

Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden?

Till-Sebastian Idel & Kerstin Rabenstein

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht eine schultheoretische Analyse des Umgangs mit Leistung im individualisierenden Unterricht. Auf der empirischen Grundlage ethnographischer Beobachtungen von reformdidaktisch modernisiertem Unterricht in acht Lerngruppen aus vier Sekundarschulen (zwei Oberschulen in Bremen, zwei Gemeinschaftsschulen in Berlin) wird rekonstruiert, wie Leistung als soziale Konstruktion im Unterricht interaktiv hervorgebracht wird. Aus schultheoretischer Sicht ist dabei die Frage zentral, was man als Lernende/-r in der Leistungsordnung des individualisierenden Unterrichts wissen und können muss, um als leistungserfolgreiche/-r Schüler/-in Anerkennung zu finden. Grundlegend ist die Annahme, dass Leistung jene zentrale Differenz markiert, entlang der die Feldlogik von Unterricht organisiert ist. Das heißt auch, dass die Thematisierung von sozialen Differenzen im anerkennenden Umgang mit Heterogenität immer auch auf der Folie der Hervorbringung von Leistung als bedeutsamster Differenzkategorie im Unterricht gesehen werden muss. Anhand der ethnographischen Daten werden Verschiebungen von Leistung im individualisierenden Unterricht beschrieben, und es wird die kritische These formuliert, dass dieses Unterrichtsarrangement durch eine gesteigerte Performanzkultur charakterisiert ist, in der hierarchisch angeordnete Subjektpositionen nicht nur selbständiger, sondern auch unselbstständiger Schüler/-innen produziert werden. Um leistungserfolgreich zu sein, müssen Schüler/-innen in der Lage sein, den Subjektivierungsmodus der Führung durch Selbstführung zu inkorporieren. Aus professionstheoretischer Sicht scheint es geboten, sich jenseits eines affirmativen Verständnisses von individualisierendem Unterricht auch für die Schattenseiten und ambivalenten Effekte dieser neuen Unterrichtsform zu sensibilisieren. Dazu bedarf es Formen der Kultivierung einer reflexiven Professionalisierung, die auch Raum gibt zu einer theoriegeleiteten Kasuistik, in der man sich auf der Basis von Fallbeispielen mit den Strukturproblemen individualisierenden Unterrichts auseinandersetzen kann.

◀ Aktivierung von Vorwissen

1. Was meinen Sie: Wie kommen Leistung und Schulerfolg im Allgemeinen zustande, auf was kann schulische Leistung zurückgeführt werden und auf welcher Grundlage wird jeweils auch in der Schule allgemein Leistung bewertet?
2. Beziehen Sie diese Frage nach dem Zustandekommen von Leistung nun auf den Englischunterricht: Was ist zentral für die spezifischen Leistungsanforderungen im Unterricht, so wie Sie ihn kennengelernt haben? Was ist das Besondere im Fach Englisch, über das Schüler/-innen verfügen können müssen?

3. Haben Sie in Ihrem Studium, in Ihrer Ausbildung oder sonstigen Schulerfahrung und Tätigkeit in der Schule individualisierende, heterogenitätssensible didaktische Arrangements im Englischunterricht kennengelernt? Wenn ja, welche spezifischen Anforderungen werden dort an die Schüler/-innen gestellt?
4. Welche Schüler/-innen kommen Ihrer Meinung mit solchen geöffneten Settings im Englischunterricht besser zurecht, welche haben damit Probleme? Warum, meinen Sie, ist das so?

1 Problemaufriss

Im Kontext des pädagogisch-psychologischen Kompetenzparadigmas, das sich in der letzten Dekade der Nach-PISA-Phase in den Bildungswissenschaften als Leitkonzept etabliert hat, wird Leistung in der Regel als individuelle Disposition der Lernenden aufgefasst. Von einem beobachteten Leistungsverhalten – der sog. Performanz – wird auf eine Kompetenz geschlossen, die als innere Fähigkeitsdisposition die Leistung der Schüler/-innen im Rahmen der individuellen Nutzung einer im Unterricht bereitgestellten Angebotsstruktur verursacht hat. Leistung ist so gesehen eine zwar veränderliche, aber auch relativ stabile Disposition, die im Unterricht unter bestimmten Rahmenbedingungen eines Lehr-Lernarrangements realisiert, gemessen und bewertet wird. Der individualisierende heterogenitätssensible Unterricht wird vor diesem Hintergrund als ein spezifisch an die individuellen Leistungskapazitäten adaptiertes Unterrichtsetting angesehen, das in besonderer Weise die Leistungspotenziale aller Schüler/-innen auszuschöpfen und damit den *Output* von Schule sowohl leistungsmäßig zu optimieren wie auch gerechtigkeitstheoretisch zu legitimieren vermag.

Von einem solchen Verständnis von Leistung wird im Folgenden Abstand genommen. In Anschlag gebracht wird demgegenüber eine schultheoretische Perspektive, die sich auf ethnographische Beobachtungen von individualisierendem Sekundarstufenunterricht stützt. Diese schultheoretische Sichtweise bedeutet in dreifacher Weise einen Perspektivenwechsel:

Zuallererst heißt dies, die sichtbaren sozialen Prozesse der Hervorbringung von Leistung im Unterricht in den Fokus zu rücken. So verstanden ist Leistung nicht einfach als Vermögen der jeweiligen Schüler/-innen vorhanden, das „abgerufen“ werden kann, sondern sie wird aus sozialkonstruktivistischer Perspektive im Vollzug des Unterrichtsgeschehens interaktiv im Zusammenwirken aller Beteiligten in sozialen Praktiken hervorgebracht und als ein solches teilnehmend beobachtet (Gellert & Sertl 2012; Kalthoff 2000; Zaborowski et al. 2011). Damit wird in einer konsequent schultheoretischen Beobachtung Leistung als soziales Produkt des Systems bzw. der Institution Schule aufgefasst, nicht als etwas Individuelles, von den Schüler/-innen in die Schule Mitgebrachtes, das dann dort nur noch zur Entfaltung gebracht würde.

Zweitens distanziert sich ein solcher schultheoretischer Zugang von einer normativen Gelingensperspektive, wie sie allgemein- und fachdidaktische Thematisierungen von Unterricht in der Regel auszeichnet. Vielmehr wird im Folgenden individualisierender Unterricht formanalytisch und deskriptiv als eine – im Vergleich zum lehrer gelenkten Unterricht als Klassengespräch (Lüders 2003) – dezentrierte Unterrichtsordnung verstanden (Reh, Rabenstein & Idel 2011). In dieser werden – etwa durch eine mehr oder weniger weitreichende Umsetzung von Planunterricht mit differenzierten

Aufgaben, eine Ablösung von der Fächerstruktur und dem Jahrgangsprinzip in der Lerngruppenorganisation, durch kooperative Arbeits- und Sozialformen, neue Formen der Lernberatung und eine auf Ziffernnoten verzichtende individualisierende Leistungsbewertung – Lernzeiten flexibilisiert, Lernräume geöffnet, Aktivitätszentren vielfältig und eher einzelne Lernende oder Teilgruppen anstelle des Kollektivsubjekts der Klasse adressiert. Ein solcher Unterricht folgt konstitutionslogisch dem Prinzip der Heterogenisierung, denn statt alle Schüler/-innen gleich zu behandeln (um dann auf dieser Grