Das Alte dient nicht mehr und das Neue ist im Entstehen*“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 2) durchzogen. Darüber hinaus wurde Scharmer als zentraler Akteur zu der Leadership-Herbst-Academy eingeladen, an der Führungskräfte

aus allen Bereichen des österreichischen Bildungswesens teilgenommen haben (BMUKK 2012c). Ein Auszug aus seinem dortigen Vortrag versinnbildlicht die funktionale Rolle, die eine lerntheoretische und verständigungsorientierte Ausrichtung auf individuelle Geltungsansprüche einnehmen soll:

Also um selber in meinem Job erfolgreich zu sein, muss ich das Verhalten von anderen Stakeholdern, von anderen Partnern verändern, die ich hierarchisch aber nicht beeinflussen kann. Also was bleibt mir dann, wenn ich das nicht über Hierarchie machen kann? Es bleibt mir nur die Qualität der Beziehung und die ist eine Funktion von meiner Fähigkeit zuzuhören, meiner Fähigkeit dann auf Beziehungen aufzubauen. Und das ist etwas, was wir natürlich nicht nur aus dem Klassenzimmer kennen, sondern überhaupt in allen komplexen Organisationen sind Veränderungsprozesse eigentlich so, dass die Fähigkeit diese Beziehungen aufzubauen und zu erhalten, das Grundkapital ist, was wir haben und was wir nutzen müssen, wenn wir es nicht einfach über hierarchische Zusammenhänge mehr steuern können. (Scharmer 2012, 09:15–10:08)

Scharmer beschreibt an dieser Stelle genau jenen Prozess, der mit der Abgabe von Handlungsspielräumen in unterschiedlichen organisatorischen Kontexten einhergeht. Um die Steuer- und Kontrollierbarkeit von selbstverantwortlich handelnden Systemeinheiten gewährleisten zu können, müssen repressive und mechanische Machtformen durch subtilere Spielarten ersetzt werden. Dieser neue Typus besteht nun darin, eine lebensweltliche Verständigungsorientierung in gouvernementale Machtkalküle zu integrieren und als Grundkapital für ökonomische Individualisierungsansprüche zu vermarkten. Dabei wird eine monetäre Sprache auf schulische Institutionen übertragen, die sich per Eigendefinition eigentlich in einer Mittelstellung zwischen gleichberechtigten materiellen und symbolischen Anforderungen befinden. Im Rahmen dieser Adressierungen werden Klassenzimmer, Lehrkräfte und Schüler*innen in ihren Aufgaben und Rollenerwartungen mit Unternehmen, Stakeholdern und Partnern gleichgesetzt. In der Funktionsabfolge dient das empathische Zuhören dem Aufbau der Beziehungsqualität, die wiederum als letzter Ausweg („Es bleibt mir nur die Qualität der Beziehung [...]“) zum Erhalt von steuerungstechnischen Machtverhältnissen fungiert.⁶⁹ Dadurch erhalten kommunikative Formen den Charakter einer modernisierten Pastoraltechnik (vgl. Foucault 2010), in der möglichst viele Informationen zum Zweck von leistungsoptimierenden Anschlussstrategien eingeholt werden (vgl. Rose 2016). Insofern kann das Zielbild des NMS-Diskurses, über individualisierte und wertschätzende Lernkulturen eine chancengerechte

69 Zum Einfluss der Übertragung ökonomischer Steuerungskonzepte auf öffentliche Bereiche im Rahmen der New-Public-Management-Methode vgl. auch Kegelmann 2007; Vogel 2007; Hangartner/Svaton 2016.

Potenzialausschöpfung zu ermöglichen, als eine Verdinglichung lebensweltlich orientierter Kommunikationsstrukturen bezeichnet werden.

Im Rahmen der Theorie U selbst werden diese konfliktträchtigen Aspekte nicht angesprochen. Vielmehr wird im Sinne der *Universalität und Totalität der diskursiven Geltungsdimension* die Reichweite der immanenten Lösungspotenziale bis zur Bewältigung von globalen Armuts- und Hungerkrisen vergrößert (vgl. Scharmer 2009, S. 23). Kühl (2015) hat der Theorie U in diesem Zusammenhang eine Selbstimmunisierungstendenz unterstellt, durch die potenzielle Kritiker*innen als rückständige Störfaktoren des Veränderungsprozesses gelten. Darüber hinaus werde durch eine „Aufhebung der Interessenkonflikte in einer Gemeinschaftsideologie“ (ebd., S. 196) die Differenz zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemanforderungen negiert. In Kombination mit esoterischen Begrifflichkeiten werden auf diese Weise komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge auf eine „Steuerungsphantasie“ (ebd., S. 197) reduziert, deren Halbwertszeit sich erst in der praktischen Anwendung bemessen lassen muss. Damit werden genau solche Aspekte thematisiert, die auch im Zuge der diskursanalytischen Untersuchung der NMS hervorgetreten sind. Über die Idealisierung der gesellschaftlichen Doppelfunktion, die Dethematisierung von Antinomien und die Kulturalisierung von Problematisierungsstrategien nehmen in um individualisierte Lernformen kreisende Diskurse genau jenen imaginierten Charakter an, der ihre Simulation begründet.

Zudem kristallisierte sich das instrumentelle Verhältnis heraus, das innerhalb dieser Dimensionen wirksam wird. Die ausgeführten Aspekte sollen jedoch in keiner Weise den bedeutenden und vielfach belegten Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und leistungsbezogenen Förderungsaspekten in Abrede stellen. Problematisiert werden kann allerdings, dass die diesbezüglichen Relationen weitreichende Subsumptionsprozesse beinhalten und zueinander in keiner gleichwertigen Beziehung stehen. Dieser Umstand macht sich auch mit Blick auf die dargestellte Phänomenstruktur (vgl. 5.2.1) deutlich. Die Ausklammerung von antinomischen Strategien und Zielvorstellungen vollzieht sich zumeist über die Elemente der sozialintegrativen Pädagogik, sodass Forderungen nach individualisierten Bildungszielen ausgeklammert, informelle Beurteilungsformen nur in ergänzender Form einbezogen und soziale Ungleichheitsverteilungen zu einer Diversität von Chancen umgedeutet werden. Die Anwendungsstrategien des bildungsökonomischen Diskurses werden hingegen nicht ausgeblendet, wodurch lediglich die Widersprüche des lebensweltlichen Legitimitätsimports verborgen bleiben. Aus diesem Grund müssen sich die „Reproduktionszwänge, die eine Lebenswelt instrumentalisieren, ohne den Schein der Autarkie der Lebenswelt zu beeinträchtigen, [...] gleichsam in den Poren des kommunikativen Handelns verstecken“ (Habermas 1988b, S. 278).

Deshalb ist es für diese Untersuchung zentral, in welcher Form instrumentelle und wechselseitige Diskursstrukturen die Handlungen im Klassenzimmer

anleiten. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Loslösung von strukturellen und intersubjektiven Ressourcen auf die selbstgesteckten Zielbilder ausübt, also ob beispielsweise die im Evaluationsbericht dargelegten Verfehlungen (Eder et al. 2015a) unter anderem auf diese Tendenzen zurückzuführen sind oder vielmehr eine mangelnde Implementierung des NMS-Konzepts entscheidend ist. Bevor die entsprechenden ethnographischen Analyseergebnisse dargestellt werden, soll jedoch die letzte verbleibende Diskursdimension ausgeführt werden. Diese stellt eine Konsequenz der bereits dargelegten Simulationseinheiten dar, die lebensweltliche Ansprüche aus der Schulwirklichkeit exkludieren und auf extracurriculare Ebenen verlagern.

5.5 Externalisierung

In diesem Kontext führt die instrumentelle Orientierung an standardisierten und zukunftsorientierten lernenden Selbstverhältnissen dazu, dass als *authentisch* adressierte Bildungsprozesse nicht als immanente Entitäten, sondern als Platzhalter für veräußerte Realitätsbereiche fungieren. Darin erfolgt eine tendenzielle Transzendierung von einem *Sich-in-der-gegenwärtigen-Welt-Verorten* zu einem *Sich-in-der-zukünftigen-Welt-Verwerten* (5.5.1). Daran anschließend können diese Externalisierungen mit Blick auf die bisherigen Dimensionierungen weiter spezifiziert werden und ein theoretisch informiertes Fazit des diskursanalytischen Kapitels ermöglichen (5.5.2).

5.5.1 Standardisierung veräußerter Authentizität

Die im Rahmen der Theorie U deutlich gewordenen Perspektiven auf Qualitätsentwicklung finden ihre didaktische Entsprechung im *Rückwärtigen Lerndesign*. Demnach gilt es, „statt Unterricht auf Basis der Vergangenheit zu gestalten [...], Inhalte und Ziele von der Zukunft her zu denken und zuerst das Ende (den Prüfstand) zu definieren“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 39). Die dafür ausgearbeitete Stufentabelle im School-Walkthrough verbindet die Ausrichtung an externalisierten Kontrollfunktionen mit einer zu etablierenden authentischen Aufgabekultur (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 30):

- „Das Lerndesign ermöglicht Flexibilität bei der Planung von Lehr- und Lernprozessen. Mehrere Wege zum Ziel bzw. Handlungsoptionen sind möglich“ (Planungsflexibilität: Stufe 3).
- „Das Zielbild ist im Einklang mit den Bildungsstandards und dem Fachlehrplan. Erfolgskriterien sind authentisch und stimmen mit dem Zielbild überein“ (Lernzielorientierung: Stufe 4).

- „Sowohl Lern- als auch Leistungsaufgaben sind relevant, authentisch und glaubwürdig und ermöglichen die Sichtbarmachung des angestrebten Zielbildes“ (Lernzielorientierung: Stufe 5).
- „Die Lernenden wissen, wie sie ihre Kompetenz unter Beweis stellen können. Sie schätzen die Qualität ihrer Leistung nach transparenten, nachvollziehbaren Erfolgskriterien akkurat ein und dokumentieren ihre Entwicklung“ (Klarheit und Transparenz: Stufe 5).

Daran wird zunächst deutlich, dass das *Rückwärtige Lerndesign* eine Individualisierung und Destandardisierung der didaktischen Gestaltung des Unterrichts ermöglichen soll. Da in der sprachlichen Struktur von Aktiv- und Zustandsbeschreibungen jedoch lediglich *das Lerndesign* als Handlungssubjekt hervortritt (das Lerndesign ermöglicht vs. Handlungsoptionen sind möglich), bleibt unklar, wessen Handlungsoptionen für welche Zwecke realisier- und erweiterbar sind. Darauf folgend führt die zweite Passage eine Kongruenz zwischen dem Zielbild und den Bildungsstandards sowie dem Lehrplan ein. Neben dieser erwartbaren Verbindung überrascht die Engführung von Standardisierungsprozessen mit dem Begriff der Authentizität, verweist dieser doch eher auf ein Streben nach unverfälschter Individualität in der Spätmoderne (vgl. Rosa 2016; Reckwitz 2017). Dementgegen werden in dem auf Wiggins/McTighe (2005) zurückgehenden Lerndesign-Konzept die Ansätze *performance assessment* und *authentic assessment* vertreten, die von den Schüler*innen „fachliches Handeln verlangen, wie es auch außerhalb der Schule vorkommt“ (Winter 2015, S. 18). Nach dieser Logik ist auch die Formulierung von mit standardisierten Zielbildern übereinzustimmenden, authentischen Erfolgskriterien zu verstehen. Die gegenwärtige Strukturierung von Bildungsprozessen wird als realitätsentfremdet positioniert und soll sich im Sinne der lernpragmatischen Wende des Kompetenzzeitalters an die Anforderungen der äußeren und wirklichen Welt orientieren.⁷⁰

Die Hinwendung zu schulexternen Ontologien zielt somit nicht auf eine Förderung von Authentizität als individuelle Sinnstiftung. Aus lebensweltlicher Perspektive kann unter Authentizität der Bereich von wahrhaftigen Ausdrucksformen verstanden werden, über deren kommunikative Verständigung persönliche Entfremdungserscheinungen verhindert werden (vgl. Habermas 1988b). Damit diese Modi der Handlungs koordinierung auch freigesetzt werden können, müsse die systemimperative Tendenz vermieden werden, „das Schulsystem vom Grundrecht auf Bildung zu entkoppeln und mit dem Beschäftigungssystem kurzzuschließen“ (ebd., S. 545). In ähnlicher Form richtet sich beispielsweise eine *qualitativ*

70 Vor diesem Hintergrund propagierten die PISA-Studien der OECD schon vor über 20 Jahren den Anspruch, über die Evaluierung von Lese-, Rechen- und naturwissenschaftlichen Kompetenzen „die Fähigkeit zu erfassen, bereichsspezifisches Wissen und bereichsspezifische Fertigkeiten zur Bewältigung von authentischen Problemen einzusetzen“ (Artelt/Stanat 1999, S. 9).

sinnverstehende Unterrichtsforschung (Proske/Rabenstein 2018b, S. 8) gegen an Hattie-Studien anschließende Prozessverständnisse von Unterricht, „die für sein Gelingen bzw. die Steigerung seiner ‚Erträge‘“ entsprechende Optimierungsprozesse verfolgen. In diesem Sinne werden die als bedeutsam, authentisch und zuverlässig erachteten Arbeitsaufgaben als funktionales Element für die schulwirksame Sichtbarmachung von Lernzielen angeführt (vgl. Lernzielorientierung: Stufe 5).

In diesem Rahmen weist die letzte der obigen Sequenzen auch auf die Notwendigkeit der Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung hin, um die Verbesserung effizienter Leistungsanforderungen zu ermöglichen. Auf diese Weise sollen die Lernenden verstehen, wie die Schule als wettbewerbsorientierte Institution funktioniert und in welcher Form sie dieses Wissen anwenden können. Dabei lernen sie die Tatsache kennen, dass Leistungspotenziale nur bemessen werden können, wenn sie im Sinne einer selbstverantwortlich-performanten Beweisbarkeit auch abgerufen werden. Entsprechend der reduktionistischen Zielgruppenorientierung des Chancengerechtigkeitsdiskurses stellt dieser Aspekt auch eine zentrale Problematik der Hochbegabtenförderung dar. Demnach muss die Zuteilung von Unterstützungsressourcen an gezeigte Leistungen gebunden werden, um die Fortsetzung von Förder- und Selektionsmechanismen legitimieren zu können (vgl. Seitz et al. 2016). In der Stufentabelle werden die Lernenden über die normative Anforderung in Kenntnis gesetzt, zu sich selbst eine instrumentelle Beziehung zu entwickeln. Dieses Verhältnis bezieht sich jedoch nicht auf einen authentisch erlebten schulischen Lebensraum, sondern auf eine Simulation von Schule, die einen Platzhalter darstellt, um in einer temporal und lokal externalisierten Welt zurechtzukommen. Mit dieser Perspektivierung werden diejenigen Bildungsinhalte vernachlässigt, welche eine Förderung von vielfältigeren und destandardisierten Handlungsfähigkeiten in der Aktualität der schulischen Wirklichkeit selbst verorten.

Die Markierung der Realität als außerschulischen Bereich manifestiert sich auch in der Integration von Glück als biopolitischer Faktor. Da das „Gefühl von glücklich sein auch die Produktivität im Erwachsenenalter“ beeinflusst, stellt der NMS-Diskurs konsequenterweise fest: „Schule bereitet auf ein glückliches Leben vor“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 8). Damit nimmt Glück den Charakter einer externen Leistungsprüfung an, auf die sich über das Durchlaufen diverser Bildungsinstitutionen erst vorbereitet werden muss, wobei die jeweilige wirtschaftliche Produktivität als Voraussetzung gilt, um individuelles Wohlbefinden und ein gelungenes Leben erreichen zu können. Über dieses Design von gesamten Lebenszusammenhängen werden (inter-)subjektive Sinnstiftungs- und Teilhabeprozesse aus der schulischen Wirklichkeit exkludiert und über die Beweisführungskraft der eigenen Kompetenz in Aussicht gestellt. In der zeitlichen Dimension stellt die „Standardempfehlung der Bildungsökonomie, insbesondere in Früherziehungsprogramme sowie die Primarstufe zu investieren“ (ebd., S. 24) nur die andere Seite derselben instrumentellen Externalisierungslogik dar.

Kinder und Jugendliche werden in diesen Fällen nicht in ihrer aktuellen inner-schulischen Lebensweltsituation, sondern in ihren vor- oder nachgelagerten Rollen- und Funktionszusammenhängen betrachtet.

5.5.2 Auslagerung als simulativer Kulminationspunkt

Mit Blick auf die ausgeführten Deutungsmuster der Diskurskoalition lassen sich diese Aspekte weiter konkretisieren. In der Idealisierung von neuen und der Entwertung von bestehenden Strukturen und Praktiken ist die Konstruktion einer imaginierten Schule der Zukunft bereits angelegt. Nun kann eine noch nicht realisierte Vision zwar als ein wichtiges Merkmal von Transformationsprozessen bezeichnet werden. Allerdings stellt sich sogleich die Frage, inwiefern die Implikationen der vorgestellten Welt an reale Bedingungen geknüpft sind und der Externalität Praktikabilität verleihen. Im Kontext des analysierten Diskurses wird deutlich, dass obschon das Neue noch nicht in der Welt ist, es bereits idealisiert wird. Insofern legt individualisiertes Lernen als *suggestives Konzept* (Miller/Oelkers 2021a) auch nahe, wie sich die Lernenden und Lehrenden zu der neuen Wirklichkeit zu positionieren und zu verhalten haben.

Eine zentrale Überhöhung machte sich in der Klassifikation einer chancengerechten vs. -ungerechten Schule deutlich. Die darin zum Vorschein gebrachte Verwertungslogik verweist auf viele ausgeblendete Widersprüche, die ihrerseits wiederum weitere Externalisierungstendenzen zur Folge haben. Die Ausklammerung von ressourcenausschöpfenden vs. -verteilenden, zielstandardisierenden vs. -individualisierenden oder institutionellen vs. individuellen Strategien und Zuständigkeiten wird durch eine Kombination aus gouvernementalen Delegations- und kulturell vereinseitigten Entstigmatisierungstechniken ermöglicht. Diese Kulturalisierung führt in unteren Handlungseinheiten schließlich zu einer Überladung von Verantwortung und zu ihrer partiellen Auslagerung auf außerschulische Mobilisierungsmaßnahmen (vgl. Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 36f.). Da in der Abstraktion von gesellschaftlichen Strukturprozessen auch die „Ursachen [...] in ‚bildungsfernen Familien‘ liegen müssen“ (Feuser 2015, S. 141), tritt der familiär-sozialisatorische Lebenswelthintergrund als Problemlöser und -verursacher zugleich in Erscheinung.

In diesen Zusammenhängen wird durch die Diskurskoalition eine weitere Auslagerungsdimension evoziert. Ganz im foucaultschen Sinn müssen die intern abgegebenen Zuständigkeiten von externen Bereichen mit entsprechenden Standardisierungs-, Evaluations- und Monitoringprozessen begleitet werden. Die vierte Simulationsdimension konnte zeigen, dass dabei wirksam werdende Kräfteverhältnisse zwischen inneren und äußeren Orientierungsmustern einen instrumentellen Charakter aufweisen. Die Thematisierung von individuellen und gemeinschaftlichen Erfahrungswelten erfährt entweder eine schulinterne

Nutzbarmachung oder eine Extrahierung auf andere Ebenen. Im Gegensatz dazu erfolgt der externalisierte Blick auf ökonomische Rationalitäten zum Zweck ihrer Integration in daran auszurichtenden pädagogischen Handlungspraktiken. Während gouvernementale Kalküle als dominierende Anforderungen in der schulischen Wirklichkeit internalisiert werden, können lebensweltliche Ansprüche lediglich zur biopolitischen Faktorisierung oder normativen Programmlegitimation über umcodierte Authentizitätsformen inkludiert werden.

Im Anschluss daran kann die diskursanalytische These dieses Kapitels noch einmal genauer erläutert werden. Demnach ist die Wissensordnung der Lernindividualisierung in der NMS mit einer gouvernementalen und kulturellen Lebensweltsimulation verbunden. Die unterschiedlichen Deutungsmuster exemplifizieren, dass sich die Verblendungsdimensionen zunächst auf beide Hybridanteile beziehen. Das Versprechen der gleichzeitigen Realisierung von materiellen und symbolischen Forderungen wird über ihre Idealisierung, Kulturalisierung und dethematisierten Antinomien organisiert. In den konkreten Anwendungsstrategien werden allerdings nur die sozialintegrativen Problemlösungsstrategien einer Ausklammerung, Instrumentalisierung und Externalisierung unterzogen. Die fünfdimensionale Darstellung von Bildungsanforderungen als realitätsentfremdete Bereiche kann somit nur für die Inhalte der lebensweltlich orientierten Pädagogik geltend gemacht werden.

Mit dieser Schlussfolgerung ist wie bereits angedeutet keine Dämonisierung von bildungsökonomischen Diskursen verbunden. Ebenso wenig kann die simulative Unterordnung auf einen normativen oder monokausalen Reduktionismus zurückgeführt werden. Die makrosoziologischen Ursachen dieser Kräfteverhältnisse sind in komplexen globalen Interdependenzen zu finden, in denen eine zivilgesellschaftliche und rechtliche Einbettung mit enormen Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Scheuerman 2009; Reckwitz 2019). In der historischen Entwicklung hat sich die sozialintegrative Deinstitutionalisierung (vgl. Boltanski/Chiapello 2003) auch in Abhängigkeit einer sich durchsetzenden postfordistischen Wettbewerbsstaatlichkeit ergeben. Insofern ist ihre Wiedereingliederung über das sozioökonomische Individualisierungsparadigma ebenso vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen zu betrachten. Mit Foucault kann die damit verbundene Amalgamierung zudem nicht nur in ihrem destruktiven Charakter erfasst werden. Auch wenn weiterhin von starken herkunftsspezifischen Bildungschancen ausgegangen werden kann (Kast 2010; Neubacher et al. 2019, S. 197 ff.), hat die sozial-gouvernementale Ausschöpfung von benachteiligten Bevölkerungsgruppen zunächst zu einem Anstieg schichtübergreifender Partizipationsmöglichkeiten geführt (vgl. Seel 2010).⁷¹ In diesem Sinne verweist die Rationalität

71 Seit mehr als zehn Jahren kann jedoch eine Stagnation dieser Entwicklungen sowie eine Verstärkung der Chancenungleichheit an den Schnittstellen von Schul- und Berufsübergängen festgemacht werden (vgl. Schreiner/Breit 2020).

des Humankapitals, den Faktor Arbeit im Kontext seiner sozialen und affektiven Bindungskräfte zu durchleuchten, zum Teil auch auf eine zur Geltung gebrachte Lebenswelt. Da Individualisierungsprozesse jedoch einen breiten Rahmen an unterschiedlichen Zugangs-, Teilhabe- und Organisationsmaßnahmen beinhalten, bleibt die konkrete Funktion individualisierter Lernformen in diesen übergeordneten Zusammenhängen unklar – zumal sie bislang noch nicht auf breiter Basis implementiert werden konnten (Bohl/Batzel-Kremer/Richey 2011; Knauer/Reisinger 2019). Darüber hinaus gibt der attestierte produktive Aspekt keine Auskunft über damit in Verbindung stehende subjektive oder wechselseitige Bedeutungs- und Verantwortungsstrukturen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich einige wesentliche Fragen in Bezug auf die Effekte des herausgearbeiteten Allianzverhältnisses. Die hybride Lernindividualisierung hat wie ausgeführt eine Abstraktion von auszuhandelnden antinomischen Bildungsanforderungen, institutionellen Verteilungs- und Unterstützungssystemen sowie interpersonellen Sinn- und Solidaritätsbezügen zur Folge. Für die ethnographische Untersuchung gilt es daher zu ergründen, in welcher Form sich diese simulativen Verblendungen in der im Klassenzimmer erfolgenden Handlungskoordination niederschlagen. Die Analyse wird zeigen, dass die diskursiven Anrufungen in Kombination mit exogenen Pfadabhängigkeiten eine Erosion von schulischen Lebensweltpotenzialen hervorrufen.

6 Erosion lebensweltlicher Potenziale im Klassenzimmer

Mit den obigen Ausführungen wurde erneut deutlich gemacht, dass sich der verfolgte diskursethnographische Zugang mit den Auswirkungen von institutionellen Wissensordnungen auf alltagstheoretische Realitäten (vgl. Elliker/Maeder/Wundrak 2017) befasst. Auch wenn eine soziohistorische Herleitung schulischer Selbstverhältnisse skizziert werden konnte, stehen in dieser Arbeit weniger die diskursiven (Re-)Konstruktionsprozesse als vielmehr ihre Effekte auf die pädagogische Praxis im Zentrum. Aus diesem Grund stellen die darauf bezogenen Darstellungen auch den umfangreichsten Teil vorliegender Arbeit dar. Würde der untersuchten *story line* nur in ihrer Oberflächenstruktur gefolgt, müsste die Umstellung auf individualisierte Lernsettings die Entwicklung von selbstständigen, leistungsfähigen, neugierigen, kooperativen, solidari-schen, resilienten und glücklichen Schüler*innen zur Folge haben. Im Rahmen der diskursanalytischen Simulationsthesen stellt sich jedoch die Frage, welche gegenläufigen und ambivalenten Ausprägungen in den schulischen Handlungssituationen sichtbar werden.

In der Hinführung zu einer solchen Analyse ist es zunächst wichtig, näher auf die diesbezügliche Fallselektion, den Feldzugang und die konkrete methodische Durchführung einzugehen. Das in der Grounded Theory vertretene Prinzip der kontrastierenden Fallauswahl legt die Heranziehung von sich stark voneinander unterscheidenden Schulen nahe. Deshalb wurde die Untersuchung zum einen in einer NMS durchgeführt, deren strukturelle Zusammensetzung dem Modell einer Gesamtschule ähnlich ist. Laut der zuständigen Schulführungskraft weist diese Mittelschule einen ausgewogenen und der Grundgesamtheit entsprechenden Anteil von Kindern mit unterschiedlichen Herkunftskategorien (z. B. Geschlecht, Regionalität, Sprach- und Bildungshintergrund) auf. Deshalb wird diese Schule als „NMS-Gesamt“ bezeichnet. Im Gegensatz dazu wurde als zweiter Fall eine NMS gewählt, deren Schüler*innen zumeist aus Familien ohne höheren Schulabschluss stammen und häufig eine nichtdeutsche Herkunftssprache aufweisen. Im weiteren Verlauf wird diese Schule als „NMS-Stadt“ bezeichnet, da diese Typik häufig in urbanen Regionen anzutreffen ist (Petrovic/Pieslinger/Svecnik 2015, S. 103). Mit diesem Zugang wird dem Umstand Rechnung getragen, dass das Reformprojekt der NMS ursprünglich als Gesamtschule konzipiert wurde, durch die bildungspolitische Kompromisslösung aber weiterhin aus Schulen mit gänzlich unterschiedlichen Voraussetzungen besteht. Dadurch sollen die lernindividualisierenden Effekte in eine vergleichende Analyse einbezogen und im Zusammenhang bestehender Pfadabhängigkeiten untersucht werden können.

Beide Direktor*innen zeigten in den Einführungsgesprächen eine positive Einstellung zu differenzierenden Unterrichtsmaßnahmen. Diese progressive Positionierung stellt eine wichtige Basis dar, damit eventuell auftretende Unterschiede in den Analyseergebnissen nicht auf unterschiedliche Schulprofile zurückgeführt werden müssen.

Die beiden Schulen wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb desselben Kalenderjahres besucht. Dabei wurde jeweils ein Zeitraum in der Mitte des jeweiligen Halbjahres ausgewählt, um den etwaigen unterschiedlichen Einfluss eines höheren Notendrucks gering zu halten. Die Untersuchung fand in Klassen der fünften bis achten Schulstufe (1.–4. NMS-Klassen) statt, nahm zwei Wochen pro Schule in Anspruch und erfolgte offen und partiell teilnehmend. Das bedeutet, dass die Schüler*innen zu Beginn über die Beobachtung informiert wurden, ich als Forscher in einer hinteren Reihe der Klasse Platz nahm und mir Notizen für die Protokolle machte, jedoch zumeist nicht direkt interagierend in den Unterricht eingriff. Während zu Beginn noch Einheiten von allen Unterrichtsgegenständen besucht wurden, legte sich der Fokus mit Fortdauer der Untersuchung auf die Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Diese Schwerpunktsetzung korrespondiert mit den in Bildungsstandards dargestellten Kompetenzbereichen (IQS 2018) und erhöht im Rahmen der eher kurzen Feldaufenthalte die Dichte der inter- und innerschulischen Vergleichbarkeit.

Da die Untersuchung normative und überindividuelle Interaktionsstrukturen zum Gegenstand hat, wurden keine personenbezogenen Daten der handelnden Akteure erhoben. Zudem wurden in den Beobachtungen keine Audio- oder Videoaufnahmen durchgeführt. Da die Auswirkungen des NMS-Diskurses nicht auf eine Altersgruppe reduziert werden sollten, war ich auf einen flexiblen Wechsel zwischen Unterrichtsbesuchen in verschiedenen Schulstufen angewiesen. Vor dem Hintergrund des multimethodischen Zugangs habe ich mich aus ressourcenschonenden Gründen dagegen entschieden, von allen Schüler*innen aus vielen verschiedenen Klassen die Einverständniserklärung der Eltern für eine solche Aufzeichnung einzuholen. Dem daraus entstandenen Vorteil einer tendenziell kleineren Verhaltensbeeinflussung (vgl. Breidenstein/Hirschauer 2002) steht gleichwohl der Nachteil einer geringeren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gegenüber. Deshalb wurden die Beobachtungsprotokolle unter anderem in vielen Forschungswerkstätten und Kolloquien analysiert, um über die „diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität“ (Steinke 1999, S. 214) interpretative Fehlschlüsse zu vermeiden. Mit der Durchführung und Aufzeichnung von Interviews mit Lehrpersonen wurde dieser Aspekt zusätzlich verstärkt, indem gezielte Nachfragen zu beobachteten Situationen gestellt werden konnten. Aus forschungsökonomischen Gründen konnten jedoch keine Interviews mit Schüler*innen durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang hatte auch die Beobachtungsperspektive aus dem hinteren Klassenraum eine gewisse Zentrierung auf die von Lehrpersonen initiierten Interaktionsformen zur Folge. Dieser Fokus

entspricht allerdings auch der in Diskursmaterialien festzumachenden Positionierung von Lehrenden als wichtigste Adressat*innen der NMS-Reform. Das Forschungsinteresse der diskursiven Auswirkungen bezieht sich somit auf die von Lehrkräften als zentrale Vermittlungsinstanz in Gang gesetzten Situationsänderungen für Schüler*innen.⁷²

Im Zuge der Feldaufenthalte konnten viele Handlungszusammenhänge beobachtet und erfahren werden, die für die Beantwortung der verfolgten Forschungsfragen bedeutsam sind. Die in etwa 40 angefertigten Protokolle umfassen mehrere hundert Seiten und wurden durch fokussierte Leitfaden-Interviews mit vier besonders häufig beobachteten Lehrpersonen ergänzt. In der empirischen Analyse kamen die in Kapitel 4.4 ausgeführten Kodierungs- und Kontrastierungstechniken zur Anwendung. Analog zum diskursanalytischen Verfahren wurde das Material einem offenen Kodierungsprozess unterzogen und vor dem Hintergrund seiner Relevanz für das Untersuchungsinteresse nach ähnlichen und gleichen Fällen sortiert. Dadurch konnten die Daten geordnet und besonders dichte Ereignisse und Auszüge für die Line-by-Line-Analyse herangezogen werden. Im Zuge dessen wurde eine abduktive Vorgehensweise aus Irritation, Induktion und Deduktion vollzogen. Die zweigleisige theoretische Perspektive diente anfänglich als vager Hintergrundrahmen, um im Feld einen gewissen Beobachtungsfokus setzen zu können. Hingegen erfolgte die konkrete Analyse nach dem Prinzip, die Daten selbst sprechen zu lassen und deren Deutungen nicht in präeterminierte Schablonen einzuordnen. Nach diesem Prozess ist jedoch die Schwierigkeit entstanden, die Zwischenergebnisse in geeignete Konzepte und Begrifflichkeiten einzubetten und die interessierende Verbindung von ökonomischen und sozialintegrativen Individualisierungsansprüchen im Detail greifbar zu machen. Aus diesem Grund folgte ein längerer Forschungsschritt, der sich genauer mit den Ergänzungs-, Sperr- und Verbindungslinien einer gouvernementalen und systemisch-lebensweltlichen Vergesellschaftung auseinandersetzte. Mit der breiteren und schärferen theoretischen Brille wurde die Durchführung von axialen und selektiven Kodierungsschritten erleichtert und die Generierung der These einer Erosion schulischer Lebensweltpotenziale ermöglicht.⁷³

72 In den folgenden Ausführungen geht es in Übereinstimmung mit Rose (2016, S. 190 f.) jedoch „ausdrücklich nicht darum, die Lehrkraft in irgendeiner Weise für ihre Aussagen [und Handlungen] zu beschuldigen [...], sondern die Paradoxien oder Schwierigkeiten in den Anforderungen einer pädagogischen Individualisierungs-Programmatik herauszuarbeiten“. Gleichwohl soll die Rolle und Verantwortung der Lehrpersonen nicht vernachlässigt werden, die in gouvernementalen und lebensweltlichen Strukturierungen der Schulrealität übernommen bzw. eingenommen wird.

73 In Anlehnung an die dargelegte Erweiterung der habermasschen Analytik wurde die Bindekraft verständigungsorientierter Kommunikation nicht auf sprachliche Interaktionen reduziert, sondern im Rahmen umfassenderer Handlungsvollzüge betrachtet. Aufgrund der fehlenden Audioaufzeichnungen erfolgte die Untersuchung der protokollierten Gespräche zudem mehr im Sinnzusammenhang ihrer Aussageeinheiten und nicht in Form

Auch wenn dieser Zusammenhang bereits mehrfach angekündigt wurde, ist auf zwei darin enthaltene Begrifflichkeiten noch nicht Bezug genommen worden. Wenn unter *Erosion* ein stetiger und sukzessiver Abtragungs- bzw. Auflösungsprozess verstanden wird, dann weisen die Forschungsergebnisse auf einen tendenziellen Abbau von lebensweltlichen Bildungsanforderungen hin. Allerdings wird dabei nicht eine weitere Dualität zwischen konservativen und progressiven Strukturen aufgemacht, nach der bestehende Bildungsprozesse idealisiert und reformorientierte Maßnahmen dämonisiert werden. Aus diesem Grund wird der Begriff der *Lebensweltpotenziale* eingeführt, der sowohl ungenutzte als auch erst zur Verfügung zu stellende Ressourcen umfasst. Dadurch kann dargelegt werden, wie die hybride Lernindividualisierung vor dem Hintergrund bestehender Strukturen die Freisetzung von vorhandenen und zu implementierenden lebensweltlichen Fördermöglichkeiten verhindert.

Die dabei wirksam werdenden Dimensionen können in vier zentralen Unterkapiteln dargestellt werden. Die ausgeblendeten Diskurswidersprüche entladen sich im Klassenzimmer und führen in Kombination mit bestehenden Strukturen und Praktiken zu einer radikalisierten *Individualisierung sozialer Abstiegs-szenarien* (6.1). Dies hat eine *Fragmentierung sozialer Formen* zur Folge, indem von der Synchronizität symbolischer Reproduktionsmechanismen abstrahiert und eine lernseitige Lebensweltförderung über die Verknappung unterstützender Ressourcen erschwert wird. Die in der städtischen NMS häufig einsetzende Rückkehr zu frontalen Unterrichtsformen als Krisenstrategie konterkariert die idealisierten Darstellungen der Individualisierungsallianz (6.2). Als dritte Dimension kann eine *Formalisierung pädagogischer Prozesse* als erosive Tendenz festgemacht werden. Inwiefern individualisiertes Lernen eine gouvernementale oder lebensweltliche Ausprägung erfährt, wird vor allem bei günstigen Schulstrukturvoraussetzungen zum Zufallsprodukt individueller Lehrpersonenorientierungen (6.3). Schließlich unterstreichen Interviews und ethnographische Gesprächsprotokolle, dass die simulierten Lebensweltdimensionen in eine *Entfremdung diskursiver Legitimität* münden. Die geäußerte Kritik an realitätsverneinenden Überhöhungen, instrumentellen Kräfteverhältnissen und überladenden Verantwortlichkeiten macht deutlich, wie die koalitionäre Wissensordnung die Überzeugungspotenziale von individuellen und allgemeinen Lebenswelтанforderungen blockiert (6.4).

In diesen Ausführungen erfolgt der Vergleich der untersuchten Schultypen („NMS-Stadt“ vs. „NMS-Gesamt“) somit nicht in Gestalt einer separierten Fallrekonstruktion, sondern wird in den Gesamtzusammenhang der These eingebettet. Diese Darstellung wird auch in der Bezugnahme auf weitere relevante Studien

einer grammatikalisch-rhetorischen Feinanalyse. Dennoch wurde versucht, die Äußerungen sehr detailliert zu notieren, um einen möglichst genauen analytischen Einblick in die Kommunikationsstrukturen gewährleisten zu können.

praktiziert, die in bestehende und neu herausgearbeitete Erkenntnisse integriert werden und deren Schlussfolgerungen erweitern. Auf diesem Wege kann die These dieser Arbeit eine größere Verallgemeinerbarkeit erfahren und gleichzeitig in ihren verschiedenen Ausprägungen und Ambivalenzen an unterschiedliche Kontextbedingungen gebunden werden. Die entsprechenden Darlegungen sind schließlich auch als klärender Beitrag für uneindeutige oder nur tendenziell geteilte Untersuchungsergebnisse (Ricken/Casale/Thompson 2016; Martens 2018; Rabenstein et al. 2018a) zu individualisierten Lernformaten zu verstehen.

6.1 Lernsubjekt im freien Fall

Zunächst löst die gouvernementale Rationalität, anstelle von Ressourcen individualisierte Verantwortlichkeiten zu verteilen, ein neugeordnetes Gefälle an schulischen Differenzverhältnissen aus (6.1.1). Vor dem Hintergrund bestehender Segregationsmechanismen und standardisierter Zielerfordernisse wird ein individualisierter Kampf ums schulische Überleben freigesetzt, in dem Lehrpersonen dem sich verstärkenden Unterstützungsbedarf nicht mehr Rechnung tragen können (6.1.2). Der Ort des Klassenzimmers tritt entgegen den diskursiven Idealisierungen somit weniger in Form eines lebensweltnahen Förderraums, sondern als Bewerbungscenter mit erhöhtem Selektionsdruck in Erscheinung (6.1.3).

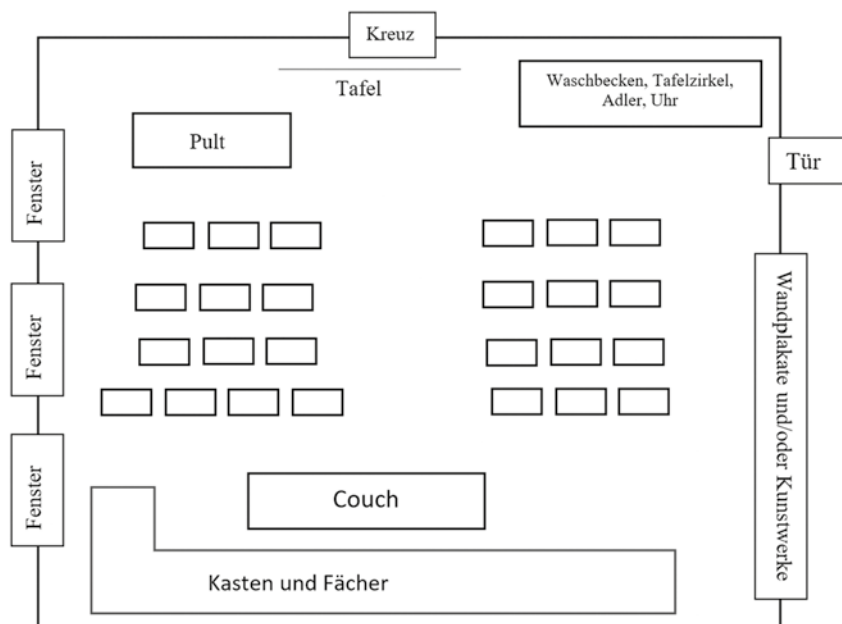
6.1.1 Kluft der Selbstständigkeit

Der Einstieg in die ethnographische Analyse erfolgt durch die Darstellung einiger Handlungssituationen aus der „NMS-Stadt“, in der die selektive Wirkung von neuen Subjektanforderungen besonders deutlich wird. Nach dem Erhalt der Zusage für einen Unterrichtsbesuch teilte mir die Schulleitung die Klassen und die Namen der Lehrpersonen mit, bei denen die Beobachtungen durchgeführt werden konnten.⁷⁴ Um einen näheren Einblick in die alltagstheoretische Schullerlichkeit zu ermöglichen, soll zu Beginn kurz auf die räumliche Struktur der untersuchten Klassen eingegangen werden, deren Typik in Abbildung 5 visualisiert ist.

Ersichtlich ist, dass das Pult und die Tafel das vordere Zentrum bilden, während die Tische der Schüler*innen in Reihen angeordnet sind. An den Wänden sind neben einer Uhr, einem Kreuz und dem Wappen der Republik Österreich noch einige Plakate und Zeichnungen aus anderen Unterrichtseinheiten aufgehängt. Während mich dieses Arrangement an meine eigene Schulzeit erinnerte,

74 In meiner Anfrage an die Schule erwähnte ich den thematischen Rahmen meiner Dissertation und die Absicht, individualisierte Lernformen in ihren verschiedenen Dimensionen untersuchen zu wollen.

Abb. 5: Typik des Klassenraum-Arrangements



erregten vor allem die personalisierten Schulfächer an der Hinterwand der Klasse sowie die Einzelbänke der Lernenden meine Aufmerksamkeit. Überrascht hat mich zudem, dass sich die Positionierung der Tische selbst bei einem Wechsel der Unterrichtsmethoden nicht änderte.

Dieser Umstand ist auch bei der folgenden Sequenz festzumachen, die aus einer Deutschstunde der fünften Schulstufe stammt und nach einigen synchronen Unterrichtseinheiten die erste beobachtete Stunde mit durchgängig individualisierten Lernformen darstellte.⁷⁵ Dieser Auszug bildet den zweiten Teil einer Doppelstunde und bringt die Herstellung neuer selektiver Ordnungen zum Ausdruck:

Nach meinem Unterrichtsbesuch in einer höheren Schulstufe betrete ich nun wieder die erste Klasse. Sie ist bereits in zwei Gruppen getrennt, da laut der Lehrperson schon in der vorigen Stunde mit einer Freiarbeit begonnen wurde. Es sind 13 Schüler*innen

⁷⁵ Die Deutschlehrerin Frau Keller [Anm.: Alle Namen im Beobachtungsprotokoll wurden anonymisiert] war nach eigener Aussage ursprünglich gegen einen Unterrichtsbesuch in ihren Stunden. Ihr Name befand sich offensichtlich durch ein Missverständnis auf der mir zugesandten Liste. Sie bot mir aber dennoch an, in der Klasse zu bleiben. Darüber hinaus kann es für ihre Positionierung zu den Reformmaßnahmen von Bedeutung sein, dass ich aufgrund des geschätzten Alters von einer 20 bis 25-jährigen Unterrichtserfahrung der Lehrperson ausgehe. In den Interviews selbst wurde eine kurze Abfrage zu eventuell relevanten Hintergrundinformationen verabsäumt.

anwesend, die auf den nach Reihen geordneten Bänken sitzen (manche allein und manche zu zweit, da durch die Trennung der Klasse nun mehr Platz ist) und an den Sagentexten der ersten Stunde weiterarbeiten. Frau Keller erklärt Antonella und Francesca auf Italienisch die Angabe. Die unterschiedlichen Sagenzettel liegen auf verschiedenen Stationen verteilt. Die Schüler*innen holen sich dort neue Aufgabenzettel und legen die erledigten Übungen wieder dorthin. Einige Schüler*innen stehen vorne mit der Lehrperson am Computer, an dem Lösungen für einige Fragen abgebildet sind. Es ist relativ ruhig in der Klasse und die Schüler*innen scheinen selbstständig zu arbeiten. Die Lehrkraft sagt: „Yusuf, du kannst nicht alles. Mach es halt, anstatt mit offenen Augen zu schlafen.“ In der Klasse ist dann wieder einiges an Bewegung zu beobachten. Die Lehrperson geht zurück zu Yusuf. Francesca geht sehr viel umher und scheint sehr schnell mit den Übungen voranzukommen. Auf mich hat es in der Situation den Eindruck, als wäre für sie ein Start-Tor geöffnet worden und dass sie – abgesehen von der deutschen Sprache selbst – zum ersten Mal seit meiner Anwesenheit richtig gefordert ist. Die Lehrperson versucht weiterhin, Yusuf zum produktiven Arbeiten zu animieren. Daraufhin geht sie zu Andreas: „Gut, das haben wir schon vor einigen Zeiten gemacht.“ Danach ist sie vorne beim Pult. Zu Laurin sagt sie: „Nein, du fragst mich alle zwei Minuten, ob du aufs Klo gehen darfst, das ist nur ein Vorwand, um nicht arbeiten zu müssen. Das zieht bei mir nicht.“ Sandra geht zur Lehrperson und fragt sie etwas. Die Lehrperson erklärt und geht zu Mehmet: „Du arbeitest super, Mehmet.“ Andreas, der direkt vor mir in der vorletzten Reihe sitzt, kommt nur sehr, sehr langsam voran, schaut viel umher und scheint nicht wirklich zu arbeiten. Es fällt der Lehrperson entweder nicht auf oder wird von ihr nicht thematisiert. Dann geht sie weiter durch die Reihen und sagt: „Das musst du im Internet nachschauen. Laurin, wo ist der Computer?“ [...] Sandra ruft heraus: „Das ist mein letzter Zettel.“ Andreas kommt fast nicht weiter und radiert immer wieder aus, was er gerade geschrieben hat. Er wirkt frustriert und verloren, seufzt und lässt seinen Kopf mehrmals resignierend in seine Hände fallen. Die Lehrperson weist die Schüler*innen darauf hin, dass sie die Zettel zurück auf den Stapel und die Schulübungshefte aufs Pult legen sollen. Die Stunde ist vorbei (in dieser Schule läutet keine Glocke). Nach der Stunde erzählt mir Frau Keller, dass es im zweiten Teil der Doppelstunde schon besser gegangen sei, auch wenn manchmal jemand 15 Minuten in die Luft schauen würde. (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Deutsch)

Am Tag darauf richtet die Lehrperson folgende Worte an die Klasse:

„Ich habe mir die Sagenreise angeschaut. Das Arbeitstempo, obwohl man bei den meisten nicht von Tempo reden kann, wenn man über zwei Stunden nur zwei von neuen Sagen abarbeitet, da schweigen einmal die Chroniken darüber. Bis Weihnachten muss ich euch so weit bringen, dass ihr Sagen nacherzählen könnt, wegen der Schularbeit.“ (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Deutsch)

Zunächst ist der Umstand interessant, dass in Bezug auf das Team-Teaching eines der Kernkonzepte der NMS nicht zur Anwendung kommt. Allerdings steht diese Maßnahme als vorläufiger Zwischenschritt im Einklang mit den pädagogischen Rahmenrichtlinien, da beim „Einsatz von mehreren Lehrerinnen bzw. Lehrern [...] auch eine temporäre räumliche Trennung in Schülergruppen oder die temporäre Bildung von Förder- oder Leistungskursen möglich [ist], wenn dies aus Gründen der Förderung nötig erscheint“ (BMUKK 2012a, S. 10f.). Nach der Aussage der Lehrerin erfolgte die Gruppentrennung über eine zufällige Auswahl und aufgrund einer verbesserten Arbeitsatmosphäre. Somit wird in dieser Situation eine Unterrichtseinheit mit einer vergleichsweise kleinen Anzahl von Schüler*innen gestaltet.

In den beobachteten Handlungen selbst kann eine Mehrdimensionalität an individualisierenden Prozessen und Anrufungen festgemacht werden. Die Schüler*innen arbeiten in unterschiedlichen Tempos an verschiedenen Aufgaben und sollen dadurch der jeweiligen Leistungsgrenze entsprechende Lernfortschritte erzielen können. Die selbstverantwortliche Aktivierung erfolgt über drei verschiedene Ebenen mit jeweils unterschiedlichen Implikationen. Zunächst muss die Aufgabenstellung individuell erfasst werden. Dieser Aspekt der *Verständnisanforderung* bezieht sich auf die sprachlich wie inhaltlich korrekte Aufnahme der gestellten Sinnzusammenhänge. In der *Durchführungsanforderung* geht es darauffolgend um die selbstständige, rechtzeitige und sachgerechte Erledigung der Arbeitsaufträge. Darüber hinaus ist das Abgeben und Abholen von unterschiedlichen Aufgaben an verschiedenen Stationen mit der *Mobilitätsanforderung* eines Positionswechsels innerhalb der Klasse verbunden. Mit diesen Bereichen werden jene Aspekte eines individualisierten Unterrichts abgedeckt, die der Terminologie eines selbstregulierten, eigenverantwortlichen und selbstorganisierten Lernens entsprechen.

Noch bedeutsamer ist allerdings, dass im Kontext dieser Ansprüche eine Neuordnung von Differenzverhältnissen (vgl. Rabenstein 2016a) evoziert wird. Der anfängliche Eindruck eines ruhigen und selbstständigen Arbeitens erweist sich als trügerische Stille, in der diametrale Verhaltensformen und Handlungsbeurteilungen entstehen. Zum einen zeigen beispielsweise Francesca, Sandra und Mehmet, dass sie dem neuen Leistungsparadigma entsprechen. Zum anderen weisen Laurin, Yusuf und Andreas offensichtlich größere Probleme mit den selbstständig zu erfassenden und erledigenden Aufgaben auf. An dieser Stelle wird der Gegensatz zu diskursiv dethematisierten Überforderungstendenzen deutlich, die sich in der Diskrepanz an selbstständig absolvierten Übungen manifestieren. Da der Großteil nur zwei von neun Sagentexten bearbeitete, konnten einige Schüler*innen mit der Erfüllung aller Arbeitsaufträge mehr als das vierfache Pensum absolvieren. Diese Differenzen werden jedoch nicht nur im individuellen Vollzug, sondern auch in den *Adressierungen* und *Thematisierungen* (Rabenstein

et al. 2013) der Lehrperson mithervorgebracht. Während selbstständig arbeitende Schüler*innen eine besondere Wertschätzung („Du arbeitest super, Mehmet“) erfahren, werden alle passiven („mit offenen Augen schlafen“; „in die Luft schauen“; Toilettengang als Arbeitsvermeidung) oder unsachgemäßen und ineffizienten Handlungen („Das haben wir letzte Woche schon gemacht“; „Laurin, wo ist der Computer?“; „nur zwei von neun Aufgaben“) in unterschiedlichen Ausprägungen normiert, sanktioniert oder tabuisiert („da schweigen einmal die Chroniken darüber“). Beispielsweise hat eine ähnliche deviante Handlung bei Yusuf eine Unterstützungsverstärkung und bei Andreas einen Unterstützungsentzug zur Folge. Bei Sandra zeigt sich wiederum, dass auch das Einholen von Unterstützungsleistungen an eigenverantwortliche Aktivitäten gebunden ist („Sandra geht zur Lehrperson und fragt sie etwas“).

Eine sich daraus potenziell vergrößernde Leistungsdisparität gibt selbstverständlich noch keine Auskunft über den diesbezüglichen Einfluss von Herkunftseffekten. Ein solcher Zusammenhang wird in einem Interview mit der Lehrperson aber zumindest in artikulierter Form deutlich gemacht. Nachdem sie in Bezug auf ihre Erfahrungen mit individualisierenden Unterrichtsformen auf die Problematik von fehlenden sprachlichen Basisvoraussetzungen verwies (vgl. 6.1.2), relativiert und konkretisiert sie diese Feststellung im späteren Verlauf des Interviews. Am Beispiel von Francesca (die erst seit einigen Monaten die deutsche Sprache lernt) erläutert sie, dass der sprachliche Hintergrund nicht ausschlaggebend für eine erfolgreiche individuelle Lernentwicklung sein muss: „Also bei der Francesca, also die Mama ist da sehr dahinter, sie hat bei allen Lehrpersonen um eine Sprechstunde angesucht, sie ist diplomierte Dolmetscherin. Da sieht man, sie versucht wirklich alles“ (Interview Deutschlehrerin, NMS-Stadt). Die in der Beobachtung gesetzte Assoziation einer selektionsverstärkenden Freisetzung kann zumindest thematisch in eine Verbindung mit den ungleich verteilten Bildungsressourcen im jeweiligen lebensweltlichen Hintergrund gebracht werden.

Direkt beobachtbar sind aber die Normalisierungsmechanismen, die entlang der Unterscheidungskategorien von aktiven/passiven, geforderten/überforderten, schnellen/langsamen, (nicht-)unterstützungsbedürftigen, (nicht-)unterstützungswürdigen oder (nicht-)wertzuschätzenden Schüler*innen neue selektive Ordnungen produzieren. In anderen Studien wurden diese Differenz- und Subjektivierungsformen von *normalisierten Selbstständigkeiten* und *pathologisierten Unaufmerksamkeiten* (Rabenstein/Reh 2009, 2013) bereits genauer herausgearbeitet. Für den Kontext dieser Arbeit ist es zudem von entscheidender Bedeutung, wie darin wirksam werdende Kräfteverhältnisse aus gouvernementalen und lebensweltlichen Einheiten theoretisch erfasst werden können. In diesem Zusammenhang ist mit der geänderten Unterrichtsform zunächst ein Wechsel jener Normierungsfunktionen verbunden, die sich mit obigen Klassifikationen als mikrotechnologische Sicherheitsdispositive beschreiben lassen. Durch die

gouvernementale Verantwortungsdelegation vollziehen sich inklusive und exklusive Differenzierungen anhand von kleinteiligeren empirischen Varianzen. Das bedeutet, dass in den Praktiken selbst weniger zwischen formalen Eignungs- und Zugangsvoraussetzungen unterschieden wird, sondern die Demonstration der Selbstständigkeit den entscheidenden Regulationsmechanismus darstellt (Rabenstein/Idel/Ricken 2015). Zugleich wird die von Foucault betonte Wechselbeziehung aus individualisierenden und kontrollierenden Faktoren auch bei bestehenden Strukturprozessen deutlich. Im Protokollauszug wirkt die anstehende Schularbeit als zeitlich und inhaltlich standardisierte Rahmung, auf der situative und weiterführende Handlungsstrategien der Lehrkraft aufgebaut werden. Insofern wird in der NMS eine Gleichzeitigkeit von selektierenden und qualifizierenden Funktionsschwerpunkten innerhalb unterschiedlicher Regierungsrationalitäten ersichtlich.

Für die Frage nach den symbolischen Strukturbildungsprozessen der Lernenden ergeben sich durch diese Bedingungen weitreichende Konsequenzen. Im Kontext isolierter Tätigkeitsbereiche kann die Reproduktion von Sinn und Legitimität nur über die erfolgreiche Erledigung der Aufgaben oder eine wertschätzende Beziehungsform zur Lehrperson erfolgen. Da die Fähigkeit zur selbstständigen Erfüllung von standardisierten Ansprüchen jedoch an unterschiedliche Verteilungs-, Unterstützungs- und Adressierungspraktiken gebunden ist, werden lebensweltliche Erneuerungsprozesse einer weiteren gouvernementalen Sortierungslogik unterzogen. Die Möglichkeit zur kulturellen und persönlichen Reproduktion hängt damit von der Entsprechung zu selbstverantwortlichen Kompetenzanforderungen ab. Aus diesem Grund manifestieren sich die erosiven Tendenzen beispielsweise in den protokollierten sinn- und identitätsbezogenen Entfremdungserscheinungen und Abwehrreaktionen bei einem Schüler. Die resignierenden, frustrierenden und verweigernden Ausdrucksformen können als ein „Motivationsentzug“ (Habermas 1988b, S. 215) und Autonomieverlust auf der sozialisatorischen Persönlichkeitsebene erfasst werden und verweisen damit zugleich auf ein fehlendes Passungsverhältnis zu den Legitimitätsangeboten der schulischen Institution. Letztere kann das Reservoir, aus dem ihre Adressat*innen mit Werten, Zielen und Deutungen versorgt werden sollen, nicht mehr für jene Personen aktualisieren, die den Ansprüchen individualisierter Lernformen nicht gerecht werden.

In der nächsten Sequenz können die beschriebenen Dimensionen in ähnlichen Formen deutlich gemacht und weiterführende Gesichtspunkte ausgeführt werden. Die betreffende Unterrichtsstunde ist durch ein *personalisiertes Setting* gekennzeichnet (vgl. Stebler/Pauli/Reusser 2018), in dem Individualisierungsprozesse vor dem Hintergrund digitaler Lernformen praktiziert werden. Auch von der nun zuständigen Englischlehrerin (Frau Lechner, ca. 45 Jahre alt) wurde diese Klasse per Zufallsverfahren und aufgrund einer förderlichen Arbeitslautstärke in zwei Gruppen unterteilt. Vor dem anstehenden Raumwechsel weist die

Lehrperson darauf hin, neben den Kopfhörern auch das Exercise-Book mitzunehmen, falls die Schüler*innen am PC nicht konzentrieren arbeiten würden.

Im Computerraum angekommen, schalten die Schüler*innen die Geräte ein und melden sich selbstständig bei einer Internetseite an, auf der sie verschiedene Übungen (Grammatik-, Schreib-, Lese- oder Höraufgaben) mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen absolvieren können. Kevin und Mehmet nehmen am Gang an den Tischen Platz und die Lehrperson gibt ihnen eine Aufgabe aus dem Übungsbuch. Der Raum ist wie folgt gegliedert: Die Computer sind in einer U-Form auf den Tischen entlang der Wände und Fenster positioniert. Auf der vorderen Seite befindet sich ein Pult und in der Mitte sind drei zusammengeschobene Bänke angebracht. Frau Lechner bittet mich nach ihrer Anfrage zu Beginn meines Unterrichtsbesuchs erneut, ob ich ihr in dieser Stunde ein bisschen helfen kann [Anm.: In dem kurzen Einführungsgespräch erwähnte ich ihr gegenüber, dass ich selbst in einem Lernprojekt mit Externistenschüler*innen arbeite]. Da es die letzte Beobachtungsstunde von mir in diesem Fach ist, willige ich ein und denke zudem an mögliche Erkenntnisgewinne durch eine geänderte Beobachtungsperspektive. Daraufhin verlässt die Lehrperson den Raum und geht zu Mehmet und Kevin. Als ich mir einen ersten Eindruck verschaffe, scheinen die Schüler*innen in Ruhe und konzentriert zu arbeiten. Auffallend ist, dass Francesca erneut besonders schnell vorankommen zu scheint und sehr motiviert wirkt. Ich gehe immer wieder durch die Reihen und schaue, ob jemand Hilfe benötigt. Maria fragt am häufigsten um Unterstützung, da sie entweder eine Aufgabenstellung nicht versteht, die Antwort nicht weiß oder Probleme mit der technischen Steuerung des Computers hat. Bei Yusuf merke ich, dass er ohne Hilfestellungen nicht richtig mit den Übungen zurechtkommt und selbst auch nicht um Unterstützung bittet. Bei einer Übung weiß ich bei einigen Fragen die Antworten selbst nicht. Man soll aus einem Gefühlswort, bei dem die Buchstaben vertauscht sind, das gesuchte Wort herausfinden. Ich sehe dann, dass Yusuf die schwierigste Aufgabenstufe ausgewählt hat und empfehle ihm, es vorerst mit etwas einfacheren Übungen zu versuchen. Die Lehrperson befindet sich fast die gesamte Stunde über bei Kevin und Mehmet außerhalb des Raums. Sie erklärt mir, dass es ihnen sehr guttun würde, ab und zu getrennt von den anderen zu arbeiten. (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Englisch)

Als übergeordnetes Deutungsmuster kann auch in dieser Situation eine Kluft zwischen unterschiedlichen Selbstverantwortungskompetenzen festgemacht werden. Auf der einen Seite haben die individualisierten Arbeitsgeschwindigkeiten und -aufgaben erneut eine Aktivitäts- und Motivationssteigerung bei Francesca zur Folge, die in synchronen Lehr- und Lernsituationen nicht beobachtet werden konnten. Zudem erspart das offensichtlich eingeübte selbstständige Einloggen am Computer im Erfolgsfall die ressourcenkostende Zuteilung und Erklärung von Aufgabenstellungen. Allerdings sind auf der anderen Seite neue Subjektanforderungen zu beobachten, die sich in fortschreitenden Überforderungshandlungen

und Unterstützungsbedarfen bemerkbar machen. Mit der selbstverantwortlichen Beschaffung, Erfassung und Durchführung der Übungen ist nun auch die Kompetenz der technischen Steuerung des Computers verbunden, die beispielsweise den Lernfortschritt von Maria beeinträchtigt. Hinzu kommt, dass die Auswahl der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade an eine realitätsgetreue Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit gebunden ist. Bei Yusuf wurde eine diesbezügliche Diskrepanz im leistungsbezogenen Selbstverhältnis nur durch die Irritation ersichtlich, dass ich in der Funktion als Hilfesteller die Aufgabe selbst nicht lösen konnte. Die entstehenden selektiven Ordnungen bleiben dadurch erneut von individuell einzuholenden Unterstützungsleistungen abhängig, die in diesem Fall über Artikulationen und Handzeichen angefordert werden. Die Notwendigkeit von Erklärungs- und Unterstützungspraktiken zeigt sich insbesondere in den mehrmaligen und letztendlich erfolgreichen Versuchen, eine Umfunktionierung der Beobachterrolle in eine Lehrpersonenrolle zu erwirken. Diese Strategie steht in der Situation offensichtlich im Zusammenhang mit einer besonderen Zuwendung zu den Schülern Mehmet und Kevin. Die zu Unterrichtsbeginn geforderte Mitnahme der Übungsbücher verweist bereits auf die Anwendung einer konzentrationssteigernden Normierungsmöglichkeit. Über eine räumliche Trennung soll eine kognitive Beanspruchung und ihre fokussierte Kontrollierbarkeit gewährleistet werden.

In diesem Rahmen legt das generelle Arrangement im Computerraum einen Vergleich zu der Panoptikum-Interpretation von Foucault (2004, S. 102 f.) nahe. Die zentrale Positionierung einer hierarchisch höher gestellten Person ermöglicht in Kombination mit der Anordnung der Bildschirme eine größere und effizientere Überwachung individueller Aktivitäten (vgl. Landahl 2013). Die Simultaneität von beobachtbaren Arbeitsflächen und die verringerte Ablenkung durch einander weniger sehender (reduziertes Sichtfeld) und hörender (Kopfhörer) Schüler*innen beinhaltet eine Steigerung von selbst- und fremdgesteuerten Kontrollfunktionen und bringt eine entsprechende Atomisierungstendenz zum Ausdruck.⁷⁶ In den betreffenden Sequenzen adressierter (Un-)Selbstständigkeit werden die Dispositive der Sicherheit mit Disziplinartechnologien ergänzt. In der Klasse selbst findet die selektive Ordnungsbildung innerhalb eines Beobachtungsrahmens und anhand darin entstehender Varianzen zur Norm des eigenverantwortlichen Arbeitens statt. Allerdings werden die Standardisierungs- und Kontrollprozesse weniger in externalisierter Form wirksam, sondern beinhalten in der zentralen Positionierung der Lehrperson die Möglichkeit eines umfassenden Überwachungsmechanismus. Darüber hinaus gleicht die gesonderte

76 Entgegen der Bezeichnung von digital strukturierten Handlungszusammenhängen als *Netzwerkräume* (Löw et al. 2021) hat das mediatisierte Unterrichtsarrangement in diesem Fall eine Verstärkung der Mobilitäts- und Kommunikationsgrenzen und eine entsprechende Minimierung der Interaktionen zur Folge.

Platzzuweisung auf dem Gang als Zusatzmaßnahme für besonders normierungsbedürftige Schüler*innen noch stärker dem älteren Machttypus von räumlichen Separationsmechanismen. Somit zeigen sich die vereinzelt Tätigkeiten in diesem Beispiel noch deutlicher und führen vor allem bei unerkannten oder zu groß werdenden Unterstützungsanforderungen zu einer Selektion von sinnstiftenden und autonomiefördernden Lernmöglichkeiten.

6.1.2 Individualisierter Überlebenskampf

Die Deutungen einer Kluft oder eines Gefälles weisen bereits auf die Gefahr eines sozialen Abstiegs hin, die sich im Laufe der folgenden Darstellungen zu einem individualisierten Kampf ums schulische Überleben dramatisiert. Auf diesem Wege soll zunächst auf zwei Sequenzen aus Mathematikstunden Bezug genommen werden, in denen sich ein verstärkter Unterstützungsbedarf deutlich macht:

Herr Schmidt ist heute krank. Die andere Lehrperson [Herr Plattner, ca. 30 Jahre alt] wiederholt in der ersten Unterrichtsstunde die zuletzt durchgemachten Inhalte (Parallele, Normale, Abstand). Nun schreibt er ein paar Aufgaben an die Tafel, die selbstständig im Schulübungs-Heft gerechnet werden sollen. Dann geht er durch die Reihen und gibt bei auftretenden Schwierigkeiten Hilfestellungen. Einige Schüler*innen zeigen auf. Herr Plattner befindet sich jetzt bei Isabella. Mehmet geht mit dem Buch zur Lehrperson: „Mehmet, was tust du da? Bleib auf deinem Platz und zeig auf, ich komm zu dir.“ Mehmet geht zurück und sagt: „Ich habe aufgezeigt.“ Daniel zeigt nun schon länger auf. Ich verspüre einen Drang, unterstützend tätig zu werden. Die Lautstärke steigt nun ein wenig. Daraufhin sagt die Lehrperson: „Laurin, bist du fertig? Es ist mir zu laut.“ Nun zeigen fünf und gleich darauf sieben Schüler*innen auf. Die Lehrperson ist gerade bei Andreas und erläutert ihm etwas. Mittlerweile zeigen neun Schüler*innen auf. Die Lehrperson geht jetzt zu Mehmet. Ich halte es fast nicht mehr aus, nicht auch umherzugehen und den Schüler*innen zu helfen. Laura in der vorderen Reihe ruft: „Herr Plattner?“ Daraufhin auch Kevin: „Herr Plattner?“ Die Lehrperson geht zu Francesca und anschließend zu Thiago. Danach gehe auch ich durch die Klasse und versuche zuerst, Kevins Frage zu beantworten. Die Aufgabenstellung lautet, welche der angezeigten sechs Geraden (a-e) parallel oder normal zueinander stehen. Ich versuche es ihm zu erläutern, habe aber den Eindruck, dass er es trotz mehrminütiger Erklärungen nicht verstanden hat. (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Mathematik)

Im folgenden Auszug der vierten Klasse sind erstmals beide Lehrpersonen in einer Gruppe anwesend. Herr Schmidt (ca. 40 Jahre alt) und Herr Gasser (ca. 35 Jahre alt) halten eine Doppelstunde über Term-Rechnungen. Nach einer ausführlichen Wiederholungseinheit schreiben sie eigenständig zu erledigende

Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen an die Tafel. Einige Minuten später zeigt sich folgende Situation:

Melanie kommt nach vorne zum Pult und sagt: „Bei mir ist alles falsch.“ Herr Gasser nimmt ihr Heft, geht mit ihr zu ihrem Platz und erklärt ihr die Aufgabe. Mona zeigt auf. Auch Fatima in der rechten dritten Reihe zeigt auf. Sarah in der linken vorderen Reihe fragt: „Herr Schmidt?“ Herr Gasser befindet sich noch in einer Hock-Position bei Melanie. Fatima zeigt weiterhin auf. Herr Schmidt geht nun zu Sarah: „Plus mal Plus ist (...), 4 mal 4 ist (...), a mal a ist? Das ist eh richtig.“ Fatima zeigt nun nicht mehr auf. Herr Schmidt geht zu einem Schüler in der mittleren vorderen Reihe. Fatima zeigt nun wieder auf und Herr Gasser geht zu ihr. Markus fragt: „Herr Schmidt?“ Herr Gasser geht zu ihm. Fatima fragt Marina, die hinter ihr sitzt, um Rat. Sie antwortet: „Keine Ahnung.“ Danach zeigt Fatima wieder für einige Minuten auf. Ich verspüre den Drang, ihr zu helfen, bleibe aber letztendlich sitzen. Stefan ruft: „Herr Schmidt, bin fertig.“ Ein anderer Schüler: „Bin auch fertig.“ Herr Schmidt: „Dann könnt ihr rauskommen und schauen, ob ihr richtig gerechnet habt.“ Herr Gasser kniet nun neben einer Schülerin in der vorderen Reihe. Einige Schüler*innen reden über die Bänke hinweg über andere Sachen. Melanie ruft: „Ich weiß nicht, wie ich rechnen soll!“ Herr Schmidt: „Bin gleich bei dir.“ Fatima dreht sich erneut hilfeschend zu Marina hinter ihr um. Daraufhin fragt Herr Schmidt die gesamte Klasse: „Wer ist Klassenordner?“ und informiert die Schüler*innen, dass die Stunde zu Ende ist. (Beobachtungsprotokoll 4a-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Mathematik)

In der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass diese Situationen einen eher begrenzten Individualisierungsgrad aufweisen. Die gewählten Auszüge bilden eher kürzere Abschnitte von selbstständig zu bearbeitenden Übungen, die auf umfassende synchrone Erklärungspassagen von bereits erarbeiteten Inhalten folgen. Dieser Umstand verweist bereits auf eine erhöhte Notwendigkeit, fehlende Basisvoraussetzungen durch kollektive Wiederholungen zu erlernen, und bringt die folgenden Effektdimensionen umso stärker zum Ausdruck. Demnach kann in beiden Situationen zwischen dem Angebot und der Nachfrage an Hilfestellungen ein großes Missverhältnis konstatiert werden, das bei mir als Beobachter eine intrinsische Motivation zum Wechsel in die Lehrpersonenrolle zur Folge hatte. Gleichwohl ist diese Diskrepanz mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen und kontextuellen Bedingungen verbunden.

Im Beispiel der ersten Klasse fällt sofort der Einfluss des krankheitsbedingten Ausfalls der zweiten Lehrperson ins Gewicht. Dabei tritt vor allem die große Anzahl der aufzeigenden Schüler*innen hervor, die von der Lehrkraft nicht mehr bearbeitet und überblickt werden kann. Demgegenüber zeigt sich in der vierten Klasse, dass Team-Unterricht die Möglichkeit von unterschiedlichen Rollenausrichtungen bereitstellt. Während Herr Schmidt sich darum bemüht, seriell und effizient auf alle Fragestellungen oder Problematiken einzugehen, kümmert sich

Herr Gasser in einer entschleunigten Beziehungsform um die betreffenden Schüler*innen. Trotzdem werden auch hier weitreichende und nicht erfüllte Unterstützungsbedarfe erkennbar. Demzufolge wird Fatimas sehr häufige und lange Ausdrucksform des Handzeichens nicht erkannt. Dagegen erweisen sich solche selbstverantwortlichen Strategien als erfolgreich, die den Erhalt einer Hilfeleistung über verbale („Ich weiß nicht, wie ich rechnen soll“; „Herr Schmidt?“) oder mobile Tätigkeiten („Melanie geht zum Pult und sagt“) einfordern. Im freigesetzten Wettbewerb um die Gunst von Lehrkraft-Ressourcen werden die Schüler*innen zu sich und zueinander somit in ein weiteres instrumentelles Selbstverhältnis gesetzt. Die Lehrperson in der ersten Klasse versucht im Gegensatz dazu, in dieser Hinsicht ein konsequenteres und verfahrensgerechtes Regelsystem anzuwenden. Die unterschiedlichen Mobilitäts- und sprachlichen Ausdrucksstrategien werden von ihm nicht belohnt, sondern über ein implizit unterstelltes Vordrängen als gerechtigkeitsbezogene Normverletzung sanktioniert („Was tust du da? Bleib auf deinem Platz und zeig auf, ich komm zu dir“). Die daraus entstehende Problematik, eine genaue Reihenfolge der aufzeigenden Schüler*innen nicht immer überblicken zu können, wird in anderen beobachteten Situationen mit dem Prinzip des Anstellens (vgl. 6.3) oder dem Anheften von Namensklammern bearbeitet (Dorow et al. 2012). Die daraus entstehenden Warteschlangen oder -listen stellen allerdings nur alternative Normierungsmechanismen und symbolische Visualisierungen der begrenzten Lehrkraft-Kapazität dar.

Dem durch eigenverantwortliche Lernformen entstehenden Vorteil einer individuellen Lebensweltbezugnahme steht somit der Nachteil von sich verknappenden Unterstützungsressourcen gegenüber. Da die Rückmeldungskultur nur für einzelne Lernende erfolgen kann, verringert sich im Vergleich zu synchronen Unterrichtsformen die Erklärungsreichweite in drastischer Weise. In diesem Zusammenhang stellen auch Lipowsky/Lotz (2015, S. 178f.) fest, dass die vielfältigen Selbstständigkeitsanforderungen „bereits so viele kognitive Kapazitäten der Lehrperson beanspruchen, dass für eine anspruchsvollere inhaltliche Unterstützung keine freien Kapazitäten mehr zur Verfügung stehen“. Diese Problematik wird in den dargestellten Simulationsdimensionen (vgl. Kapitel 5) allerdings ebenso ausgeklammert wie die Gefahr von selektionsverstärkenden Überforderungserscheinungen oder potenziellen Konflikten aus individuellen Bedürfnissen und vereinheitlichten Zielvorgaben. Die Konsequenzen aus der diskurskoalierenden Logik, Verantwortungsüberladungen und antinomische Aspekte auszublenden, treten im Klassenzimmer deutlich in Erscheinung. Ebenso wenig wird in den diesbezüglichen Idealisierungen auf die Schwierigkeit Bezug genommen, Schüler*innen oder außerfachliche Personen für lehrende Tätigkeiten einzusetzen (vgl. die nicht erbrachten oder erfolglosen Hilfestellungen von der Schülerin und dem Beobachter).

Die NMS nimmt in diesem Kontext zwar insofern eine ambivalente Rolle ein, als sie mit dem Konzept des Team-Teaching in den Hauptfächern und der

Nachmittagsbetreuung auch wichtige Zusatzressourcen zur Verfügung stellt. In den Beobachtungsanalysen konnte jedoch gezeigt werden, dass trotz dieser Maßnahmen der verstärkte Unterstützungsbedarf häufig nicht gedeckt werden kann. Vor diesem Hintergrund werden lebensweltliche Förderpotenziale einer dreifachen Erosion unterzogen. Die Herstellung selektiver Selbstständigkeitsordnungen bringt zunächst einen neuen Sortierungsmechanismus hervor, der die Reproduktionsmöglichkeiten der Persönlichkeitsebene an die selbstregulative Einhaltung von standardisierten Vorgaben bindet. Damit werden gleichsam identitäts- und sinnstiftende Bildungsprozesse auf die individualisierte Aufgabenerledigung reduziert (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017) und unterschiedliche Strukturvoraussetzungen vernachlässigt, die für deren erfolgreiche Durchführung notwendig sind. In der Tendenz zur Vereinzelung der Schüler*innen-Tätigkeiten tritt schließlich eine Marginalisierung von interpersonellen Solidaritätsressourcen ein, die eine Bezugnahme auf gemeinsam geteilte Unterrichtserfahrungen erfordern (vgl. 6.2; Feuser 2015, 2019).

Der angesprochene Wechsel des Forschers von einer beobachtenden in eine lehrende Rolle verweist bereits auf die situative Dramatik, die aus fehlenden Hilfsangeboten und Selbstorganisationsfähigkeiten bei inhaltlich wie zeitlich standardisierten Beurteilungskriterien entsteht. Diese Dramatisierung verdichtet sich in weiteren Interviewausschnitten und Gesprächsprotokollen der „NMS-Stadt“ zum Deutungsmuster eines individualisierten schulischen Überlebenskampfes:

- Nachdem ich eine Unterrichtseinheit von Herrn Schmidt in der vierten Klasse besuchte, komme ich mit ihm nach der Stunde ins Gespräch. Er erzählt mir, dass ein individualisiertes Lernen bei einer Gruppengröße von 18 Schüler*innen und zwei anwesenden Lehrpersonen schon besser funktionieren würde. Aber in der anderen Klasse würde sich die Situation anders darstellen. Dort würden sich jetzt zwar einige im Frontalunterricht langweilen, aber die anderen könnten keinen Strich zeichnen. Sein anschließender Satz bleibt mir für die Protokollierung im Gedächtnis: „Da geht es um Basiskompetenzen, sonst sind die anderen hin“. (Gespräch mit Herrn Schmidt [Mathematiklehrer], NMS-Stadt)
- Im Pausenhof spreche ich mit Frau Keller. Sie erzählt mir, dass der erste Teil ihrer Doppelstunde gerade eine Katastrophe gewesen sei. Es ging in einer selbstständigen Arbeit darum, unterschiedliche Sagen zu lesen, nachzuerzählen und Fragen zu beantworten. Daraufhin berichtet sie über das Problem, individualisierte Lernformen bei fehlenden Grundfähigkeiten durchzuführen. Ich erwähne, dass ich mir auch in meiner Arbeit die Frage stelle, ob Schüler*innen mit einer geringeren Ausstattung an eigenverantwortlichen Kompetenzen in solchen Lernsettings größere Schwierigkeiten aufweisen. Sie antwortet, dass dieser Umstand für diese Kinder sogar tödlich sei. Das würde man dann sehen, wenn sie nur noch in der Luft herumschauen. Darüber

hinaus betont sie, dass sie acht Wochenstunden benötigen würde, um die Vorgaben des Curriculums zu erfüllen. (Gespräch mit Frau Keller [Deutschlehrerin], NMS-Stadt)

- Zu Beginn des Interviews mit Frau Lechner [sie möchte nicht, dass das Gespräch aufgezeichnet wird, weshalb ich lediglich ein Gesprächsprotokoll anfertige] erwähne ich, dass ich mich für den Themenbereich „individualisierte Lernformen“ interessiere und von ihr gerne wissen möchte, welche Erfahrungen sie damit gemacht hat. Sie antwortet als Erstes, dass das gerade in dieser Schule sehr schwierig sei und generell erst die Basis dafür geschaffen werden müsse und nicht einfach mit Vorgaben über alle „drübergefahren“ werden solle. (Protokolliertes Interview mit Frau Lechner [Engischlehrerin], NMS-Stadt)

In diesen Sequenzen kommt die Diskrepanz zur institutionellen Idealisierung besonders stark zum Vorschein. Im Gegensatz zu der als chancengerecht, freudvoll und universal-leistungssteigernd positionierten Reformmaßnahme werden in diesen Formulierungen rhetorische Bedrohungsszenarien eines sozialen Abstiegs transportiert. Diese beziehen sich entweder direkt („sonst sind die anderen hin“; „tödlich“) oder indirekt („Katastrophe“; „drübergefahren“) auf individualisiertes Lernen als lebensbedrohliche Krisensituationen. Die Kodierungskategorie eines individualisierten Überlebenskampfes verweist somit nicht auf die Integration eines sozialdarwinistischen Gesellschaftsverständnisses, sondern gibt lediglich die rekonstruierten und metaphorischen Deutungen des Feldes selbst wieder. Die thematisierten Risiken werden dabei erneut mit den diskursiven Leerstellen aus unterschiedlichen Basisvoraussetzungen und Überforderungstendenzen („fehlende Grundfähigkeiten“; „keinen Strich zeichnen“) sowie standardisiert-individualisierten Zielkonflikten in Verbindung gebracht (Wochenstunden vs. Lehrinhalt).⁷⁷ Allerdings soll diese Interpretation nicht zu der falschen Schlussfolgerung führen, dass individualisierte Lernformen als einzige Ursache für diese Situation erfasst werden können. In weiteren Passagen wurden noch weitere Beispiele solcher verbalen Dramatisierungen angeführt, nach denen Schüler*innen auch unabhängig von der Unterrichtsmethodik „nicht überlebensfähig“ (vgl. 6.4.1) seien. Zudem zeigten sich in den Beobachtungen auch generelle Bedrohungsdispositive von schulischen Institutionsmechanismen (z. B. Frühwarnungen), welche die dargelegten Dimensionen erst mitermöglichen. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass die Umstellung auf selbstverantwortliche Lernformen eine Intensivierung der bestehenden Funktionszusammenhänge zur Folge hat.

Darüber hinaus könnte entgegnet werden, dass die Fragestellungen des Interviewers an diesen Stellen einen teils suggestiven Charakter aufweisen und somit die entsprechenden Antworten bereits nahelegen. Mit der Frage nach eventuell

77 Zu näheren Zusammenhängen zwischen einem geringeren Vorwissen und auftretenden Selbstregulationsproblematiken vgl. Kirschner/Sweller/Clark (2006) und Rolff (2010).

negativen Auswirkungen auf Schüler*innen mit geringeren Selbstorganisationskompetenzen kann ein tendenziöses Interpretationsangebot sicherlich nicht von der Hand gewiesen werden. Der negativ konnotierte Zusammenhang schließt alternative Deutungen aber keineswegs aus und erfährt durch die radikale Verstärkung („dass das für diese Kinder sogar tödlich sei“) eine gesteigerte Legitimation. Zudem ist die Frage erst aus einer Situation entstanden, in der die Schwierigkeiten fehlender Grundkenntnisse von der Lehrperson selbst thematisiert wurden. Im Beispiel des Gesprächs mit dem Mathematiklehrer (Herr Schmidt) erfolgte die Äußerung der Bedrohungssemantik sogar genuin und ohne einer Nachfrage oder Fokussierung in Bezug auf individualisierte Lernformen.⁷⁸

In diesen Ausführungen muss erneut betont werden, dass die gouvernementale Freisetzung eines individualisierten schulischen Überlebenskampfes durch selektive Handlungen und Hintergrundorientierungen der Lehrpersonen verstärkt und mithervorgebracht wird. Beispielsweise ist der Deutschlehrerin offensichtlich bewusst, dass einige Schüler*innen sich nicht als aktive und aufmerksame Lernsubjekte („in die Luft schauen“) bemerkbar machen. Allerdings reagiert sie darauf nicht in Form einer besonderen und lernseitigen Zuwendung, um die Ursachen der fehlenden Sinnstiftung ergründen und entsprechende Lösungsstrategien entwickeln zu können. Vielmehr wird die Handlung über den Entzug von Unterstützungsleistungen sanktioniert und auf diesem Wege die beschriebene Kluft der Selbstständigkeit mitproduziert. Allerdings können spätere Passagen aufzeigen, dass aufgrund des Bedarfs an Hilfestellungen und sich verknappenden Erklärungsressourcen unterschiedliche Differenzordnungen auch unabhängig der jeweiligen Positionierung entstehen (vgl. 6.2.1). Mit diesen Ergebnissen wird sowohl die Wirkmächtigkeit struktureller Kräfteverhältnisse als auch die Kontingenz ihrer jeweiligen Ausprägung und (Gegen-)Reaktionen deutlich gemacht.

Zuvor soll jedoch erläutert werden, dass die Dramatisierung von subjektivierten Konkurrenzverhältnissen in einem weiteren Zusammenhang eine Entsprechung findet. Vor dem Hintergrund segregierender Schulstrukturen tritt das Klassenzimmer als räumliche Sozialeinheit weniger als Ort lebensweltlicher Geltungsansprüche, sondern als Job- und Bewerbungscenter mit erhöhtem Selektionsdruck in Erscheinung.

6.1.3 Klassenzimmer als Job-Center

Die Verortung des Klassenzimmers als Job-Center steht in zentraler Verbindung mit den strukturellen Voraussetzungen der NMS, die im zweigliedrigen

78 In dieser Situation könnte höchstens das Wissen der Lehrperson über das Forschungsinteresse des Beobachters dazu geführt haben, die Anwendung von frontalen Unterrichtssituationen als besonders legitimationsbedürftig zu bewerten.

Sekundarsystem I der AHS-Unterstufe untergeordnet ist. Insofern ist auch die folgende Sequenz aus der „NMS-Stadt“ im Kontext der vielfach geringeren Übertrittsquoten (Neubacher et al. 2019) in höhere Schulen zu verstehen. Aus diesem Grund kann sie auch nicht als eine durch individualisierte Lernformen hervorbrachte Situation betrachtet werden, sondern ihre Analyse dient der Darstellung von strukturellen Pfadabhängigkeiten, Diskrepanzen zwischen Diskurs- und Schulrealitäten und generellen Eingriffen in kommunikative Lebensweltstrukturen. Darüber hinaus wird sie eine in Kapitel 6.4 zu erläuternde Erosion diskursiver Legitimitätspotenziale verständlich machen. Die folgende Beobachtungseinheit betrifft eine Deutschstunde (Lehrperson: Frau Keller) der 4b-Klasse, die auch an dieser Stelle per Zufallsverfahren in zwei Gruppen unterteilt wurde:

Während die Schüler*innen an der Verfassung eines Lebenslaufes und eines Bewerbungsschreibens arbeiten, kommt Frau Keller mit einem Kalender zu mir und zeigt mir die darauf aufgelisteten Abwesenheiten. Es würden heute neun Schüler*innen und somit circa die Hälfte der Klasse fehlen. Sie blättert im Kalender vor und zurück und sagt, dass dies leider keine Seltenheit sei. An der Seitenwand betrachte ich ein Plakat mit folgenden Verhaltensregeln: „Wir rufen nicht heraus, hören zu, achten auf Sauberkeit, Pünktlichkeit, kauen keinen Kaugummi, wir helfen einander, wir wollen uns wohlfühlen.“ Daneben hängen ein paar weitere und noch größere Poster, die das Wort ‚Stärken‘ als Überschrift und darunter einige Schlagwörter enthalten: „Ausdauer, Qualitätssicherung, Aktives Zuhören, Klarheit in Kommunikation, Wahrnehmen mit allen Sinnen.“ Ich bekomme den Eindruck, dass die Schüler*innen hier bereits vollumfänglich auf berufliche Bewerbungssituationen vorbereitet werden. Der Übertritt in eine höherbildende Schule scheint kein Thema zu sein. Ich frage dies auch die Lehrperson und sie meint, dass einige zwar noch davon träumen würden, aber realistischerweise würden sich fast alle um eine Arbeits- bzw. Lehrstelle umsehen müssen. (Beobachtungsprotokoll 4b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Deutsch)

In einer Situation, in der Schüler*innen an der Verfassung von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben arbeiten und von Plakaten über zu forcierende Persönlichkeitseigenschaften umgeben sind, liegt die situative Deutung eines Job-Centers bereits auf der Hand. Neben der Tätigkeit der Lernenden sind hier jedoch vor allem die Inhalte der Poster für die Analyse von Bedeutung. Das dabei transportierte Verhältnis von funktionalen Verhaltens- oder Kommunikationserfordernissen und individuellem und gemeinschaftlichem Wohlbefinden erinnert an die metakognitive Optimierungslogik der diskursiven Entwicklungsstufentabellen. Insofern werden die kommunikativen Aufnahme- und Äußerungspraktiken („aktives Zuhören“, „Klarheit in Kommunikation“) an die multisensorische Beanspruchbarkeit („Wahrnehmen mit allen Sinnen“) geknüpft, um Schüler*innen in ein zu entwickelndes, evaluierendes und resilientes Selbstverhältnis („Ausdauer“) zu bringen. Die Dokumentation qualitativer Merkmale wird von der

curricularen Lernentwicklung auf die Notwendigkeit außerschulischer Berufsanforderungen transferiert, wodurch die interpretative Grenzziehung zwischen einem Klassenzimmer und einem Bewerbungscenter verblasst. Gerahmt werden diese Prozesse durch jene Handlungserwartungen, die über formale und disziplinarische Bezugspunkte eine akustische („rufen nicht heraus“), körperliche („kauen nicht Kaugummi“), räumliche („achten auf Sauberkeit“) und temporale („Pünktlichkeit“) Normierung erzeugen. Somit erfolgt die Gouvernamentalisierung schulischer Kommunikationsstrukturen an dieser Stelle nicht primär über den Lernindividualisierungsgrad, sondern über die kompetitive Anrufung, individuell generiertes Humankapital am Arbeitsmarkt einzusetzen. Die schulisch vermittelte Vorbereitung auf eine Bewerbungssituation (vgl. Hangartner/Kaspar/Frankhauser 2019) verweist auch in diesem Kontext auf die Metapher des Überlebenskampfes, da der Ausgang des Wettbewerbs in der kurz bevorstehenden beruflichen Realwelt mit direkten materiellen und immateriellen Konsequenzen verbunden ist.

Aus Sicht der Lehrpersonen stellt sich eine solche Forcierung deshalb als notwendige Maßnahme dar, um die Lernenden im Kontext ihrer realen und aktuellen Anforderungen zu stärken. Gleichwohl markiert sie einen starken Gegensatz zu den universalen Versprechungen der diskursiven Geltungsdimensionen, nach denen alle Schüler*innen gerechte und größere Chancen und Ressourcen für den Übertritt in höhere Schulformen erhalten. Im Gegensatz dazu wird in dem als unrealistisch erachteten Traum vom Gymnasiumbesuch deutlich, dass eine große Diskrepanz zwischen den diesbezüglichen Erwartungen und den Erfolgsaussichten festzumachen ist. Aus diesem Grund müssen sich die realitätsverneinenden Diskursdimensionen offensichtlich bis in simulierte Selbstverständnisse der Jugendlichen hineinverlagern. Allerdings scheint sich eine ebenso große Anzahl der Schülerschaft bereits von dem zur Illusion gewordenen Traum verabschiedet und die darauffolgende Stufe der Desillusion betreten zu haben. Wenn die Aspirationen und Wünsche im verlorenen schulischen „Überlebenskampf“ enttäuscht werden, treten diejenigen resignierenden Tendenzen und Abwehrmechanismen in Erscheinung, die mit Habermas als Sinnverlust oder als Zustand der Anomie beschrieben werden können.⁷⁹ Die enorm hohe Anzahl an und das häufige Auftreten von Abwesenheiten bringt eine passiv-reaktive Widerstandsform gegen bestehende Struktur- und Prozessmechanismen zum Ausdruck. Dieser Umstand führt nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene zu erosiven Konsequenzen. Mit dem Entzug einer geregelten

79 Diese Ausprägungen werden auch durch quantitative Untersuchungen zur NMS unterstützt, die aufgrund des hohen Selektionsdrucks im zweigliedrigen Sekundarsystem 1 gegen Ende der Mittelschule steigende Selbstregulationsprobleme und ein höheres Abwehr- und Abbruchverhalten konstatieren (Neureiter 2019).

Gruppenzugehörigkeit untergräbt die auflösende Norm des Schulbesuchs eine auf Verständigung angewiesene Bildungsinstitution in ihrer Legitimität.

In diesem Deutungsmuster ist wie angeführt jedoch noch kein direkter Bezug zu individualisierten Lernsettings hergestellt worden. Darüber hinaus stellt sich beim Einfluss schulstruktureller Pfadabhängigkeiten auf die *gouvernemental-lebensweltliche* Ordnungsbildung die Frage, ob und in welcher Form sich diese Prozesse in der noch nicht einbezogenen „NMS-Gesamt“ bemerkbar machen. Mit folgendem Auszug aus einer Mathematikstunde der 4A-Klasse kann mit der Füllung dieser Leerstellen begonnen werden.⁸⁰ Diese Einheit wird im Team-Teaching von Herrn Falch (ca. 40 Jahre alt) und Herrn Kaiser (ca. 35 Jahre alt) abgehalten. Darin macht sich die Interpretation des Klassenzimmers als Bewerbungsraum in einer paradox anmutenden Gleichzeitigkeit von entdramatisierten und dramatisierten Selektionstendenzen deutlich:

Die Stunde beginnt und die Schüler*innen stehen wie auch in den Stunden zuvor auf. Herr Falch sagt mit fülliger Stimme: „Guten Morgen, setzen bitte!“ Herr Kaiser (ca. 35 Jahre alt) fragt, wer bereits eine Schwellenprüfung gemacht hat. Die Hälfte der Klasse zeigt auf. Herr Kaiser sagt, dass sie nun zu den nächsten Übungen der Körperberechnungen übergehen können, während die andere Hälfte mit dieser Schwellenprüfung beginnen soll. Herr Falch richtet sein Wort an die Klasse und fragt: „Wer möchte die Kopfhörer bzw. die Schalldämpfer verwenden? Ich bringe sie euch dann.“ Drei Schüler*innen zeigen auf und bekommen ein wenig später die Außenohrschalldämpfer. Einige Schüler*innen beginnen gleich zu arbeiten, andere gehen nach hinten. Dort hängen einige Zettel, an denen die unterschiedlichen Lernziele der aktuell durchgenommenen Themengebiete von ‚Grundlegend‘, ‚Vertiefend‘ bis ‚Vortrefflich‘ [gemäß den unterschiedlichen Lehrplänen von NMS bis Gymnasium] aufgelistet sind. Alle Schüler*innen haben eine Namens-Klammer, die von ihnen an der Stelle des aktuellen Lernstandes aufgehängt wurde. Es befinden sich in etwa gleich viele Klammern auf den unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Die Aufgaben, Lösungen und Merkblätter der verschiedenen Themengebiete und Niveaustufen sind auf mehrere Stationen verteilt. Die Schüler*innen arbeiten selbstständig. Herr Kaiser geht durch die nach Reihen geordneten Bänke und gibt Unterstützungshilfen. Herr Falch korrigiert am Pult die abgegebenen Übungen und ruft nacheinander die Schüler*innen

80 Die Raumstruktur der Klassen in der „NMS-Gesamt“ entspricht der aus der „NMS-Stadt“ und weist demzufolge Schulbankreihen auf. Allerdings ist zusätzlich zu der Tafel ein meist nicht benutztes Digital-Board angebracht und die Stühle der Schüler*innen sind in ihrer Höhe verstellbar. An den Sesseln der Lehrpersonen sind zudem Rollen angebracht. Der Feldzugang in dieser Schule gestaltete sich auch in ähnlicher Form wie in der „NMS-Stadt“. Nach der Zusage für den Forschungsaufenthalt erstellte die Schulführungskraft eine Liste von Lehrpersonen, die mit einem Unterrichtsbesuch einverstanden waren. Auch in diesen Fällen stellte sich häufig heraus, dass die Lehrpersonen nicht über meine Anwesenheit informiert wurden, in der Situation aber spontan einer Beobachtung zustimmten.

zu sich. Zu Christoph sagt er: „So gut wie alles falsch.“ Christoph antwortet, dass er das verwechselt hätte. Daraufhin antwortet die Lehrperson: „Nein, das hast du nicht verwechselt.“ Christoph fragt, ob er es nochmal machen kann. Herr Falch: „Ja, aber das muss von dir kommen.“ Herr Kaiser geht wieder vor zum Pult. Martin und eine weitere Schülerin stehen bei ihm und fragen etwas. Herr Falch ruft Klemens zu sich: „Kreis und Oberfläche musst du lernen, da hast du nur eines richtig. Dieses hier hast du gut gemacht, aber hier, ernsthaft, das ist peinlich.“ Dann sagt er zu Johannes: „Was ist los? Du streunst herum.“ Georg: „Ich brauche...“ Herr Kaiser fragt, was genau er benötigen würde und ruft ihn zu sich. (Beobachtungsprotokoll 4A-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Mathematik)

Im Unterschied zu den bisherigen Auszügen fällt in dieser Passage zunächst das Ritual des Aufstehens zu Beginn der Unterrichtsstunde auf. Mit dem Eintritt der Lehrpersonen wird diese Handlung in routinisierter und kollektiver Form durchgeführt und über die Anweisung von Herrn Falch wieder beendet. Auf diese normierte körperliche Einübung eines Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsbeginns folgen Situationen, die von einem hohen Individualisierungsgrad gekennzeichnet sind. Zusätzlich zu den bereits sichtbar gewordenen Differenzierungen nach Arbeitstempo, Aufgaben oder Schwierigkeitsstufen wird mit den Außenohr-Schalldämpfern eine Individualisierung der Arbeitslautstärke zum Zweck gesteigerter Konzentrationsfähigkeit ermöglicht. Gleichzeitig wird die Herstellung von weiteren Subjektpositionierungen vorangetrieben, die beispielsweise in Form des adressierten „Herumstreunens“ selbstverantwortliche Mobilitätsanforderungen spezifizieren und ziellose oder zu langsame Bewegungen sanktionieren.

Zudem ist über die Einrichtung der zentralen Kontrollinstanz am Pult auch eine Reduktion selektiver Ordnungsbildung ersichtlich, da die Schüler*innen auch unabhängig von ihren Strategien zur Einforderung von Unterstützungsleistungen eine Rückmeldung erhalten. Auf diesem Wege kann die zweite Lehrperson ihre Ressourcen dafür nutzen, auf zusätzliche und situativ auftretende Nachfragen einzugehen. Allerdings ist mit den von Herr Falch geäußerten Etikettierungen („Das ist peinlich“; „Das hast du nicht verwechselt“) auch eine Negation lebensweltlicher Geltungsansprüche verbunden. Zum einen kann eine verpasste Möglichkeit festgemacht werden, auf individuelle Ursachen von aufgetretenen Fehlern einzugehen und darauf aufbauende Lösungsstrategien zu entwickeln. Zum anderen wird eine normabweichende Leistungsfähigkeit mit der sozialen Anrufung eines zu empfindenden Schamgefühls verbunden. Auf diesem Wege wird sowohl eine Rückbindung an individuell-didaktische Sinnstiftungsprozesse verhindert als auch eine Entwertung der Persönlichkeitsebene verursacht. Im Anschluss an den bereits bei Lewin (1953) dargestellten Zusammenhang, nach dem sich wertschätzende Urteile positiv auf die Lernproduktivität auswirken, kann auch in leistungsbezogenen Gesichtspunkten ein negativer Einfluss vermutet werden.

Als zentrales *Thema* dieser Einheit stellt sich jedoch die dreimalige Veröffentlichung individueller Lernstände heraus. Zuerst wird mit der Abfrage der erledigten Schwellenprüfung der aktuelle Leistungsstand der Klasse in Form von zwei klassifizierten Gruppen öffentlich gemacht: Schüler*innen, welche die Schwelle bereits überschreiten konnten und solchen, die den Grenzwert noch nicht erreichten. Eine weitere Bekanntgabe erfolgt über die für alle Schüler*innen hörbaren Einzelrückmeldungen auf gerade erledigte Aufgaben. Diese Dimension impliziert weniger einen spezifisch festzumachenden Punkt im Lernprozess, sondern eine kollektive Einsicht in die Durchführungsqualität der abgegebenen Übungen. Ihren Höhepunkt findet diese Strategie schließlich im Individualisierungsdispositiv der namentlich aufgehängten Lernstände an der Hinterwand der Klasse. Alle Schüler*innen haben eine mit ihrem Namen beschriftete Klammer, die auf den jeweiligen standardisierten und nach Mittelschul- und Gymnasiumlehrplänen differenzierten Feldern ‚Grundlegend‘, ‚Vertiefend‘ und ‚Vortrefflich‘ angebracht ist. Sowohl der individuelle Lernfortschritt als auch die Differenz zu den erforderlichen Lernzielen und den Leistungsständen anderer Klassenmitglieder wird dadurch ersichtlich. Auf diese Weise wird eine Konkurrenzsituation erzeugt, die sich für die Schüler*innen der unterschiedlichen Leistungsniveaus sowohl motivierend als auch demotivierend auswirken könnte.

Damit kann auf die Problematik der ambivalenten Diskursanrufungen verwiesen werden, nach denen effizienzsteigernde Motivationsstrukturen und entstigmatisierende Lernpraktiken zugleich verfolgt werden sollen. Auf der einen Seite setzt diese Situation genau an jenen Heterogenitätsdiskursen an, die über wechselseitig-kompetitive Anreizstrukturen und die dokumentierte Sichtbarmachung von Lernprozessen leistungssteigernde Effekte in Aussicht stellen (vgl. Eder 2002; Hattie 2011; Biedermann et al. 2016). Das Beispiel mit lernstandanzeigenden Namensklammern ist sogar direkt an Hattie-Studien anlehnenen Strategien zur Selbstbeobachtung entnommen (Vollmer 2004, S. 33). Auf der anderen Seite ist die Gefahr von Stigmatisierungs- oder Demotivationseffekten gegeben, die mit der visuellen Veröffentlichung einer großen (oder sich vergrößernden) Differenz zu anderen Schüler*innen oder Lernzielen verbunden sein könnte. Damit befinden sich die Lernenden in einer noch stärker individualisierten Form eines Panoptikums, in dem die hierarchische Kontrollinstanz auf eine inter- und introspektive Kontrollfähigkeit ausgeweitet wird. Darin erhält jede*r Kenntnis über die unterschiedlichen Platzierungen und begibt sich zu anderen und sich selbst in eine zu beobachtende und eine beobachtbare Position. Wird dieser Umstand mit den nach Lehrplänen differenzierten Schwierigkeitsstufen in Verbindung gebracht, wird zugleich ein Bewusstsein über den aktuellen Stand bildungsbezogener Lebensverläufe generiert. Somit wird das Klassenzimmer als Bewerbungsraum für zu verteilende Zukunftschancen versinnbildlicht. Im Gegensatz zur „NMS-Stadt“ zeigt sich bei der Verteilung der Namensklammern jedoch eine heterogenere Aufteilung entlang der unterschiedlichen Niveaustufen.

Dieser Umstand entspricht auch den protokollierten Eindrücken, nach denen sich keine dramatisierte Diskrepanz aus angebotenen und nachgefragten Hilfestellungen bemerkbar macht. Während sich bei einem höheren Ausgangsniveau auftretende Unterstützungsanforderungen oder kollektive Perspektivlosigkeiten entdramatisieren, entfalten sich gleichsam die Möglichkeiten für eine Ausweitung wechselseitiger Wettbewerbsstrukturen.

Vor diesem Hintergrund kommen erneut die eigentümlichen Bedingungen der NMS zum Vorschein, in der unterschiedliche historische Machttypen aufeinandertreffen. Demnach stehen die subtilen und empirischen Normalisierungsformen der hybriden Lernindividualisierung den postfeudalen und „präskriptiven“ (Lemke/Bröckling/Krasmann 2000, S. 13) Einteilungsmechanismen der zweigliedrigen Sekundarstufe 1 gegenüber. Das bedeutet, dass schulische Inklusions- und Exklusionsprozesse sowohl anhand kleinteiliger Selbstständigkeitsnormative als auch über vordefinierte Leistungsnaturalismen verlaufen, die mit der vorzeitigen Einteilung in unterschiedliche Schultypen und Lehrpläne verbunden sind. Treten zu dieser Ausgangssituation noch entwertende und lehrseitige Praktiken hinzu, können sich die dysfunktionalen Konsequenzen für eine lebensweltliche Strukturbildung potenzieren. Demzufolge wird eine Förderung symbolischer Dimensionen unter den Voraussetzungen einer individualisierten Wettbewerbsöffentlichkeit nicht nur erschwert, sondern auf ein marginalisiertes Zufallsprodukt unterschiedlicher Lehrpersonen-Orientierungen reduziert (vgl. 6.3).

Trotz solcher Ausführungen zu lebensweltlichen Erosionstendenzen sind die theoretischen Beschreibungen in diesem Unterkapitel durch eine Dominanz von gouvernementalen Wirkungsmechanismen geprägt. Im nächsten Unterkapitel soll deshalb gezeigt werden, in welchen konkreteren Formen und Kontexten sich lebensweltliche Bildungsansprüche reproduzieren können, bevor sie fragmentiert und wiederzusammengesetzt werden.

6.2 (De-)Fragmentierung des Sozialen

In diesem Vorhaben wird zunächst darauf eingegangen, in welcher Form die Lehrpersonen der „NMS-Stadt“ auf die Tendenzen eines individualisierten schulischen Überlebenskampfes reagieren. Dabei zeigt sich, dass die situative Dramatik gouvernementaler Verantwortungsüberladung unabhängig von unterschiedlichen Wertorientierungen die Anwendung frontaler Unterrichtsformen als reintegrative Krisenstrategie zur Folge hat (6.2.1). Um die Tendenzen einer fragmentierten Lebenswelt greifbar machen zu können, werden darauf aufbauend die Unterrichtspraktiken konkretisiert, unter denen sich intersubjektive Symbolbestände überhaupt herstellen und erneuern lassen. Zu einem beträchtlichen Anteil sind solche Reproduktionsprozesse auf synchrone und kollektive Sozialformen

angewiesen, die sich von der Vorstellung einer disziplinarischen Lehrzentrierung deutlich unterscheiden (6.2.2). Zudem gilt es, die sozialintegrativen Bindungskräfte einer individuellen pädagogischen Zuwendung hervorzuheben, deren Entfaltungsmöglichkeiten durch diskursinterne und -externe Strukturhindernisse jedoch behindert werden (6.2.3).

6.2.1 Frontalunterricht als reintegrative Krisenstrategie

Der auszuführende Zusammenhang einer von Lehrkräften geteilten Problematisierung individualisierten Lernens ist für die Analyse von besonderer Bedeutung, da er sich implizit gegen die kulturalisierte Abstraktion von strukturellen Voraussetzungen richtet. Damit kann zugleich ein Beitrag für die in der schulpädagogischen Forschung unterrepräsentierten Hintergründe unterschiedlicher Lehrpersonen-Positionierungen zum individualisierten Unterricht (vgl. Knauder/Reisinger 2019) geleistet werden. Das bedeutet, dass die Ursachen für den Umstand erörtert werden, dass „auf der allgemeinen Ebene eine grundsätzliche Zustimmung zur individuellen Förderung vorliegt, [während] Frustrationen [...] vielmehr auf der konkreten Umsetzungsebene wahrgenommen“ (ebd., S. 20) werden. In diesem Vorhaben wird eine inhaltliche Dimensionierung von drei Lehrkräften (Herr Schmidt, Frau Keller und Frau Lechner) dargelegt, die einen Vergleich der bei ihnen beobachteten und artikulierten Handlungszusammenhänge und Wertbezüge ermöglicht.⁸¹ Zugleich bringt sie die theoretische Einordnung von synchronen Lernsettings als implizite, situative und wieder eingliedernde Gerechtigkeitsstrategie zum Ausdruck.

Herr Schmidt (Mathematiklehrer, NMS-Stadt), der in vorherigen Auszügen bereits im Kontext seiner Skepsis gegenüber selbstverantwortlichen Lernsettings erwähnt wurde, bildet den Anfang dieser Darstellung. Er machte auf die fehlenden Basisvoraussetzungen („können keinen Strich zeichnen“) und die Notwendigkeit kollektiver Erklärungen („sonst sind die anderen hin“) aufmerksam. In einer weiteren Situation wird dieses Verständnis noch einmal bestätigt und näher ausgeführt:

Nach einer langen Sequenz aus synchronen Erklärungen zur Klammer-Punkt-Strich-Regel geht Herr Schmidt zur Integrationslehrerin. Sie sitzt direkt neben Klaus, einem Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, und hat eine Frage an die Lehrperson. Herr Schmidt antwortet: „Ja, sie müssen ein System lernen, und sie lernen es nur, wenn sie es sauber anschreiben, es geht nicht anders.“ Er führt weiter aus, dass man noch so oft sagen könne, dass sie sich die Sachen selbst erarbeiten müssen.

81 Diese drei Lehrpersonen der „NMS-Stadt“ wurden im Zuge des Feldaufenthalts am häufigsten beobachtet und aus diesem Grund auch für die vergleichende Analyse herangezogen.

Letztendlich würde man aber hier gerade sehen, dass es in selbstständiger Form nicht funktioniere. In gewisser Hinsicht sei es einfach notwendig, die Schüler*innen anzuleiten, auch wenn ein reines Vorbeten auch nicht zielführend sei. (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Mathematik)

An dieser Stelle macht sich die Wirkmächtigkeit des Individualisierungsdiskurses bemerkbar, die eine Legitimationsbedürftigkeit synchroner Unterrichtsformen hervorruft. Mit der Feststellung, „dass man noch so oft sagen könne, dass sie sich die Sachen selbst erarbeiten müssten“, wird auf die Dominanz und Permanenz der Selbstverantwortungsnorm verwiesen. Diese wird von der Lehrkraft darauf folgend jedoch infrage gestellt und negiert. Die geäußerte Problemlösung von anzuleitenden, formalen und standardisierten Richtlinien („ein System“; „sauber anschreiben“) wird im weiteren Verlauf auch auf inhaltliche Erklärungspraktiken angewandt. Die Lehrperson spricht in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten oft von einem auszuführenden „Crashkurs“, in dem die grundlegenden Fähigkeiten zur Durchführung von weiteren Aufgaben erlernt werden sollen. Exemplarisch kann diese Passage zur Erläuterung dienen:

Herr Schmidt sagt zur Klasse: „Ihr könnt dann bald selbst üben, aber jetzt davor müsst ihr noch den Crashkurs fertig machen.“ Daraufhin geht er drei wesentliche Schritte durch, die die Schüler*innen der Reihe nach beachten müssen (Vorzeichen – Zahlen – Variablen) und malt diese mit Farbe in die Merk-Box an die Tafel. Danach wird im Plenum eine Beispielrechnung durchgeführt und jeder Schritt noch einmal separat von der Lehrperson erläutert. (Beobachtungsprotokoll 4a-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Mathematik)

Erneut wird in dieser Sequenz betont, dass ein selbstständiges Üben erst nach dem Erlernen von Grundkenntnissen ermöglicht werden kann. Der Primat didaktischer Strukturvorgaben bezieht sich auf eine (zumindest vorübergehende) Vereinheitlichung der Rechenwege, Lerntempos und formalen Stil- bzw. Anschreibetechniken. Durch die Visualisierung an der Tafel erhalten diese Normierungen einen zusätzlichen Erinnerungs-, Unterstützungs- und Verpflichtungscharakter. Für die Lehrperson stellt eine solche Unterrichtsform die geeignete Strategie dar, um den auftretenden Selbstregulationsproblemen und Unterstützungsanforderungen entgegenzutreten. Mit der Bezeichnung „Crash-Kurs“ lässt sich zudem ein erneuter Bezug zum Deutungsmuster eines schulischen Überlebenskampfes herstellen. Die Aneignung von Basiskompetenzen soll die Schüler*innen somit vor dem – durch selbstverantwortliche Lernformen verstärkten – Bedrohungsszenario eines Absturzes oder Zusammenstoßes bewahren.

In einem mit Herrn Schmidt geführten Interview wurde allerdings auch deutlich, dass er sich vor dem Hintergrund steigender Heterogenitätserfordernisse über die Notwendigkeit individualisierter Lernformen bewusst ist. Für eine

erfolgreiche Anwendung ist ihm zufolge aber ein ausgewogenes Leistungsniveau innerhalb der Klasse erforderlich. Eine solche präferierte Aufteilung wird nicht auf permanent homogenisierte Gruppen, sondern auf ein ausgeglichenes Verhältnis von niederen, mittleren und höheren Leistungsgrenzen bezogen. Aus diesem Grund betrachtet die Lehrperson im städtischen Bereich nur die Einführung einer Gesamtschule als eine nachhaltige Lösung für die beschriebenen Problematiken (vgl. 6.4.2). Neben der Änderung von strukturellen Bedingungen bringt Herr Schmidt in seinen Äußerungen auch eine weitere situative Gegenmaßnahme zum Ausdruck. Demzufolge würde an dieser Schule über außerunterrichtliche Gespräche versucht, die vielen sozial benachteiligten Kinder in ihrem Selbstvertrauen, in ihrer Widerstandsfähigkeit und in ihren Umgangsformen zu stärken, um sie für die außerschulische Realität mit den erforderlichen Handlungskompetenzen auszustatten (vgl. 6.4.1). Zugleich betont er die Wichtigkeit, auch motivierte und leistungsbereite Schüler*innen entsprechend zu fördern und zu belohnen.

Auch wenn eine detaillierte Darstellung dieser Gesichtspunkte erst folgen wird, ist es für die darzulegende Dimensionierung entscheidend, welche Wert- und Gerechtigkeitsbezüge die jeweiligen Lehrpersonen in ihren Äußerungen und Praktiken vertreten. Wenn sich den gesellschaftlichen Ursachen und Ausprägungen lebensweltlicher (De-)Fragmentierungsprozesse angenähert werden soll, gilt es, neben kontextuellen Strukturbedingungen auch individuelle Orientierungsmuster und diesbezügliche Handlungsvollzüge in der Praxis zu klären. Im Fall von Herrn Schmidt macht sich in dieser Hinsicht eine Kombination aus befähigungs- und verteilungsgerechten Positionierungen deutlich. Während Verteilungsgerechtigkeit einen Ausgleich von ungleich verteilten Bildungsressourcen beabsichtigt (Hübner 2013), setzt der Capability-Approach (Nussbaum 2000) an Maßnahmen zur Entdeckung von Bedürfnissen und zur Wahrnehmung von Bildungsangeboten an (vgl. Schrödter 2013). Über die von der Lehrkraft betonte Stärkung von sozialen Kompetenzen werden die vielfältigen individuellen Situationserfordernisse berücksichtigt, die für die individuelle Nutzung von Bildungsangeboten notwendig sind. Diese Maßnahme erfolgt im Einklang mit einer meritokratischen Grundüberzeugung, die Schüler*innen für einen als legitim und wichtig erachteten Positionswettbewerb mit möglichst gleichen Chancen auszustatten. Damit wird die in liberalen Theorien noch häufig vertretene Idee einer gerechten Verteilung der Startbedingungen verfolgt (vgl. Rawls 1975; Wallimann-Helber 2013).⁸² Während von der Lehrperson die Ge-

82 Auch wenn die Idee von ressourcenverteilenden Mechanismen häufig mit sozialdemokratischen oder sozialistischen Forderungen in Verbindung gebracht wird, zeichnen sich diese in der ideengeschichtlichen Rekonstruktion vor allem durch die Forderung einer umverteilenden Ergebnisgleichheit aus. Ein solches Verständnis bezieht sich auf eine gleichwertige und nicht auf eine leistungsgerechte „Stellung in der sozialen Hierarchie der Gesellschaft“ (Brandmayr 2018, S. 177).

samtschule als institutionelle Lösung für individuelle Benachteiligungen angeführt wird, zeigen sich kompensatorische Zuteilungs- und Verteilungsstrategien im Unterricht durch einen Aufschub des Lernfortschritts von Schüler*innen mit höherer aktueller Leistungsgrenze („sonst sind die anderen hin“).

Frau Keller (Deutschlehrerin, NMS-Stadt) wurde zu Beginn des Interviews darum gebeten, von ihren allgemeinen Erfahrungen mit individualisierten, offenen, selbstorganisierten oder differenzierten Lernformen zu berichten und auf eventuelle Vor- und Nachteile einzugehen. Die Einstiegsfrage wurde bewusst mit mehreren begrifflichen Beschreibungen versehen, um eventuell damit verbundene Konnotationen nicht vorzugeben und die jeweiligen Deutungen der Lehrperson selbst ins Zentrum zu stellen. In ihrer Antwort ging Frau Keller zunächst darauf ein, dass der Vorteil individualisierten Lernens darin besteht, eine im Strom kollektiver Tätigkeiten unbemerkte Passivität erkennen zu können. Deshalb seien solche Settings für die Schüler*innen auch viel anstrengender und könnten nicht den ganzen Vormittag über praktiziert werden. Im Anschluss daran kommt die Lehrperson erneut auf die Problematik von selbstverantwortlichen Anforderungen und fehlenden Basiskompetenzen zu sprechen:

Frau Keller: „Aber wenn ich halt sehe, dass die Kinder so gar nichts, dass da so gar nichts da ist, dann macht offenes Lernen gar keinen Sinn, wenn solche Defizite da sind.“

Interviewer: „Warum macht es dann keinen Sinn?“

Frau Keller: „Weil man doch irgendwie zuerst eine Grundbasis haben muss, bevor man irgendwelche weiterführenden Aufgaben bewältigen kann. Oder das verstehen, was ich in der Aufgabenstellung überhaupt will.“

Interviewer: „Und das ist oft nicht gegeben, dieses Verständnis?“

Frau Keller: „Ja. Und wenn sie es nicht verstehen, dann ist natürlich innerhalb von 10 Minuten, das kennt man von sich ja auch, dann wollen sie es auch nicht, dann blockieren sie, werden laut, machen etwas anderes. Das ist natürlich nicht so zielführend. Und viele von unseren [Schüler*innen] sind dann schon so, sie sagen von Anfang an: ‚Ich kann es nicht. Frau Lehrerin, was steht da?‘ ‚Ja, lies! Das steht ganz einfach, probiere es einmal‘. Und ich sage, die meisten kommen dann nachher eh nicht wieder. Weil manche sind wirklich [wird lauter] denkfaul geboren! Und für diejenigen ist offenes Lernen die Hölle.“

Mit diesen Äußerungen bestätigt Frau Keller erneut die Schwierigkeit, individualisiertes Lernen vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Ausgangsniveaus zu praktizieren. Spezifiziert werden an dieser Stelle die Problematiken, die bereits in dem Erfordernis der selbstständigen Erschließung der Aufgaben bestehen. Darüber hinaus thematisiert die Lehrkraft auch die daraus resultierenden lebensweltlichen Erosionserscheinungen, die in Form von Abwehrreaktionen und

motivations- und sinnbezogenen Entzugstendenzen auf der Persönlichkeitsebene entstehen. Potenziert werden diese Auflösungsprozesse in der Bezugnahme auf das Deutungsmuster eines verlorenen schulischen Überlebenskampfes, der über die Metapher eines postmortalen und immerwährenden Schreckensszenarios deutlich wird („für die ist offenes Lernen die Hölle“).

Allerdings werden in den Äußerungen auch die selbst verursachten Differenzordnungen offenbar, indem Unterstützungspraktiken an das selbstverantwortliche Einfordern von Hilfestellungen gebunden werden. Jenen Schüler*innen, die nicht wiederholt um eine Erklärung der Aufgabenstellung bitten („Die meisten kommen dann nachher eh nicht wieder“), kommt auch in den beobachteten Situationen keine besondere Zuwendung zuteil, sondern sie werden als unselbstständig, träumerisch und passiv („in die Luft schauen“) adressiert. Eine Erklärung hierfür könnte in der Manifestation eines naturalistischen und biologistischen Lern- und Leistungsverständnisses gefunden werden. Demzufolge verweist die Aussage „manche sind wirklich denkfaul geboren“ auf die Auffassung, fehlende Leistungsbereitschaft habe eine genetisch bedingte Ursache. Insofern lassen sich bei dieser Lehrperson sowohl im Verständnis als auch in der strategischen Anwendung begabungsgerechte Positionierungen beschreiben, nach denen soziale Ordnungsverhältnisse über als natürlich ausgegebene Leistungsunterschiede legitimiert werden (vgl. Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013; Stojanov 2013). Dementsprechend bezeichnet sich Frau Keller im weiteren Verlauf als eine Befürworterin von homogenen Leistungsgruppen, die der Auffassung einer notwendigen Unterteilung von Schüler*innen nach präeterminierten Leistungsdifferenzen entgegenkommen.

In einem anderen Teil des bereits zitierten Pausengesprächs, in dem von einer Freiarbeitsstunde als Katastrophe berichtet wird (vgl. 6.1.2), können diese Interpretationen erneut festgemacht werden:

Nachdem Frau Keller von den Schwierigkeiten bei selbstverantwortlichen Einheiten in dieser Klasse erzählt, frage ich sie, ob es in dieser Hinsicht einen Unterschied in den verschiedenen Schulstufen gebe. Sie verneint einen solchen Zusammenhang und betont, dass die Schüler*innen einfach von Jahr zu Jahr dümmer werden. Die Kinder aus der derzeitigen vierten Klasse seien vor vier Jahren auch keine Genies gewesen, aber jetzt sei es sehr schlimm. Das liegt ihrer Ansicht nach nicht nur an der Muttersprache, da Francesca, die erst seit Kurzem Deutsch spricht, die Angaben besser verstehe als viele andere. Sie seien einfach stinkfaul, haben keinen Willen und es fehle an [macht dabei einen seufzenden und ernüchterten Blick nach unten] Lebenshaltung. Ich frage, ob das auch am familiären Hintergrund liegen könne. Sie antwortet daraufhin, dass das einfach der fehlende „Hirnschmalz“ sei. (Gespräch mit Frau Keller, NMS-Stadt)

Das begabungsgerechte Leistungsverständnis wird in dieser Sequenz gleich an mehreren Stellen offensichtlich. Mit der dreimaligen Verwendung der

Attribution „einfach“ in Bezug auf defizitorientierte Fähigkeitsbeschreibungen wird eine nicht zu hinterfragende Eindeutigkeit gegebener Ungleichheiten bereits angekündigt. Das Beispiel „fehlender Hirnschmalz“ stellt schließlich einen unmissverständlichen Ausdruck dieser biologistischen Orientierung dar, die mit entwertenden Etikettierungen („stinkfaul“, „immer dümmer“) und einem nicht aufzulösenden Status (Negierung der Entwicklungsmöglichkeit über unterschiedliche Schulstufen) zusätzlich verstärkt werden. In diesem Zusammenhang erhalten neben dem Leistungsvermögen auch die problematisierten Aspirationen und Motivationen einen naturalisierten Charakter, da selbst bei einem alternativen Interpretationsangebot („ob das nicht auch am familiären Hintergrund liegen könne“) die Ursache in neuronalen Hirnprozessen verortet wird.⁸³

Die in diesen Ausführungen angesprochenen Problematiken führen auch bei Frau Keller zu einer strategischen Rückkehr zu frontalen Unterrichtssettings, die am folgenden Beispiel veranschaulicht werden können:

Nachdem Frau Keller die Klasse über die schlechten Ergebnisse der letzten Freiarbeitsstunde informiert hat, sollen die Schüler*innen von der Tafel einen Musteraufsatz der Sage abschreiben. Dadurch sollen sie sehen, wie eine Nacherzählung bei der Schularbeit am besten auszusehen hat. Die Schüler*innen beginnen, die 12 Sätze abzuschreiben. Die andere Lehrperson [Herr Klammer] geht durch die Reihen und gibt Hilfestellungen, wenn sie etwas nicht verstehen oder lesen können. Mittlerweile ist es sehr ruhig in der Klasse. Ich selbst merke, wie angenehm ich diese Ruhe empfinde und habe den Eindruck, als würde die Klasse selbst dies auch so wahrnehmen. Yusuf fragt Herrn Klammer immer wieder, was dies oder jenes bedeute. Nach zehn Minuten ruft Laurin: „Fertig.“ Herr Klammer: „Psst!“. Laurin redet weiter mit einem anderen Schüler und wird von der Lehrperson erneut ermahnt. Es vergehen weitere zehn Minuten, bis alle Schüler*innen fertig sind. (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Deutsch)

In dieser Situation erinnert der hohe Standardisierungsgrad (Vereinheitlichung der Aufgabenstellung und Arbeitsprozesse, repetitive Handlungsmuster) an das Deutungsmuster einer Fließbandarbeit in einer „industriellen Schule“.

83 Interessant ist an diesem Auszug zudem, dass im Gegensatz zur Interview-Passage bei Francesca dieses Mal nicht der Bildungshintergrund, sondern eine natürlich bedingte Intelligenz für die Erfüllung selbstständiger Lernerwartungen verantwortlich gemacht wird. Bei einem genaueren Blick auf den jeweiligen Gesprächsverlauf zeigt sich, dass beim Interview das Diskurselement der Bildungsstandardtests diskutiert wurde. In diesem Rahmen erläuterte die Lehrkraft den dabei ermittelten Erwartungshorizont, der den familiären Bildungshintergrund mitberücksichtigt (vgl. 6.4.1). Ohne an dieser Stelle einen konkreten ursächlichen Zusammenhang festzumachen, kann die Diskrepanz der Antworten eventuell auf diese unterschiedlichen Themenschwerpunkte in den beiden Gesprächen zurückgeführt werden.

Interessanterweise hat diese Maßnahme zumindest in der situativen Interpretation des Beobachters eine als positiv empfundene Rückkehr in routinisierte Wissens- und Anforderungsstrukturen zur Folge. Die weitestgehende Zurücknahme der selbstverantwortlichen Anrufungen wird als Entlastung und Pause im individualisierten Überlebenskampf der „postindustriellen Schule“ wahrgenommen. Auch wenn das Gefälle in der Tätigkeit des selbstständigen Abschreibens erneut deutlich wird (10 Minuten vs. 20 Minuten an benötigter Arbeitszeit), wird eine weitere Öffnung der Leistungsschere durch eine implizit verordnete Wartezeit verhindert. Der dadurch eintretenden Ruhestörung von Laurin, der die Arbeitsaufgabe bereits erledigt hat, muss darauffolgend mit entsprechenden Normierungen seitens der Lehrkraft begegnet werden. Damit manifestiert sich erneut die Ambivalenz der lehrenden Funktionsanforderungen, kein Kind zurückzulassen und alle Schüler*innen in ihrem aktuellen Leistungsvermögen zu fördern.

Frau Lechner (Englischlehrerin, NMS-Stadt) teilt im Anschluss an die bereits typisierten Lehrpersonen der „NMS-Stadt“ die Problematik von individualisierten Lernformen. Die aufgetretenen Unterstützungsbedarfe in den beobachteten Einheiten und ihre Versuche, den Beobachter zu einem Lernunterstützer umzufunktionieren (vgl. 6.1.1), machen ihre Äußerung zu fehlenden Grundvoraussetzungen verständlich. In der Konkretisierung dieser Bedingungen äußert sie jedoch ein anderes Verständnis von Fähigkeitserwartungen und damit verbundenen Bildungsinhalten:

Es brauche [für die Schaffung einer Basis zum individualisierten Lernen] zuerst eine Vorarbeit in Form von mehr Sozialarbeiter*innen an Schulen, die kontinuierlich mit den Schüler*innen arbeiten. Ansonsten würden einige Kinder vernachlässigt werden. (Protokolliertes Interview mit Frau Lechner, NMS-Stadt)

In einem späteren Teil des Interviews geht sie noch näher auf ihr Verständnis von individuellen Lehr- und Lernprozessen ein:

Die Lehrperson betont, dass das Individuelle für sie sehr wichtig sei, sodass die Schüler*innen erkennen, dass sie von ihr als Mensch betrachtet werden. Sie sollen demnach wissen, dass man sie als Mensch mag und höchstens das Verhalten kritisiert und dass sie verstehen lernen, dass auch Lehrkräfte ihre Grenzen haben. Die Schüler*innen seien nämlich oft verletzt und deshalb sei es wichtig, dass sie wissen, dass es nicht gegen sie als Menschen geht. Mit einer Klasse habe sie sehr gut gearbeitet, wenn sie sehen, dass sie sich generell leichter tun, wenn man Menschen respektvoll behandelt.

Im Gegensatz zu den beiden anderen Lehrpersonen werden die fehlenden Basisvoraussetzungen nicht primär auf fachliche Inhalte oder sprachliche Grundkompetenzen bezogen. Vielmehr betrachtet die Lehrperson persönlichkeitsbezogene

Aspekte in Form eines positiven Selbstwertgefühls und einer wechselseitigen Rückbindung an Geltungsansprüche als wichtigste Bedingung für eine individuelle Lernentwicklung. Das vermittelte Verständnis der Anerkennungsgerechtigkeit „setzt eine spezifische Qualität der pädagogischen Beziehung voraus, die im Sinne der Anerkennungstheorie Honneths durch Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung geprägt sein müsse“ (Dietrich/Heinrich/Thieme 2013, S. 20). Die von ihr ins Feld geführte strukturelle Problemlösungsstrategie besteht dementsprechend in der Aufstockung sozialarbeiterischer Ressourcen, deren Notwendigkeit auf einen im lebensweltlichen Hintergrund bereits erodierenden Symbolbestand sowie auf das Auftreten von respektlosen Umgangsformen in der Klasse verweist.

Die Integrationsaufgabe der schulischen Institution besteht der Lehrperson zufolge nun darin, diese negativen Voraussetzungen nicht durch leistungsbezogene Selbstständigkeitsanforderungen zu verstärken, sondern über die Förderung wertschätzender Umgangsformen zu verbessern. Insofern wird eine lernseitige Orientierung auch nicht primär als Mittel zur Ausschöpfung ungenutzter Begabungsreserven verfolgt. Mit der viermaligen Betonung, dass die Lernenden in erster Linie als Menschen wahrzunehmen sind, sollen die Schüler*innen von (selbstverantwortlichen) Funktionserwartungen entlastet werden, die sie aufgrund ihrer spezifischen Situation noch nicht erfüllen können. Während in den diskursiven Dimensionen authentisch-respektvolle Aufgabenkulturen als biopolitische Problemlösungskalküle fungieren, wird der Begriff „respektvoll“ von Frau Lechner als Verhaltensnorm verwendet, um den Schüler*innen eine selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Diese *artikulierten* Wertbezüge und Strategien konnten auch in *beobachteten* Einheiten festgemacht werden. Die Praktiken der Lehrkraft lassen sich als wertschätzende und erklärende pädagogische Umgangsformen charakterisieren, wohingegen Herr Schmidt stärker bewertend-erklärende (z. B. „Das ist eh richtig“; Erläuterungen im Crash-Kurs) und Frau Keller eher entwertend-belehrende (z. B. „Mach es halt, anstatt mit offenen Augen zu schlafen“; „immer dümmer“; „stinkfaul“) Positionierungen aufweist. Zudem sind die anderen besuchten Stunden bei Frau Lechner eher von einer Synchronizität der unterrichtlichen Tätigkeiten gekennzeichnet. Im Vergleich zu den anderen Fächern ist jedoch ein geringerer Grad an Anleitungen, eine höhere Lautstärke und eine stärkere Anwendung von spielerischen und gestalterischen Elementen festzumachen. Für die folgende Interpretation ist aber vor allem entscheidend, dass in allen Fächern die Strategie verfolgt wird, über frontale Unterrichtsformen eine sich durch Selbstverantwortungsnormen vergrößernde Gefahr des sozialen Abstiegs zu vermeiden. Werden diese und weitere Dimensionierungen der Lehrkräfte in einer vergleichenden Analyse untersucht, lohnt sich eine tabellarische Darstellung dieser Gesichtspunkte (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Dimensionen der Lehrperson-Typisierung (NMS-Stadt)

Kategorie: Problematisierung individualisierten Lernens (NMS-Stadt)			
Lehrkraft/ Fach	Mathematik (Herr Schmidt)	Deutsch (Frau Keller)	Englisch (Frau Lechner)
Ursachen (Artikuliert)	– Mangelnde Basisvoraussetzungen: Fehlende Fach- und Persönlichkeitsbildung – Unausgewogene Heterogenität	– Mangelnde Basisvoraussetzungen: Sprachkompetenzen, unterschiedliche biologische Dispositionen	– Mangelnde Basisvoraussetzungen: Fehlende Persönlichkeitsbildung – Entwertung durch Testverfahren
Effekte & Positionierung (Beobachtet)	– selektive Ordnungseffekte – hoher Unterstützungsbedarf – Erklärend-bewertend	– selektive Ordnungseffekte – hoher Unterstützungsbedarf – Belehrend-entwertend	– selektive Ordnungseffekte – hoher Unterstützungsbedarf – Erklärend-aufwertend
Problemlösungsstrategien	Beobachtet: – Frontalunterricht – Hohe Fremdkontrolle/Anleitung – Individualisiertes Lernen bei günstigen Bedingungen Artikulierte: – Frontalunterricht – Gesamtschule – Erziehungs- und Sozialarbeit – Entbürokratisierung	Beobachtet: – Frontalunterricht – Hohe Fremdkontrolle/Anleitung Artikulierte: – Frontalunterricht – Rückkehr zu homogenen Leistungsgruppen – Entbürokratisierung	Beobachtet: – Frontalunterricht – Spielerische und moralische Vermittlung Artikulierte: – Schulsozialarbeiter*innen – Heterogene Leistungszusammensetzung – Entbürokratisierung (Weniger Tests/Evaluationen)
Gerechtigkeitsbezüge	– Verständnis: Befähigung, Verteilung – Strategie: Befähigung, (Um-)Verteilung	– Verständnis: Begabung – Strategie: Begabung, (Um-)Verteilung	– Verständnis: Anerkennung – Strategie: Anerkennung, (Um-)Verteilung

In Anlehnung an die diskursanalytische Phänomenstruktur (vgl. Tab. 1) wurden auch die in der Ethnographie beobachteten bzw. geäußerten Ursachen, Problemlösungsstrategien, Wertorientierungen und Positionierungen herausgearbeitet. Die Untersuchung von Handlungszusammenhängen ermöglicht über die Analyse von konkreten Effekten zudem eine Differenzierung zwischen artikulierten und beobachteten Wertbezügen und Vorgehensweisen. Diese gegenüberstellende Aufschlüsselung macht sowohl die divergierenden und gemeinsamen Bezugspunkte zwischen den Lehrpersonen als auch die Unterschiede zu institutionellen Wissensordnungen erkennbar.

Im Gegensatz zu den diskursiven Idealisierungen kristallisieren sich zunächst die Kategorien problematisierter Aspekte von individualisierten Lernformen heraus. Mangelnde Basisvoraussetzungen werden als zentrale Schwierigkeiten und Hindernisse für eine erfolgreiche Anwendung angeführt. Allerdings bringen die Lehrpersonen jeweils unterschiedliche Ursachen (Persönlichkeitsbildung, Heterogenität, natürliche Dispositionen) und Ausprägungen (fachliche, persönliche oder sprachliche Fähigkeiten) mit diesen fehlenden Kompetenzen in Verbindung. In den Handlungen selbst konnten trotz entgegengesetzter Positionierungen (belehrend/erklärend, aufwertend/bewertend/entwertend) in allen Einheiten ein erhöhter Unterstützungsbedarf mit selektiven Ordnungseffekten beobachtet werden. Dieser Umstand führt dazu, dass unabhängig von abweichenden Gerechtigkeitsbezügen und strukturellen Problemlösungsstrategien (Gesamtschule, Schulsozialarbeiter*innen, Wiedereinführung von Leistungsgruppen) die Rückkehr zu frontalen Unterrichtsformen eine gemeinsame situative Gegenmaßnahme darstellt.

Für die Interpretation und theoretische Einordnung ergeben sich durch diese Ergebnisse wesentliche Konsequenzen. Demnach hat der Effekt der gouvernementalen Lernindividualisierung, die Diskrepanz zwischen dem Angebot an und der Nachfrage nach Unterstützungsressourcen zu erhöhen, eine geteilte verständigungsorientierte Intervention zur Folge. Im Anschluss an die theoretisch diskutierten Erweiterungen erfolgt diese reintegrative Krisenstrategie nicht über geäußerte Sprechakte im habermasschen Sinne, sondern wird über die Bedingungen der Situation selbst vollzogen. Dennoch findet dabei eine implizite lebensweltliche Aushandlung statt, die über Beobachtungen, Rezeptionen und Reaktionen an die individuellen Geltungsansprüche der Schüler*innen rückgebunden wird. Die Verhandlung legitimer Ordnungsverhältnisse verläuft zunächst über die Erkenntnis der Lehrpersonen, dass die neuen Selbstständigkeitsanforderungen bei vielen Schüler*innen zu einem Verlust von Bildungschancen führen und ihre weitere gesellschaftliche Teilhabe gefährden. Im Rückgriff auf synchrone Lehr- und Lernprozesse soll sowohl die Zugehörigkeit zur Klassen- und schulischen Institution als auch die Förderung einer individuellen Handlungskompetenz und Sinnstiftung gewährleistet werden. Auf diesem Wege werden mit der kulturellen, persönlichen und sozialintegrativen Ebene alle drei

Komponenten lebensweltlicher Strukturbildung – zumindest in ihrer strategischen Zielführung – berührt.⁸⁴

Von besonderer Tragweite ist, dass dieser Gemeinsinn unabhängig von divergierenden Gerechtigkeitsverständnissen, Problemursachen oder strukturellen Lösungsstrategien entsteht. Insofern schaltet sich die Dramatik materieller Situationsbedingungen vor die individuellen kulturellen Orientierungen und ruft das implizit geteilte Wissen (vgl. Reckwitz 2003) einer verständigungsorientierten Überlebensstrategie hervor.⁸⁵ Der Begriff der Materialität bezieht sich an dieser Stelle jedoch nicht auf eine apriorische Ausrichtung von gesellschaftlichen Kausalitätsverhältnissen (vgl. Marx 1867/2014). Vielmehr kommt der kontextuelle Einfluss von ungleichen Ausgangsbedingungen zum Tragen, der sich in der Divergenz zwischen widerstrebenden Gerechtigkeitsverständnissen und geteilten Gerechtigkeitsstrategien manifestiert. Die gouvernementale Rationalität führt in ihrer situativen Dramatik dazu, dass Anerkennungs-, begabungs- und befähigungsgerechte Orientierungen im praktischen Vollzug kurzzeitig hinter (um-) verteilende Mechanismen zurücktreten. Zwar bleiben die jeweiligen Orientierungen stets im Modus wirksam, in dem Schüler*innen different behandelt und adressiert werden (z. B. Zuteilung/Entzug von Unterstützung, aufwertend/entwertend). Der indirekt verordnete Aufschub des Lernfortschritts für Schüler*innen mit höherem Leistungsvermögen stellt hingegen eine (um-)verteilungsgerechte Strategie dar, die dem Credo der normalverteilten Selbstverantwortungskompetenzen widerspricht. Vor dem Hintergrund unterschiedlich artikulierter Positionierungen kann diese Vorgehensweise auf die Erfordernisse der auftretenden Gegebenheiten zurückgeführt werden.⁸⁶ Damit wenden sich die Lehrpersonen

84 An dieser Stelle könnte entgegnet werden, dass diese Praktiken eventuell aus dem egozentrischem Kalkül vollzogen werden, dem Lehrauftrag oder den diskursiven Anrufungen zur Chancenmaximierung gerecht werden zu können. Ohne in diesem Fall auf eine konkretere Analyse von dahinterliegenden Motivlagen oder unbewusst geregelten Deutungsschemata eingehen zu können, widersprechen die Argumentationen der Lehrpersonen einer solchen Interpretation jedoch. Darin werden stets die Konsequenzen für die Lernenden selbst ins Zentrum gerückt („sonst sind sie hin“, „nicht überlebensfähig“, „für die ist offenes Lernen die Hölle“ etc.) und nicht normativ zu entsprechenden Vorgaben thematisiert.

85 Der Begriff einer lebensweltlichen Krisenstrategie verweist auf die erwähnte Notwendigkeit von Habermas' Unterscheidung zwischen kommunikativen Handlungen in starkem und schwachem Sinn (vgl. 3.3). Auch eine strategisch ausgerichtete Handlung kann in diesem Beispiel als verständigungsorientiert gelten, da ihre jeweiligen Anschlusshandlungen an die Geltungsansprüche der Schüler*innen rückgebunden sind und über aktorrelative Begründungsbezüge hinausgehen.

86 Da in der Untersuchung themenfokussierte Leitfaden-Interviews durchgeführt wurden, bleibt gleichwohl unklar, ob und inwiefern der situative Gemeinsinn auf nicht erhobene Hintergrundüberzeugungen verweist, die als kleinste gemeinsame Wissensvorrats-Schnittmenge in der Praxis abgerufen werden. Die Praktik des Frontalunterrichts stellt aber jedenfalls ein routinisiertes Handlungsrepertoire zur Verfügung, welches in diesem Fall als re-integrative Krisenstrategie genutzt wird.

auch implizit gegen die diskursiv-kulturalisierte Abstraktion von strukturellen Voraussetzungen, deren Dringlichkeit durch den wettbewerbsstaatlichen Wandel von institutioneller Ressourcen- zur individuellen Verantwortungsverteilung hervorgebracht wird. Somit kann die Schule bzw. das Klassenzimmer hier als divergierendes Deutungssystem in Form einer *Heterotopie* (vgl. Foucault 1993, S. 39) beschrieben werden.

In der habermasschen Terminologie bedeutet dies, dass das Passungsverhältnis zwischen materiellen Reproduktionsprozessen und ihren symbolischen Legitimationen ins Wanken gerät. Der ohnehin schon konfliktäre Anspruch, als schulische Institution zwischen systemischen und lebensweltlichen Funktionsansprüchen balancierend zu vermitteln, tritt in seiner idealisierten Wendung der Lernindividualisierung als antinomisches und nicht einzuhaltendes Versprechen hervor. In Kombination mit segregierenden Pfadabhängigkeiten erreicht die Diskrepanz von individuellen Ausgangsbedingungen und standardisierten Selbstständigkeitsanforderungen ein Maß, das für die handelnden Personen in der pädagogischen Praxis nicht mehr legitimierbar scheint. Somit lässt sich die diskursive Ausblendung von Widersprüchen und Risiken im Unterricht nicht aufrechterhalten. Unabhängig von der angewandten Methodik können die Lehrpersonen dem Zielbild einer inklusiven Schule für alle, in der niemand zurückgelassen und jede*r gefördert wird, nicht entsprechen. Dadurch können Schulen als Organisationen und die darin handelnden Personen in einen Status der Kritisierbarkeit versetzt und als permanent fehlerhaft bewertet werden (vgl. Dammer 2015; Schmidt/Diekmann 2018).

Um dieser festgefahrenen Situation eine neue Perspektive zu verleihen, gilt es, die Klassifikationen aus frontalen vs. individualisierenden Lernsettings anhand ihrer praktischen Implikationen weiter zu rekonstruieren. Dazu soll neben reaktiven Defragmentierungsprozessen erläutert werden, unter welchen Voraussetzungen sich lebensweltliche Strukturbildungen konkret vollziehen. In der Darstellung erfolgt die Verortung symbolischer Reproduktionsvorgänge zunächst in synchronen Interaktionsformen, die zugleich als Gebiet individualisierter Zergliederungsprozesse in Erscheinung treten.

6.2.2 Synchronizität des Symbolischen

Wenn an dieser Stelle die lebensweltlichen Bindungskräfte von synchronen Unterrichtsformen thematisiert werden, dann ist damit keine Idealisierung von bestehenden Prozessmechanismen verbunden. Vielmehr soll herausgearbeitet werden, dass lehrzentrierten Settings neben häufig beobachteten disziplinarischen Ausprägungen auch ein Potenzial zur Förderung (inter-)subjektiver Geltungsaspekte innewohnt, welches durch die einseitige Konzentration auf selbstregulierte Settings jedoch unterminiert wird. Dabei widerspricht das

NMS-Konzept im Rahmen der „flexiblen Gruppierung“ (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 31) zwar nicht grundlegend einer situativen Anwendung zentrierter Unterrichtsmethoden. Allerdings werden damit in Verbindung stehende Potenziale nicht als eigenständige Qualität verortet und die Möglichkeiten ihrer Integration lediglich als tabellarische Übergangsstufe auf dem Weg zu einer umfassenden Individualisierung betrachtet.

Zur Fundierung dieses Arguments dienen im Folgenden jeweils zwei Sequenzen aus fach- und sozialbezogenen Einheiten, die in Form eines Unterrichtsgesprächs und -vortrags charakterisiert werden können (vgl. Hee/Pohl 2018; Rabenstein et al. 2018b). Ohne auf diesbezügliche Zusammenhänge im Detail einzugehen, kann die gesellschaftstheoretische Einordnung neue Perspektiven auf darin wirksam werdende symbolische Bezugspunkte und das Zusammenspiel argumentativer und anerkennender Sozialformen eröffnen. Zunächst wird auf eine Deutschstunde in der 4B-Klasse der „NMS-Gesamt“ eingegangen, in der die Lehrkraft (Herr Gruber, ca. 50 Jahre alt) mit den Schüler*innen eine Buchbesprechung durchführt:

Herr Gruber fragt zu Beginn der Stunde, ob es bezüglich des Buchs „Die Welle“ noch Fragen gibt und alle den Inhalt verstanden haben. Harald fragt etwas, das ich akustisch nicht verstehen kann. Die Lehrperson erachtet dies als einen interessanten Punkt und stellt die Frage, warum es heute noch relevant sei, dieses Buch zu lesen. Ein Schüler antwortet: „Wegen dem historischen Hintergrund!“ Herr Gruber: „Ja ok, aber da könnte man das Gegenargument bringen, einfach ein Geschichtebuch aufzuschlagen.“ Ein anderer Schüler sagt: „Man kann sich so besser in die Menschen hineinversetzen.“ Die Lehrperson bestätigt diese Deutung und führt aus, dass man sich als Schüler*in leichter in andere Schüler*innen hineinversetzen und deren Gedanken und Handlungen nachvollziehen könne. Danach fragt er, ob solche Ereignisse wie im Nationalsozialismus auch heute noch möglich wären. Ein Schüler merkt an, dass ähnliche Geschehnisse in anderer Form auch heute noch denkbar wären. Vor diesem Hintergrund will die Lehrkraft von der Klasse wissen, welche Bedingungen dafür nötig seien. Daraufhin geben Schüler*innen unterschiedliche Antworten (z. B. Wirtschaftskrise, mediale Beeinflussung, sozialer Druck), die von Herrn Gruber nochmals detaillierter ausgeführt und veranschaulicht werden. Die Schüler*innen wirken sehr aufmerksam und scheinen an den Lippen der Lehrperson zu hängen. Er führt weiter aus, dass die meisten Menschen auch heute noch dazu tendieren würde, einer Mehrheit zuzustimmen, ohne die notwendigen Hintergrundinformationen zu besitzen. In diesem Kontext fragt er die Klasse, welche Taktiken es gebe, um sich einer vorschnellen Meinungsbildung zu widersetzen. Martin antwortet: „Um etwas mehr Zeit bitten.“ Herr Gruber: „Genau, um Aufschub bitten.“ Dann habe jede*r Zeit, sich in Büchern, Artikeln oder bei Bekannten Informationen einzuholen, um dann eine Entscheidung treffen bzw. sich eine Meinung bilden zu können. (Beobachtungsprotokoll 4B-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Deutsch)

In der Eingangsrunde des Unterrichtsgesprächs wird das Ziel verfolgt, eventuell aufgetretene Verständnisschwierigkeiten zu den durchgenommenen Buchinhalten in Erfahrung zu bringen und bearbeiten zu können. Daraufhin wird mit der Nachfrage zur Aktualität des Buchs die Sinnhaftigkeit der Unterrichtsinhalte selbst zur Diskussion gestellt. Die zu eruiierende Bedeutsamkeit wird zwar als gegeben vorausgesetzt (ansonsten hätte mit „ob“ anstelle von „warum“ gefragt werden müssen), in der Suche nach den Ursachen gegenwärtiger Relevanzen findet jedoch eine gemeinsame Aushandlung über die Legitimität des Unterrichts statt. In der Rückbindung an die Interpretationen der Schüler*innen und in der zu leistenden Bezugnahme auf aktuelle Handlungsrealitäten wird die sinnhafte Anschlussfähigkeit von vergangenen Deutungsstrukturen überprüft und aktualisiert. Im Anschluss daran erfolgt eine Forcierung der Fähigkeit, andere Rollen und Perspektiven einnehmen und sich in unterschiedliche gesellschaftliche Umstände hineinversetzen zu können. Demzufolge gilt es für die Lernenden, die Entstehung und Zusammensetzung von sozialen Gegebenheiten und persönlichen Wahrnehmungen und Einstellungen rekonstruktiv zu erfassen. Über die zu erstellenden Verbindungslinien zu gegenwärtigen Lebenswelten und die zu hinterfragenden und auszuhandelnden Wahrheiten wird die kulturelle Reproduktionsleistung nicht nur in situ, sondern als Entwicklung eines generellen kritischen Verständnisses über gesellschaftliche Strukturen und Geltungen praktiziert. In diesem Zusammenhang hat Wenzl (2014) die detaillierten Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung herausgearbeitet, die mit dem Stellen und gemeinsamen Erörtern von Schüler*innen-Fragen verbunden sind. Dementsprechend ist der „pädagogisch vernachlässigte bzw. mindergeschätzte sozialisatorische Wert des Unterrichtsgesprächs“ hervorzuheben, in dem „die Schüler*innen lernen, eine allgemeine Haltung gegenüber den Tätigkeiten einzunehmen“ (Rabenstein et al. 2018b, S. 182 f.).

Nun könnte argumentiert werden, dass eine solche sinnbezogene Förderung vor allem über den fachlichen und thematischen Inhalt der Fragestellungen und unabhängig von der gewählten Sozialform vollzogen wird. Dabei wird jedoch die vermittelnde und organisatorische Rolle übersehen, die Herr Gruber in diesem Prozess über Veranschaulichungen, Erzählungen, Spezifikationen, Ausführungen, Gegendeutungen und Rückfragen einnimmt. Die situative Deutung, dass Schüler*innen an den Lippen der Lehrpersonen zu hängen scheinen, bringt genau diese diskursive Leerstelle zum Ausdruck, da im Primat des selbstständigen Denkens und Handelns gerade die Wichtigkeit des „gesprochenen Wortes“ der Lehrperson relativiert wird. Vor diesem Hintergrund kann eine tendenzielle Erosion dieses Lebensweltpotenzials festgemacht werden, wenn es durch individualisierte Lernformen weniger Austausch „mit jemanden gibt, der sich mit der Sache schon länger beschäftigt hat, [und] keine Gespräche, Diskussionen, Auseinandersetzungen über die Sache mehr stattfinden“ (Reh in Proske/Rabenstein 2018a, S. 238).

Mit Blick auf den letzten Teil der Sequenz zeigt sich dieser Aspekt in einer weiteren Dimension, und zwar als die Lehrperson mit den Schüler*innen die Möglichkeiten für eine eigenständige Positionsentwicklung erörtert, die im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit verstanden werden kann. Die sozialisatorische Reproduktion erfolgt im Allgemeinen über die Vermittlung und Erörterung von „bildungswirksamen Verhaltensmustern, Erziehungsstilen [und] Interaktionsfähigkeiten“, die für die Herausbildung der Persönlichkeit als „personale Identität“ notwendig sind (Habermas 1988b, S. 214). Dieses praktizierte Verständnis orientiert sich jedoch gerade nicht an einer reformpädagogischen Loslösung von generationalen und institutionellen Machtunterschieden, die eine wettbewerbsstaatliche Verantwortungsdelegation mit der emphatischen und neurodidaktischen Legitimation einer natürlichen Selbstständigkeit ausstattet. Auf diese Weise kritisiert die lernindividualisierende Diskursallianz nicht nur repressive Erziehungsmethoden, sondern vernachlässigt auch das Potenzial von solchen lehrzentrierten Unterrichtsformen, die einen Kenntnisunterschied zwischen Lehrkräften und Schüler*innen für die Vermittlung und Aneignung von autonomen Lebensweltkompetenzen zu nutzen vermögen.

Im Vergleich dazu kann die Interpretation der nächsten Sequenz noch stärker auf die spezifischen Wirkungsmechanismen einer vortragenden Lehrpersonenrolle bezogen werden. In einer Geschichtsstunde der „NMS-Gesamt“ führt Frau Baumgartner (ca. 55 Jahre alt) die Schüler*innen durch die Zeit Napoleon Bonapartes:

Nach einigen organisatorischen Aspekten kündigt Frau Baumgartner den Gegenstand der Stunde an: „So, heute geht es um Napoleon.“ Die Schüler*innen rufen begeistert „Ja!“. Nachdem die Lehrperson mit einer mehrminütigen Fragerunde der bereits erarbeiteten Inhalte beginnt, erläutert sie, wie die Schreckenherrschaft der Jakobiner zu Ende ging und die Umstände in Frankreich sich wieder beruhigten. Ihre Darstellungen empfinde ich als interessant und anschaulich präsentiert. Da sie sehr deutlich und eher langsam spricht, versuche ich, Teile davon Wort für Wort mitzuschreiben. Sie steht dabei im vorderen Zentrum der Klasse und führt aus: „Die neue Regierung war nicht sehr erfolgreich, viele Menschen brauchten immer wieder Schutz vom Militär. Und jetzt schlägt die Stunde von Napoleon: Er gibt einen Schießbefehl auf Hungerdemonstranten, aber viele der Nationalgarde haben diesen Job abgelehnt. Napoleon war auch finanziell am Ende und ist hart und grausam genug, um das zu tun. Daraufhin wird er oberster Befehlshaber im Kampf gegen die Habsburger. Er geht auf Kriegszug und gewinnt eine Schlacht nach der anderen und die Welt wird auf ihn aufmerksam.“ Anschließend setzt sie sich auf ihren Stuhl, rollt damit in den mittleren Teil der Klasse, schlägt die Beine übereinander und fährt fort: „Im Zuge dessen entsteht ein berühmtes Gemälde namens ‚Mona Lisa‘, einer Geliebten Napoleons.“ Die Lehrperson merkt an, dass Napoleon ein „Ladykiller“ gewesen sein müsse und erzählt ein paar Details aus seinem Privatleben. Die Schüler*innen lachen und lauschen weiterhin

gespannt und mit gespitzten Ohren den Worten von Frau Baumgartner. Sie erwähnt zudem die napoleonischen Schlachten, die fast alle gewonnen wurden, und dass er sich aus dem Motiv eines ungestillten Machthungers zum ersten Konsul ernannte. Sie vergleicht das Regime mit einer Militärdiktatur, die jedoch auch einige positive Ansätze wie etwa das erste Bürgerliche Gesetzbuch enthielt. Auf der anderen Seite wäre er gegenüber politischen Gegnern aber gnadenlos und unmenschlich vorgegangen. Deshalb würde die nächste Aufgabenstellung auch davon handeln, aufgrund welcher Ursachen Napoleon in Frankreich auch heute häufig noch als Held betrachtet wird. (Beobachtungsprotokoll 3B-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Geschichte)

Auffallend ist an diesem Auszug, dass einige Schüler*innen bereits auf die Ankündigung des Unterrichtsinhalts mit Begeisterung reagieren. Die diskursiv in Aussicht gestellte Lernfreude wird in dieser Situation jedoch nicht an eine individualisierte Unterrichtsmethodik, sondern an den Gegenstand selbst geknüpft. Zudem ist zu berücksichtigen, dass das historische Thema als potenziell lebensweltferner Zusammenhang nicht eine unmittelbare sinnstiftende Reaktion erwarten lassen würde. Auch wenn die genauen Ursachen an dieser Stelle nicht eruiert werden können, geben die darauffolgenden Vorgehensweisen Aufschluss über jene Lebensweltbezüge, die in keiner direkten Verbindung zu abgefragten Deutungen oder aktuellen Handlungsrealitäten der Schüler*innen stehen.

Insbesondere die thematische Aufbereitung ermöglicht eine *multiperspektivische Einsicht* in die Hintergründe, die den Aufstieg Napoleons begründen. Auf *struktureller Ebene* machen die behandelten Umstände (soziale Unzufriedenheit, Bedrohung persönlicher Sicherheit, autokratische Mechanismen) die gesellschaftlichen Ursachen für die erläuterten historischen Entwicklungen deutlich. Auf *persönlicher Ebene* wird hingegen ein Einblick in biographische Gegebenheiten ermöglicht, welche die Motivlage und Handlungen aus individueller Perspektive beschreiben. Aus diesem Grund kann die Darstellung der *prozessual-chronologischen Ebene* (Ablauf von verschiedenen Feldzügen) in ein umfassenderes Spektrum von Bedeutungsstrukturen eingebettet werden. Schließlich lassen die bewertungsbezogenen Kommentare eine Ambivalenz von interpretativen Schlussfolgerungen offen (erstes Bürgerliches Gesetzbuch vs. Militärdiktatur), die eine Förderung der kritischen Urteilsfähigkeit und eine differenzierte Einsicht in soziohistorische Entstehungsprozesse forciert.

Dieses breit angelegte Identifikationsangebot für eine individuelle Sinnstiftung erscheint jedoch auch in asynchronen Settings als praktikabel und kann in seinem Potenzial nicht auf lehrzentrierte Methoden reduziert werden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang aber die Kombination mit weiteren Praktiken, die von der Lehrperson zur Anwendung gebracht werden. Nach der Einführung in die situativen gesellschaftlichen Gegebenheiten in der Zeit nach dem französischen Terrorregime wird die Erzählung mit dem rhetorischen Element eines Spannungsbogens fortgesetzt. Mit der Formulierung „Jetzt schlägt die Stunde von Napoleon“ wird ein

Umstand von besonderer Bedeutsamkeit angekündigt, der ein verstärktes Interesse der Zuhörenden hervorbringen kann. Ein weiteres erzählerisches Mittel besteht in der Erläuterung von Napoleons Privatleben, das eine rein inhaltliche Vermittlung um humorvolle Anekdoten ergänzt und ein ausgewogenes Verhältnis aus Spannungsaufbau und Spannungsabfall zur Geltung bringt. Neben der dramaturgischen Regelung der Aufmerksamkeit macht sich die Rolle der Lehrperson als darstellende Erzählerin auch in der räumlichen Stellung bemerkbar. Diese erfolgt sowohl in einer stehenden Vortragsform im vorderen Zentrum der Klasse als auch in der sitzenden Positionierung zwischen den Sitzbänken, die eher an den Charakter eines gemeinschaftlichen Erzählkreises erinnert.

In diesen Ausführungen treten unterschiedliche Aspekte eines lehrzentrierten Unterrichts auf, die über multiperspektivische Themenbezüge und Kompetenzen der Veranschaulichung, Erklärung, Erzählung oder Präsentation sinn-, identitäts- oder gemeinschaftsstiftende Lernprozesse anstoßen können. Mit Sicherheit ist die Praktik, über erzählerische Darstellungen eine Einsicht in die kritische Reflexion von historisch-gesellschaftlichen Narrativen zu erlangen, auch im Rahmen des spezifischen Unterrichtsfachs zu betrachten. Umso stärker kommt darin jedoch die erosive Tendenz der lernindividualisierenden Wissensordnung zum Ausdruck. Darin wird die Relevanz individualisierten Lernens nicht an kontextuelle Bedingungen geknüpft, sondern dem simulativen Ideal der *Universalität und Totalität diskursiver Geltungsdimensionen* untergeordnet, nach dem die Selbstständigkeitsnorm in allen Kontexten (Fächer, Schulen, Klassen[stufen], Zusammensetzungen etc.) und für alle Beteiligten und Bildungsanforderungen die bestmöglichen Ergebnisse zur Folge haben würde.

Neben der Erläuterung von fachlichen Aspekten können zwei weitere Ausschnitte verdeutlichen, wie sozialintegrative Bindungskräfte über die synchrone Bezugnahme auf gerechtigkeitsorientierte Unterrichtsgegenstände hergestellt werden können. Der erste Auszug stammt aus dem Interview mit Herrn Perstaller (ca. 45 Jahre alt), einem Integrationslehrer aus der „NMS-Gesamt“:

Ein Schüler hat einmal gefragt: „Warum darf sie einen Taschenrechner verwenden und ich nicht?“ Dann mach ich als Klassenlehrer eine Übung, die nicht von mir ist. Dann sag ich: „Ja, ich habe gehört, ihr habt euch alle immer irgendwann einmal verletzt oder euch irgendwo weh getan.“ Und dann habe ich zu ihnen gesagt: „Ja, jetzt erzählt mir einmal ein bisschen.“ [...] Dann sagt der eine: „Ja, ich habe mir da beim Fuß weh getan.“ „Ok, dann komm raus“, und ich klebe ihm das da rauf [macht eine Handbewegung, wie er ein Pflaster auf die Brust klebt]. Der nächste hat gesagt: „Ich habe immer so Kopfweh, weil bei Föhn und so.“ „Ok komm raus, ich habe was für dich“ und kleb das da rauf [zeigt wieder auf die Brust]. Das tust du drei, vier, fünfmal, dann sagt einer: „Ich habe aber nicht da weh, sondern da unten.“ Und dann habe ich gesagt: „Das ist mir egal, ihr wollt ja, dass alle gleichbehandelt werden.“ Und damit ist die Sache eigentlich gegessen in solchen Klassen. (Interview mit Herrn Perstaller, NMS-Gesamt)

Nach einer als ungerecht empfundenen Hilfsmaßnahme für eine Schülerin mit SPF findet in diesem Beispiel eine argumentative Neuverhandlung über die Geltungsansprüche der Richtigkeit statt. Wie bereits mehrfach erläutert, können gerade in schulischen Kontexten solche Aushandlungsprozesse nicht in einer von Machtunterschieden befreiten und „idealen Sprechsituation“ (Habermas 1988a, S. 71) vollzogen werden. Insofern erfolgt die Argumentationspraktik zwar über die leitende Rolle der Lehrkraft, bleibt in den Reaktionen und Anschlusshandlungen aber implizit an die Merkmale einer kommunikativen Verständigung gebunden. In diesem Prozess versucht Herr Perstaller, über das Hineinversetzen in andere Perspektiven eine kollektiv geteilte Erfahrung von physischen Beeinträchtigungen bewusst zu machen. Mit der Verlagerung der Thematik auf unterschiedliche Funktionseinschränkungen soll den Schüler*innen vor Augen geführt werden, dass deren Auftreten eine Normalität darstellt, die lediglich mit verschiedenen Ausprägungen und Bewertungen verbunden ist. Diese Perspektive wird dann indirekt auf eine Beeinträchtigung übertragen, deren Kompensation den Schüler*innen nicht im Sinne einer Normalität geläufig ist, sondern mit einer zu hinterfragenden Besonderheit verbunden wird.

In diesem Transfer von aktorrelativen Bezugspunkten auf aktorunabhängige Begründungsebenen wird der von Anicker (2019) thematisierte Verkettungscharakter von Überzeugungspraktiken erkenntlich. Demnach ist die integrative Bindungswirkung von Gründen von der relationalen Verwobenheit der jeweiligen lebensweltlichen Ressourcen abhängig. Das bedeutet, dass eine aussichtsreiche Begründungsstrategie an für legitim erachteten Zusammenhängen ansetzen muss, bevor diese Interpretationen mit nicht routinisierten Gegendeutungen herausgefordert werden. Erst dann kann die Veranschaulichung einer (dys-) funktionalen Anwendung von Unterstützungsdispositiven (Taschenrechner für Rechenschwäche vs. Pflaster für Kopfweh) die gewünschte Irritation von Wahrnehmungsschemata hervorbringen und den Unterschied zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit erfahrbar machen. Wird der artikulierten Effektivität dieses Beispiels Glauben geschenkt, kann auf diesem Weg eine Einsicht erzielt werden, dass eine als ungerecht empfundene Situation in vergleichbaren Kontexten als gerecht wahrgenommen wird. Dabei macht sich erneut die Notwendigkeit eines erweiterten Kommunikationsbegriffs bemerkbar, da das verständigungsorientierte Überzeugungspotenzial aus einem Netzwerk (vgl. Proske 2018) aus Sprache, Visuellem, Körperlichem (Handbewegung des Klebens auf die Brust) und Dingen (Pflaster) zur Geltung gebracht wird. Diese Hervorbringung einer geteilten Ansicht bei unterschiedlichen Betroffenheitsgraden stiftet somit kollektive Zugehörigkeitsstrukturen und legitime Ordnungsvorstellungen innerhalb der sozial-integrativen Dimension der Lebenswelt. Dieser Aspekt macht die Tragweite der habermasschen Kritik an verkürzten Lebensweltkonzepten deutlich (vgl. 4.3), die nicht über die Reproduktion von Wissens- oder Sinnstrukturen hinausgehen und

die „Koordination über intersubjektiv anerkannte Geltungsansprüche“ (Habermas 1988b, S. 217) nicht zu erfassen vermögen.

Für die These dieser Arbeit ist nun wichtig zu betonen, dass in den Handreichungen der NMS dieses Beispiel in abgeänderter Form für eine gleichwertige pädagogische Umgangsform angeführt wird (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 15). Insofern ist die NMS-Programmatik in dieser Hinsicht von einer gewissen Ambivalenz durchdrungen, da integrative Plenumsgespräche einerseits stattfinden sollen, andererseits durch den Wechsel auf asynchrone Lehr- und Lernprozesse tendenziell aus dem Regelunterricht externalisiert werden.

Im nächsten Beispiel wird neben argumentativen Verständigungsstrategien auch die Funktion von Anerkennungspraktiken in sozialbezogenen Unterrichtsgesprächen deutlich. Die Klassenlehrerin Frau Hofmann (ca. 45 Jahre alt, „NMS-Gesamt“) bespricht mit den Schüler*innen der 4A-Klasse die folgende aufgetretene Konfliktsituation:

Frau Hofmann richtet zu Stundenbeginn ihr Wort an die Klasse: „Ich habe hier drei Zettel von drei Mädchen, ich sage aber nicht wer. Ihr seid beim Erwachsenwerden und seid alle attraktiv, ich weiß [die Schüler*innen lachen].“ Die Lehrperson räumt ein, dass man da natürlich versuche, auf sich aufmerksam zu machen. Sie bittet die Schüler*innen aber, keine Kommentare zum Aussehen von anderen Mitschüler*innen im Sinne von ‚Wie sieht denn die heute aus?‘ zu machen: „Auch Körperkontakt, gibt’s einfach keinen. Abstand halten. Auch niemanden irgendwo berühren, wo man nicht hingreift.“ Auch bei Schulveranstaltungen sei dieses Verhalten ein „No-Go“. Sie wisse auch, dass sie in Biologie bis jetzt noch nicht sehr viel über Sexualität gemacht hätten, aber in den wenigen Stunden habe sie dies auch schon erklärt: „Es braucht nicht Gott was, dass das für jemanden unangenehm ist, das passiert im Kleinen. Und es muss sich jeder wohlfühlen können.“ Sie betont dabei, dass die Schüler*innen nun 14 Jahre alt und keine 10-Jährigen mehr seien, die nicht wissen, wo gewisse Bereiche aufhören. (Beobachtungsprotokoll 4A-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Deutsch)

Von der Klassenlehrerin wird an dieser Stelle offensichtlich eine strukturelle und niederschwellige Möglichkeit geboten, soziale Konflikte thematisieren und behandeln zu können. Die Wichtigkeit einer nicht öffentlichen und schriftlichen Bedarfserhebung zeigt sich zugleich an der Art des behandelten Themas. Würde diese nur in mündlicher Form bestehen, kollektiv im Plenum abgefragt oder nicht anonymisiert werden, verringerte sich dementsprechend die Äußerungswahrscheinlichkeit von aufgetretenen Problematiken im zwischenmenschlichen Zusammenleben. Zu Beginn versucht die Lehrperson, die sensible Thematik von grenzüberschreitenden Verhaltensformen, die sich im Rahmen einer entwickelnden Sexualität ereignen können, über einen humorvollen Einstiegskommentar zu enttabuisieren. Im Lachen der Schüler*innen zeichnet sich ein

zumindest tendenzielles Gelingen dieser Strategie ab. Darauffolgend kehrt Frau Hofmann jedoch zur Ernsthaftigkeit des geschlechtsspezifischen Konflikts zurück und führt in einer steigenden Normierung die zu unterlassenden verletzenden Verhaltensformen aus. Zunächst wird nur der Wunsch geäußert („Sie bittet die Schüler*innen“), keine entwertenden Kommentare zum Aussehen eines Mädchens abzugeben. Bei der Thematisierung des Körperkontakts wechselt die Normierung auf eine mehrfach verbindliche und angeordnete Form. Einerseits wird die Art der Verhaltensübertretung geregelt, die sich durch die Verletzung individuellen Wohlbefindens kennzeichnet. Andererseits wird auch der Ort der Normierung spezifiziert. Es werden zwar Differenzierungen zwischen gewissen Bereichen getroffen, die als besonders verletzlich gelten. Im Allgemeinen bezieht sich der Verbotsbereich jedoch auf den gesamten Körperbereich. Darüber hinaus muss aufgrund eines offenkundigen Vorfalls erläutert werden, dass die räumliche Geltungsreichweite nicht auf den Ort des Klassenzimmers beschränkt bleibt, sondern auch Kontexte betrifft, die für (manche) Schüler*innen offensichtlich mit anderen normativen Grenzen in Verbindung stehen.

Allerdings erfährt dieser Ordnungsrahmen über unterschiedliche Argumentationen auch eine artikulierte Legitimation und setzt dabei an der Relationalität des Verkettungscharakters von Gründen an. Demzufolge wird den Verhaltensübertretungen keine unmittelbare negative Absicht unterstellt, sondern Verständnis dafür eingeräumt, im Rahmen sozialisatorischer Phasen gewisse Umgangsformen mit Sexualität und damit in Verbindung stehenden Grenzen erst erlernen und kennenlernen zu müssen. Zugleich wird die aktuelle Situation in der Klasse aber auch als Zeitpunkt markiert, an dem diese Einsicht nun einzutreten und danach gehandelt zu werden hat. Die Legitimierung für diese Norm geht jedoch nicht über die Betonung einer individuellen Verletzbarkeit hinaus. Somit endet die Angabe von Gründen an jener Stelle, an der weitere Argumentationen die Bereiche der Intim- und Privatsphäre überschreiten könnten (vgl. Anicker 2019). In der Sozialform der Anerkennung muss nicht erst ausgehandelt und erläutert werden, warum eine körperliche Berührung als unangenehm wahrgenommen wird. Im Vorrang der Sozial- vor der Sachdimension ist der Letztverweis auf aktorrelative Begründungsbezüge unterschiedlicher Empfindungen ausreichend, um einen legitimen Rahmen aus wechselseitigen Verantwortungsstrukturen erwarten und kollektiv einfordern zu können. Auch wenn an dieser Stelle keine konkreten Effekte dieser Situation eruiert wurden, so kann die Kombination aus argumentativen und aner kennenden Legitimationen zumindest als eine differenzierte Umgangsform betrachtet werden, zwischen Überzeugungsnotwendigkeiten und dem Schutz intimer Persönlichkeitsbereiche vermittelnd zu agieren. Darüber hinaus kann der klar definierte Normbereich für eine gewisse Verbindlichkeit sorgen, die durch das implizite Wissen über die Sanktionierbarkeit und anonymisierte Meldemöglichkeit von Regelüberschreitungen verstärkt wird.

6.2.3 Lernseitige Strukturhindernisse

Zur Erläuterung der Fragmentierungsthese wurden die symbolischen Reproduktionsprozesse in synchronen Unterrichtseinheiten dargestellt, die über den Primat der Selbstständigkeitsnorm eine tendenzielle Marginalisierung erfahren. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass individualisierten Settings keine lebensweltlichen Förderpotenziale innewohnen. Diese wurden bislang jedoch eher für Schüler*innen ersichtlich, die sich bei standardisierten Lerngeschwindigkeiten und Schwierigkeitsgraden unterfordert zeigten. Nachdem der Reformdiskurs aber auch in der lernseitigen Bezugnahme auf individuelle Bedürfnisse zu erfassen ist, sollen die damit verbundenen Implikationen näher herausgearbeitet werden.

Erneut dient dazu ein Ausschnitt aus dem Interview mit dem zuvor erwähnten Integrationslehrer der „NMS-Gesamt“. An dieser Stelle soll noch hinzugefügt werden, dass Herr Perstaller bereits vor über zehn Jahren mit der strukturellen Implementierung von individualisierten Unterrichtssettings begann, da er es vor dem Hintergrund steigender Heterogenitätsanforderungen als notwendig erachtete (vgl. 6.4.1). Im Rahmen der Interviewfragen zu seinen diesbezüglichen Erfahrungen und Ansichten führt er die Bedeutung von wertschätzenden Umgangsformen aus:

Ja, für mich ist das [Anm.: individualisiertes Lernen] ganz ein schwieriges Thema, weil erstens passiert es ständig und zweitens passiert es nie [lacht]. Es ist, ja es ist. Lernen ist für mich, lernen ist Beziehung. Ein Beispiel, ich habe eine Schülerin drin, die hat einen Mathe-SPF, also Sonderpädagogischen Förderbedarf in Mathematik. Die habe ich als Sonderpädagogin vor der ganzen Klasse gefragt: „So, wie viel ist da denn jetzt zwei mal drei, Sophia?“ Und sie hat geweint. Das war die zweite Schulwoche. Ich habe geschreit gemeint, ich frag sie, weil das ‚zwei mal drei‘, das habe ich gewusst, die Mal-Reihen kann sie. Sie hat geweint. So, und jetzt sind wir aber bei der Individualisierung. Nach einem halben Jahr hat sie bei nichts mehr geweint, sondern nur mehr gelacht und jetzt mag sie Mathe total gern. Die haben sie fertig gemacht, sie ist wirklich fertig von der Volksschule gekommen. Ihr haben sie dann auch noch durch Tests bewiesen, dass sie einfach zu blöd ist für Mathe, fertig. Ich habe ihr dann ein Bild gezeigt, also zuerst öfter ein Gespräch geführt und so. Ahm, den Zahlenteufel vom Enzensberger und so weiter. Und ich habe ihr dann ein Bild gezeigt, wo ein Auto rückwärts in einen Holzstapel reingefahren ist. Da ist das Auto so schön seitlich aufgestellt und das Holz ist kaputt. Und sie hat aber immer gesagt, ja aber sie hat die ganzen Tests gemacht und was weiß ich und ich soll mir das durchlesen, sie hat, ähm: Dyskalkulie. Ob ich weiß, was das ist, hat sie mich gefragt [lacht auf]. So dann habe ich ihr gesagt: „Glaubst du, der kann Auto fahren, der da gefahren ist?“ Und dann sagt sie: „Nein [macht ihr Lachen nach]!“ Dann sage ich: „Doch, der hat einen Führerschein.“ Dann sagt sie: „Nein, der kann ja nicht Auto fahren.“ Dann sage ich: „Doch, aber andere Leute sagen über den, der

kann das, der hat einen Führerschein.“ [Macht wieder die Schülerin nach] „Ja nein, der kann das nicht, ist ein Blödsinn“. Dann sage ich: „Und genauso wenig interessieren mich deine Testergebnisse, ich schau mir die gar nicht an, mich interessiert nicht, was andere über dich sagen“. (Interview mit Herrn Perstaller, NMS-Gesamt)

Obwohl sich die Lehrperson als starker Befürworter von individualisierten Lernformen positioniert, werden diese zunächst mit einer Problematisierung in Verbindung gebracht („schwieriges Thema“). Damit bezieht er sich jedoch mehr auf den diskutierten Gegenstand als auf die praktische Anwendung an sich. Mit dem Verweis auf die gleichzeitige Permanenz von individualisierenden und nicht-individualisierenden Praktiken widerspricht er implizit den diskursiven Universalisierungsansprüchen und thematisiert eher die ambivalenten Anwendungsprozesse. Darauf aufbauend leitet er auf den für ihn zentralen Gesichtspunkt über, der das Eingehen auf individuelle Geltungsansprüche in den Fokus rückt und erfolgreiches Lernen an die Qualität der pädagogischen Beziehung bindet.

Im Beispiel mit der betreffenden Schülerin werden zunächst die Hintergründe erläutert, die eine individualisierte Umgangsform erfordern. Die hervorgerufene Entwertung hat bei der Lehrperson offensichtlich starke Spuren hinterlassen, da er zweimal die verletzte Reaktion der Schülerin betont. Neben der situativen Ursache des öffentlichen Abfragens („Ich habe gescheit gemeint“) wird die strukturelle Ursache auf die Lehrpersonen der Volksschule und die Folgen der angewandten Testdiagnostik bezogen. Diese haben eine bleibende Entwertung der eigenen Leistungsfähigkeit, einen Verlust individueller Handlungsfähigkeit und eine Verletzung der Identitätsbildung zur Folge. In diesen lebensweltlichen Erosionserscheinungen macht sich die Wirkmächtigkeit der Diagnose Dyskalkulie deutlich, welche die Schülerin in die Position zwingt, sich mit ihr selbstverantwortlich auseinanderzusetzen und in diesem Fall zu einem negativen Selbstbild führt. Die Ursache für den schulischen Misserfolg wird demnach über die medizinisch-pädagogische Diagnostik naturalisiert und von der schulsystemischen Ebene auf das Subjekt verlagert.

Auf theoretischer Ebene kann dieser Zusammenhang erneut in einer Übergangs- bzw. Mittelstellung zwischen den Machttechnologien einer Disziplinar- und Kontrollgesellschaft (Deleuze 1993) verortet werden. Einerseits stellt der Sonderpädagogische Förderbedarf eine Grundlage zur Integration sonderbeschulter Kinder in den Regelschulbetrieb dar und impliziert damit eine Ausrichtung an empirischen Einteilungslogiken. Andererseits beinhaltet die bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung über testdiagnostische Verfahren genau jenes Separierungsverständnis, welches anhand naturalisierter, vordefinierter und standardisierter Fähigkeitserwartungen zu stigmatisierenden und exkludierenden Effekten für die Schüler*innen führt: „Werden andauernd reduzierte Erwartungen an sie gestellt oder ‚verfehlen‘ diese ihre Interessen, kommt es zur self-fulfilling prophecy: Defizitzuschreibungen führen zu reduzierten (Selbst-)Erwartungen und zu

dysfunktionalen Beziehungen zwischen Menschen“ (Kaiser/Pfahl 2020, S. 100). Zudem ist mit Blick auf internationale Analysen eine Eingliederung dieser Aspekte in neoliberale Machtstrukturen feststellbar. In diesen Fällen können Schulen oder gesamte Bildungssysteme die Zuweisung eines Förderbedarfs als Mittel verwenden, um die betreffenden Schüler*innen-Leistungen aus den jeweiligen Ranking-Systemen herauszurechnen und daraus einen Vorteil im schulautonom und zwischenstaatlichen Bildungswettbewerb ziehen (vgl. Brzyska 2018; Kumar 2015).

Von besonderer Bedeutung sind die darauffolgenden Reaktionen der Lehrperson, mit diesen Eingriffen umzugehen. Herr Perstaller betont zunächst die Hartnäckigkeit und die Mehrdimensionalität der Interventionsversuche (Gespräche, alternative Zugänge zum mathematischen Denken), die für den Wiederaufbau des Zutrauens in die eigenen Kompetenzen erforderlich sind. Als erfolgreiche Lösungsstrategie wird schließlich der erläuterte Vergleich mit dem Autofahrer auf dem Bild angeführt. Dabei versucht er zu verdeutlichen, dass die Bewertungen eines offiziellen Dokuments (Führerschein, Dyskalkulie) oder anderer Akteure nicht ausschlaggebend dafür sein müssen, ob jemand etwas kann oder nicht kann. Mit dieser Argumentation wird die Möglichkeit einer lebensweltlichen Entmachtung des Dispositivs „Sonderpädagogische Diagnostik“ und der Beurteilung der Volksschullehrpersonen eröffnet, indem er sie als irrelevant und aussagelos entwertet und die Fähigkeit der Schülerin aufwertet. Für die Schülerin stellt dies ein Interpretationsangebot dar, über den Geltungsanspruch der Wahrheit in Neuverhandlung zu treten und das „konsensfähige Deutungsschemata“ der Testdiagnostik als „gültiges Wissen“ infrage zu stellen (Habermas 1988b, S. 214).

Diese Umkehrung der Bewertung markiert eine verständigungsorientierte Strategie, über kommunikative Handlungen sozialintegrativ und „entkolonialisierend“ gegenüber gouvernementalen Machteinflüssen tätig zu werden. Erneut ist diese strategische Ausrichtung als lebensweltliche Praktik zu betrachten, da ihre Anschlusshandlungen an die Reaktionen und auftretenden Geltungsaspekte der Schülerin rückgebunden bleiben. Das Verhältnis von dabei wirksam werdenden Sozialformen ist von einem iterativen Wechselspiel aus argumentativen Anerkennungs- und Aberkennungsprozessen gekennzeichnet. Dementsprechend wird der Wunsch der Schülerin negiert, ihre fremd- und selbstpositionierte Rolle als lernbehinderte Mathematik-Schülerin anzuerkennen. Somit kann der von Balzer (2007, S. 58) ausgeführte Problemzusammenhang, dass in Anerkennungsdiskursen jene Gruppen unbedacht bleiben, die sich von identitätsbezogenen Zuschreibungen zu befreien versuchen, gerade in schulischen Kontexten unter der Regie der Lehrperson behandelt werden. Die von Herrn Perstaller geleitete Legitimitätsverhandlung über die Wissensschemata der „Dyskalkulie“ und „Leistungsschwäche“ bleibt stets davon abhängig, ob das alternative Wissens- und Identifikationsangebot von der Schülerin auch angenommen und anerkannt wird.

An diesen Prozessen wird die Notwendigkeit ersichtlich, einen Raum für wertschätzende Beziehungsformen zu schaffen, in denen persönliche und intime Verletzungserfahrungen im Rahmen eines vertraulichen Gesprächs behandelt werden können. Auch wenn diese Kommunikationssituationen in individualisierten Lernformaten stärker in den Regelunterricht integrierbar sind, werden ihre Entfaltungsmöglichkeiten durch die immanente Verknappung der „Ressource Lehrkraft“ (Breidenstein et al. 2017, S. 66) und die sich verstärkenden Unterstützungsanforderungen unterminiert. Diese diskursinterne Ambivalenz aus potenzialfördernden und -blockierenden Strukturelementen lässt sich auch auf diskursexterne Aporien übertragen. Demnach bildet der „Sonderpädagogische Förderbedarf“ in dieser Sequenz sowohl die Basis für individuelle Entwertungserfahrungen als auch die Bedingung für die reintegrative Ressourcenzuwendung der Integrationslehrperson. Somit erzeugt die hybride Lernindividualisierung in Kombination mit bestehenden Pfadabhängigkeiten die eigentümliche Situation, in der Problemursachen und Lösungsstrategien in einer zirkulären und (dys-) funktionalen Logik zusammenfallen.

6.3 Formalisierung als Zerfalls- und Zufallsdimension

Nach dieser lernseitigen Orientierung auf einzelne Schüler*innen soll nun wieder stärker auf die Effekte jener individualisierter Lerndiskurse Bezug genommen werden, die bereits in der Differenzierung von Lerntempos und Schwierigkeitsstufen eine „Steigerungsformel“ (Rabenstein 2016b) für ökonomische und sozialintegrative Bildungsansprüche enthalten sehen. Dabei können neben den erörterten Selektionsgefällen noch weitere Gesichtspunkte festgemacht werden, an denen sich lebensweltliche Fragmentierungen und Abstraktionen darstellen lassen. Gekennzeichnet sind diese Dimensionen durch eine Formalisierung pädagogischer Prozesse, auf die andere Studien bereits hingewiesen haben (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017; Martens 2018; Idel 2020). Trotzdem ist es notwendig, das dahingehend noch nicht untersuchte Feld der NMS im Lichte dieses Zusammenhangs zu untersuchen. Vor allem sollen dadurch aber die diskursethnographischen Verbindungslinien sowie die machtspezifischen Konsequenzen für eine lebensweltliche Strukturbildung konkretisiert werden, die über Auswirkungen auf subjektive Sinnstiftungsprozesse (vgl. Breidenstein/Menzel/Scholz 2017) deutlich hinausgehen.

In einem ersten Schritt lässt sich zeigen, wie der Primat der selbstregulierten Unterrichtsform zu einer Unterordnung inhaltlicher Aspekte führt und einen Übergang von sinnhaften Aufbaustrukturen zur quantitativen Aufgabenerledigung befördert (6.3.1). Eine wesentliche Ursache dafür kann an durch individualisierende und vereinheitlichende Strukturanforderungen bedingten Zielkonflikten ausgemacht werden. Darin werden die Limitationen der diskursiven

Idealisierungsansprüche über raumzeitliche Standardisierungen in der Praxis virulent (6.3.2). Auf Basis dieser Grundlage entwickelt sich eine gouvernementale oder lebensweltliche Ausrichtung von Individualisierungsdispositiven zum Zufallsprodukt unterschiedlicher Lehrpersonen-Orientierungen und Kontextbedingungen (6.3.3). Schließlich erfahren symbolische Erneuerungspraktiken selbst eine Formalisierung, die sich im Anschluss an die simulative Wissensordnung als mehrdimensionale Externalisierung aus dem Regelunterricht manifestiert (6.3.4). An diesen Prozessen kann zugleich gezeigt werden, inwiefern die unterschiedlichen bisherigen Ausprägungen von *lokal strukturierenden Kräften* (Elliker/Maeder/Wundrak 2017) der jeweiligen Schulen abhängig sind. Dadurch sollen aus der ethnographischen Analyse resultierende Schlussfolgerungen weiter verdeutlicht und der Grad der Erosionstendenzen an die jeweiligen Schulkontexte gebunden werden.

6.3.1 Degradierung des Inhaltlichen

Die Abstraktion von inhaltlichen und verständnisorientierten Unterrichtspraktiken wird zunächst anhand eines Auszugs aus der „NMS-Gesamt“ dargelegt. In der 4A-Klasse, die schon im Rahmen der Einheit mit an Lernständen angebrachten Namensklammern thematisiert wurde, halten zwei Lehrpraktikanten (Herr Frötscher und Herr Grosse) eine Mathematikstunde. Außerdem sind ein Lehrausbilder (ca. 45 Jahre alt) und die reguläre Lehrperson (Herr Falch) als Beobachter anwesend. Erneut ist der Klassenraum über Bankreihen und ein Pult im vorderen Zentrum strukturiert.

Die Lehrpraktikanten stehen zu Unterrichtsbeginn in der Klasse und beginnen nach einer kurzen Begrüßung direkt mit der Erläuterung des Stundenverlaufs. Auf dem Pult sollen Aufgaben zu Häufigkeitsrechnungen abgeholt und selbstständig durchgeführt werden. Diese sind in fünf Stufen von A bis E unterteilt, wobei A bis D den Kernbereich und E die Erweiterungsstufe darstellt. Einige Schüler*innen holen sich die Aufgaben und beginnen sofort mit den Übungen. Thomas dreht sich um und arbeitet gemeinsam mit Robert an den Aufgaben. Vier Schüler*innen gehen zurück zum Pult und erkundigen sich, wie die Aufgaben durchgeführt werden sollen. Herr Grosse erklärt es ihnen. Herr Frötscher befindet sich inzwischen in den hinteren Reihen und auch dort stehen drei Schüler*innen, die sich über die Aufgabenstellung erkundigen. Die Lehrpraktikanten gehen dann auch durch die Reihen und fragen jeweils die unterschiedlichen Schüler*innen: „Wie läuft’s, wie weit bist du?“ Auch Herr Falch geht nun durch die Klasse und gibt zusätzliche Unterstützungshilfen. Die Schüler*innen arbeiten jetzt alle in Ruhe an den Aufgaben. Etwas später ist Amina mit einer Übung fertig und schreibt ihren Namen an die Tafel. Herr Frötscher schreibt ein D darüber, womit der Kernbereich als erledigt gilt. Jetzt zeigen unterschiedliche Schüler*innen auf und

die Lehrpraktikanten gehen zu ihnen. Mateo hat eine Frage und Herr Frötscher antwortet: „Ich komm gleich zu dir.“ Danach geht er zurück in die erste Reihe und fragt: „Wie geht’s, wie weit seid ihr?“ Einige kommen zu Herrn Grosseke ans Pult, holen sich die nächsten Aufgaben und geben alte Aufgaben wieder in die Folie. Auch der Lehr- ausbildner geht nun durch die Reihen und erklärt. Darauf folgend fragt Herr Frötscher Isabella in der mittleren Reihe: „Wie weit bist du?“ und bleibt einige Minuten bei ihr. (Beobachtungsprotokoll 4A-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Mathematik)

Erneut ist in dieser Klasse festzustellen, dass die Zeit bis zum Arbeitseinstieg eher gering ausfällt und das selbstständige Lernen von einer gewissen Routine gekennzeichnet ist. Gleichzeitig zeigen sich während des Unterrichts ähnliche Formen der bereits dargelegten Ausprägungen. Die individuellen Wahlmöglichkeiten zur Durchführung von Aufgaben sind über die Differenzierung der Sozialform (Einzel- oder Partnerarbeit), Niveaustufen und Lerngeschwindigkeiten erhöht. Vergrößert werden jedoch auch die selbstverantwortlichen Mobilitäts-, Verständnis- und Durchführungserfordernisse. Dieser Aspekt manifestiert sich in den auftretenden Warteschlangen, die hier vor allem durch Nachfragen zu den Aufgabenstellungen selbst entstehen. Die gesteigerte Nachfrage nach Hilfeleistungen kann auch daran abgelesen werden, dass selbst bei der gleichzeitigen Erklärungs- und Bewertungstätigkeit von vier Lehrpersonen noch genügend Unterstützungsbedarfe bestehen. Ein weiteres bereits thematisiertes Merkmal stellt die Veröffentlichung der absolvierten Niveaustufen an der Tafel dar. Die schulwirksame Sichtbarmachung der Leistungsentwicklung soll in dieser Situation zur Generierung eines wechselseitigen Motivationsanreizes in wettbewerbsorientierten Selbstverhältnissen führen.⁸⁷ Das Aufschreiben des Namens und Lernstandes hat offensichtlich auch eine gesteigerte Aktivierung einiger Schüler*innen zur Folge, die sich mit der Reaktion des Handzeichens als leistungsbereit zeigen wollen (vgl. Idel/Rabenstein 2013).

Noch entscheidender ist für den Rahmen dieses Unterkapitels jedoch, dass dieses Arrangement für die Lehrpersonen eine spezifische Strukturierung der Kommunikationspraktiken nahelegt. Mit der viermaligen Frage „Wie geht’s, wie weit seid’s?“ tritt ein Primat der quantitativen vor der qualitativen Aufgabenerledigung als zentrale Deutung dieser Situation hervor. Die Nachfrage nach der Befindlichkeit und dem Leistungs- bzw. Kenntnisstand wird mit der Anzahl abgearbeiteter Übungen gleichgesetzt. Vor dem Hintergrund vielfältiger Unterstützungsnotwendigkeiten und der sich verknappenden Lehrkraftressource wird

87 Die Unterteilung der Niveaustufen in einen Zielentsprechungs- und Zielerweiterungs- bereich erinnert somit nicht ohne Grund an die Diskurstools der tabellarischen Entwicklungsstufen (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015) und die darauf aufbauenden Kompetenz- bereiche der 4.0-Skala.

die *selbstständige Tätigkeit an sich* zum lehrseitigen Bewertungsmaßstab.⁸⁸ Die öffentliche Visualisierung der Lernstände an der Tafel befördert zusätzlich Nachfragen, die weniger auf spezifische Problemstellungen als auf den Status erledigter Übungen ausgerichtet sind. Damit beinhaltet die „Struktur individualisierten Lernens das Risiko [...], dass zu Gunsten der praktischen Operationalisierung und Standardisierung ein an Verstehen und Verständigung orientiertes Lernen nachrangig wird“ (Breidenstein/Busse/Rademacher 2017, S. 148). Diese empirischen Ergebnisse stehen in einem starken Gegensatz zu dem Anspruch der NMS, Lernen als sinnstiftendes und freudvolles Versprechen zu markieren (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015; Brandmayr 2018) und in ein breit angelegtes Differenzierungskonzept aus *Wissen – Verstehen – Können* (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 9) zu integrieren.

Im nächsten Beispiel treten die Tendenzen der Formalisierung selbst dann in Erscheinung, wenn die Lehrkraft stärker auf fachinhaltliche Rückmeldungen Bezug nimmt. Der Protokollauszug stammt aus einer Mathematikstunde der 4a-Klasse (NMS-Stadt), in der sich die strikte Rollenaufteilung zwischen Herrn Schmidt und Herrn Gasser (vgl. 6.1.2) ein weiteres Mal bemerkbar macht:

Herr Schmidt führt zu Beginn der nun selbstständig durchzuführenden Übungen noch an, dass sich die Schüler*innen bei Fragen einfach melden sollen. Eine Schülerin in der hinteren Reihe zeigt auf. Herr Gasser setzt sich zu ihr und erklärt in ruhigem Ton die Aufgabe. Herr Schmidt weist darauf hin, die Vorzeichen nicht zu vergessen. Seine Äußerung wirkt automatisiert, da er währenddessen auf ein Dokument am Pult schaut. Ein Schüler fragt, ob sie die Rechnungen ins Heft schreiben sollen. Obwohl Herr Schmidt weiterhin mit dem Dokument beschäftigt zu sein scheint, antwortet er ihm sofort und merkt an, dass im Buch zu wenig Platz sei. Ein Schüler in der vorderen Reihe fragt Herrn Schmidt etwas und geht zu ihm. Christoph ruft: „Herr Lehrer, wie rechnet man zusammen?“ Herr Schmidt erklärt ihm den Rechenweg und geht zu Fatima: „Genau, that’s it.“ Danach geht er zu der Schülerin in der Mitte und sagt: „Ja, beziehungsweise a mal b.“ Fatima hat noch eine Frage und bekommt folgende Antwort: „Ja und jetzt so wie hier unten machen, nur im Heft.“ Daraufhin geht Herr Schmidt weiter durch die Reihen und kontrolliert stichprobenartig die Übungen der Schüler*innen. Bei einem Schüler in der linken dritten Reihe merkt er an, dass er die „3a“ schöner schreiben soll, sonst würde es aussehen wie eine 36. Dann geht er zu zwei weiteren aufzeigenden Schüler*innen, während sich Herr Gasser immer noch bei der

88 Erst als alle vier Lehrpersonen ihre Expertise anbieten, wird die Funktion von Herrn Frötscher mit einer zeitintensiveren Erklärungsrolle erweitert. In diesem Zusammenhang muss jedoch auch auf die Limitation der Beobachtungsperspektive durch die Platzierung am hinteren Ende des Klassenraums verwiesen werden, wodurch viele der dyadischen Lehr- und Lerngespräche nicht in ausreichendem Maße erfasst werden konnten. Allerdings zeigen die Untersuchungen von Bräu (2007, 2013), dass selbst diese Interaktionsformen häufig von einem formalisierten Charakter durchzogen sind.

Schülerin in der hinteren Reihe befindet. (Beobachtungsprotokoll 4a-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Mathematik)

An dieser Stelle stehen die Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Lehrpersonen-Rollen im Fokus des Interesses. Wird die reine Anzahl auftretender Interaktionsformen betrachtet, ergibt sich zwischen Herrn Schmidt und Herrn Gasser ein Verhältnis von neun zu eins. Während in der vorigen Sequenz das Abarbeiten der Aufgaben durch die Schüler*innen im Zentrum stand, gerät hier das Abarbeiten der Rückmeldungen, Erklärungen und Bewertungen durch Herrn Schmidt in den Blick. Die Abstraktion inhaltlicher Ausrichtungen ist somit eher in der Kürze der quantitativen Erklärungsleistungen sowie in der formalen Abwicklung von inhaltlichen Erläuterungen und Korrekturen zu verorten. Damit wird seine funktionale Rolle als multitaskingfähige Erklärungs-, Bewertungs- und Kontrollmaschine beschreibbar. Die mechanisch anmutende Lehrtätigkeit als Fließbandarbeit widerspricht genau jener diskursiven Klassifizierung, die eine notwendige Loslösung von automatisierten, industrialisierten und standardisierten Schulstrukturen in Aussicht stellt. Bei Breidenstein et al. (2017, S. 68) wird diese Lehrpersonen-Typisierung als „mobiles Einsatzkommando“ bezeichnet. Für den Kontext der städtischen NMS drängt sich der Zusammenhang regelrecht auf, dass die Lehrkraft als Rettungsdienst im individualisierten Überlebenskampf tätig werden muss. Dabei betont Herr Schmidt, dass er selbstverantwortliche Settings in der 4a-Klasse nur deshalb anwenden könne, weil ein ausgewogener Leistungsheterogenitätsverhältnis und eine kleinere Gruppengröße vorherrschen. Darüber hinaus folgen in diesen Einheiten auf asynchrone Unterrichtsprozesse stets synchrone Lehrsituationen, in denen „Crash-Kurse“ als Grundlage für die selbstständig durchzuführenden Übungen dienen.

In der „NMS-Gesamt“ machen sich diese Dimensionen in entdramatisierten Ausprägungen deutlich. Die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage der Hilfestellungen stellt sich in dieser Schule als geringer heraus. Dementsprechend führen die Lehrpersonen in den Gesprächen auch keine durchgängige Problemmatisierung, sondern eher eine Kontextualisierung individualisierten Lernens ins Feld.⁸⁹ In einem kurzen Zwischengespräch äußerten sich beispielsweise Herr Falch und der Lehrausbildner zur Frage nach den selektiven Individualisierungseffekten dahingehend, dass sich herkunftsbedingte Ungleichheiten ihrer Erfahrung nach weder verstärken noch verbessern. Auch wenn sich auf Basis dieser Äußerungen und Beobachtungen kein ursächlicher Zusammenhang darstellen lässt, können sie auf den Umstand verweisen, dass die Legitimität und Praktikabilität heterogener Klassengruppen sich über moralische (vgl. Prenzel 2006) und

89 In der „NMS-Gesamt“ konnte nur mit einer der zentral beobachteten Lehrpersonen ein Interview durchgeführt werden. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle leider auch keine strukturelle Vergleichstabelle wie in der „NMS-Stadt“ (vgl. Tab. 3) angeführt werden.

leistungsbezogene Apriori-Begründungen allein nicht herstellen und realisieren lassen und auf eine strategische Zusammensetzung in Bezug auf institutionelle Anforderungen angewiesen zu sein scheinen. Erst dann könnten die in den Beobachtungen nur selten angewandten kooperativen Formen zielführend sein, da sich ansonsten auch in kleinen Lerngruppen keine wechselseitigen Anreiz- und Unterstützungsstrukturen etablieren lassen. Einmal mehr offenbart sich daher die dysfunktionale Problematik, wenn sich eine Hybridisierung aus individueller Wertschätzungs- und verantwortungsübertragender Schulkultur von unterschiedlichen Strukturvoraussetzungen löst.

Trotz dieser Differenz der untersuchten Schulen bleibt der generelle Wirkungsmechanismus der gouvernementalen Formalisierung bestehen und führt kontextunabhängig zu mehrdimensionalen Delegationsprozessen an Lernmaterialien. In den bisherigen Protokollen zeigten sich diese Aspekte beispielsweise in Form von Computer-Programmen, Kontrollzetteln oder Merkboxen an der Tafel. In der nächsten Sequenz aus einer Deutschstunde der „NMS-Gesamt“ (Lehrpersonen: Herr Perstaller und Herr Gruber) wird diese Übertragungsleistung in der Aufgabenstellung selbst ersichtlich:

Herr Perstaller informiert die Klasse über die folgende Freiarbeitsstunde: „An sich brauchen wir gar nicht viel erklären. Trotzdem, die Materialien sind jetzt hier in euren Fächern. Ihr arbeitet bitte zu zweit, ok? Und wenn ihr ins Heft schreibt, dann schreibt ihr bitte zuerst eine Überschrift dazu. Eigentlich gibt's nicht mehr zu sagen.“ Des Weiteren verweist er darauf, dass sich die Schüler*innen bei Bedarf einen der Computer holen können, die sich hinten links auf der Sitzbank befinden. Abschließend merkt er an: „Und bitte ganz genau lesen, und links oben anfangen.“ Die Schüler*innen hören ruhig und konzentriert zu und holen sich dann die Aufgaben. Ein Schüler fragt: „Dürfen wir auch auf dem Boden sitzen und die Übungen machen?“ Herr Perstaller antwortet: „Das steht alles auf dem Zettel.“ Darauf folgend kommt er zu mir und gibt mir auch ein Blatt. Darauf steht folgende Angabe: „Hol dir als erstes eine ‚Tiroler Sagenkarte‘ vom Fensterbrett. Trenne den angeklammerten Teil bitte ab. Klebe die Karte in dein Heft. Schreibe auf den abgetrennten Teil mit den Bildern deinen Namen. Lies, wofür du diesen Teil brauchst. Nun kann es losgehen. Suche dir leise einen Partner. Sucht euch einen Platz, an dem ihr gut arbeiten könnt. Holt euch eine Sage und jeder ein Arbeitsblatt von hinten. Ihr müsst nicht der Reihe nach arbeiten! Genau lesen! Die Lösungen (L) findet ihr auf dem Pult. Wenn ihr fertig seid, holt euch eine Lernzielkontrolle!“ Darunter sind zehn verschiedene (von 1–10 nummerierte) Sagen aufgelistet (z. B.: „Die drei Zähne, Die verhexte Katze, Das Haus des Teufels“). Am Ende der Angabe ist noch ein Tipp angeführt: „Der Atlas, dein Mobiltelefon oder ein Computer können gute Dienste leisten!“. (Beobachtungsprotokoll 2B-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Deutsch)

Dieser Ausschnitt setzt mit einer bezeichnenden Relativierung von Erläuterungsnotwendigkeiten ein („an sich brauchen gar wir nicht viel erklären“). Die

Ursache für diese Aussage liegt zunächst in dem weitestgehend routinisierten und bekannten Ablauf der abzuholenden, durchzulesenden und zu bearbeitenden Aufgaben begründet. Gleichzeitig wird jedoch die Funktion des Lernmaterials ersichtlich, die Rolle von vormaligen Lehrpersonen-Tätigkeiten einzunehmen. Diese Zuständigkeitsübertragung setzt mit der Aufforderung zur Mobilitätsaktivierung und den ersten auszuführenden Vorbereitungsschritten ein. Darauffolgend definieren die Anleitungen der Angabe auch die Möglichkeitsspielräume und die verpflichtenden Arbeitsrichtlinien. Während die Wahl des Arbeitsorts und der Aufgabenreihenfolge individuell erfolgen kann, wird die Arbeitslautstärke („such dir leise einen Partner“), Sozialform (Partnerarbeit) und Konzentrationsanforderung („genau lesen“) normiert vorgegeben. Schließlich werden auch die Kontroll-, Beurteilungs- und Unterstützungsleistungen an Lösungszettel, Lernzielkontrollen, Computer und Mobiltelefone delegiert. Diese Dispositive „können gute Dienste leisten“, da sie von der verknappten Lehrkraftressource nicht mehr angeboten werden können. Die Internalisierung dieses Ordnungsrahmens erfährt eine zusätzliche Verstärkung, indem Herr Perstaller die Nachfrage zum Arbeitsort nicht beantwortet und mit dem Verweis auf den Materialinhalt unterstreicht, dass er nicht mehr für die Beantwortung dieser Fragestellungen konsultiert und zuständig gemacht werden soll.

In weiteren Verlauf der Stunde macht sich die Konsequenz dieser Delegationskette bemerkbar, durch die das Kriterium der Beschäftigung als Simulationsmechanismus von qualitativen Lernprozessen sichtbar wird:

Die Schüler*innen holen sich die Aufgaben aus ihren Fächern und beginnen mit den Übungen. Alle Lernenden arbeiten zu zweit, eine Gruppe aufgrund der ungeraden Schüler*innen-Anzahl zu dritt. Herr Perstaller geht zu den beiden Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der letzten Reihe. Herr Gruber befindet sich am Pult und ist mit etwas beschäftigt, das ich gerade nicht erkennen kann. Ein Schüler kommt zu ihm vor und fragt ihn etwas. Daraufhin kommen zwei weitere Schüler zu ihm und rund 30 Sekunden später befinden sich sieben Schüler*innen bei der Lehrperson. (Beobachtungsprotokoll 2B-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Deutsch)

In dieser Situation löst die Herausbildung der zentralen Erklärungsinstanz eine Kettenreaktion aus. Durch die Möglichkeit eines zusätzlichen Unterstützungsangebots und die Senkung der Hemmschwelle, diese auch wahrzunehmen, wird ein unbemerkter Bedarf an Hilfestellungen erst ersichtlich. Auch in anderen Passagen wurden diese unerkannten Dimensionen bereits mehrfach thematisiert. In Auszügen wie *„es ist relativ ruhig in der Klasse und die Schüler*innen scheinen selbstständig zu arbeiten“* (Kapitel 6.1.1, S. 142), *„die Schüler*innen arbeiten jetzt alle in Ruhe an den Aufgaben“* (Kapitel 6.3.1, S. 184) oder *„als ich mir einen ersten Eindruck verschaffe, scheinen die Schüler*innen in Ruhe und konzentriert zu arbeiten“* (Kapitel 6.1.1, S. 146) kann der Primat des formalen Abarbeitens als

trägerische Stille erfasst werden. Erst in den eintretenden Überforderungsdynamiken und Entfremdungserscheinungen manifestierte sich der Trugschluss dieser situativen Deutungen sowie die Ineffektivität der Strategie, einen Großteil der Lehrpersonen-Aufgaben an Lernmaterialien zu übertragen.

Insgesamt treten diese Dispositive somit selbst als (inter-)agierende Artefakte (vgl. Latour 1996) mit unterschiedlichen Aufgaben und (dys-)funktionalen Zusammenhängen in Erscheinung. In den Ethnographien von Breidenstein, Busse und Rademacher (2017) zeigt sich zudem, dass den Lernmaterialien damit eine weitreichende Autorität zuerkannt wird. Selbst bei auftretenden Materialfehlern, die eine korrekte Durchführung oder ein richtiges Verständnis der Aufgaben nicht mehr ermöglichen, werden lediglich eigene Denk- und Arbeitsprozesse und nicht die Funktionsweise des Dispositivs infrage gestellt. Dadurch treten „die grundlegenden Fragen der Sinnggebung (Warum macht man das? Was rechtfertigt gegebenenfalls auch Anstrengung und Mühe?)“ (Breidenstein et al. 2017, S. 217) hinter dem maschinellen Abarbeiten der Materialanforderungen zurück. Mit dem Verweis auf den Theorieansatz von Max Weber bleiben die Autor*innen jedoch auf der subjektiven Sinnkonstitutionsebene stehen und können kommunikative Konstruktionen (vgl. zur Kritik Habermas 1988a) sowie über sozialisatorische und kulturelle Dimensionen hinausgehende Strukturbildungsprozesse nicht ausreichend erfassen.

Mit Blick auf das vorangegangene Unterkapitel (6.2) gilt es deshalb, die gesellschaftlichen Ausprägungen und Auswirkungen der Formalisierung näher zu spezifizieren. Die diesbezüglichen Mechanismen bringen eine umfassende Erosion persönlicher, sozialintegrativer und kultureller Lebensweltstrukturen zum Ausdruck. Über die Loslösung von *synchronen Formen* zerfallen die Potenziale der gemeinsamen sach- und gerechtigkeitsbezogenen Legitimitätsaushandlung, der Entwicklung kritischer Urteilsfähigkeit im Plenum, der Sinnstiftung über anregende Vorträge und Erzählungen sowie der reintegrativen Reduktion selektiver Bedrohungsszenarien. In *asynchronen Formen* werden durch den strukturbedingten Fokus auf quantitative Aufgabenerledigungen sach- und identitätsbezogene Legitimitätsaushandlungen und Anerkennungsvermittlungen in individuellen Gesprächen sowie die Möglichkeiten einer inhaltsorientierten Individualisierungsdidaktik unterminiert. Die diskursethnographische Perspektive dieser Arbeit kann zudem die Verbindungslinien zu institutionellen Mechanismen genauer darlegen. Demzufolge werden formalisierte Erosionsdynamiken verursacht, indem sich wettbewerbsstaatliche und sozialintegrative Individualisierungsstrategien als unproblematisch vereinbare Lösungsstrategien positionieren. In der Ausblendung von strukturellen Machtverhältnissen, Funktionsanforderungen und widersprüchlichen Inhalten statet sich die hybride Lernindividualisierung zwar mit einer breiten Legitimationsstrategie aus, führt in ihrem simulativen und instrumentellen Verhältnis aber zu dysfunktionalen Effekten auf beiden Ebenen. Diese Einflussfaktoren können am Beispiel von

dethematisierten Spannungsfeldern aus individualisierten und standardisierten Anforderungen noch näher herausgearbeitet werden.

6.3.2 Raumzeitliche Standardisierung

Die bisherigen Darstellungen können die Forschungsergebnisse bestätigen, dass zeitliche Strukturen in individualisierten Lernsettings noch stärker zum Tragen kommen (Breidenstein/Rademacher 2013, 2017). Durch die gouvernementale Umordnung der Differenzkategorien entlang der Norm der Selbstverantwortung tritt das eigenständige und möglichst schnelle Abarbeiten der Aufgaben als zentrales Leistungskriterium hervor (Rabenstein/Idel/Ricken 2015). Über asynchrone Lerntätigkeiten entwickeln sich zeitliche Ordnungen zum „formalisierten Vergleichsmaßstab“ (Reh 2013, S. 194) als ein umfassendes Bewertungskriterium: „Zeit ungenutzt zu lassen, gilt als illegitim“ (Martens 2018, S. 213). Hervorgebracht wird dieser Umstand jedoch durch eine Parallelität aus individualisierten und standardisierten Prozessen. Auch wenn „im individualisierten Unterricht die Schüler*innen gerade nicht als Gleiche adressiert werden“ sollen, „ist die singularisierende Anrufung mit dem Allgemeinen spannungsvoll verwoben [...], sei es in Gestalt vorgegebener Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen, daran ausgerichteter Bewertungsstrukturen oder übergreifender Zeitstrukturen etc.“ (Idel 2020, S. 31).

Im Untersuchungsfeld der Neuen Mittelschule lässt sich darstellen, dass diese Aspekte in Kombination mit bestehenden Pfadabhängigkeiten (zweigliedriges Schulsystem, Jahrgangsklassen, Fächerunterricht, selektive Leistungsüberprüfungen) zu spezifischen unintendierten Problematiken führt. Dazu wird zunächst das Ende einer Mathematikeinheit der „NMS-Gesamt“ (Lehrpersonen: Herr Falch und Herr Kaiser) angeführt:

Nachdem Herr Falch mir während der Stunde erläutert, dass ihm die Rückmeldungen und Korrekturen am Pult während individualisierten Settings sehr wichtig seien, geht er wieder durch die Reihen und gibt Hilfestellungen. Herr Kaiser kündigt kurz danach laut an: „Jetzt sind 15 Minuten Pause!“ Daraufhin sagt ein Schüler in der hinteren rechten Reihe zu seinem Sitznachbar: „Jetzt hatten wir gerade einen guten Flow.“ Herr Falch fragt: „Wer hat nun die Schwellenprüfung erledigt?“ Fast alle zeigen auf. Ein Schüler ruft: „Ganz gleich!“ Die Lehrperson antwortet: „Passt gut, ich wollte es nur wissen, da es mich interessiert.“ (Beobachtungsprotokoll 4A-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Mathematik)

Mit Blick auf den ersten Teil dieser Unterrichtseinheit (vgl. 6.1.3) wird die Formalisierungsdimension über das öffentliche Abarbeiten von Bewertungs- und Erklärungsleistungen am Pult ersichtlich. Diese beziehen sich zwar nicht auf die

Anzahl der erledigten Lernaufgaben, enthalten in der erforderlichen Schnelligkeit und Kürze jedoch erneut den Charakter einer mechanischen Abwicklung von pädagogischen Unterstützungshandlungen. Darüber hinaus verhindert vor allem der standardisierte Zeitrahmen eine Anpassung an individuelle Aktivitäts- und Lernrhythmen. Die Aussage eines Schülers, dass die abrupte und verordnete Pause den „Flow“ ihrer Arbeitsdynamik beendet hat, bringt den intervenierenden Faktor von temporalen Normstrukturen zum Ausdruck. Der Fluss eines Lernprozesses – verstanden als eine vorantreibende und von äußeren und inneren Widerständen oder Unterbrechungen weitestgehend befreite Situation – erfordert offensichtlich eine gewisse Eingewöhnungszeit und verläuft je nach Schüler*in in unterschiedlichen Zyklen, Etappen und Abschnitten. Schließlich ruft das einsetzende Ende der Einheit offensichtlich die Notwendigkeit hervor, über das Abfragen der absolvierten Schwellenprüfungen ein Resümee über die erste Unterrichtsstunde ziehen zu können. Ein weiteres Mal werden Effektivität und Qualität individualisierten Lernens somit über die Anzahl der erledigten Arbeitsaufgaben bemessen. Daraus folgend geraten die Lernenden selbst unter Rechtfertigungsdruck („Ganz gleich“) und wollen sich im Rahmen dieser selbstverantwortlichen Durchführungsnorm als erfolgreich zeigen.

Diese internen und externen zeitlichen Strukturmechanismen können auch in Verbindung mit räumlichen Dimensionen beobachtet werden. Die folgenden zwei Protokolle aus der „NMS-Stadt“ und „NMS-Gesamt“ illustrieren, dass diesbezügliche Ressourcen zumeist nicht flexibel abrufbar sind und einen Primat der formalen Entsprechungen befördern. Beide Situationen handeln von den Schwierigkeiten, die mit einem erforderlichen Raumwechsel zu individuellen Lerndispositiven (z. B. Computer, Nähmaschine) im Kontext vorgegebener Stundentaktungen verbunden sind:

- Die Lehrperson merkt zu Beginn des Klassenraumwechsels an: „Beim Weg in den Computer-Raum leise sein!“ Ein Schüler fragt, warum sie leise sein müssen. Frau Lechner antwortet, dass man in einer Gemeinschaft immer auf andere Rücksicht nehmen muss, sonst müssen sie allein auf einem Berg wohnen, wenn sie dazu nicht imstande seien. Daraufhin fährt sie fort: „Bitte Exercise-Book mitnehmen, falls jemand am Computer nicht konzentriert arbeitet.“ Noah fragt: „Brauchen wir Headphones?“ Frau Lechner: „Ja. Wer sie nicht mithat, auch nicht schlimm, weil es genügend andere Übungen am PC gibt, die nicht aus Listening-Übungen bestehen.“ Noah: „Darf ich beim Wasserhahn etwas trinken, bevor wir runtergehen?“ Die Lehrperson antwortet nicht darauf und fährt fort: „Bitte anstellen, zuerst Emily und Lena, die nächsten zwei, Yusuf und Laurin.“ Dann spricht sie im Flüsterton: „Die nächsten zwei sind Maria und Francesca, dann Noah und Mehmet!“ Auch ich packe nun meine Sachen zusammen und Frau Lechner fragt mich, ob ich mit Noah am Ende der Reihe gehen könne. Ich stimme zu. Der Raum im Kellergeschoss ist

schon belegt und wir gehen wieder gemeinsam zurück in den ersten Stock in einen anderen Computer-Raum. Währenddessen muss die Lehrperson ab und zu die Schüler*innen ermahnen, weitestgehend verhalten sie sich jedoch ruhig. 15 Minuten nach Unterrichtsbeginn sind wir am Ziel angekommen. (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Englisch)

- Nach der Stunde, in denen die Schüler*innen aus alten Stoff-Stücken ein Kleidungsstück ihrer Wahl nähen, berichtet die Werklehrerin Frau Winkler von der Schwierigkeit, individualisierte Settings in jeweils einer Stunde durchzuführen. Zehn Minuten würden allein für den Raumwechsel benötigt und es würde auch immer etwas dauern, bis sich die Schüler*innen in die Arbeit hineingefunden hätten. Sobald es dann gut laufe, seien die 50 Minuten schon bald wieder vorbei. (Beobachtungsprotokoll 3B-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Textiles Werken)

Auch in diesen Ausschnitten manifestiert sich die Problematik von standardisierten Stundeneinteilungen in fächerorientierten Jahrgangsklassen. Die Knappheit und Inflexibilität der zeitlichen Ressourcen verstärkt sich durch erforderliche Raumwechsel und Arbeitseingewöhnungsphasen noch zusätzlich. Auch wenn bei individualisierten Settings bislang ein effizienter Stundenbeginn konstatiert wurde, bezieht sich dieser eher auf den routinisierten Start der selbstständigen Lerntätigkeiten. Allerdings wird auch ein erhöhter Mobilitäts- und Erklärungsbedarf (z. B. Aufgabenbeschaffung, Warteschlangen, Aufzeigen) ersichtlich, wodurch sich die Beobachtung eines ruhigen und konzentrierten Arbeitens zumeist erst nach einer gewissen Anpassungszeit einstellt.

Im Beispiel aus der „NMS-Stadt“ treten zudem die mehrdimensionalen Ressourcenkosten eines Klassenwechsels hervor, die sich nicht nur auf die Positionsänderung an sich, sondern auch auf diesbezügliche Normierungsanforderungen beziehen. Bevor eine Klärung der mitzubringenden Materialien und Utensilien erfolgt, muss eine Mäßigung der Lautstärke erst angekündigt und legitimiert werden. Die Formation der Zweierreihe und ihre instruierte Zusammensetzung verstärkt diesen Ordnungsrahmen, der über eine räumliche Anordnung konforme Verhaltensweisen erzeugen soll. Die Belegung des Computerraums im Keller reiht sich in die Kette an zeitkostenden Faktoren ein und evoziert gleichsam die Frage, ob diese auf individuelle bzw. strukturelle Organisationsfehler oder Ressourcenausstattungen zurückzuführen sind. Wird schließlich der Weg zurück in die Klasse am Ende der Stunde noch einbezogen, wird mehr als ein Drittel der Unterrichtszeit für die Raumwechsel benötigt.

In der „NMS-Gesamt“ führen einige Lehrpersonen diese raumzeitlichen Limitationen – die auch von der Abwesenheit einer Schulglocke nicht verringert werden – als wesentliche Problemursachen an. Neben der Werklehrerin betont auch Herr Falch in einem Gespräch während der Unterrichtsstunde, dass die standardisierte Stundentaktung für ihn das größte Hindernis für eine

erfolgreiche Anwendung individualisierter Settings darstelle. Während in der „NMS-Gesamt“ eher solche formalen Strukturhindernisse problematisiert werden, treten in der städtischen Mittelschule die fehlenden Basiskompetenzen der Schüler*innen und eine unausgewogene Leistungsheterogenität als Ursachen in Erscheinung. In Situationen, in denen Lernende beispielsweise nur zwei von neun Übungen bearbeiten können (vgl. 6.1.1), löst die Qualitätsnorm der selbstständigen Aufgabenerledigung viel weitreichendere Bedrohungsszenarien aus. Dementsprechend wird für die Lehrpersonen die Rückkehr zu Strategien legitim, in denen die Unterrichtszeit von Schüler*innen auch ungenutzt bleiben kann. Die verordnete Wartezeit für Lernende mit höherem aktuellen Leistungsvermögen erhält ihre Rechtfertigung über die implizite Solidaritätsnotwendigkeit, andere Schüler*innen im individualisierten Überlebenskampf nicht im Stich zu lassen. In einer Situation hingegen, in der die meisten der Schüler*innen die grundlegende Stufe einer Schwellenprüfung bereits überschreiten, können eher Fragen nach weiterführenden Effizienzlogiken hervortreten, die eine gouvernementale Optimierung von raumzeitlichen Strukturen und Ressourcen zum Gegenstand haben.

In beiden untersuchten Fällen bleiben aber die äußeren institutionellen Strukturanforderungen bestehen, die je nach Kontext eine unterschiedliche Ausprägung und Dominanz von machtheftologischen Formalisierungen befördern. In der NMS werden die selbstverantwortlichen Lernprozesse durch eine doppelte Standardisierung begleitet, die externalisierte Kontrollsysteme der Bildungsstandards und interne Beurteilungsmechanismen von daran ausgerichteten Selektionsüberprüfungen (Schularbeiten, Tests, [Halb-]Jahreszeugnisse etc.) verbindet. Gleichzeitig zeigen Studien über individualisierte Lernformen, in denen Jahrgangsklassen und Fächerstundenpläne weitestgehend aufgelöst wurden, dass sich standardisierte Organisationsrahmen dadurch nicht flexibilisieren, sondern in Form von selbstregulierten Taktungen nur stärker verinnerlicht werden (vgl. Huf 2008; Breidenstein et al. 2017).⁹⁰ Da höhere Freiheitsgrade mit Foucault (1977a, 2010) nur über eine selbstverantwortliche Normentsprechung gewährleistet werden können, ist das Erreichen diesbezüglicher Kompetenzrichtlinien stets an eine zeiteffiziente Nutzbarmachung gebunden. Somit bleibt „hinter der Fassade autonomer Selbst-Regulierung [die] Fremdbestimmung“ (Pongratz 2014, S. 232) durch institutionelle Anforderungen bestehen.

Über die sich aus individualisierten und standardisierten Ansprüchen ergebenden dethematisierten Widersprüche erzeugt die hybride Lernindividualisierung geteilte Formalisierungseffekte mit unterschiedlichen Ausprägungen. Selbst unter günstigen Voraussetzungen kann bestenfalls ein „selektionsneutraler“

90 Zudem weisen Rabenstein et al. (2018b) darauf hin, dass in aufgelösten Jahrgangsklassen die Möglichkeiten zur Herstellung von Freundschaftsbeziehungen und Gruppengemeinschaften stark reduziert sind.

Lernmechanismus festgemacht werden, der jedoch zugleich von einer Ausweitung (inter-)personaler Wettbewerbsstrukturen sowie von einer Abstraktion (a-)synchroner Lebensweltstrukturen durchdrungen ist. In der städtischen NMS werden diese Aspekte über die Mechanismen eines individualisierten Überlebenskampfes zusätzlich verstärkt und dramatisiert. Der drohende Verlust der Teilhabechancen bringt demnach weitreichende bildungsinstitutionelle Exklusions- und Delegitimierungsprozesse zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund der Ausklammerung von instrumentellen Kräfteverhältnissen wird deutlich, dass lebensweltliche Förderungsmechanismen im schulischen Alltag nicht den in Aussicht gestellten Anteil einnehmen können. Vielmehr dienen sie in der diskursiven Positionierung zur Legitimation der Reformprogrammatik und impliziten Verdeckung chancengerechter Partikularorientierungen.

6.3.3 Kontextualität der Individualisierungsdispositive

Eine weitere Dimension der Vorrangstellung von formalisierten Lehr- und Lernpraktiken lässt sich in der ambivalenten Nutzung von Individualisierungsdispositiven beobachten. In den folgenden Protokollauszügen der „NMS-Gesamt“ zeigt sich zunächst der unterschiedliche Gebrauch von Lehrer*innen-Stühlen, die nach ihrer Höhe verstellbar und mit Rollen versehen sind. Die erste Passage ist der bereits angeführten Deutschstunde mit Herrn Perstaller und Herrn Gruber entnommen:

Herr Perstaller rollt sitzend auf seinem Stuhl zu einer Schülerin in der hinteren Reihe. Mit einem kurzen Griff mit der rechten Hand verringert er seine Sitzhöhe, um mit der Schülerin besser kommunizieren zu können. Im Anschluss daran fährt er zügig zu den zwei aufsteigenden Schülerinnen und stellt die Höhe seines Sitzes wieder etwas nach oben. Er erklärt ihnen sehr ruhig und geduldig ihre Fragen zu der Aufgabe. Er schaut zu mir zurück, vergibt einen „Daumen-hoch“ und zeigt auf die beiden Lernenden. Die Schüler*innen lachen und Herr Perstaller greift ihnen kurz und unterstützend auf die Schulter und rollt mit seinem Stuhl weiter zu dem nächsten Schüler. (Beobachtungsprotokoll 2B-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Deutsch)

In dieser Sequenz offenbart sich die Möglichkeit, über eine gesteigerte Mobilitätsfunktion schneller und flüssiger zwischen den Gesprächen mit Schüler*innen hin und her wechseln zu können. Dabei wird die verstellbare Sitzhöhe dazu genutzt, um mit den Lernenden in eine Kommunikation auf Augenhöhe zu treten. Diese körperliche Positionierung legt die Herstellung einer Situation nahe, die durch eine flachere Hierarchie sowie eine angstfreie und vertrauensvolle Atmosphäre gekennzeichnet ist. Diese lebensweltliche Orientierung zeigt sich auch in den aufwertenden und längeren Kommunikationshandlungen, in denen entschleunigt

und anerkennend auf die Deutungen, Fragen und eventuellen Schwierigkeiten der Schüler*innen eingegangen wird.⁹¹

Im nächsten Beispiel einer Unterrichtseinheit aus dem Fach „Bildnerische Erziehung“ dokumentieren die Praktiken von Herrn Neubauer (ca. 35 Jahre alt) eine gänzlich andere Anwendung des Sessels als Lehrdispositiv:

Die Lehrperson betont, dass bei der Erstellung der individuellen Lesezeichen mehrere Entwürfe gemacht werden können: „Klara wird's wahrscheinlich ganz schmal machen, weil sie zu faul ist.“ Daraufhin rollt er mit seinem Stuhl in einer beobachtenden Haltung durch die Klasse. Dabei nutzt Herr Neubauer immer wieder die Drehfunktion des Sessels, um die Schüler*innen besser in den Blick zu bekommen. Schließlich positioniert er sich am vorderen rechten Zentrum der Klasse, stellt die Sitzhöhe nach oben und beobachtet in einer schwenkenden Bewegung die Tätigkeiten der Schüler*innen. Dann fährt er mit dem Stuhl zu Klara und fragt: „Klara, muss es rechteckig sein?“ Darauf antwortet sie: „Ja.“ Herr Neubauer: „Weil es dir gefällt oder bist du zu faul? [Klara zeigt keine Reaktion] (...) Nein? Ok“. (Beobachtungsprotokoll 3A-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Bildnerische Erziehung)

Im Gegensatz zum vorigen Beispiel sind die Funktionen der Roll- und Drehbewegungen sowie der verstellbaren Sitzhöhe hier von einer disziplintechnologischen Strategie geprägt. Während die nach Bänken gereihe Raumzusammenstellung dem geöffneten Arrangement eines Panoptikums entgegenläuft (vgl. 6.1.1), erhöht die spezifische Nutzung des Stuhldispositivs die Möglichkeiten von schulischen Überwachungs- und Kontrollmechanismen. Der schwenkende Blick auf die Schüler*innen aus einer höheren, äußeren und zentralen Position erinnert an die Rolle eines Turmwächters und bringt somit die Verpflichtung an einen äußeren Normierungsrahmen und nicht eine Freisetzung individueller Geltungsaspekte zum Ausdruck. Dieser grundlegende Wertbezug manifestiert sich auch in den weiteren Handlungen der Lehrpersonen, die von mehrmaligen entwerfenden und etikettierenden Aussagen und Umgangsformen durchdrungen sind.

Bevor eine noch genauere Einordnung dieser Ausprägungen erfolgt, kann der Gebrauch von zwei weiteren Individualisierungsdispositiven die Deutung einer formalisierten Zufallsdimension unterstreichen. Dazu wird erneut auf die Mathematikeinheit von Herrn Falch und Herrn Kaiser Bezug genommen, in denen „Lärmschutz“-Kopfhörer und Namensklammern eingesetzt werden.

91 In diesem Kontext gilt es jedoch, auch den bereits dargelegten Teil dieser Einheit einzubeziehen, in dem ein großer Unterstützungsbedarf erst mit der Herausbildung einer zentralen Erklärungsinstanz virulent wurde (vgl. 6.3.1, S. 189). Selbst unter vielversprechenden Gelingensbedingungen (wertschätzende Positionierungen, gesamtschulähnliche Voraussetzungen, Team-Teaching-Ressourcen) fehlen in individualisierten Lernsettings somit die Ressourcen, zeitintensive und qualitative Kommunikationsformen mit der quantitativen Deckung von auftretenden Hilfsanforderungen in Einklang zu bringen.

Herr Falch richtet sich an die Klasse und fragt: „Wer möchte die Kopfhörer bzw. die Schalldämpfer verwenden? Ich bringe sie euch dann.“ Drei Schüler*innen zeigen auf und bekommen ein wenig später die Außenohrschalldämpfer. (Beobachtungsprotokoll 4A-Klasse, NMS-Gesamt, Fach: Mathematik)

Im zweiten Teil der Doppelstunde wird dieses Angebot einem Schüler hingegen als normierende Empfehlung unterbreitet:

Herr Falch holt im Zuge der Rückmeldungen am Pult einen weiteren Schüler zu sich und sagt: „Kreisförmig, nicht oval, die Einheiten noch dazuschreiben, sonst passt es.“ Daraufhin geht die Lehrperson selbst durch die Reihen: „Klemens, alleine arbeiten, bitte. Und den Namen nicht vergessen. (...) Klemens, du tust dich glaub ich leichter mit Kopfhörer.“ Der Schüler verneint diese Feststellung. Dann müsse er aber leiser sein, so Herr Falch.

In der ersten Situation wird den Schüler*innen die Verwendung der Schalldämpfer freigestellt und damit die Möglichkeit einer individuellen Arbeitslautstärke eröffnet. Diese Rückbindung an subjektive Geltungsaspekte und Lernbedürfnisse ist gleichsam mit dem Ziel der Lehrperson verbunden, über eine höhere kognitive Beanspruchung und Konzentrationsfähigkeit leistungsbezogene Bildungsansprüche zu forcieren. Im zweiten Ausschnitt wird von derselben Lehrperson eine rein disziplinarische Strategie angewandt, die den Funktionszusammenhang des Schalldämpfers nicht in der Ermöglichung einer individuellen Lernatmosphäre verortet. Vielmehr soll der Kopfhörer an dieser Stelle verhindern, dass Klemens als Störfaktor im singularisierten und konzentrierten Erledigen der Aufgaben in Erscheinung tritt. Jedoch bleibt dabei die Wahl erhalten, diese Normierungsstrategie auch abzulehnen und die gewählte Arbeitsform fortzusetzen.

Abschließend können die thematisierten Namensklammern als Beispiel für die kontextuelle Unterschiedlichkeit von Individualisierungsdispositiven dienen. In der bisherigen Analyse wurde deren Anwendung in Form einer Wettbewerbsöffentlichkeit beschrieben, in der die Lernstände und Leistungsrelationen der Schüler*innen sicht- und vergleichbar gemacht werden. In anderen Untersuchungen und Beobachtungen werden Namensklammern hingegen als organisatorischer Rahmen verwendet, um die Nachfrage der Unterstützungsleistungen über eine „Warteliste“ verfahrensgerecht abarbeiten zu können (BMUKK 2011c, S. 19; Breidenstein et al. 2017, S. 69f.). Darüber hinaus sind außerhalb der NMS Beispiele zu finden, in denen über das Anbringen von Namensschildern an (un-) erwünschten Verhaltensweisen auch lebensweltliche Bildungsziele verfolgt werden (Erich Kästner Schule 2021). Durch das personalisierte Anklammern an den unterschiedlichen Farben eines Ampelsystems sollen deviante Umgangsformen visualisiert und Schüler*innen zu solidarischem Handeln erzogen werden. Auch wenn damit im Vergleich zur Lernstandanzeige eine Förderung sozialintegrativer

Ansprüche beabsichtigt wird, kann der Normierungsmechanismus auch mit foucaultscher Brille gelesen werden. Die Bindung an solidarische oder moralische Regeln wird hier nicht über verständigungsorientierte Handlungen ausgehandelt oder vermittelnd legitimiert, sondern in Form eines wechselseitig-überwachten Ächtungssystems verordnet, das an die Mechanismen des „social credit system“ (vgl. Hansen/Weiskopf 2021) erinnert.

Sämtliche Beispiele verweisen aber auf die Ambivalenz, dass die Nutzung von Dispositiven je nach situativem Kontext und wertbezogenen Orientierungen eine große Bandbreite von lebensweltlichen und gouvernementalen Ausrichtungen beinhaltet. Dabei manifestieren sich auch die Interrelationen zwischen und innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Bildungsanforderungen, in denen fremd- und selbstkontrollierte Normentsprechungen sowie verständigungsorientierte Rückbindungen ersichtlich werden. Aus diesen Beobachtungen resultieren zwangsläufig Fragen nach der Reichweite und den Grenzen institutioneller Schulentwicklungsprozesse, die an dieser Stelle nicht im Detail geklärt werden können. Die über den Primat der Unterrichtsform laufenden Versprechungen erscheinen neben erosiven Konsequenzen aber bestenfalls arbiträre und kontingente Ausprägungen zur Folge zu haben. Auch wenn die Neue Mittelschule über die Forcierung und Implementierung von lernseitigen Orientierungen und Team-Teaching-Ressourcen durchaus gegenläufige Tendenzen enthält, ist ihre grundlegende Positionierung im Lichte dieser Zusammenhänge zu verstehen. Durch die kulturalisierte Abstraktion von Antinomien, Risiken, strukturellen Bedingungen und instrumentellen Verhältnissen gliedert sich das Reformprojekt in genau jenen Teil des Diskurses ein, durch den individualisiertes Lernen als formalisierte Selbstständigkeit praktiziert wird. Letztere bleibt folglich gegenüber inhaltlichen Ausrichtungen indifferent und befördert die erörterten Zerfalls- und Zufallsdimensionen.

Ein weiterer wesentlicher Teil dieser Entwicklung besteht darin, dass schulstrukturelle Einflussgrößen in schulkulturellen Diskurstrends vernachlässigt werden. Demgegenüber verdeutlichen die Ausführungen erneut, dass zwischen den untersuchten Schulen wichtige Unterschiede festzumachen sind. Bereits in vorangegangenen Darstellungen zeigt sich, dass die Lebensweltpotenziale (a-)synchroner Unterrichtssettings (vgl. 6.2) häufiger in der „NMS-Gesamt“ beobachtet werden konnten. Auch in Bezug auf die Nutzung von Lernartefakten offenbart sich die Differenz der Fälle und Pfadabhängigkeiten anhand von unterschiedlichen Ausprägungsstärken. Während die Bedingungen der „NMS-Stadt“ einen disziplinarischen Ordnungsrahmen aus anleitenden Überwachungsdispositiven zu begünstigen scheinen,⁹² sind die inhaltlichen Ausrichtungen der

92 Diese Elemente konnten bei der Separierung der Tische an den Wänden der Schulgänge und des Computerraums sowie bei der Nutzung der Kopfhörer als Lautstärkenormierung beobachtet werden (vgl. 6.1).

„NMS-Gesamt“ in größerer Abhängigkeit von wertbezogenen Lehrpersonen-Orientierungen zu verstehen. Auch wenn erneut auf eine ursachenbezogene Fundierung verzichtet werden muss, lässt sich der Verweisungszusammenhang stärken, dass lebensweltliche Förderungsmöglichkeiten bei gesteigerten Dramatisierungsgraden noch schwerer zur Geltung gebracht werden können.

6.3.4 Lebenswelt als Außenbereich

In diesem Rahmen kann auch die letzte Dimension erörtert werden, in der die Lebenswelt selbst als zentraler Gegenstand von Formalisierungsprozessen hervortritt. Der Begriff der Form ist an dieser Stelle in seiner Bedeutung als äußerer Umriss oder Abgrenzungsbereich zu verstehen. Erfahren lebensweltliche Bildungsinhalte in der „NMS-Gesamt“ eine Marginalisierung, werden sie im Kontext der städtischen Mittelschule über den Rand schulischer Wirklichkeitsbereiche hinausgedrängt. Damit kann der diskursanalytische Zusammenhang auch für die ethnographische Untersuchung bestätigt werden, dass symbolische Reproduktionsvorgänge aus dem schulischen Regelbetrieb externalisiert werden. Neben der Loslösung von synchronen Lebensweltpotenzialen zeigen die folgenden Darstellungen, dass die Verlagerung auf äußere Bereiche in Form von Belohnungs-, Verkennungs- und Sanktionsmechanismen vollzogen wird.

Die ersten beiden Auszüge illustrieren den strategischen Umgang mit Situationen, in denen einzelne Schüler*innen in individualisierten Settings bereits vor Stundenende alle Übungen erledigt haben:

- Herr Gasser geht zu Ferdinand, bleibt zwei Minuten bei ihm und sagt am Ende: „Genau, that’s it!“ Herr Schmidt befindet sich nun bei Fatima und merkt an: „Das war richtig, im Grunde ist nur das Vorzeichen falsch.“ Daraufhin geht er zu zwei weiteren Schüler*innen, während Herr Gasser in der hinteren Reihe Andrea etwas erläutert. Danach fragt Herr Schmidt Elsa, ob sie bereits fertig sei, gibt ihr den analogen Lösungszettel zum Kontrollieren und spricht dann zur gesamten Klasse: „Diejenigen, die unbeschäftigt sind, können mit der Hausübung anfangen!“ (Beobachtungsprotokoll 4a-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Mathematik)
- Die Englischlehrerin Frau Lechner geht zu den Schüler*innen, die an den Tischen am Schulgang arbeiten. Ich bleibe in der Klasse sitzen. Anna holt sich ein Strickbrett und Wolle aus den Kastenfächern. Die Lehrperson kommt in die Klasse zurück. Eine Schülerin ruft, dass sie nun fertig sei. Frau Lechner antwortet, dass sie jetzt etwas Schönes zeichnen könne, und merkt etwas später an: „Wer fertig ist, kann mit der Homework beginnen!“ (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Englisch)

In der Mathematikeinheit wird die gleichförmige Tätigkeit des mobilen Einsatzkommandos kurzzeitig unterbrochen. Die mechanische Abfolge aus fachlichen Korrektur- und Erklärungsleistungen kann nicht mehr fortgesetzt werden, sobald eine Schülerin alle Übungen absolviert hat. Herr Schmidt hat jedoch bereits eine zweistufige Reaktionsstrategie parat, die sich im ersten Schritt auf die Selbstkontrolltätigkeit der Aufgaben über zu verwendende Lösungszettel bezieht. Die zweite Strategie besteht darauffolgend aus einer Verlagerung der Hausübung in den Handlungszusammenhang des Klassenzimmers. Dadurch erhält der außerschulische Lebensraum eine belohnende Aufwertung, da die Zeitressource für individuell gestaltbare Freizeitbedürfnisse vergrößert wird.

Im Beispiel aus der Englischstunde ergeben sich die responsiven Vorgehensweisen der Lehrpersonen hingegen eher aus spontanen Reaktionen. Zunächst wird die zur Verfügung stehende Restzeit selbstständig oder auf Empfehlung der Lehrperson für außerfachliche Tätigkeiten verwendet. Nach einer kurzen Überlegungsphase wendet schließlich auch Frau Lechner die Strategie der vorverlegten Hausübung als lebensweltlichen Vergütungsmechanismus an. Beide Situationen bringen allerdings den in der „NMS-Stadt“ vorherrschenden Umstand zum Ausdruck, dass die diskursiv verfolgte Effizienzlogik nicht angewandt werden kann, ohne damit verbundene Selektionsrisiken zu dramatisieren. Die vorgesehene Lernzeit auch „ungenutzt“ zu lassen, erhält im individualisierten Überlebenskampf somit eine als notwendig erachtete Rechtfertigung. Dabei dienen die gesteigerten Freizeitmöglichkeiten als Kompensation für die leistungsbezogene „Benachteiligung“ von schnelleren Schüler*innen und übertragen eine performanzorientierte Selektionsvergrößerung auf eine lebensweltliche Differenzordnung.

Ein weiteres Beispiel aus dieser Schule kann darlegen, dass auch die Erstellung von lebensweltnahen Lernprodukten auf individuelle Freizeitbereiche verlagert wird. Wenngleich die folgende Situation nicht über die Anwendung von individualisierten Lernformen hervorgerufen wurde, macht sie die Diskrepanz zu diskursiven Idealisierungsansprüchen sowie die verhinderten Möglichkeiten in der Bezugnahme auf individuelle Geltungsaspekte deutlich:

In der Pause zeigt Tiago den anderen Schüler*innen seinen selbst gemalten und ausgedachten Comic „Captain Fart and his Chaosflow“. Am nächsten Tag frage ich ihn in der großen Pause, ob ich ihn mir auch einmal durchlesen könnte. Er nickt mit dem Kopf und gibt mir den Comic in die Hand. Ich bin beeindruckt über das mehrseitige Heft, das sehr gut gezeichnet ist und viele Dialoge beinhaltet. Ich frage ihn, ob er es im Fach Zeichnen gemacht habe. Tiago antwortet, dass er den Comic zu Hause erstellt habe und er immer, wenn er keine Hausübung habe, so etwas mache. (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt)

In der anfänglichen Präsentation des Comics durch Tiago lassen sich bereits einige zentrale Aspekte ablesen. Zunächst ist zu erkennen, dass individuelle

Sinnstiftungs- und Anerkennungsprozesse stark an die Demonstration von persönlichen Fähigkeiten und deren Bestätigung durch andere gebunden sind. Somit stellt nicht „die Selbstidentifikation, sondern die intersubjektiv anerkannte Selbstidentifikation Grundlage für die Behauptung der jeweils eigenen Identität“ (Habermas 1976, S. 21) dar. Der Zeitpunkt der Zeigepraktik in der Pause könnte zudem auf den Umstand verweisen, dass während des Regelunterrichts kein Raum für die Darbietung dieser individuellen Lerninteressen und Fähigkeiten zur Verfügung steht. Demzufolge würde Tiago den in der Freizeit erstellten Comic deshalb gezielt mit in die Schule nehmen, um dafür jene Anerkennung zu bekommen, die ihm während der sonstigen Schulzeit nicht entgegengebracht wird. Für diese Interpretation spricht ein weiterer Auszug aus dem erwähnten Pausengespräch mit Frau Keller, in der sie von mir als Unterrichts-Beobachter auf dieses Heft aufmerksam gemacht wird:

Während des Gesprächs im Schulhof sehen wir Tiago an uns vorbeigehen und ich erzähle Frau Keller von seinem Comic, der mich sehr beeindruckt hat. Sie geht nicht weiter darauf ein und erläutert, dass Tiago einfach ein Pessimist sei, bei dem das Glas immer halb leer sei. (Gespräch mit Frau Keller [Deutschlehrerin], NMS-Stadt)

In diesem Fall wird die stärkenorientierte Zuschreibung des Forschers nicht wahrgenommen oder ignoriert und von einer negativ konnotierten Bewertung überhört. Die Lehrkraft bemängelt die fehlende positive Haltung des Schülers, ohne auf eventuelle Ursachen für diese Beobachtung einzugehen oder den Hintergrund des alternativen Deutungsangebots zu ergründen. Im Anschluss an die dargestellten begabungsgerechten Wertbezüge von Frau Keller wird erneut ein naturalisierter Fähigkeitsbegriff artikuliert, der in diesem Fall den Schüler in seiner unveränderlichen negativen Einstellung („einfach ein Pessimist“) fixiert. Dadurch wird der Umstand verkannt, dass der Schüler zu Hause aus eigener Motivation ein künstlerisches Produkt erstellt hat, das mit einem dramaturgischen Handlungsstrang und visuell-inhaltlichen Abfolgen den Umfang einer Projektarbeit aufweist. Entsprechend den entwertenden und verkennenden Fremdpositionierungen bleibt Tiago in den weiteren Beobachtungseinheiten weitestgehend unbemerkt. Der erörterte lebensweltliche Handlungszusammenhang tritt somit nur in der beschriebenen externalisierten Form hervor, die über das Ausbleiben von schulinstitutionellen Eingriffen in private Zeitressourcen ermöglicht wird („immer, wenn er keine Hausübung habe, so etwas mache“). Damit werden die lernseitigen Chancen verpasst, solche intrinsischen Fähigkeiten und Tätigkeiten zum zentralen Gegenstand von (beispielsweise fächerübergreifenden) Unterrichtsprozessen zu machen, anstatt über ihre unberücksichtigte Veräußerung eine Entfremdung von identitäts-, sinn- und legitimitätsstiftenden Bildungsinhalten zu forcieren.

Diese Diskrepanz zur diskursiven Zielvorgabe einer freudvollen und kreativen Lernförderung (vgl. 5.1.2; Brandmayr 2018) findet eine noch gesteigerte

Ausprägung, wenn die schulische Zugriffsreichweite auf die Sanktionierung von externalisierten Lebenswelten ausgeweitet wird. In folgenden beiden Beobachtungsprotokollen aus einer Deutsch- (Frau Keller und Herr Klammer) und einer Mathematikstunde (Herr Schmidt) wird die diesbezügliche Funktion von *Lerninseln* als ein verordneter Nachmittagsunterricht ersichtlich:

- Frau Keller merkt an, dass es offenbar Unklarheiten in Bezug auf die Lerninsel gebe. Dann spricht sie direkt zu Andreas: „Wenn du schwänzt, ist das dein Bier.“ Er antwortet, woher er das wissen solle. Herr Klammer zeigt auf das offene Mitteilungsheft und sagt: „Lesen! (...) Ihr geht jetzt bis Weihnachten dahin.“ Die Lehrpersonen diskutieren nun wegen der Schülerliga von Yusuf, die zur gleichen Zeit wie die Lerninsel stattfindet. Yusuf fragt: „Was?“ Frau Keller antwortet: „Dann musst du wohl auf die Schülerliga im Fußball verzichten, du hast ja nicht nur da einen Fünfer, sondern auch in Englisch kracht es. Da ist es einmal vorbei mit dem Ball hinterherjagen!“ (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Deutsch)
- Herr Schmidt geht zu einem Schüler und fragt: „Wie heißt die Strecke, Kevin? (...) Psst! Ich pack das nicht, ich pack die Lautstärke nicht.“ Daraufhin fragt er Yusuf: „Wie lang ist die Strecke?“ Yusuf nimmt das Lineal und misst. Herr Schmidt zeigt sich verwundert und verzweifelt, dass er das immer noch nicht gemacht hat. Wenn er sich nicht zusammenreißen würde, hätten sie ein großes Problem: „Das liegt jetzt an dir, weil mir geht das am Hammer. Hast du heute am Nachmittag Schülerliga?“ Yusuf antwortet: „Ja.“ Herr Schmidt: „Ich glaub, ich schick dich zum Lernen!“ (Beobachtungsprotokoll 1b-Klasse, NMS-Stadt, Fach: Mathematik)

Um die Interpretationen dieser Passagen entsprechend verorten zu können, ist es zunächst wichtig, auf den Hintergrund der thematisierten Lerninseln einzugehen. Ursprünglich entstand das Konzept im Rahmen des Humankapital-Diskurses über umzuorganisierende Möglichkeiten für betriebliche Weiterbildungsstrukturen (vgl. Eichener/Wegge 1993). Im Zuge des Leonardo-Programms wurden Lerninseln als Teil der EU-Strategie zum lebenslangen Lernen auch für die berufliche Schulbildung weiter ausgearbeitet. Demzufolge können über eigens erstellte Lernorte offene und individuelle Lerngelegenheiten geschaffen werden, in denen „sich Schüler/innen in der Gruppe eigenständig und kompetenzorientiert mit einem bestimmten Thema beschäftigen“ (Kämmerer/Rettenbacher 2008, S. 8). Dadurch sollen sie dazu befähigt werden, „ihre Kompetenzen zu entwickeln, ihre Chancen zu verbessern, um eine Arbeit zu finden“ (ebd., S. 7). In anderen Kontexten haben sich neben dieser gouvernementalen Ausrichtung auch lebensweltnahe Ausprägungen herausgebildet. In diesen Zusammenhängen wird die Anwendung von Lerninseln als entschleunigte Ruhe- und

Entwicklungsräume jedoch nicht als Instrument für biopolitische Lernoptimierungsprozesse gebraucht (vgl. Fischer/Scheuerer 2012).

In den Ausschnitten der „NMS-Stadt“-Protokolle werden die Lerninseln hingegen in Form von gesonderten Nachmittagsstunden für als förderungsbedürftig erachtete Schüler*innen angewandt. Dabei bildet ein zu großer Unterschied zu leistungsbezogenen Standards die Ursache, einzelne Lernende gezielt zu diesen außerunterrichtlichen Einheiten zu verpflichten. In diesem Rahmen muss von der Lehrperson auch betont werden, dass diese Maßnahme einen verbindlichen Charakter aufweist und kein freiwilliges Zusatzangebot darstellt. In der verwehrten Teilnahme an der Fußballliga erhält die Lerninsel schließlich die Funktion einer Bestrafung. Darin fungiert die Sanktionierung von lebensweltlichen Tätigkeiten als disziplinarisches Mittel zur Erlangung der fachbezogenen Normentsprechung. Im Gegensatz zu den diskursiv idealisierten Förderinhalten ist somit eher ein Entzug individueller Lernfreude zu beobachten. Diese Strategie wird jedoch als notwendig erachtet, um die Bedrohungsszenarien im schulischen Überlebenskampf zu verhindern („sonst kracht es“). Die mit dem Begriff einer Insel verbundenen Assoziationen eines von Wohlbefinden, Freiheit und Ruhe gekennzeichneten Orts weichen in diesen Situationen der Deutung einer abgeschlossenen Gefängnisinsel mit abzusitzenden Strafzeiten („Ihr geht jetzt bis Weihnachten dahin“). Bis zum Ende dieser Sanktionsmaßnahmen muss das Verbot von bereits nachgeordneten Lebensweltbereichen (Freizeit, Fußballspielen) als individuell zu erbringendes Opfer („verzichten“) betrachtet werden.

Diese Externalisierungsdimensionen verweisen erneut auf eine Kombination von endogenen und exogenen Strukturen und (Lehr-)Praktiken, welche die beschriebenen lebensweltlichen Zerfallstendenzen hervorbringen. Darüber hinaus kann im Folgenden gezeigt werden, dass die simulativen Wissensordnungen eine Entfremdung diskursiver Legitimität evozieren und somit auch die Transformationskräfte zur Verringerung diskursexterner Erosionsfaktoren behindern.

6.4 Entfremdung diskursiver Legitimität

In diesem letzten Unterkapitel dokumentieren Ausschnitte aus Interviews noch deutlicher, dass die Ausblendung von Aporien sich in der Praxis nicht aufrechterhalten lässt und bei Lehrpersonen zu weitreichenden Delegitimierungsprozessen führt. Nun wurde die Kritik an den bedrohlichen Selektionstendenzen individualisierten Lernens bereits hinreichend ausgeführt. An dieser Stelle soll deshalb eine noch weitreichendere Analyse der diskursiven Effekte auf das Handlungsverständnis der Lehrkräfte erfolgen. Im Zuge der diskursethnographischen Einordnung wird damit ein wichtiger Beitrag zu der zu klärenden Diskrepanz

zwischen einer akzeptierten Relevanz und problematisierten Praktikabilität (Knauder/Reisinger 2019) geleistet.⁹³

In diesem Vorhaben lassen sich zunächst die Positionierungen gegenüber idealistischen Diskursfiguren spezifizieren, die kulturalisierte Verantwortungsüberladungen kritisieren und universalisierende Individualisierungsansprüche konterkarieren (6.4.1). Des Weiteren treten implizite und explizite Problematisierungen von instrumentellen Diskurs- und Selbstverhältnissen hervor. Dabei kann die machthechnologische Intervention der neoliberalen Reformbürokratisierung in die lebensweltlichen Ressourcen von Lehrpersonen und Schüler*innen nachgezeichnet werden (6.4.2).

6.4.1 Kritik am Diskursidealismus

Zur Darstellung der Kritik am Diskursidealismus dient zuerst ein weiterer Ausschnitt aus dem Protokoll des Interviews mit Frau Lechner. Im Zuge der Einstiegsfrage zu allgemeinen Erfahrungen mit individualisierten Lernformaten (vgl. 6.1.2) wird nun auch die nächste Passage ihrer Antwort angeführt:

Sie antwortet zunächst, dass das gerade in dieser Schule sehr schwierig sei und generell erst die Basis dafür geschaffen werden müsse und nicht einfach mit Vorgaben über alle „drübergefahren“ werden solle. Es sei deshalb oft nur eine Problemübertragung an Lehrpersonen und brauche zuerst eine Vorarbeit in Form von mehr Sozialarbeiter*innen an Schulen, die kontinuierlich mit den Schüler*innen arbeiten. Ansonsten würden einige Kinder vernachlässigt werden. Daraufhin fährt sie fort: „Was alles gefördert werden soll, klingt alles sehr gut, das individuelle Fördern, das will ja jeder haben, aber die Voraussetzungen sind nicht da.“ Es werde alles verlangt, aber die Lehrkräfte müssen dann fast die alleinige Verantwortung dafür tragen und Sachen machen, die sie nicht gelernt haben. Sie spricht davon, dass die Integrationslehrpersonen und Sozialarbeiter*innen zwar hilfreich seien, aber sich diese nur eine gewisse Zeit in der Klasse befinden. Als Lehrerin sei das oft frustrierend, weil sie nicht alles leisten könne. In diesem Rahmen sei das individuelle Fördern oft nicht möglich, weil viel zu viel „von oben hingeschmissen“ werde. Es sei zwar kein Fundament vorhanden, aber es werde immer etwas Neues verlangt. Nach außen hin klinge es gut, es stehe auch einiges auf der Homepage, aber die Umsetzung sei viel schwieriger. Es könne aber keine Stabilität entstehen, wenn die Basis nicht vorhanden ist. (Protokolliertes Interview mit Frau Lechner [Englischlehrerin], NMS-Stadt)

93 Allerdings muss hier auf einen systematischen Vergleich von städtischer und gesamtschulähnlicher NMS verzichtet werden. Von den beobachteten Lehrpersonen der „NMS-Gesamt“, die individualisierte Lernformen auch angewandt haben, konnte wie bereits erwähnt nur ein Interview mit Herrn Perstaller (gemeinsam mit dem Lehrausbildner) durchgeführt werden.

Mit der bereits erörterten Deutung (vgl. 6.1.2) des rhetorischen Bedrohungsszenarios („drübergefahren“) zeigt sich im ersten Satz zugleich der direktive und diskursschließende Charakter des Reformprogramms. Dieser Zusammenhang wird darauffolgend noch einmal bestätigt („von oben hingeschmissen“) und sogar als Ursache für die fehlenden individuellen Fördermöglichkeiten festgemacht. Dabei wird mit der „Problemübertragung an Lehrpersonen“ die diskursanalytisch herausgearbeitete Logik der gouvernementalen Verantwortungsabgabe direkt thematisiert. Diese wird von Frau Lechner nicht als die in Aussicht gestellte „geteilte Verantwortungsübernahme“ (Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015, S. 44) und Zuteilung von Freiheiten, sondern als Delegationsmechanismus von institutionell zu lösenden Herausforderungen erfasst. Daraus folgend sieht sie sich mit der Anrufung der alleinigen Zuständigkeit konfrontiert, nach der sie die Aufgaben von Lehrpersonen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen und Eltern zugleich übernehmen müsse. Wenn sich in dieser Position dann nicht dazu bereit erklärt wird, diese Zuständigkeiten an die Schüler*innen weiterzugeben, tritt die wahrgenommene Überlastung als logische Konsequenz in Erscheinung, da in der Praxis das lose Ende der Verantwortungskette nicht einfach mit tautologischen Zirkelschlüssen geschlossen werden kann.

In diesem Zusammenhang wird der hybriden Kulturalisierung die Betonung einer fehlenden „Basis“ oder eines nicht vorhandenen „Fundaments“ entgegengesetzt. Demzufolge sind Ressourcen nicht als gegeben vorauszusetzen oder auf ideelle Wissensangebote und sprachlich-wertschätzende Beziehungsformen zu reduzieren, die von den handelnden Personen nur noch wahrgenommen werden müssen. Vielmehr wird die Abstraktion von strukturellen Voraussetzungen kritisiert und eine Erhöhung von sozialarbeiterischen und weiterbildenden Bildungsressourcen gefordert. Diese würden den von der Lehrperson verfolgten Primat der lebensweltlichen Persönlichkeitsbildung (vgl. 6.2.1) stärken, bevor ökonomische Selbstverantwortungsanforderungen an die Lernenden gestellt werden können. Nur unter diesen Bedingungen könne das diskursive Ziel auch erreicht werden, alle Schüler*innen zu fördern und niemanden zurücklassen. Ansonsten würden diese Ansprüche in ihrer idealisierten und simulativen Reformsemantik („ständig etwas Neues“) verhaftet bleiben. Demnach steht dem schönen Klang des Diskurses die Resonanzproblematik im Klassenzimmer gegenüber („Nach außen hin klinge es gut, [...] aber die Umsetzung sei viel schwieriger“). In der Realität kann die diskursive Ankündigung, für individuelle Interessen und Bedürfnisse Anklang zu finden, folglich nicht eingehalten werden. Im Gegensatz dazu lassen sich bei den Schüler*innen („einige Kinder vernachlässigt“) und Lehrpersonen („frustrierend“) desintegrative und resignative Entfremdungserscheinungen feststellen, in deren Rahmen die Klassengruppe als labile („keine Stabilität“), zerbrechliche und von erosiven Tendenzen ergriffene Sozialeinheit hervortritt.

Im nächsten Interview-Auszug mit Herrn Schmidt manifestiert sich die ablehnende Haltung gegenüber den pädagogischen Rahmenrichtlinien in noch

weiteren Dimensionierungen. Nachdem er im Gespräch auf die Problematik fehlender Fachkompetenzen verweist, betont er darauffolgend auch den Mangel einer grundlegenden Motivation und Lernbereitschaft. In diesem Kontext wird die Frage gestellt, welche Strategien sich für ihn bewährt hätten, den Schüler*innen eine positive Einstellung zu vermitteln. Herr Schmidt antwortet:

Ja, indem man einfach in gewissen Sachen, egal ob es jetzt inhaltliche Sachen sind, einfach auf das immer Wert legt und ihnen das auch ganz oft sagt. Und da geht's nicht nur um die Einstellungen, sondern auch um Umgangsformen. Einfaches Beispiel: Wir haben einen Schüler, wenn ihm irgendetwas nicht passt, sagt er: „Halts Maul!“ Und das probieren wir jetzt seit drei Jahren, dass wir ihm nur diese Worte herausbringen. Schaffen wir nicht. Schaffen wir noch nicht, vielleicht schaffen wir es in der vierten Klasse dann. Und das sind so Sachen, so ein Verhalten ist nicht gesellschaftsfähig. Und das ist ein netter Bub, der macht auch was und ist auch fleißig. Aber er macht sich mit so etwas eigentlich alles zunichte. Weil wenn er das irgendwo macht, wo er eine Lehrstelle hat, da kann er einpacken. [...] Vieles ist einfach Streitschlichtung. Aber wenn es dann so weitergeht, dann sind sie nicht überlebensfähig, wenn sie wegen jedem Furz einen Aufstand machen. Und es ist einfach auch unsere Aufgabe, es auch so hinzukriegen, dass das einfach nicht passiert. Und wenn wir dann nochmal zurückgehen, weil ich die Begriffe hier schon wieder sehe [Herr Schmidt zeigt auf den Stichwort-Zettel des Interviewers]: 4.0, SQA, Lerndesign und was weiß ich. Das brauche ich hier nicht, das ist nicht zielführend. Das ist im inhaltlichen Bereich in Ordnung. Aber viele Sachen, die einfach so erfunden worden sind, so wie die KEL-Gespräche zum Beispiel, Kinder-Eltern-Lehrer Gespräche. Weiß ich von manchen Schulen, ist total nett, ist total super, wie sie das aufziehen. Aber wenn nur zwei von 26 Eltern kommen zu so einem Gespräch, dann wissen wir eh schon, wo wir stehen. [...] Das hat jetzt nicht so diesen Output, den das jetzt vielleicht erreichen will. Ich weiß bei gewissen Landschulen, wie sie das aufziehen und wie sie das machen. Aber wenn die Anerkennung der Eltern einfach auch nicht da ist, ist auch das Interesse nicht da, dann ist das eigentlich gar nicht sinnvoll. (Interview mit Herrn Schmidt [Mathematiklehrer], NMS-Stadt)

Auch in dieser Sequenz wird die kontinuierliche Forcierung sozialer Kompetenzen als zentrales Problemlösungstool angeführt. Dabei wird die Fokussierung auf kognitive Willensprozesse relativiert und eine allgemein zu erlernende Umgangsform ins Zentrum gerückt. Über die von einem Schüler praktizierte Kommunikationsart können der Lehrperson zufolge keine respektvollen Beziehungen und Kooperationen aufgebaut werden, die für die Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. In den Aussagen, dass die Schüler*innen mit solchen Verhaltensweisen nicht „überlebensfähig“ seien oder bei der Lehrstelle „einpacken“ können, wird erneut die Gefahr des sozialen Abstiegs in der unmittelbar bevorstehenden Berufswelt ersichtlich. Auch wenn Herr Schmidt an anderen Stellen stets die individuelle Verantwortung der Schüler*innen betont,

ist damit eher eine Aufteilung als die bloße Abgabe von Zuständigkeiten verbunden. Im Sinne seines Gerechtigkeitsbezugs unterstreicht er, dass die Lehrpersonen die Schüler*innen dazu befähigen müssen, ein Eintreten potenzieller Krisensituationen zu verhindern.

Von besonderer Brisanz sind die Aussagen, nach denen die NMS-Entwicklungstools diesen lebensweltlichen Problemen nicht gerecht werden und in ihren universalen Geltungsdimensionen von bereinigten Verhältnissen ausgehen. Dabei wird nicht die grundlegende inhaltliche Sinnhaftigkeit der pädagogischen Maßnahmen in Abrede gestellt, sondern die fehlende Differenzierung zwischen unterschiedlichen regionalen Kontextbedingungen moniert. Demzufolge würde die Maßnahme der *Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche (KEL)* die Bereitschaft der Eltern voraussetzen, diese Gespräche auch wahrzunehmen. Zwischen institutionellen und alltagstheoretischen Einheiten besteht damit erneut ein fehlendes Passungsverhältnis, welches den diskursiven Normen ihre Rechtfertigung entzieht. An dieser Stelle muss zwar auf die begrenzte Reichweite der schulischen Institution verwiesen werden, auf allgemeine gesellschaftliche Dynamiken und Konfliktlagen einen transformatorischen Zugriff zu erhalten. Durch die Loslösung von strukturellen Bedingungen ist der Diskurstrend der *neuen Schulkultur* aber jedenfalls stark an der Blockade von bildungsbezogenen Wandlungspotenzialen beteiligt.

Die Kritik an einer fehlenden regionalen Kontextualisierung der NMS-Reform manifestiert sich auch in der folgenden Interview-Situation (Frau Keller, NMS-Stadt). Diese Positionierung wird in Bezug auf die Anforderungen der 4.0-Skala vertreten, die eine an internationalen Bildungsstandards orientierte Leistungsbeurteilung forciert (vgl. Schlichtherle/Weiskopf-Prantner/Westfall-Greiter 2013):

Interviewer: „Bezüglich der 4.0-Skala hattest du ja schon einmal erwähnt, dass das nicht dein Lieblings...“

Frau Keller: „Vier Punkt Null, ha! Also wir haben es bis jetzt immer erfolgreich vermieden, es ist das Steckenpferd unserer Landesschulratspräsidenten. [...] Da steht in der Ausgabe von der Leistungsbeschreibung: ‚Jede Schule hat sich individuell die 4.0-Skala zu generieren.‘ Hallo? Was? Wie, wo, was? Es ist ja unendlich, Kompetenzbögen, du bist ja nur am Raster ausfüllen. Die Schule, die das beinhaltet durchzieht, ist [Ort in ländlicher Region], die haben inzwischen alles. Und im [ländliche Region] gibt es noch welche. Also in der Stadt haben wir 4.0 bisher erfolgreich vermieden.“

Interviewer: „Warum glaubst du, dass das gerade in der Stadt vermieden wird?“

Frau Keller: „Ja, weil teilweise diese ganz offene Aufgabenstellung, 4.0-Schularbeit, bei uns nicht möglich ist. [Unverständlich] [...]. Und in der 4.0-Skala fällt das komplett raus, jede Mitarbeit, spielt überhaupt keine Rolle. Es zählt nur die Kompetenz, die er dort hat. Und gerade mit unseren Kindern, wenn ich da die Mitarbeit nicht dazuzähle (...). Ich habe Kinder,

die werden nach dem fünften und nach dem zehnten Mal Lerninsel und Förderunterricht niemals diese Standards erreichen. Und wenn man die Standards jetzt wirklich auch bei Mathematik, wenn wir jetzt den Erwartungshorizont erfüllt haben, [...] und trotzdem du dann den Bildungsstandard hast. Dann sind wir alle unter dem Bildungsstandard.“

In diesen Passagen nimmt die Lehrkraft direkt auf die praktischen Implikationen der Bildungsstandards Bezug. Der dabei angesprochene Eingriff in zeitliche Lehrressourcen wird im nächsten Abschnitt noch gesondert behandelt (vgl. 6.4.2). Darüber hinaus problematisiert Frau Keller den Umstand, dass die zur Kompetenzfeststellung angewandte offene Aufgabenstellung bereits jene selbstständigen Anforderungen impliziert, die von vielen Kindern in dieser Schule nicht erfüllt werden können. In Kombination mit bestehenden Überprüfungsmechanismen („4.0-Schularbeit“) entwickeln sich Schüler*innen damit zu einem Variablenwert in internationalen Vergleichstabellen. Über diesen Prozess werden individuelle und nicht-quantifizierbare Entwicklungen negiert und die sich aus individualisierten und standardisierten Ansprüchen ergebenden dethematisierten Widersprüche verdeutlicht. Im Beispiel der Lehrperson erfährt diese neugeordnete Leistungsnorm folglich eine Delegitimierung, da sie dem meritokratischen Prinzip widerspricht, sowohl kognitive Leistungserbringungen als auch die Anstrengungsbereitschaft (Heinrich 2010) in die Beurteilung einfließen zu lassen. Demnach würde die Vernachlässigung der Mitarbeit die ohnehin bestehenden Selektionsrisiken noch zusätzlich verstärken.⁹⁴

Der vor diesem Hintergrund artikulierte und praktizierte Widerstand gegen die 4.0-Skala wird darauffolgend für den gesamten städtischen Bereich reklamiert. Diese Stadt-Land-Differenz ist im Kontext unterschiedlicher sozialstruktureller Zusammensetzungen zu verstehen, die im regionalen Gefälle des zweigliedrigen Sekundarsystems feststellbar sind (Petrovic/Pieslinger/Svecnik 2015). Dabei verläuft die Konterkarierung der idealisierenden Wissensordnung über eine implizite Kritik, dass die Sinnhaftigkeit von Implementierungsmaßnahmen nicht an unterschiedliche Kontexte gebunden wird. Dieser Umstand würde auch durch den statistischen Erwartungshorizont, der den familiären Bildungshintergrund in steuerungspolitische Schulentwicklungsziele einbezieht, nicht verbessert werden. Demzufolge bleibt am Ende vor allem die Wirkmächtigkeit von standardisierten Bildungszielen bestehen, an deren Normen sich Schulen, Lehrpersonen und Schüler*innen im jeweiligen Selbstverhältnis orientieren und einstufen müssen.

94 Gleichwohl macht sich auch hier die begabungsgerechte Fixierung von Schüler*innen auf unveränderliche Leistungsfähigkeiten („niemals diese Standards erreichen“) deutlich, die eine selbsterfüllende Prophezeiung aus reduzierten Fremd- und Selbsterwartungen begünstigt (Kaiser/Pfahl 2020).

Abschließend kann ein weiterer Interview-Auszug unterstreichen, dass die Kontrastierung von schulischem Diskurs- und Erfahrungswissen auch in der „NMS-Gesamt“ besteht (Interview mit Herr Perstaller und dem Lehrausbildner). Allerdings offenbart sich diese Gegenüberstellung eher in kontextualisierten als in problematisierten Ausprägungen:

Interviewer: „Individualförderung praktiziert ihr, also die Info, die du [zu Lehrausbildner schauend] mir das letzte Mal gegeben hast, seit ungefähr acht Jahren. Und mich würde interessieren, wie das entstanden ist. Also ist es dadurch entstanden, dass sich die Neue Mittelschule entwickelt hat oder aufgrund eurer eigenen Ideen?“

Lehrausbildner: „Also Individualförderung betreiben wir hoffentlich schon länger als acht Jahre. Das Ganze systematisiert haben wir in Form der Unterrichtsmethode ‚Planarbeit‘ und da war eigentlich Herr Perstaller der Initiator. Und entstanden ist das Ganze (...)“

Herr Perstaller: „Aus der Notwendigkeit.“

Lehrausbildner: „Aus einer Notwendigkeit heraus, ahhm. Also, du bist ja Integrationslehrer und wir haben Klassen geführt, wo die Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf waren. Und ja, da ist halt mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden, also mit Frontalunterricht, wenig zu reißen. Ja, aus der Notwendigkeit [betont] heraus entstanden.“

Herr Perstaller: „Ja, ich glaube, dass da die Unterscheidung zwischen lehrerzentrierten und schülerzentrierten Unterrichtsformen sein sollte. Jegliche schülerzentrierte Unterrichtsform ist ja eine Form, wo ich individualisieren kann. Sogar bis zu einem Eins-zu-Eins Setting, wenn ich im Team-Teaching miteinander drinstehe. [...] Und das hat jetzt in Wahrheit nichts mit Inklusionsschülern zu tun. Aber es war halt offensichtlich, da wir zwei oder drei Lehrpläne in diesen Klassen gehabt haben, dass man so nicht fahren kann, wie man landläufig, wie wir noch Unterricht erlebt haben, indem der Lehrer draußen gestanden ist und doziert hat und wir hätten aufpassen sollen [lacht]. Ahhm, ja so hat sich das eigentlich entwickelt.“

In den Erläuterungen des Entstehungshintergrunds werden die Deutungsangebote des Forschers nicht bestätigt. Demnach ist die Anwendung individualisierter Lernformen weder auf die Richtlinien und Konzepte der NMS-Reform noch auf eine kreative Einzelleistung der Lehrpersonen zurückzuführen. Somit werden ideelle, normative oder regulative Erklärungsmuster negiert und die realen Erfordernisse eines spezifischen Ereignisses thematisiert. Dieses Ereignis besteht in der steigenden Integration von als besonders förderungsbedürftig erachteten Schüler*innen in das reguläre Schulsystem (vgl. Feyerer/Altrichter 2018). Die Bewertung dieser Ursache als „Notwendigkeit“ steht im Gegensatz zu den

Idealisierungen des Diskurses. Die damit verbundenen Positionierungen verweisen zwar auch auf die Unumgänglichkeit der reformbezogenen Maßnahmen, die auf ökonomische und lebensweltliche Individualisierungsanforderungen zurückgeführt werden. Allerdings wird dieses Argument dazu genutzt, um für alle Akteure ein wünschenswertes Ideal zu simulieren und die diskursive Legitimationsreichweite zu erhöhen. Die Aussagen der Lehrpersonen beziehen sich hingegen hauptsächlich auf die gesteigerten Heterogenitätserfordernisse, die eine Problematisierung routinisierter Unterrichtsformate hervorrufen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Ambiguität der hybriden Lernindividualisierung festmachen und näher spezifizieren. In dieser Wirkungslogik treffen normative Inklusionsforderungen auf biopolitische Normalisierungskalküle, die über institutionelle Eingliederungsprozesse eine Forcierung der inneren Steuerung verfolgen (vgl. 3.1.2). Insofern ist dieser integrative Funktionsmechanismus der Individualisierung im Unterricht vorausgeschaltet und gibt dementsprechend noch keine Auskunft über ihre qualitative Realisierung. Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen treten desegregative und erosive Subjektivierungspraktiken als chronologisch aufeinanderfolgende Handlungszusammenhänge in Erscheinung. Diese Aspekte verdeutlichen den ambivalenten Hintergrund, durch den der Diskurs von einem Überschuss und Defizit an Legitimität zugleich begleitet wird. Einerseits dienen inklusive und ökonomische Selbstverantwortungsansprüche als Rechtfertigung für einen erforderlichen Wandel der Unterrichtskultur. Andererseits führt die Ausblendung von damit verbundenen Widersprüchen, Strukturvoraussetzungen und Risiken zu einer weit verbreiteten Skepsis gegenüber ihrer Praktikabilität.

Darüber hinaus kann im Interview-Ausschnitt ein weiterer Unterschied zur diskursiven Normsetzung festgehalten werden. Trotz der Betonung eines transformativen Ereignisses markieren die Lehrkräfte darin keinen singulären Bruch, der die Realität in eine neue und alte Welt unterteilt. Entgegen der diskursiven Klassifikation der *Glorifizierung des Neuen und Entwertung des Bestehenden* (vgl. 5.1.1) wird die Differenz vielmehr in einer systematisierten und formalen Adaption von bestehenden Individualisierungspraktiken verortet. Damit wird indirekt den individualisierten Formalisierungstendenzen widersprochen und ein Primat der inhaltlichen Grundausrichtung gegenübergestellt. Gleichwohl sind diese Äußerungen eher im Rahmen einer Kontextualisierung von diskursiven Anrufungen zu verstehen, da eine grundlegende Anwendbarkeit und Relevanz von individualisierten Formaten in diesen Passagen nicht bestritten wird.

6.4.2 Wettbewerbsstaatliche Schulvermessung

Eine explizit kritische Bewertung erfolgt hingegen in Bezug auf Entwicklungstools, die eine Implementierung der Reformmaßnahmen sicherstellen,

kontrollieren und evaluieren sollen. In einem späteren Teil des Interviews wird die Frage gestellt, welche schulstrukturellen Voraussetzungen einen individualisierten Unterricht beeinträchtigen bzw. begünstigen würden. Herr Perstaller gibt daraufhin folgende Antwort:

Auch wenn es ein Widerspruch ist, das ist das Team-Teaching. Man hat uns das Team-Teaching in den Hauptfächern aufgebrummt, ohne den Lehrern Tools in die Hand zu geben, wie das eigentlich gehen soll. [...] Das ist in der Mittelschule im Moment eines der größten Themen. Und aahm, dann kommen noch ganz, ganz viele Dinge dazu. Das heißt SQA, das heißt Bildungsstandards, das heißt Noten-Dingsbums, 4.0-Skala, also es kommt Rückwärtiges Lerndesign und irgendwann hörst du dann sowas heraus wie: „Ja, das haben wir eh schon immer gemacht, Juhu das alte System gilt noch, wir müssen es nur ein bisschen anders und so.“ Aber das ist das, womit die Lehrer im Moment sehr beschäftigt sind und dann kommt auf einmal ein Wort, das heißt „Individualisieren“. Das geht nicht. Das heißt Individualisieren in diesem Setting im Moment, das geht arbeitstechnisch nicht mehr. Denn das heißt, ich als Sonderschullehrer dort drüben, als Montessori-Pädagoge, ich bin nur beim Planen, ich habe glaube ich jetzt vierzehn Team-Teacher. Jetzt musst du dir vorstellen, wenn ich mit jedem eine halbe Stunde plane, was viel zu wenig ist. Ja, dann sind wir bei sieben Stunden, die ich aber von den anderen abringen muss, und die müssen aber dann noch mit ihrem Team-Teacher in den Hauptfächern außerhalb dieser Integrationsklasse wieder planen. Irgendwann ist genug. Ahm, es sind die Bestrebungen schon sehr stark da, dass man schaut, dass man jeden weiterbringt. Aber individualisieren heißt ja wirklich jeden Einzelnen. Und das wäre für mich, die Grundvoraussetzung wäre, dass es für jedes einzelne Kind eigentlich dann einmal eine Feststellung gibt, was kann denn der überhaupt. Das heißt, sowas wie einen Förderplan für jeden. Und das sagst du gerade einmal [zeigt herum], wenn du keine Freunde im Lehrkörper haben willst, dann sagst du das gerade einmal in einer Konferenz. Dann heißt's: „Bitte löschen!“ (Interview-Auszug mit Herrn Perstaller [Integrationslehrperson], NMS-Gesamt)

Im Anschluss daran fügt der Lehrausbildner hinzu:

Und wir haben halt in Österreich jetzt so eine Kultur, wo sehr viel immer neu, immer dazukommt. Es kommt das SQA dazu und das kommt dazu und Rückwärtiges Lern-design und man lässt die Lehrer nicht schnaufen, nicht einmal durchschnaufen. Und es ist immer etwas anderes. Und jetzt haben wir einen neuen Lehrplan und dann ist wieder die Volksschule im Aufbruch und dann ist das im Wandel und das müssen wir noch machen, und individualisieren sollen wir auch. Natürlich, und das ist (...) ja [blickt ernüchtert nach unten]. (Interview-Auszug mit Lehrausbildner, NMS-Gesamt)

In diesen Sequenzen überrascht die einleitende Problematisierung des Team-Teaching. In den bisherigen Untersuchungsergebnissen wurde diese Maßnahme

als notwendiges, wenngleich auch als ungenügendes Mittel gegen einen sich verstärkenden Unterstützungsbedarf bezeichnet. Herr Perstaller zeigt sich über diese Ambivalenz bewusst und führt den verordneten Planungsaufwand sowie das fehlende Einschulungs- und Weiterbildungsangebot als konkretere Problemursachen an. Daraufaufgehend wird die Fülle von Evaluations- und Begleitmaßnahmen kritisiert und delegitimiert, die Lehrpersonen als Forscher*innen (vgl. 5.3.1) übernehmen müssen. Demnach können diese Implementierungs- und Kontrolldispositive als eine machttechnologischere Vereinnahmung von zeitlichen Lehrressourcen erfasst werden. Die mit externalisierten Standardisierungen in Verbindung stehende Verantwortungsdelegation ruft somit auch bei den Lehrenden weitreichende Überforderungstendenzen hervor (vgl. auch Lipowsky/Lotz 2015; Moosbrugger et al. 2016; Werning et al. 2017). Dabei widerspricht es offensichtlich dem Selbstverständnis der Lehrkraft, als „Montessori-Pädagogin“ einem neu geordneten bürokratischen Apparat zuzuarbeiten. Das neoliberale Versprechen (vgl. Beckert 2018) von entbürokratisierten Strukturreformen offenbart sich an dieser Stelle als Simulation. Die Flexibilisierung und Auslagerung von Steuerungsprozessen impliziert keine Verschlankung von Dokumentationsaufgaben, die in Verbindung mit bestehenden Strukturmechanismen vielmehr intensiviert werden. Aus diesem Grund können für die als notwendig erachteten individualisierten Planungsinstrumente („Förderplan für jeden“) keine Ressourcen und Legitimitäten mehr freigesetzt werden.

Auch in der darauffolgenden Aussage des Lehrausbildners wird der progressive Transformationsgeist der neuen Schulkultur infrage gestellt. Demnach ist aufgrund des großen Umfangs und der hohen Dichte der Maßnahmen eine tiefgehende Reformmüdigkeit feststellbar. Die pulsierende Frequenz an Neuerungen überträgt sich bis in die Körper der Lehrpersonen, denen regelrecht der Atem genommen wird („man lässt die Lehrer nicht schnaufen“). Diese Mechanismen entziehen einem sinnstiftenden und reflexiven Arbeits- und Lernprozess seine biologische Grundlage und führen bei Lehrpersonen zu ernüchtert-resignativen Entfremdungserscheinungen. Die diskursive Hochstilisierung des Neuen wird somit als Hindernis für die Möglichkeiten einer individuellen Förderung betrachtet. Das universalisierende Wandlungsparadigma verliert folglich an Akzeptanz, da es als verselbstständigter Zweck fungiert und keine ausreichende Rückbindung an die unterschiedlichen Kontexte von pädagogischen Handlungsfeldern aufweist.

Im nächsten Beispiel wird der Einfluss von zeitlichen Faktoren am Beispiel der Bildungsstandards erörtert. Nachdem Frau Keller zu Beginn die Schwierigkeiten von individualisierten Lernformen betont (vgl. 6.1.2), wird sie vom Interviewer nach ihren diesbezüglichen Lösungsstrategien gefragt. In der Antwort geht sie auf ihre Versuche ein, die Relevanz von selbstverantwortlichen Kompetenzen zu vermitteln. In diesem Kontext wäre es wichtig, den Schüler*innen vor Augen zu führen, dass sie in letzter Instanz selbst die Konsequenzen für ihre

Leistungsergebnisse tragen müssen. Diese Feststellung nimmt sie schließlich als Anlass, um auf den eigentlichen Hintergrund der Reformmaßnahmen hinzuweisen:

Frau Keller: „Weil am Ende steht dann schon eine Kompetenzüberprüfung, das ist klar. Und zuerst, was weiß ich, fünfmal Brettspiele und dreimal Quiz und einmal ein Plakat aber am Ende ... Weil die Dings sind ja auch nichts Anderes, das sind auch keine Spiele, die BiSta-Prüfungen und das alles. Das BIFIE macht kein ‚Jetzt würfeln wir einmal und schauen, welche Farbe dir gefällt.‘ Nein, nein. Und da geht es immer auch um die Zeit, immer alles unter Zeitdruck.“

Interviewer: „Und wie findest du das?“

Frau Keller: „Also ich find's entbehrlich. Ich weiß nicht, warum mein Sohn in der dritten Klasse Volksschule in drei Minuten 100 Mal-Rechnungen können muss. Ich meine, Zeit ist Geld, oder? In unserer Gesellschaft. Hopp, hopp und zack. Aber manche Kinder stresst das schon.“

In diesen Sequenzen wird die Diskrepanz zwischen diskursiven Versprechungen und Zielvorstellungen thematisiert. Dem Ideal einer freudvollen und spielerischen Lerntätigkeit steht die Realität von effektiven Kompetenzüberprüfungen gegenüber. Damit offenbart sich der simulative Verblendungszusammenhang, dass die lernindividualisierende Wissensordnung ihre standardisierte und instrumentalisierte Seite ausklammert. Eine lebensweltliche Interpretation des Kompetenzmodells würde das Ziel, alle Heranwachsenden zur gesellschaftlichen Mitwirkung zu befähigen, nicht an einen zu optimierenden Zeitfaktor binden. In der Überprüfungspraxis der Bildungsstandards zeigt sich jedoch, dass die human-kapitalistische Akkumulationslogik gerade auf das Verhältnis zwischen erzielten Erträgen und den dafür benötigten Ressourcen abzielt. Dieses gouvernementale Prinzip dringt folglich bis in personale Lebensweltstrukturen von Schüler*innen ein, die von Stresserscheinungen als psychopathologische Abwehrreaktionen erfasst werden.

Wie schon im vorigen Interview-Ausschnitt unterstreicht Frau Keller, dass diese Wirkungsmechanismen die zentrale und finale Intention der Programmatik darstellen würden („Weil am Ende steht dann schon eine Kompetenzüberprüfung“). Das propagierte Ziel einer von bedrohlichen Konsequenzen befreiten Spielsituation wird infrage gestellt und mit den auftretenden Belastungs- und Bewältigungsproblemen von Schüler*innen in frühen Entwicklungsphasen („Volksschule“) konterkariert. Durch diese Harmonisierung und Ausblendung von widersprüchlichen und instrumentellen Verhältnissen verliert der leistungs-optimierende Diskurs selbst bei jenen Akteuren seine Glaubwürdigkeit, die sich durch eine begabungs- und leistungsgerechte Wertorientierung charakterisieren lassen.

Die Problematisierung instrumenteller Charakteristika der Bildungsstandards wird im folgenden Ausschnitt aus dem Interview mit Herrn Schmidt fortgeführt. In der spezifischen Nachfrage zu seinen Erfahrungen mit unterschiedlichen Reformmaßnahmen der NMS führt er zunächst den immensen und seiner Ansicht nach überflüssigen Dokumentationsaufwand an. Darauf folgend spezifiziert er seine Haltung zu kompetenzbasierten Richtlinien:

Kompetenzorientierter Unterricht ist heutzutage immer gefordert und gefragt. Und es ist gut, dass man Kompetenzen ausformuliert, dass es klar ist: „Ok, was muss ich können? Und was kann ich nicht?“ Und gute Schüler können damit auch umgehen. Viele schwache Schüler, die wir jetzt haben, können damit aber nichts anfangen. Ich meine, mit einer Note kann ich genauso nichts anfangen, wo ich daran arbeiten muss. Aber durch diese Kompetenzorientierung sehen vielleicht manche: „Ok, ich muss genau das noch üben, damit ich sozusagen etwas schaffe.“ Trotzdem ist es für mich alles sehr schwammig, selbst wenn diese Kompetenz, ahm, wenn ich am Ende sage: „Ok, er hat das erreicht, dann bekommt er diese oder jene Note deswegen.“ Ist in Ordnung. Ob er aber einen Monat später diese Kompetenz auch immer noch hat, das hinterfragt eigentlich niemand. Und hier kommen wir dann zu diesen BiSta-Testungen, die meiner Meinung nach nicht schlecht sind, aber es muss immer irgendwie eine Durchlässigkeit gegeben sein. [...] Nur glaube ich, dass hier ganz viele, gerade bei uns, das nie erreichen werden. Und das sehen sie dann bei diesen BiSta-Testungen. Wir haben jetzt gerade diese vom letzten Jahr bekommen. Es gibt einfach zahlreiche, die das nicht schaffen bei uns, was aber völlig logisch ist. Deshalb gibt es für mich auch nur eine Lösung im städtischen Bereich, und das ist die Gesamtschule. Damit einfach vielleicht auch wirklich die Schwächeren von den Stärkeren lernen können. Bei uns ist einfach die Durchmischung so gering, dass wir zu wenig Zugpferde haben in der Klasse. Und gerade in der NMS im städtischen Bereich ist das einfach ganz klar ersichtlich, dass wir dem Ganzen (...) einfach machtlos ausgesetzt sind, nachdem jeder wirklich ins Gymnasium zieht. (Interview mit Herrn Schmidt [Mathematiklehrer], NMS-Stadt)

Zunächst werden in diesem Auszug die Allgegenwärtigkeit und Verbindlichkeit der Kompetenzorientierung hervorgehoben. Die Lehrperson betont zwar eine grundlegende Relevanz ihrer Dokumentation, um im Vergleich zum Notensystem die Schüler*innen in die Position einer reflexiven Lernplanung bringen zu können. Allerdings lehnt er die idealisierten Adressierungen ab, die dafür notwendige Aspirationen und selbstorganisatorische Kompetenzen als gegeben voraussetzen. Dieser Aspekt macht sich auch mit Blick auf die im „School-Walkthrough“ angeführten Stufentabellen deutlich (vgl. 5.5), nach denen die Schüler*innen wissen sollen, wie sie ihre Kompetenzen unter Beweis stellen, einschätzen und dokumentieren können (Hofbauer/Westfall-Greiter 2015, S. 30). Dabei wird von der Fähigkeitsanforderung eines instrumentellen Selbstverhältnisses ausgegangen, welches über die Bereitstellung von Kompetenzbögen und

Selbsteinschätzungsrastern nur noch aktiviert werden muss. Diese Vernachlässigung unterschiedlicher Ausgangsniveaus verweist erneut auf die partikularorientierte und gleichsam dysfunktionale Ausschöpfungslogik der diskursiven Wirkungsmechanismen.

Des Weiteren kritisiert Herr Schmidt die punktuelle Ausrichtung von zu evaluierenden Bildungsstandards. Werden seine diesbezüglichen Aussagen in die bisherigen Darstellungen eingeordnet, wird die Relevanz eines nachhaltigen Kompetenzaufbaus verringert und dem kompetitiven Vergleich aus internationalen Leistungstests untergeordnet. In der Differenzorientierung von unterschiedlichen Skalenpunkten kann ein individueller und mitunter nicht-quantifizierbarer Entwicklungsprozess keine zentrale Bedeutung erlangen. Daraus folgend werden die Lernverläufe, die vor und nach der standardisierten Kompetenzüberprüfung stattfinden, aus bildungsbezogenen Qualitätskriterien ausgeschlossen.

Entgegen diesen wettbewerbsstaatlichen Strategien zur individuellen Kompetenzentwicklung werden als strukturelle Problemursache bzw. -lösung das zweigliedrige Sekundarsystem und seine notwendige Überführung in eine Gesamtschule angeführt. Durch die Existenz des Gymnasiums als Anziehungspunkt für Kinder mit höherem aktuellen Leistungsvermögen habe sich vor allem die städtische NMS zu einem Auffangbecken für aussortierte Schüler*innen entwickelt. Nach dem Verständnis der Lehrperson müssen heterogene Gruppen nach ihren Dimensionen (z. B. Kultur-, Sprach- oder Bildungshintergrund, Leistungsniveau) und anteilmäßigen Zusammensetzungen („Durchmischung“) organisiert werden, um in der Praxis Legitimität und Praktikabilität zu erhalten. Während die Gesamtschule im Rahmen der inkludierenden Machttechniken von progressiven Diskursakteuren durchaus favorisiert wird (vgl. BMUKK 2009; OECD 2014b), rufen ihre schulkulturellen Diskursordnungen gegenläufige Tendenzen hervor. Folglich verfehlen Heterogenitätsdiskurse ihr Ziel, wenn sie sich von realen Bedingungen lösen und damit die Geltung von strukturellevierenden Einflussfaktoren bestärken. Die dadurch beflügelte Kombination aus neugeordneten und bestehenden Exklusionspraktiken hat letztendlich eine umfassende Entmachtung lebensweltlicher Strukturbildungsprozesse zur Folge („dass wir dem Ganzen einfach machtlos ausgesetzt sind“).

In den folgenden letzten beiden Auszügen (Interview mit Frau Lechner, NMS-Stadt) treten einige der bisherigen Dimensionen noch detaillierter in Erscheinung. Auf die Frage nach den Erfahrungen mit unterschiedlichen pädagogischen Reformmaßnahmen (Rückwärtiges Lerndesign, SQA, Bildungsstandard, 4.0-Skala) führt die Lehrperson ihre Eindrücke aus:

Wenn sie an das Lerndesign denke, sei das im letzten Jahr zum Beispiel verschwendete Zeit gewesen. Sie sei so lange gesessen und oft sei es dann auch spontan anders, „weil Kinder anders sind“. Das stärkere Reflektieren beim Lerndesign habe sie allerdings als positiv erlebt. Wenn sich genügend Schüler*innen mit höherer Leistungsgrenze in der

Klasse befinden, wirke sich eine gesteigerte Differenzierung auch positiv aus. Dadurch könne sich eine Gruppe dann „nicht mehr in der eigenen Schwäche suhlen“. Sie habe das oft gesehen, dass jemand sagt: „Wenn er das schafft, will ich das auch schaffen.“ Deshalb erlebe sie die Abschaffung der Leistungsgruppen auch als positiv. Im Lern-design werde dann bei allen geschaut, wo sie im Moment stehen. Das empfinde sie prinzipiell als sehr gut, ich solle sie da nicht missverstehen. Ihr zufolge müsse dies aber immer so sein. Daraufhin frage ich sie, wie sie mit der Vorgabe des Lerndesigns umgeht, dass das Ziel nicht verhandelbar ist. Sie antwortet, dass sie das für sich aber anders handhabe, sie sei schließlich erwachsen. Sie erkläre der Direktorin auch immer, warum sie etwas in dieser oder jener Form mache. Die Individualität, die sie bei den Kindern fördert, möchte sie auch für sich selbst behalten und nicht „stupid einen Plan ausführen“. Wenn ein Zahnarzt eine nicht passende Prothese trotzdem reinoperieren würde, könne man als Patient danach nicht mehr beißen. Es sei für sie eigentlich eine Ironie, dass man die Kinder individuell behandeln solle, aber man als Lehrperson genau eine Schiene fahren müsse. Generell würde man als Lehrkraft gar nicht mehr wahrgenommen werden, sondern sei nur noch eine Maschine. Sie schaue immer, dass es auch für sie sinnvoll ist und dass sie das je nach Klasse und Schüler*in auch unterschiedlich handhabe. Sie findet auf alle Fälle, dass einem viel aufgedrückt werde. Alles sei ganz hochgestochen formuliert, gehe aber an der Realität der Kinder vorbei. Demzufolge würden die Akteure der Reform lediglich „vom optimalen Zustand“ ausgehen.

In einem bereits diskutierten Ausschnitt betont Frau Lechner, dass die Vermittlung und Aneignung von respektvollen Umgangsformen für sie die wichtigsten Lerninhalte darstellen würden (vgl. 6.2.1). Im Anschluss daran führt sie weiter aus:

Und dann frage sie sich, was sie dann von den ganzen Vergleichen und Studien habe, anstatt an der Basis zu arbeiten. Immer würden nur Menschen bewertet werden. Es werde getestet und getestet, aber niemand frage danach, wie die Kinder so etwas aufnehmen. Diese könnten sich nämlich häufig noch nicht mal einmal selbst richtig wahrnehmen. Und dann vergleiche man wieder, welches Land oder Bundesland jetzt wieder am schlechtesten sei, also wo jetzt wieder die ganz Dummen [lacht] zu Hause seien. Sie wisse zwar, dass das im Leben und im Beruf ja auch so sei. Aber es würden eigentlich andere Dingen benötigt. (Protokolliertes Interview mit Frau Lechner, [Englischlehrerin], NMS-Stadt)

In diesen Sequenzen wird die Entfremdung diskursiver Legitimität erneut von einer gewissen Ambivalenz begleitet. Zum einen erläutert die Lehrperson die sozialintegrativen Wirkungsmechanismen, die mit der Abschaffung von homogenen Leistungsgruppen verbunden sind. Allerdings kann dabei auch auf die Problematik hingewiesen werden, dass eine ausgewogene Zusammensetzung

von den schulstrukturellen Bedingungen der NMS (Eder et al. 2015b, S. 443) verhindert wird. Zum anderen betont Frau Lechner die positiven Erfahrungen, die sie im Zuge der stärkeren Reflexion von Lehr- und Lernprozessen im *Rückwärtigen Lerndesign* machen konnte. Ihre Kritik bezieht sich deshalb nicht auf die grundlegende Relevanz von planenden und dokumentierenden Elementen der Unterrichtsgestaltung. Vielmehr problematisiert sie damit verbundene Standardisierungen, die den Einfluss von kontextuellen Bedingungen und kontingenten Entwicklungsverläufen vernachlässigen. Demnach können die komplexen individuellen Lernvorgänge nicht entlang eines vorab erstellten Skripts verlaufen. Auf diesem Wege wird eine Marginalisierung von kreativen, affektiven und intuitiven Tätigkeiten vorangetrieben, die sich dem Kriterium der Planbarkeit entziehen („oft sei es dann auch spontan anders, weil Kinder anders sind“). Insofern steht das *Rückwärtige Lerndesign* mit im Voraus zu gestaltenden Unterrichtsprozessen in einem antipodischen Verhältnis zum Konzept der *Lernseitigkeit* (Schratz 2009) als präreflexive Erfahrungsdimension (Meyer-Drawe 2003).⁹⁵ Die Anrufung zum individualisierten Lernen orientiert sich demnach in erster Linie nicht an der Förderung individueller Geltungsaspekte, sondern an der Verinnerlichung vorgegebener Leistungserwartungen als selbstverantwortliche Normentsprechung. Aus diesem Grund nimmt Frau Lechner diese Maßnahme als einen weitreichenden und überflüssigen Eingriff in ihre Ressourcen als Lehrkraft wahr („verschwendete Zeit“, „an der Realität der Kinder vorbei“).

Darauffolgend geht sie im Rahmen der vom Interviewer thematisierten *Unverhandelbarkeit der Lernziele* auf weiterführende Entwertungs- und Instrumentalisierungsmechanismen ein. Durch die diskursiven Normen müssten sich Lehrkräfte einer Vorgabekultur unterwerfen, durch die sie als unselbstständige, unwissende und unreife („sie sei schließlich erwachsen“) Subjekte positioniert werden. Auf diesem Wege sieht sich Frau Lechner mit der Anforderung einer standardisierten Pflichterfüllung konfrontiert, deren Handlungstypus die neue Lehr- und Lernkultur eigentlich abzuschaffen verspricht (Brandmayr 2018, S. 197). Diesen Widerspruch verdeutlicht sie mit dem ironisierenden Vergleich einer fehlgeschlagenen Zahnbehandlung. Die NMS-Diskurswerkzeuge werden darin als inadäquate Hilfsmittel („Prothese“) bezeichnet, die trotz ihrer fehlenden individuellen Ausrichtung und negativen Folgeerscheinungen („nicht mehr beißen“) implementiert werden („reinoperieren“). Diese Mechanismen rufen schließlich die Wahrnehmung einer dehumanisierten Berufsrolle als „Maschine“

95 Damit zeigt sich ein weiteres Mal, dass phänomenologische Lebensweltansätze in ihrer introspektiven Vernachlässigung von gesellschaftlichen Machtstrukturen leichter in instrumentelle Verhältnisse integrierbar sind. Welz (1996, S. 211) unterstellt der schützischen Analytik in diesem Zusammenhang eine „Vergeistigung der Gesellschaft, [durch die] das Subjekt der Sozialwelt nicht im Zusammenhang seiner praktischen Einbindung in die Welt“ begreifbar wird.

hervor, deren Instrumentalisierung vor dem Hintergrund einer wettbewerbsstaatlichen Standardorientierung verständlich gemacht werden kann.

Auf der Ebene der Schüler*innen wird die kompetitive Vergleichs- und Evaluationslogik als systemischer Eingriff in lebensweltbezogene Fördermaßnahmen erfasst. Frau Lechner weist dabei auf die sensiblen kindlichen Entwicklungsphasen hin, in denen die Ressourcen der positiven Selbstwertbildung erst aufgebaut werden müssen. Die einseitige und verfrühte Ausrichtung auf leistungsbezogene Erhebungsinstrumente würde diese Unterstützungsleistungen dagegen unterminieren. Demzufolge müssten im sozialisatorischen Bildungsverlauf identitätsbezogene Aufwertungsprozesse eine Vorrangstellung einnehmen, um Entwertungen vermeiden und die Hinführung zu institutionellen Bewertungsanforderungen ermöglichen zu können (vgl. Stojanov 2013, S. 67 f.). Damit wird von der Lehrperson auch keine reformpädagogische Negation von organisationalen Bildungsansprüchen vertreten („im Leben und im Beruf ja auch so“), sondern die untergeordnete Relevanz lebensweltlicher Bezugspunkte reklamiert („niemand frage danach, wie die Kinder so etwas aufnehmen“).

Die als instrumentell interpretierten Maßnahmen sind abschließend auch vor dem Hintergrund der direktiven Diskurscharakteristiken (vgl. 5.2.1) zu verstehen. Die Aussagen der Lehrpersonen („aufgedrückt“, „von oben hergeschmissen“, „aufgebrummt“) verweisen auf den Funktionszusammenhang, dass Legitimität nicht verordnet werden kann (Iser/Strecker 2010, S. 70). Dabei muss die analytische Differenzierung zwischen Anerkennungs- und Argumentationsformen an dieser Stelle unter anderen Vorzeichen erfolgen. In vorigen Ausführungen (vgl. 6.2.2; 6.2.3) konnte gezeigt werden, dass diskursschließende Grenzziehungen zu individuellen Verletzbarkeiten durchaus erfolgversprechende Überzeugungsstrategien darstellen können, sofern die Begründungsbezüge auf aktorunabhängige Themenbereiche verlagert werden. Durch den weitestgehenden Verzicht auf auszuhandelnde Positionierungen verabsäumt es die institutionelle Wissensordnung jedoch, neben der Faktizität von rechtlichen Verpflichtungen auch diesbezügliche Geltungsdimensionen (Habermas 1992) freizusetzen.

Diese delegitimierte Normsetzung wird über die Entkoppelung von lebensweltlichen Realitäten weiter verstärkt. Demnach wird das Reformprojekt als bereinigter und elitärer Expert*innendiskurs adressiert, der inhärente Widersprüche und praktische Problemlagen einschließlich ihrer institutionellen Verantwortlichkeiten ausblendet („vom optimalen Zustand ausgehen“). Diese Simulationsmechanismen der hybriden Lernindividualisierung führen schließlich auch bei den Lehrpersonen zu einem Verlust von sinnhaften, legitimationswirksamen und normbindenden Verhaltens- und Orientierungsformen. In dieser dreifachen Entbindung von kulturellen, persönlichen und sozialintegrativen Reproduktionsprozessen kristallisiert sich die These der schulischen Lebenswelt-erosion ein weiteres Mal heraus.

7 Fazit und Ausblick

Das einleitend formulierte Forschungsdesiderat bestand darin, die Dimensionen und Auswirkungen der hybriden Lernindividualisierung zu untersuchen und damit das wechselseitige Bedeutungsverhältnis aus individualisierten Unterrichtsformaten und gesellschaftlichen Bildungsansprüchen zu ermitteln. In der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Verbindung von wirtschaftlichen und sozialintegrativen Anforderungen mit einer Simulation und Auflösung lebensweltlicher Fördermöglichkeiten verbunden ist. Unter Berücksichtigung der rekonstruierten historischen Ursprünge und Entwicklungslinien konnten zunächst die Mechanismen herausgearbeitet werden, anhand derer eine ökonomisch wie moralisch forcierte Abgabe von Verantwortung über die Ausblendung damit verbundener Risiken, Widersprüche und Konfliktdimensionen prozessiert wird. Bei standardisierten Zielanforderungen und segregierenden Schulstrukturen führt dieser Umstand in der Praxis nicht nur zur Tendenz einer formalisiert-mechanischen Aufgabenerledigung, sondern hat weitreichende und dramatisierte Selektionsrisiken zur Folge. Vor allem in der städtischen Mittelschule offenbaren sich starke Überforderungs- und Entfremdungserscheinungen, die auf die Problematik von unterschiedlich verteilten Selbstorganisationskompetenzen im Rahmen bildungsbürgerlich forcierter Fähigkeitsnormen verweisen.

Anstatt die Anforderungen an Selbstständigkeit und dafür notwendige Ressourcen auf individuelle Entwicklungsphasen auszurichten, setzt die Programmatik eine selbstverantwortliche Standardentsprechung als gegebene Kompetenz voraus. Dadurch werden die Möglichkeiten individueller Sinnstiftung und gesellschaftlicher Teilhabe erschwert und eine Entbindung von wechselseitigen Zugehörigkeitsstrukturen und schulinstitutionellen Normen hervorgerufen. In den schulischen Handlungszusammenhängen manifestieren sich somit die Konsequenzen einer fehlenden Struktur Anpassung an lebensweltliche Hintergründe und einer ausbleibenden Thematisierung von Verteilungsproblemen. Im Gegensatz zur Reformidealisierung führt ihre alltägliche Problematisierung im Klassenzimmer sogar so weit, dass Lehrpersonen unabhängig von ihren unterschiedlichen artikulierten Wertbezügen die Rückkehr zu lehrzentrierten Settings als reintegrative Gerechtigkeitsstrategie praktizieren, um die drohenden sozialen Abstiegszenarien zu verhindern. Die schulische Lebenswelt stellt sich folglich an vielen Stellen als individualisierte Überlebenswelt mit desintegrativen Tendenzen und desillusionierten Akteuren dar, in der Klassenzimmer als Orte der Konkurrenz um vorstrukturierte Bildungschancen in Erscheinung treten.

Neben diesen selektiven Effekten unterminiert die Verständnisnorm von sich selbst anzueignenden Lerninhalten die leitende und zeigende Funktion (vgl. Ricken 2018), die Lehrkräfte in der fachlichen Vermittlung und in der

gemeinsamen Aushandlung von Wahrheits-, Legitimitäts- und Solidaritätsstrukturen ausüben können. Die dargelegten Unterrichtssituationen machen deutlich, wie Lehrende über Erläuterungen, Erzählungen, Argumentationen, Vergleiche, Irritationen, Gegendeutungen oder Rückfragen Sinnstiftungsprozesse initiieren, Wissens- und Wertekonflikte verhandeln und soziale Zugehörigkeiten etablieren können. Allerdings ist mit diesen Erkenntnissen stets die Problematik verbunden, dass eine synchrone Unterrichtsgestaltung unterschiedliche Lernstände unberücksichtigt lässt und weniger Gelegenheiten für dyadische Interaktionsformen bereitstellt, in denen eine lernseitige und vertrauensvolle Bezugnahme auf individuelle Bedürfnisse erfolgen kann. Die Freisetzung dieser diskursinternen Lebensweltressourcen wird jedoch über die Vernachlässigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, gestiegenen Unterstützungsanforderungen und reduzierten Erklärungsreichweite in individualisierten Lernformaten unterbunden.

Der vermeintlichen Universalität der diskursiven Geltungsdimension wurde in der Analyse eine kontextuelle Perspektive gegenübergestellt, die die Ambivalenz und Kohärenz von empirischen Zusammenhängen anhand von unterschiedlichen Ausprägungen eruiert. Mit Blick auf die beiden untersuchten Schulen wurde deutlich, dass eine lebensweltliche Ausrichtung bei günstigen Voraussetzungen zum Zufallsprodukt kultureller Orientierungen degeneriert und bei ungünstigen Voraussetzungen den Zerfallsmechanismen vorherrschender Kontextbedingungen ausgeliefert ist. Aus diesem Grund können die diskursiven Positionierungen bestehende Überzeugungs- und Wandlungspotenziale nicht zur Geltung bringen und führen zu der dargelegten Entfremdung ihrer Legitimität. Somit ist die in dieser Arbeit vorgelegte Erosionsthese nicht als eine Idealisierung konventioneller Schulstrukturen und -prozesse misszuverstehen, sondern behandelt die Unterminierung von lebensweltlichen Strukturbeständen und Transformationsmöglichkeiten zugleich. Diese Ergebnisse und Schlussfolgerungen verweisen auf einige wesentliche Implikationen für *strukturelle*, *organisationale* und *kulturelle* Schul- und Gesellschaftsdimensionen und daraus resultierende erziehungswissenschaftliche und sozialtheoretische Fragestellungen. Diese Gesichtspunkte sollen im Folgenden kurz behandelt werden und einem konkludierenden Ausblick dienlich sein.

Auf *struktureller* Ebene verstärkt die Implementierung individualisierten Lernens in den untersuchten Einheiten die Problematiken sozialer Ungleichheit und mehrgliedriger Schulsysteme auf der Sekundarstufe I. Die reformprogrammatische Vereinseitigung von Ressourcen als ideell gegebene Aktivierungspotenziale (Wissensinhalte, individuelle Lernformate und wertschätzende Beziehungsangebote) macht zum einen deutlich, dass anerkennende und differenzsensible Umgangsformen ohne den Bezug zu materiellen Strukturverhältnissen nicht die gewünschten Wirkungen entfalten können. Zum anderen erweist sich das Hineinverlagern von widerständigen und konflikträchtigen Elementen in resiliente

Individuen als unzureichend, wenn trotz aller Notwendigkeit, Relevanz und Versuche eines pädagogischen Zutrauens in eigenverantwortliche Leistungsfähigkeiten sich viele Schüler*innen überfordert zeigen. Aus diesen Gründen rücken die Fragen nach Ressourcenzuteilungen und einem Gesamtschulsystem in den Fokus, in denen eine strategische Zusammensetzung der Schüler*innen-Heterogenität mit der kontextabhängigen Verteilung bzw. Erweiterung von Bildungsausgaben zusammengedacht wird. Bei diesen Strukturwandlungsprozessen bliebe es selbstverständlich von entscheidender Bedeutung, wie mit unterschiedlichen Voraussetzungen zur selbstverantwortlichen Erreichung von Standards konkret umgegangen werden kann – zumal Befähigungs- oder Kompensationsmaßnahmen auf der pädagogischen Handlungsebene zwar möglich sind, aber strukturellen Grenzen (vgl. Bernstein 1970) und Etikettierungsrisiken unterliegen. Folglich können Lehrpersonen den idealisierten Individualisierungsansprüchen und widersprüchlichen Systemanforderungen unmöglich zugleich gerecht werden.

Auch innerhalb der partikularorientierten Logik des Chancengerechtigkeitsdiskurses zeigen sich somit nicht intendierte Effekte, indem die Begabungsreserven benachteiligter Schichten aufgrund fehlender Unterstützungsressourcen und der ausbleibenden Hinführung zu Selbstverantwortungskompetenzen ungenutzt bleiben. Wird vorwiegend die Aktivierung und nicht die Entwicklung von individuellen Lernressourcen verfolgt, treten in der anschließenden Loslösung von bildungsinstitutionellen Normen (exkludierte/abwesende Schüler*innen und resignierende Lehrpersonen) mögliche Auswirkungen auf gesellschaftliche Reproduktionsprozesse hervor, in denen sich der simulative Anschein der Legitimität der sozialen Ordnung (Iser/Strecker 2010, S. 69) zu offenbaren beginnt. Insofern stellt sich sowohl aus ökonomischer als auch aus lebensweltlicher Perspektive die Frage nach der diskursiven (Re-)Thematisierung von strukturellen Transformationskräften (vgl. Gruber 2009), wenn die systemische Zugriffsreichweite von chancengerechten Frühförderungsmaßnahmen nicht zunehmend ins Private überführt werden soll. Demzufolge ergibt sich die Relevanz einer Untersuchung der Bedingungen, unter denen die kulturalisierte Vernachlässigung von Strukturfragen aus destigmatisierenden und effizienztheoretischen Gründen (vgl. 5.3) nicht länger fortgeführt wird. Auf alle Fälle verweisen die Analysesequenzen zu den Auswirkungen defektorientierter Förderdiagnostik auf die Notwendigkeit, eine dekategorisierte und leichter zugängliche Form der Ressourcenzuteilung (Hinz/Köpfer 2016) zu etablieren, um Fluchtwege aus dem so häufig zitierten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma ausmachen zu können.

Ein weiterer systemischer Ansatzpunkt für lebensweltliche Freisetzungsbedingungen ist im Verweis darauf zu finden, strukturelle Änderungen nicht auf schulische Bereiche zu reduzieren und diese dadurch nicht mit unerfüllbaren Erwartungen zu überladen. Demzufolge wären auf der globalgesellschaftlichen Makroebene die Möglichkeiten einer politischen und rechtlichen Einbettung wettbewerbsstaatlicher Paradigmen weiter zu ergründen (vgl. Scheuermann 2009).

Auch wenn die biopolitische Zuständigkeitsdelegation an vielen Stellen zu negativen Folgeerscheinungen führt, bleibt sie an ein komplexes Machtverhältnis aus internationalen Interdependenzen gebunden, das in nationalen oder gar lokalen Zusammenhängen nur bedingt verändert werden kann. In diesem Sinne könnten die nachteiligen Aspekte der Humankapital-Akkumulation auf allgemeinere Fragen wie solche nach den Möglichkeiten eines regulativ-einbettenden Liberalismus (Reckwitz 2019) bezogen und eine darauf aufbauende Bildungspolitik entwickelt werden. Solch eine Perspektive würde es zudem erlauben, die Kritik von individualisierten Lernformen als selbstverantwortliche Normentsprechung in einen breiteren und letztendlich realistischer ausgerichteten Kontext zu betten. Erst dann könnte die Abkehr von der starken Ausrichtung an internationalen Kompetenzstandards in Form einer Individualisierung von Bildungszielen besser verfolgt werden, die eine Orientierung an individuellen lebensweltlichen Bedürfnissen und Potenzialen ermöglicht und mehr zeitliche Ressourcen für unterschiedliche Entwicklungsverläufe bereitstellt.⁹⁶

In der vorliegenden Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass die Dethematisierung der analysierten Problematiken, Widersprüche und Konflikte zur Reformmüdigkeit und -verweigerung der Lehrpersonen beigetragen hat. Im Kontext der dysfunktionalen Diskursallianz ist deshalb auf der *organisationalen Ebene* der institutionellen Schulentwicklung zu fragen, wie um individualisierte Lernsettings kreisende Reformpositionierungen strukturiert sein müssen, um eine höhere Praktikabilität und Legitimität initiieren zu können. Auch wenn idealisierte Zielsprüche als verheißungsvoll und im Rahmen verfestigter Schulstrukturen als notwendig erscheinen mögen, stellt sich vor allem in der Perspektive inklusiver Schulakteure die Frage nach der Kontraproduktivität einer als problemlos proklamierten Synthese mit ökonomischen Leistungsdiskursen. Dieser Umstand zeigt sich vor allem in Bezug auf das Analyseergebnis, nach dem in der Diskursallianz nicht nur ein wechselseitiger Legitimationsgewinn vollzogen wird, sondern lebensweltliche Ansprüche zur moralischen Rechtfertigung instrumentalisiert werden.

In der österreichischen (beziehungsweise deutschsprachigen) bildungspolitischen Situation besteht jedoch die Schwierigkeit, in der Argumentation gegen

96 Eine dafür naheliegende Auflösung der Jahrgangsstufen, durch die verpflichtend zu erreichende Standards flexibilisiert werden können und nicht in den zeitlichen Rahmen eines Schuljahres gestellt werden müssen, ist jedoch gleichsam von anderen Herausforderungen begleitet. Wie bereits erwähnt sind aufgrund der hohen sozialen Fluktuation in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen beispielsweise die Möglichkeiten für das Schließen von Freundschaften stark eingeschränkt (Rabenstein et al. 2018b). Angesichts dieser und weiterer wichtiger sozialisatorischer Bildungsdimensionen ist die Bedeutung der Klasse als sozialräumliche Einheit weiter zu untersuchen, und zwar insbesondere dann, wenn deren Struktur zunehmend von anderen Organisations- und Gruppierungsformen abgelöst werden soll.

früh selektierende und damit segregierende Schulstrukturen (Feyerer 2019) auf progressive Koalitionsbildungen angewiesen zu sein. Der Nationale Bildungsbericht von 2018 verweist in diesem Zusammenhang nicht ohne Grund darauf, dass eine nationale Schulstrukturereform nur im Falle einer evaluierten Erhöhung des Leistungsniveaus bei Gesamtschulversuchen als denkbar erscheint (vgl. Posch 2019). Aus diesen Gründen ist die Knüpfung von diesbezüglichen Synergiepunkten und eine Abkehr von rein antagonistischen Auffassungen zu ökonomischen und inklusiven Bildungsanforderungen auch grundlegend zu begrüßen. Die diskursive Ausrichtung scheint aber eine umfassendere Aushandlung zu erfordern, die gemeinsame und einander widersprechende Ziele und Strategien sowie Folgen der Verantwortungsdelegation in individualisierten Lernsettings thematisiert und mögliche Umgangsformen dafür erarbeitet. Dabei wäre gleichsam die Frage zu verfolgen, in welchem Verhältnis eine Verhandlung unterschiedlicher Bildungsanforderungen stehen kann, um die Ableismus-Kritik an einseitig standardisierten Anforderungen (Buchner/Pfahl/Traue 2015) ernst zu nehmen und damit verbundene Forderungen nach individualisierten Bildungszielen und nicht instrumentellen Fähigkeitsverständnissen realisieren zu können. Darüber hinaus könnten weiterführende Untersuchungen aufzeigen, inwiefern die Konzentration auf programminterne und solidaritätsstiftende Funktionsinhalte die diskursive Wirkmächtigkeit erhöhen und die verortete Diskrepanz zwischen inklusiven Wissensordnungen und Handlungsrealitäten (vgl. Watson/Vehmas 2020) reduzieren würde.

Eine an solchen Zugängen orientierte Diskursstrategie müsste sich zwangsläufig von Formalisierungsdiskursen lösen und auf der (schul-)kulturellen Ebene eine inhaltliche Orientierung an Lebensweltpotenzialen in dezentrierten und zentrierten Formaten verorten. Die lebensweltlichen Fördermöglichkeiten *zentrierter Settings* beziehen sich vor allem auf Unterrichtssituationen, in denen eine Vermittlung und Aushandlung von kulturellen Wissens- und Wertefragen vollzogen wird. Wie bereits ausgeführt bleibt in der Reformprogrammatik allerdings die Problematik unberücksichtigt, dass durch individualisierte Lernformate weniger Möglichkeiten für einen gemeinsamen Gegenstandsbezug unter der Leitung einer fach- und sozialkompetenten Lehrperson gegeben sind. Gerade in Anbetracht gegenwärtiger gesellschaftlicher Spaltungsprozesse, die häufig über inter- und intrakulturelle Deutungsfragen und postfaktische Wahrheitskonflikte verlaufen, ist dieser Befund von enormer Tragweite. Wenn sich eine Gesellschaft zum Ziel setzen möchte, diesen Entwicklungen über schulische Bildungsprozesse entgegenzusteuern, stellt sich die Frage nach einer Unterrichtsgestaltung, in der das Erlernen einer wechselseitigen Verständnis- und Anerkennungsfähigkeit als gesellschaftliche Kompetenz forciert wird.

Ein solches Vorhaben verweist auch auf generelle sozialtheoretische Forschungsgegenstände, in denen eine in institutionalisierte Machtkomplexe eingebettete kommunikative Fundierung von sozialintegrativen Bindungskräften noch

aussteht. An erziehungswissenschaftlichen Gegenständen theoretische Erkenntnisse sowohl anzuwenden als auch weiterzuentwickeln, verspricht somit einen Mehrwert, der die Relevanz einer Sozialtheoretisierung der individualtheoretisch dominierten Schul- und Inklusionspädagogik erkennbar werden lässt. Eine über subjektzentrierte Vorstellungen hinausgehende Lebensweltpädagogik würde dem Umstand Rechnung tragen, dass auch schulische Vergesellschaftungsprozesse zwangsläufig von individuellen Bedürfnissen abstrahieren müssen. In gleichem Maße kann sie aber den dabei praktizierten und rechtlich abgesicherten Rückbindungsgrad an individuelle Geltungsansprüche als zentrales Kriterium für eine gleichberechtigte Teilhabe an Prozessen des Kompetenzaufbaus, der Sinnstiftung und Bedeutungsaushandlung hervorheben. Eine dafür miterforderliche *Synchronizität des Symbolischen* (vgl. 6.2.2) macht allerdings auf bislang zu wenig ausgearbeitete didaktische und methodische Möglichkeiten aufmerksam, durch die inklusive Heterogenitätserfordernisse in zentrierten Aushandlungssettings berücksichtigt werden können.

Auch im Rahmen *dezentriert-individualisierter* Lernsettings sollten strukturelle und institutionelle Probleme und Hindernisse nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Entwicklungspotenziale auf der Ebene der Schulpraxis nicht ausreichend zur Geltung gebracht werden. Die unterschiedlichen ethnographischen Protokollausschnitte machen deutlich, dass Lehrpersonen nicht nur Leidtragende, sondern gleichsam Beteiligte und Mitverantwortliche der erosiven Tendenzen sind. Neben unerkannten oder ungerecht verteilten Unterstützungsressourcen konnten viele etikettierende und entwertende Praktiken und Positionierungen festgemacht werden, in denen keine Bezugnahme auf individuelle Bedürfnisse, Anerkennungsdimensionen oder Leistungsvermögen erfolgte. Umgekehrt unterliegen die beobachteten Entstigmatisierungskompetenzen, lernseitigen Orientierungen und kommunikativ-dyadischen Fördermöglichkeiten formalisierten Strukturen und sind auf individualisierte Zielanforderungen und niederschwellige Förderressourcen angewiesen. Eine solche institutionelle Basis würde aber wiederum eine entsprechende pädagogische Sensibilität auf der Handlungsebene erfordern, in der je nach Kontext, Situation und Schüler*in zwischen zu erhöhenden oder reduzierenden Verantwortlichkeiten, Unterstützungshandlungen, Erwartungshaltungen und Verpflichtungen differenziert wird. Des Weiteren ist es aufgrund der in individualisierten Formaten stattfindenden Delegation von Erklärungs- und Unterstützungsressourcen an Unterrichtsmaterialien verwunderlich, dass bislang kein umfassender Wert auf didaktische Prozesse gelegt wurde (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017). Demzufolge könnte für zukünftige Studien ein großer Gewinn darin liegen, im Anschluss an die vorliegenden Erkenntnisse eine sinn-, solidaritäts- und anerkennungsstiftende Didaktik (vgl. Seitz 2020) für individuelles und gesellschaftliches Lernen zu vertiefen.

In den vorausgegangenen Schlussfolgerungen sollte der Konnex aus unterschiedlichen Lernformen und Bildungsansprüchen verdeutlichen, dass weder

„die Gesellschaft als außerhalb von Pädagogik stehend“ (Breidenstein 2018, S. 313) noch die Pädagogik als außerhalb von Gesellschaft stehend entworfen werden kann. Die erfolgte Diskussion entlang struktureller, organisationaler und kultureller Bereiche spiegelt dabei auch das methodische und theoretische Verständnis dieser Untersuchung wider, die entsprechenden Problemdimensionen und daran anschließenden Lösungsstrategien und Fragen auf mehreren Analyseebenen in unterschiedlichen Perspektiven zusammenzudenken. Nur so kann es gelingen, dass die herausgearbeiteten Paradoxien und Dilemmas erklärt, nachvollzogen und in ihren kontextuellen Transformationsbedingungen analysierbar gemacht werden – während die bloße Feststellung von Aporien zur Zementierung und Mystifizierung sozialer und schulischer Verhältnisse beitragen würde. Mit diesem Zugang konnte diese Arbeit hoffentlich neue und alternative Perspektiven für eine „Schule der Zukunft“ (BMBF 2015b, o.S.) bereitstellen, in der die heranwachsenden Mitglieder sowie die unterschiedlichen Teilbereiche einer Gesellschaft in eine gleichberechtigte Kooperation und Verhandlung treten können.

Literatur

- Adorno, Theodor/Horkheimer, Max (1944/1997): *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.
- Akbaba, Yaliz (2017): Discourse Ethnography on Migrant Other Teachers: Turn the Stigma into Capital! In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 5, H. 3, S. 309–326.
- Alexander, Jeffrey C. (1986): Habermas' neue Kritische Theorie: Anspruch und Probleme. In: Honneth, Axel/Joas, Hans (Hrsg.): *Kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 161–178.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. In: Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–50.
- Altrichter, Herbert/Nagy, Gertrud/Pocrnja, Maja (2015): Akteure und ihre Einschätzungen: Die Neue Mittelschule in der Wahrnehmung der Schulpartner und der Öffentlichkeit. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.): *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam, S. 403–442.
- Altrichter, Herbert/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Sommerauer, Sonja/Doppler, Birgit (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht 2009: Band 2*. Graz: Leykam, S. 341–360.
- Altrichter, Herbert/Pocrnja, Maja/Nagy, Gertrud/Mauch, Ursula (2015): Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.): *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam, S. 23–38.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Andersen, Ida/Andersen, Simon (2017): Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. In: *British Journal for Sociology of Education* 38, H. 4, S. 533–550.
- Anderson, John R. (1999): *Learning and Memory: An Integrated Approach*. Hoboken: Wiley.
- Anhorn, Roland (1992): *Sozialstruktur und Disziplinarindividuum. Zu Johann Hinrich Wicherns Fürsorge- und Erziehungskonzeption des Rauhen Hauses*. Egelsbach: Hänssel-Hohenhausen.
- Anhorn, Roland (2007): „...wir schmieden alle unsere Ketten von inwendig und verschmähen die, so man von außen anlegt.“ – Johann Hinrich Wicherns Sozialpädagogik des Rauhen Hauses und die Macht der Individualisierung. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Steher, Johannes (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine Kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321–343.
- Anicker, Fabian (2017): Die Einbeziehung der Anderen? Habermas und die feministische Kritik. In: *Geschlossene Gesellschaften*, Bd. 38. publikationen.sozioLOGIE.de/index.php/kongressband_2016/article/download/344/pdf_5 (Abfrage: 14.07.2022)
- Anicker, Fabian (2019): *Entwurf einer Soziologie der Deliberation*. Weilerswist: Velbrück.
- Anicker, Fabian (2020): Grundzüge einer empirischen Pragmatik des kommunikativen Handelns. In: *Zeitschrift für Soziologie* 49, H. 1, S. 28–48.
- Arendt, Hannah (2005): Die Sonning-Preis-Rede. Kopenhagen 1975. In: Arnold, Heinz L. (Hrsg.): *Hannah Arendt*. München: Text+Kritik 166/167, S. 3–12.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra (1999): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Die OECD-Studie PISA (Programme for International Student Assessment). In: *Erziehungswissenschaft* 10, H. 20, S. 8–14.
- Austin, John L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte. How to Do Things with Words*. Stuttgart: Reclam.
- Ball, Stephen (2013): *Foucault, Power and Education*. New York/London: Routledge.
- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Pongratz, Ludwig/Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung und Gerechtigkeit*. Paderborn: Schöningh, S. 49–75.

- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Balzer, Nicole (2020): Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs: Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. In: Zeitschrift Für Inklusion 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552/400 (Abfrage: 14.07.2022)
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beckert, Jens (2018): Imaginierte Zukunft. Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Bedorf, Thomas (2005): Die Gerechtigkeit des Dritten – Konturen eines Problems. In: Neumaier, Otto/Sedmak, Clemens/Zichy, Michael (Hrsg.): Philosophische Perspektiven. Beiträge zum VII. Internationalen Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie. Frankfurt am Main: Ontos, S. 50–55.
- Beljan, Jens (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim: Beltz.
- Bellmann, Johannes (2016): Der Aufstieg der Bildungswissenschaft und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 51–70.
- Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Phänomenologische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–37.
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60, H. 4, S. 481–503.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2012): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernstein, Basil (1970): Education Cannot Compensate for Society. In: New Society 15, H. 387, S. 344–347.
- Bernstein, Richard (1989): Foucault: Critique as a Philosophic Ethos. In: Honneth, Axel/McCarthy, Thomas/Offe, Claus (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen im Prozeß der Aufklärung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 395–425.
- Berweger, Simone/Bieri Buschor, Christine (2021): Selbstregulation, selbstreguliertes Lernen und der Wert des Auswendiglernens für den Kompetenzerwerb. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkungen zum Corona-Lockdown. Weinheim: Beltz, S. 198–231.
- Biebricher, Thomas (2005): Selbstkritik der Moderne. Foucault und Habermas im Vergleich. Frankfurt am Main: Campus.
- Biedermann, Horst/Weber, Christoph/Herzog-Punzenberger, Barbara/Nagel, Arvid (2016): Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christine (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 133–174.
- Biermann, Julia (2022): Translating Human Rights in Education. The Influence of Article 24 UN CRPD in Nigeria and Germany. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Blankertz, Herwig (1966): Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshäfte der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 5, S. 65–78.
- Blome-Tillmann, Michael (2014): Knowledge & Presuppositions. Oxford: University Press.
- BMBF (2014a): Neue Mittelschule. Wien: Bundesministerium für Bildung und Forschung. www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html (nicht mehr verfügbar)
- BMBF (2014b): Lob der Anfänger – Ein Essay von Reinhard Kahl aus dem Booklet zur DVD „Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen.“ Wien: SQA – Schulqualität Allgemeinbildung.

- www.sqa.at/pluginfile.php/909/course/section/396/lob_der_anfaenger.pdf (nicht mehr verfügbar)
- BMBF (2015a): Pädagogisches Instrumentarium zu NMS-relevanten Themen. Wien: Zentrum für lernende Schulen (ZLS).
- BMBF (2015b): Grundlegende Informationen zur Neuen Mittelschule. Wien: Bundesministerium für Bildung und Forschung. www.neuemittel-schule.at/grundlegende-in-formationen/ (nicht mehr verfügbar)
- BMbWF (2018): Aufnahme in eine allgemein bildende höhere Schule (AHS). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/aufnahme_ahs.html (Abfrage: 14.07.2022)
- BMbWF (2020): Mittelschule. Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7b6de1bc-36c1-4b54-88f0-7683120238d0/mittelschule_2020.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- BMbWF (2021): Lerndesigns Online. Lerndesigns von der Praxis für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. www.lerndesigns.at/ (Abfrage: 14.07.2022)
- BMbWK (2002): Weißbuch Bildung. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- BMUKK (2009): 25 Fragen zur Neuen Mittelschule. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. www.neuemittelschule.bmukk.gv.at/fuer_eltern_schuelerinnen/25_fragen_zur_neuen_mittelschule.html (nicht mehr verfügbar)
- BMUKK (2011a): Neue Mittelschule verbessert Chancen aller Jugendlichen. Pressemitteilung. Wien: APA-OTS. www.ots.at/presseaussendung/OTS_20111220_OTS0118/schmied-und-amon-neue-mittelschule-verbessert-chancen-aller-jugendlichen (Abfrage: 14.07.2022)
- BMUKK (2011b): NMS Einsichten Staffel 2. Lernseits: der Reader. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4434/mod_folder/content/0/NMS%20Einsichten%202.pdf?forcedownload=1 (Abfrage: 14.07.2022)
- BMUKK (2011c): NMS Frankenfels – Lernen zieht an. Schulportrait. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. www.nms-frankenfels.edupage.org/files/sp_frankenfels2011.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- BMUKK (2012a): NMS Umsetzungspaket. Lehrpläne der Mittelschulen. BGBl II, Nr. 185/2012, Anlage 1. Wien: Rechtsinformationssystem des Bundes. www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.pdfsig (Abfrage: 14.07.2022)
- BMUKK (2012b): Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformationen zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. www.ms-frauenfeld.ac.at/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/Neue-Mittelschule-Gesetzesentwurf.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- BMUKK (2012c): Leadership Herbst Academy. Dokumentation. Alpbach, 9. bis 12. November. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Sektion I, Stabstelle berufsbegleitende Professionalisierung von Führungskräften im Bildungsbereich, LEA. www.leadershipacademy.at/downloads/20121123_Fotoprotokoll_Leadership_Herbst_Academy_9.-10.11.2012.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- BMUKK (2013): NMS Einsichten III, teamwärts: Quellen nachhaltiger Schulentwicklung. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4434/mod_folder/content/0/NMS%20Einsichten%203.pdf?forcedownload=1 (Abfrage: 14.07.2022)
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Boehm, Andreas (1994): Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Boehm, Andreas/Mengel, Andreas/Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK, S. 121–140.
- Bohl, Thorsten (2005): Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Bohl, Thorsten (2008): Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Darstellung, Analyse und Folgerungen am Beispiel von Célestin Freinet. In: Stadler-Altmann, Ulrike/Schindele, Jürgen/Schraut, Alban (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170–185.
- Bohl, Thorsten/Batzel-Kremer, Andrea/Richey, Petra (2011): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde

- verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: *Schulpädagogik heute* 2, H. 4, S. 1–23.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Boninger, Faith/Molnar, Alex/Saldaña, Christopher (2017): *Personalized Learning and the Digital Privatization of Curriculum and Teaching*. Colorado Boulder: National Educational Policy Center.
- Bonß, Wolfgang (1985): *Eine Auseinandersetzung: Die Zukunft der Vernunft*. Tübingen: Discord im Konkursbuch.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Brandmayr, Michael (2018): *Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandmayr, Michael (2020): *Self-regulated Learning, Equality of Opportunities and the Mediation of Ideologies: A Discourse Study of the Austrian School System*. In: *Journal for Critical Education Policy Studies* 1, H. 18, S. 335–366.
- Brandmo, Christian/Berger, Jean-Louis (2013): *Fostering Self-Regulated Learning: An Introduction*. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology* 12, H. 2, S. 127–137.
- Bräu, Karin (2007): *Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden*. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–195.
- Bräu, Karin (2013): *Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 2, S. 21–37.
- Braunsteiner, Marie-Luise/Fischer, Christian/Kernbichler, Gerda/Prengel, Annedore/Wohlhart, David (2019): *Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität*. In: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam, S. 19–62.
- Breidenstein, Georg (2018): *Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung*. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 307–327.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan (2002): *Endlich fokussiert? Weder ‚Ethno‘ noch ‚Graphie‘. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie“*. In: *Sozialer Sinn* 1, S. 125–128.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2013): *Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 3, S. 336–357.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.) (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Busse, Johannes/Rademacher, Sandra (2017): *Didaktik im individualisierten Unterricht. Zur Praxis der Vermittlung und Aneignung*. In: Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–148.
- Breidenstein, Georg/Menzel, Christin/Scholz, Nicolas (2017): *Legitimität und Sinngebung im individualisierten Unterricht*. In: Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–220.
- Breidenstein, Georg/Dorow, Sabine/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2017): *Die Organisation individualisierten Unterrichts*. In: Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–74.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): *Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Brendel, Elke (2013): *Grundthemen Philosophie – Wissen*. Berlin: de Gruyter.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brown, Jessica (2006): Contextualism and Warranted Assertibility Manoeuvres. In: *Philosophical Studies* 130, S. 407–435.
- Brzyska, Bernadetta (2018): Trends in exclusion rates for students with special educational needs within PISA. In: *Oxford Review of Education* 44, H. 5, S. 633–650.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten – Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies und ihre Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*. Special Issue Ableism: Behinderung und Befähigung im Bildungswesen. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256 (Abfrage: 14.07.2022)
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 13, H. 2, Art. 16.
- Bühmann, Andrea D./Rabenstein, Kerstin: (2017): Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel ‚Individuelle Förderung‘. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* 1, H. 2, S. 33–56.
- Bundesministerium für Unterricht (1965): Bildungsplanung in Österreich. Band 1: Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965 bis 1975. Bericht auf Grund des Abkommens zwischen der Österreichischen Bundesregierung und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) vom 30. Dezember 1963. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Bürgi, Regula (2017a): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Opladen: Barbara Budrich.
- Bürgi, Regula (2017b): Engineering the Free World: The Emergence of the OECD as an Actor in Education Policy 1957–1972. In: Leimgruber, Matthieu/Schmelzer, Matthias (Hrsg.): *The OECD and the Global Political Economy Since 1948*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 285–309.
- BVG (2021): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz, Fassung vom 27.07.2021. Wien: RIS. www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138 (Abfrage: 14.07.2022)
- Crosland, Anthony (1980): *The Future of Socialism*. London: Jonathan Cape.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: *Jahrbuch für Pädagogik. Inklusion als Ideologie*, S. 21–39.
- Davis, Wayne (2007): Knowledge Claims and Context: Loose Use. In: *Philosophical Studies* 132, S. 395–438.
- de Beco, Gauthier (2014): The Right to Inclusive Education According to Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In: *Netherlands Quarterly of Human Rights* 32, H. 3, S. 263–287.
- Deacon, Roger (2006): From Confinement to Attachment: Michel Foucault on the Rise of the School. In: *European Legacy* 11, H. 2, S. 121–138.
- Degener, Theresia (2012): Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. In: *Kritische Justiz* 45, H. 4, S. 405–419.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ebd.: *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 254–262.
- Dellwing, Michael/Prus, Robert (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnographie. Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Demirović, Alex (2015): Liberale Freiheit und das Sicherheitsdispositiv. Der Beitrag von Michel Foucault. In: Purtschert, Patricia/Meyer, Katrin/Winter, Yves (Hrsg.): *Gouvernementalität und Sicherheit*. Bielefeld: transcript, S. 229–250.
- Dewey, John (2002): *Logik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.) (2013): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Empirische und theoretische Alternativen und Ergänzungen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dockerman, David (2018): Insights from 200+ Years of Personalized Learning. In: *npj Science of Learning* 3, H. 15. www.nature.com/articles/s41539-018-0033-x.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- Dorow, Sabine/Breidenstein, Georg/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Anstellen statt Melden – Die Warteschlange im individualisierten Unterricht. In: Hellmich, Frank/Förster,

- Sabrina/Hoya, Fabian (Hrsg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–80.
- Dretske, Fred (1970): Epistemic Operators. In: *The Journal of Philosophy* 67, H. 24, S. 1007–1023.
- Durkheim, Emile (1898/1986): Der Individualismus und die Intellektuellen. In: Bertram, Hans (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 54–70.
- Dux, Günther (2019): Die Theorie der deliberativen Demokratie Jürgen Habermas'. In: ebd.: *Demokratie als Lebensform*. Gesammelte Schriften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299–317.
- Edelstein, Benjamin/Veith, Herrmann (2017): Schulgeschichte nach 1945. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. In: Bundeszentrale für politische Bildung/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): *Dossier Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/ (Abfrage: 14.07.2022)
- Eder, Ferdinand (2002): Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS. In: *Erziehung und Unterricht* 152, H.7–8, S. 979–1000.
- Eder, Ferdinand (2012): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster: Waxmann.
- Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.) (2015a): *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam.
- Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Bacher, Johann/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (2015b): *Executive Summary*. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.): *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam, S. 443–466.
- Eichener, Volker/Wegge, Martina (1993): „Reif für die Insel“? – Fertigungsinseln und Lerninseln. In: Staudt, Erich (Hrsg.): *Personalentwicklung für die neue Fabrik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 243–257.
- Elias, Norbert (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elliker, Florian (2017): A Sociology of Knowledge Approach to Discourse Ethnography. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 5, H. 3, S. 249–276.
- Elliker, Florian/Maeder, Christoph/Wundrak, Rixta (2017): Introduction to the thematic issue and methodological thoughts on the Sociology of Knowledge Approach to Discourse Ethnography. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 5, H. 3, S. 232–248.
- Erich Kästner Schule (2021): Ampelsystem. Herne: Erich Kästner-Schule. www.erich-kaestner-schule-herne.de/ampelsystem/ (Abfrage: 14.07.2022)
- Fend, Helmut (2006): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fenno, Richard F. (1986): Observation, context and sequence in the study of politics. In: *American Political Science Review* 80, H. 1, S. 3–15.
- Feuser, Georg (2015): Inklusion – eine Herausforderung der Pädagogik? In: *Jahrbuch für Pädagogik. Inklusion als Ideologie*, S. 133–146.
- Feuser, Georg (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Behrendt, Anja/Heyden, Francisca/Häcker, Thomas (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“: Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag, S. 5–30.
- Feyerer, Ewald (2019): Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 61–75.
- Feyerer, Ewald/Altrichter, Herbert (2018): Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hrsg.): *System. Wandel. Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74–92.
- Field, Simon/Kuczera, Malgorzata/Pont, Beatriz (2007): *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

- Fischer, Ulrike/Scheuerer, Alexander (2012): LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganztag. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.): Schulkatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S. 122–132.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Folkers, Andreas (2018): Das Sicherheitsdispositiv der Resilienz. Katastrophische Risiken und die Biopolitik vitaler Systeme. Frankfurt am Main: Campus.
- Foucault, Michel (1977a): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977b): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1980): Power/knowledge: selected interviews and other writings. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1982): The Subject and Power. In: Dreyfus, Hubert/Rabinow, Paul/Foucault, Michel (Hrsg.): Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: University Press, S. 208–226.
- Foucault, Michel (1984): Eine Ästhetik der Existenz. Gespräch mit Alessandro Fontana. In: ebd.: Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Berlin: Merve, S. 133–141.
- Foucault, Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge. In: Becker, Helmut/Fornet-Betancourt, Raul/Gómez-Muller, Alfred/Wolfstetter, Lothar (Hrsg.): Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt am Main: Materialis, S. 7–28.
- Foucault, Michel (1993): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi (Hrsg.): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays. Leipzig: Reclam.
- Foucault, Michel (1996): Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia. Berkeley-Vorlesungen 1983. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1997): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France 1975/76. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hrsg.): Michel Foucaults Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980–1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, Michel (2010): Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel/Bouchard, Donald (1977): Language, Counter Memory, Practice. Selected Essays and Interviews. Ithaca/New York: Cornell University Press.
- Fraser, Nancy (1994): Widerspenstige Praktiken: Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (1995): What's Critical About Critical Theory? In: Meehan, Johanna (Hrsg.): Feminists Read Habermas. New York/London: Routledge, S. 21–56.
- Fraser, Nancy (2017): Progressive Neoliberalism vs. Reactionary Populism. A Hobson's Choice. In: Geiselberger, Heinrich (Hrsg.): The Great Regression. Hoboken: Wiley. Kapitel 4.
- Friedrich, Gerd (1978): Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert. Weinheim: Beltz.
- Fröbel, Friedrich/Hoffmann, Erika (1826/1951): Ausgewählte Schriften 2: Die Menschengenerziehung. Düsseldorf: Kupper.
- Fuchs, Hans-Werner (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 2, S. 161–179.
- Fuchs-Goldschmidt, Inga (2008): Konsens als normatives Prinzip der Demokratie. Zur Kritik der deliberativen Theorie der Demokratie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gatto, John T. (2010): Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Through the Dark World of Compulsory Schooling. Gabriola: New Society.
- Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.
- Glaser, Barney G. (1992): Emergence Vs. Forcing. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Göttingen: H. Huber.

- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus: Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: transcript.
- Gruber, Karl Heinz (2009): „Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen. Eine Skizze der in den vergangenen vierzig Jahren europaweit durchgeführten Reformen der Sekundarstufe I samt einigen Anmerkungen zum deutschsprachigen Reformdiskurs. In: Die Deutsche Schule 1, H. 9, S. 60–71.
- Gruber, Karl Heinz (2015): Die Neue Mittelschule: bildungspolitologische und international vergleichende Anmerkungen. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 57–74.
- Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogik und Inklusion im Diskurs. In: ebd. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–50.
- Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1983): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: ebd.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 53–126.
- Habermas, Jürgen (1984): „Was heißt Universalpragmatik?“ In: ebd.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353–441.
- Habermas, Jürgen (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1988a): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1988b): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1990a): Interview mit Peter Krüger. In: ebd.: Die nachholende Revolution. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 82–91.
- Habermas, Jürgen (1990b): Interview mit Roberto Maggiori. In: ebd.: Die nachholende Revolution. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 29–36.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1999): Rationalität der Verständigung. Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität. In: ebd.: Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 102–137.
- Habermas, Jürgen (2019a): Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2019b): Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen. Berlin: Suhrkamp.
- Hadjar, Andreas (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hangartner, Judith/Svaton, Carla Jana (2016): Ambivalenzen der Umsetzung schulischer Autonomiepolitik – am Beispiel Unterrichtsressourcen. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–243.
- Hangartner, Judith/Kaspar, Angela/Fankhauser, Regula (2019): Selbstständigkeit als Antizipation der Arbeitswelt in der Schule. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 45, H. 3, S. 299–316.
- Hansen, Hans-Krause/Weiskopf, Richard (2021): From Universalizing Transparency to the Interplay of Transparency Matrices: Critical insights from the emerging Social Credit System in China. In: Organization Studies 42, H. 1, S. 109–128.
- Harvey, David (1991): The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Oxford: Blackwell.
- Hattie, John (2011): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. New York/London: Routledge.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hee, Katrin/Pohl, Thorsten (2018): Lernbezogene Klassengespräche. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 259–280.

- Heinrich, Martin (2010): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? In: Böttcher, Wolfgang/ Dicke, Jan Nikolas/Hogrebe, Nina (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster: Waxmann, S. 47–68.
- Hellesness, John (1986): Ethischer Konkretismus und Kommunikationsethik. Versuch einer Vermittlung. In: Böhler, Dietrich/Nordenstam, Tore/Skirbekk, Gunnar (Hrsg.): Die pragmatische Wende. Sprachspielpragmatik oder Transzendentalpragmatik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 171–186.
- Helliwell, John/Layard, Richard/Sachs, Jeffrey (2014): The World Happiness Report 2013. New York: Sustainable Development Solutions Network. s3.amazonaws.com/happiness-report/2013/WorldHappinessReport2013_online.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- Herrlitz, Hans-Georg/Weiland, Dieter/Winkel, Klaus (2003): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Hinz, Andreas/Köpfer, Andreas (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 1, S. 36–47.
- Hofbauer, Christoph/Westfall-Greiter, Tanja (2015): School Walkthrough. Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung. Baden/Innsbruck: Bundeszentrum für lernende Schulen. www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4187/mod_resource/content/0/SchoolWalkthrough.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- Hofmann, Franz (2007): „Umgang mit Heterogenität“ in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7, H. 1, S. 12–18.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1985): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoy, David/McCarthy, Thomas (1994): Critical Theory. Oxford: Wiley.
- Hoyer, Timo/Weigand, Gabriele/Müller-Oppliger, Victor (2013): Begabung: Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hübner, Dietmar (2013): Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In: Dietrich, Fabian/ Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Empirische und theoretische Alternativen und Ergänzungen zu „PISA“. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–56.
- Huf, Christine (2008): Ein befremdender Blick auf die Wochenplanarbeit – Lernprozesse im Anfangsunterricht aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–125.
- Idel, Till-Sebastian (2016): Individualisierung und Differenz. In: Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 93–108.
- Idel, Till-Sebastian (2020): Die Ordnung des individualisierten Unterrichts – pädagogische Aufgabe und institutionalisierte Praxis. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, S. 27–37.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen.“ Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2, S. 38–57.
- IQS (2018): Ergebnisberichte der Standardüberprüfungen. Wien: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen. www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte (Abfrage: 14.07.2022)
- Iser, Matthias/Strecker, David (2010): Jürgen Habermas zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Jäger, Siegfried (2001): Dispositiv. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus, S. 72–89.
- Jessop, Bob (1986): Der Wohlfahrtsstaat im Übergang vom Fordismus zum Postfordismus. In: Prokla, Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft 16, H. 65, S. 4–33.

- Joas, Hans (1992): Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition. In: ebd.: *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 23–65.
- Jung, Matthias (2020): Humankapital als Kulturalisierung der Ökonomie? In: Beschorner, Thomas/Brink, Alexander/Hollstein, Bettina/Hübscher, Marc C./Schumann, Olf (Hrsg.): *Wirtschafts- und Unternehmensethik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 268–273.
- Kaiser, Mareice/Pfahl, Lisa (2020): Ableism und Verletzlichkeit. Überlegungen zu ‚neuen Formen der Sozialität‘. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz, S. 96–102.
- Kämmerer, Erwin/Rettenbacher Rudolf (2008): *Lernen in Lerninseln. Aktives Lernen im Team. Ein Trainingsprogramm mit 30 Lerninselbeispielen und 12 Kompetenzbewertungsbögen für den Unterricht an Polytechnischen Schulen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kast, Fritz (2010): Bildungschancen: Der Einfluss der Bildung der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder in der Sekundarstufe II. In: Benischek, Isabella (Hrsg.): *Empirische Forschungen zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an pädagogischen Hochschulen in Österreich*. Wien: LIT, S. 195–234.
- Kegelman, Jürgen (2007): *New Public Management. Möglichkeiten und Grenzen des Neuen Steuerungsmodells*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–144.
- Keller, Reiner (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, H. 2, Art. 19. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/243/538 (Abfrage: 14.07.2022)
- Keller, Reiner (2011a): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2011b): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelly, Michael (Hrsg.) (1994): *Critique and Power. Recasting the Foucault/Habermas Debate*. Cambridge: MIT Press.
- Kelly, Mark (2017): Foucault Contra Honneth: Resistance or Recognition? In: *Critical Horizons* 18, H. 3, S. 214–230.
- Kemethofer, David/Pieslinger, Claudia/Helm, Christoph (2015): Umsetzung der Konzeptmerkmale der Neuen Mittelschule an den Standorten. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.): *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam, S. 39–56.
- Key, Ellen (1902/1992): *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Kirkland, Rik/Khan, Sal (2019): *Beyond the Industrial Revolution education model: Sal Khan on training and skills in the 21st century*. New York: McKinsey & Company. www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/beyond-the-industrial-revolution-education-model-sal-khan-on-training-and-skills-in-the-21st-century# (Abfrage: 14.07.2022)
- Kirschner, Paul A./Sweller, John/Clark, Richard E. (2006): Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In: *Educational Psychologist* 41, H. 2, S. 75–86.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft: gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1983/2019): Zur Frage nach der Pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuerer Diskurstheorien. Bemerkungen zur Problemgeschichte und zur sokratischen Gesprächsführung. In: Braun, Karl-Heinz/Stübig, Frauke/Stübig, Heinz (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen*, S. 61–96.
- Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.

- Klomfaß, Sabine/Moldenhauer, Anna (2018): Kontrollierte Freisetzung? Eine Diskursanalyse von Darstellungen individualisierten Unterrichts aus der Zeitschrift PÄDAGOGIK. In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proske, Matthias (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–230.
- Knauder, Hannelore/Reisinger, Christa-Monika (2019): Aspekte des Verständnisses von individueller Förderung seitens der Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen. Eine quantitative Inhaltsanalyse. In: ebd. (Hrsg.): Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 11–24.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn 1, S. 123–141.
- König, Peter-Paul (1997): Kommunikatives und strategisches Handeln. Kritische Bemerkungen zu zwei zentralen Begriffen der „Theorie kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas. In: Preyer, Gerhard/Ulkan, Maria/Ulfig, Alexander (Hrsg.): Intention – Bedeutung – Kommunikation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 304–320.
- Kronen Zeitung (2015, 3. März): Kostet 300 Mio. Euro. Neue Mittelschule fällt bei Evaluierung durch. Wien: Krone.at. www.krone.at/441906 (Abfrage: 14.07.2022)
- Kühl, Stefan (2015): Die blinden Flecken der Theorie U von Otto Scharmer. Die Rekonstruktion einer (Change-)Management-Mode. In: systeme – Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften 29, S. 190–202.
- Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kumar, Ravi (2015): Neoliberalism, Critical Pedagogy and Education. London: Routledge.
- Ladenthin, Volker (2009): Die Gesamtschule. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II. Paderborn: Schöningh, S. 185–193.
- Landahl, Joakim (2013): The eye of power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom. In: History of Education 42, H. 6, S. 803–821.
- Latour, Bruno (1996): Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften. Berlin: Akademie Verlag.
- Lemke, Thomas/Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: ebd. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–40.
- Lewin, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian Verlag.
- Lind, Georg (2011): Pädagogik oder Struktur. Auch die Hattie-Studie weiß keinen Rat. In: Hessische Lehrer-Zeitung 11, S. 26–27.
- Lipowsky, Frank/Lotz, Miriam (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, S. 155–219.
- Löw, Martina/Saymann, Volkan/Schwerer, Jona/Wolf, Hannah (Hrsg.) (2021): Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen. Bielefeld: transcript.
- Luhmann, Niklas (1986): Die Lebenswelt – nach Rücksprache mit Phänomenologen. In: Social Philosophy 72, H. 2, S. 176–194.
- Maeder, Christoph (2017): Wissenssoziologische Diskursethnographie (WDE)? Die Kombination von Diskursanalyse und Ethnographie als Suchbewegung zwischen Wahrheit und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Diskursforschung 5, H. 3, S. 299–308.
- Malinowski, Bronislaw (1979): Magie, Wissenschaft und Religion. Und andere Schriften. Frankfurt am Main: Fischer.
- Martens, Matthias (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Compendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207–222.
- Marx, Karl (1867/2014): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Hamburg: Nikol.
- McCarthy, Thomas (1994): The Critique of Impure Reason: Foucault and the Frankfurt School. In: Kelly, Michael (Hrsg.): Critique and Power. Recasting the Foucault/Habermas Debate. Cambridge: MIT Press, S. 243–282.

- McKay, Francis (2013): Psychocapital and Shangri-Las: How happiness became both a means and end to governmentality. In: *Health, Culture and Society* 5, H. 1, S. 36–50.
- McKinlay, Alan/Starkey, Ken (1998): Foucault, Management and Organization Theory. From Panopticon to Technologies of Self. London: Sage.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meinhard, Edith (2014, 10. Februar): Die Neue Mittelschule: Warum sie scheitern musste. Wien: Profil. at. www.profil.at/oesterreich/neue-mittelschule-warum-372578 (Abfrage: 14.07.2022)
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, H. 4, S. 505–514.
- Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2021a): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts – Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown. Weinheim: Beltz.
- Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (2021b): Einleitung. „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Oder: Kritik der „pädagogischen Selbststeuerung“. In: ebd. (Hrsg.): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts – Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown. Weinheim: Beltz, S. 9–27.
- Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (2011): Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie In: ebd. (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–18.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Band 1. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1973): Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Moosbrugger, Robert/Helm, Christoph/Kemethofer, David/Bröderbauer, Sandra/Luthe, Susanne (2016): Standortspezifische Belastungsfaktoren des schulischen Lernens – eine qualitative Analyse von Schulleiteraussagen. In: *Die deutsche Schule* 108, H. 4, S. 412–430.
- Münsterberg, Hugo (1914): Grundzüge der Psychotechnik. Leipzig: Barth.
- NCoCfLS (2018): Rückwärtiges Lerndesign: rein.denken. Wien: National Competence Center für Lernende Schulen. www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/1007/mod_resource/content/2/rein.denken.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- Neubacher, Maria/Freunberger, Roman/Schreiner, Claudia/Vogtenhuber, Stefan/Oberwimmer, Konrad/Höller, Iris/Mayrhofer, Lisa/Baumegger, David/Steiger, Alexander/Gurtner-Reinthal, Saya/Toferer, Bettina/Wallner-Paschon, Christina (2019): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 197–270.
- Neubert, Stefan (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation: John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster: Waxmann.
- Neureiter, Herbert (2019): Individuelle Förderung durch Selbstorganisiertes Lernen (SoL) in Mathematik. Auswirkungen auf Lernstrategien und Selbstregulationsprobleme. In: Knauder, Hannelore/Reisinger, Christa-Monika (Hrsg.): Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 131–141.
- Nussbaum, Martha C. (2000): Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge: University Press.
- OECD (2014a): OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Austria. Paris: OECD Publishing. www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Austria.pdf (Abfrage: 14.07.2022)
- OECD (2014b): Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. doi. [org/10.1787/eag-2014-de](https://doi.org/10.1787/eag-2014-de) (Abfrage: 14.07.2022)
- OECD (2020a): Trends Shaping Education Spotlights. Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/e6d23b76-en (Abfrage: 14.07.2022)
- OECD (2020b): Measuring Well-being and Progress: Well-being Research. Paris: Oecd.org. www.oecd.org/statistics/measuring-well-being-and-progress.htm (Abfrage: 14.07.2022)
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (2021): Selbstreguliertes Lernen: Eine kleine begriffsgeschichtliche Reise. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts – Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown. Weinheim: Beltz, S. 75–96.

- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 1, S. 35–81.
- Pane, John F./Steiner, Elisabeth D./Baird, Mathew D./Hamilton, Laura S./Pane, Joseph D. (2017): Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. Santa Monica: RAND Corporation. www.rand.org/pubs/research_reports/RR2042.html (Abfrage: 14.07.2022)
- Parker, Richard/García, Jonathan (2018): Routledge Handbook on the Politics of Global Health. London: Routledge.
- Patzner, Gerhard (2005): Re/Formierung des Österreichischen Pflichtschulwesens im Kontext neo-liberaler Gouvernamentalität. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30, H. 4, S. 29–67.
- Peters, Christian/Schulz, Peter (2017): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld: transcript.
- Petrovic, Angelika/Svecnik, Erich (2015): Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 13–22.
- Petrovic, Angelika/Pieslinger, Claudia/Svecnik, Erich (2015): Gestaltung der Praxis: Laufende Befunde aus dem Evaluationsverbund. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber, Christoph (Hrsg.): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz: Leykam, S. 97–112.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2005): Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. In: Gemeinsam Leben, Zeitschrift für Integrative Erziehung 1, H. 13, S. 68–78.
- Pfahl, Lisa/Plangger, Sascha/Schönwiese, Volker (2018): Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? In: Ewald Feyerer (Hrsg.): Band der Inklusionsforscher_innentagung in Linz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–26.
- Picht, Georg (1964): Die Deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten: Walter-Verlag.
- Plessner, Helmut (2012): Zur deutschen Ausgabe. In: Berger, Peter/Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer, S. IX–XII.
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–259.
- Pongratz, Ludwig A. (2014): Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernamentale Praktiken in pädagogischen Feldern. In: Bublit, Hannerlore/Kaldrack, Irina/Röhle, Theo/Zeman, Mirna (Hrsg.): Automatismen – Selbst-Technologien. München: Fink, S. 221–235.
- Posch, Peter (2019): Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam, S. 486–492.
- Precht, Richard D. (2014): Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann.
- Preglau, Max (2015): Kritische Theorie: Jürgen Habermas. In: Morel, Julius/Bauer, Eva/Meleghy, Tamás/Niedenzu, Heinz-Jürgen/Preglau, Max/Staubmann, Helmut (Hrsg.): Soziologische Theorie. Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter. Berlin: De Gruyter, S. 301–330.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pressey, Sidney (1933): Psychology and the New Education. New York: Harper and brothers.
- Prose, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–62.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018a): Öffentliches Fachgespräch „Die Reformen enden nie! Zur Gegenwart und Zukunft von Unterricht“. Es diskutieren Johannes Bellmann, Thorsten Bohl,

- Christine Pauli und Sabine Reh. In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proske, Matthias (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231–248.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018b): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: ebd. (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–24.
- Rabenstein, Kerstin (2016a): Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierten Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 47–63.
- Rabenstein, Kerstin (2016b): Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 197–214.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–180.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“: Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Empirische und theoretische Alternativen und Ergänzungen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–257.
- Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.) (2016): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In: Budde, Jürgen/Blosse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 241–258.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5, S. 668–690.
- Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proske, Matthias (2018a): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018b): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 179–197.
- Ramirez, Francisco O./Boli, John (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education 60, H. 1, S. 2–17.
- Rauscher, Erwin (1999): Das Schulautonomie-Handbuch. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Fink, S. 189–200.

- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen: Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–246.
- Reichert, Jo (2014): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–80.
- Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Fink, S. 75–92.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv – Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Weich, Andreas/Othmer, Julius (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–58.
- Ricken, Norbert (2016): Die Sozialität der Individualisierung – Einführende Bemerkungen. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (2016): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 7–17.
- Ricken, Norbert (2018): Die Sozialität des Pädagogischen und das Problem der Individualisierung – Grundlagentheoretische Überlegungen. In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Prose, Matthias (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195–213.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung [Sabine Reh zum 60. Geburtstag]. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–48.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Aspekte der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247–258.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2016): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh.
- Riss, Karin (2012, 15. April): „Schule produziert lustlose Pflichterfüller.“ Interview Karin Riss mit Gerald Hüther. Wien: Standard GmbH. www.derstandard.at/story/1334368981969/hirnforscher-schule-produziert-lustlose-pflichterfueller (Abfrage: 14.07.2022)
- Robinson, Ken (2010): Changing Education Paradigms. London: RSA Animate Video. www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U (Abfrage: 14.07.2022)
- Rolf, Hans-Günter (2010): Trugschlüsse in der Individualisierung – Politik. In: Journal für Schulentwicklung 14, H. 3, S. 67–69.
- Rorty, Richard (1984): The Historiography of Philosophy: Four Genres. In: Rorty, Richard/Schneewind, Jerome B./Skinner, Quentin (Hrsg.): Philosophy in History: Essays on the Historiography of Philosophy. Cambridge: University Press, S. 49–76.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung. Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 181–196.
- Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel.
- Rysiew, Patrick (2005): Contesting Contextualism. In: Grazer Philosophische Studien 69, S. 51–70.
- Scharmer, Otto (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl Auer.
- Scharmer, Otto (2012): Claus Otto Scharmer: Zuhören ist nicht gleich zuhören. Linz: BildungsTV. www.youtube.com/watch?v=VZ7VTQeJaEo (Abfrage: 14.07.2022)
- Scharmer, Otto (2019): Essentials der Theorie U: Grundprinzipien und Anwendungen. Heidelberg: Carl Auer.
- Scheuerman, William E. (2009): Globales Regieren ohne globale Staatlichkeit? Habermas und die postnationale Demokratie. In: Schaal, Gary S. (Hrsg.): Das Staatsverständnis von Jürgen Habermas. Baden-Baden: Nomos, S. 239–260.
- Schlichterle, Barbara/Weiskopf-Prantner, Veronika/Westfall-Greiter, Tanja (2013): Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala. Wien: Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS).

- Schmidt, Melanie/Diegmann, Daniel (2018): Die Produktion der Schule. Hervorbringungen von Kollektivität im Kontext institutioneller Zielvereinbarungen im Schulsystem. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, S. 239–258.
- Schmidt-Vierthaler, Rosa/Neuhauser, Julia (2014, 25. März): Die Mängel der Neuen Mittelschule. Wien: Die Presse. www.diepresse.com/1579918/die-mangel-der-neuen-mittelschule (Abfrage: 14.07.2022)
- Schöne, Helmar (2005): Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft: methodologische Reflexion und Werkstattbericht. In: *Historical Social Research* 30, H. 1, S. 168–199.
- Schratz, Michael (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: *Lernende Schulen* 12, H. 46–47, S. 16–21.
- Schratz, Michael/Westfall-Greiter, Tanja (2010): Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In: *Journal für Schulentwicklung* 1, S. 18–31.
- Schratz, Michael/Westfall-Greiter, Tanja (2016): Individualisierung als Herausforderung für Schulentwicklung. In: Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (2016): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 109–124.
- Schreiner, Claudia/Breit, Simone (2020): Nationale Standardüberprüfungen: Ergebnisse auf Systemebene als Referenzrahmen für Rückmeldungen an Schulen und Lehrkräfte. In: Greiner, Ulrike/Hofmann, Franz/Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian (Hrsg.): *Bildungsstandards – Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Münster: Waxmann, S. 75–101.
- Schrödter, Mark (2013): Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Empirische und theoretische Alternativen und Ergänzungen zu „PISA“*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–90.
- Schultze, Theodor (1958): *The Emerging Economic Scene and its Relation to High School Education*. In: Chase, Francis S./Anderson, Harold A. (Hrsg.): *The High School in a New Era*. Chicago: University Press, S. 97–109.
- Schütz, Alfred (1932): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: University Press.
- Seel, Helmut (2010): *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Seitz, Simone (2020): Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion* 15, Nr. 2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570/409 (Abfrage: 21.07.2022)
- Seitz, Simone/Pfahl, Lisa/Lassek, Maresi/Steinhaus, Frederike/Rastede, Michaela (2016): „Hochbegabung inklusive.“ *Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Grund- und Oberschulen*. Weinheim: Beltz.
- Senne, Stefan/Hesse, Martin (2019): *Genealogie der Selbstführung. Zur Historizität von Selbsttechnologien in Lebensratgebern*. Bielefeld: transcript.
- Simmel, Georg (1903/1995): Die Großstädte und das Geistesleben. In: Kramme, Rüdiger/Rammstedt, Angela/Rammstedt, Otthein (Hrsg.): *Georg Simmel Gesamtausgabe. Band 7: Aufsätze und Abhandlungen. 1901–1908. Band I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 116–131.
- Slee, Roger/Allan, Julie (2001): Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. In: *International Studies in Sociology of Education* 11, H. 2, S. 173–192.
- SPD-Bundestagsfraktion (2013): *Gerechtigkeit ist eine Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg. Rede von Peer Steinbrück zum SPD-Antrag „Deutschland 2020: gerecht und solidarisch“*. Berlin: SPD-Bundestagsfraktion. www.spdfraktion.de/themen/reden/gerechtigkeit-voraussetzung-wirtschaftlichen-erfolg (Abfrage: 14.07.2022)
- Staun, Harald (2019, 07. Mai): Die Dialektik von Lüge und Wahrheit. Frankfurt am Main: FAZ.net. www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/fake-news-und-donald-trumps-luegenpolitik-als-ergebnis-der-postmoderne-eine-begriffsklaerung-16170915.html (Abfrage: 14.07.2022)

- Stebler, Rita/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Personalisiertes Lernen. Zur Analyse eines Bildungsschlagwortes und erste Ergebnisse aus der perLen-Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, H. 2, S. 159–178.
- Stein, Erik (2014): Die Bedeutung von „wissen“. Eine Untersuchung zur Kontextabhängigkeit von Wissensaussagen. Paderborn: Mentis.
- Stein, Erik (2019): Kontextualistische Theorien des Wissens. In: Gräner, Martin/Melchior, Guido (Hrsg.): *Handbuch Erkenntnistheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 70–78.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.
- Stephan, Felix (2016, 10. November): Donald Trump: Mit den Waffen seiner Gegner. Hamburg: Zeit Online. www.zeit.de/kultur/2016-11/donald-trump-praesident-usa-minderheiten-liberalitaet/komplettansicht (Abfrage: 14.07.2022)
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, Krassimir (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Empirische und theoretische Alternativen und Ergänzungen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–69.
- Stracke-Mertes, Ansgar (2016): Der Index für Inklusion als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung. In: *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung* 5, H. 2, S. 3–18.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2006): Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik – eine Replik auf Bruno Hildenbrand. In: *Sozialer Sinn* 7, H. 1, S. 147–157.
- Strübing, Jörg (2014a): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 457–472.
- Strübing, Jörg (2014b): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Taylor, Charles (1984): Foucault on Freedom and Truth. In: *Political Theory* 12, S. 152–183.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 585–604.
- Thieme, Nina (2013): Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Empirische und theoretische Alternativen und Ergänzungen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–180.
- Thon, Christine (2014): Individualisierung im Unterricht. Praxishilfen für Lehrer_innen als „Anrufungsanleitungen“. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 155–171.
- Tomlinson, Carol Ann (2005): *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. New Jersey: Pearson.
- Tönnies, Ferdinand (1912): *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Berlin: Curtius.
- Tranow, Ulf (2012): Das Konzept der Solidarität. Handlungstheoretische Fundierung eines soziologischen Schlüsselbegriffs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Traue, Boris/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena (2014): Diskursanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 493–509.
- Trautmann, Martin/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tröhler, Daniel (2021): Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown. Weinheim: Beltz, S. 52–74.
- Ullrich, Peter (2012): Kulturvergleich, diskursive Gelegenheitsstrukturen und linke Nahostdiskurse. Entwurf einer wissenssoziologischen und diskurstheoretischen Perspektive für die Protestforschung. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Interdisziplinäre Perspektiven, Theorie und Praxis der Diskursforschung. Band 1. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–337.
- Veith, Hermann (2014): Die Schule als Ort kommunikativen Handelns. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–140.
- Vidal, Nicole (2021): „Der Lehrer ist lediglich der letzte Ausweg“: Eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Praxisempfehlungen zum selbstgesteuerten Lernen. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown. Weinheim: Beltz, S. 232–248.
- Viehöver, Willy (2001): Diskurse als Narrationen. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–206.
- Viehöver, Willy/Keller, Reiner/Schneider, Werner (2017): Editorial. In: Zeitschrift für Diskursforschung 5, H. 3, S. 230–231.
- Vogel, Rick (2007): Ökonomisierung des Öffentlichen? New Public Management in Theorie und Praxis der Verwaltung. In: Jansen, Stephan A./Priddat, Birger P./Stehr, Nico (Hrsg.): Die Zukunft des Öffentlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152–174.
- Vollmer, Verena (2004): Lernen sichtbar machen. Kinder beobachten ihre Lernprozesse. In: Grundschulunterricht 6, S. 30–35.
- Walde, Alois (1910): Lateinisches etymologisches Wörterbuch. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Waldschmidt, Anne (2020): Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim: Beltz, S. 56–73.
- Wallimann-Helber, Ivo (2013): Chancengleichheit im Liberalismus. Freiburg: Karl Alber.
- Wartburg, Roger (2013): Im Zeitalter der Scharlatane: Hühner, Precht, Fratton & Co. bei Lichte besehen. In: Lvb inform 2013/2014, H. 2, S. 13–27.
- Watson, Nick/Vehmas, Simo (2020): Disability studies: Into the multidisciplinary future. In: Watson, Nick/Roulstone, Alan/Thomas, Carol (Hrsg.): Routledge Handbook of Disability Studies. London: Routledge, S. 3–13.
- Weber, Susanne Maria/Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welz, Frank (1996): Kritik der Lebenswelt. Eine soziologische Auseinandersetzung mit Edmund Husserl und Alfred Schütz. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Welz, Frank (2001): Das Recht in der Theorie kommunikativen Handelns. In: Dux, Günther/Welz, Frank (Hrsg.): Moral und Recht im Diskurs der Moderne. Zur Legitimität gesellschaftlicher Ordnung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 331–350.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, Rolf/Mackowiak, Katja/Rothe, Antje/Müller, Carina (2017): Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderung. In: Empirische Pädagogik 31, H. 3, S. 323–339.
- Westfall-Greiter, Tanja/Schlichtherle, Birgit (2016): Werkstätten Lerndesignarbeit. Werkzeuge für Praxisentwicklung. Wien: Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS). www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/6099/mod_resource/content/2/Werkst%C3%A4ttenLerndesignarbeit_20161031.pdf?forcedownload=1 (Abfrage: 14.07.2022)
- Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Barbara/Hofbauer, Christoph (2015): Gute Schule. Neue Mittelschule: Grundlagen für einen förderlichen Diskurs. Innsbruck/Baden: Zentrum für lernende Schulen. www.lernende-schulen.at/mod/resource/view.php?id=1468 (Abfrage: 14.07.2022)

- White, Stephen (1986): Foucault's Challenge to Critical Theory. In: *The American Political Science Review* 80, H. 2, S. 419–432.
- Wiggins, Grant/McTighe, Jay (2005): *Understanding by Design*. Alexandria: ASCD.
- Winkler, Martina (2017): *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winter, Felix (2015): *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- Wodak, Ruth (1996): *Disorders of discourse*. London: Longman.
- Wodak, Ruth (2013): *Critical Discourse Analysis: Four Volumes*. Los Angeles: Sage.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wright, Colin (2013): Against Flourishing: Wellbeing as biopolitics, and the psychoanalytic alternative. In: *Health, Culture and Society* 5, H. 1, S. 20–35.
- Wulf, Christoph (1995): *Education in Europe: An Intercultural Task*. Münster: Waxmann.
- Wundrak, Rixta (2013): Geschichten über versus Geschichten von?! Eine triangulierende Diskursanalyse am Beispiel der chinesischen Community in Bukarest. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–279.
- Wundrak, Rixta (2017): Welcome to Paradise. Methodological accentuations to the Sociology of Knowledge Approach to Discourse Ethnography based on field notes from a refugees' shelter. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 5, H. 3, S. 276–298.
- X-Rite (2022): Farbschtest von X-Rite. Planegg-Martinsried: X-Rite GmbH. www.xrite.com/de/hue-test (Abfrage: 14.07.2022)
- Young, Iris (1997): Asymmetrical Reciprocity: On Moral Respect, Wonder, and Enlarged Thought. In: *Constellations* 3, H. 3, S. 340–363.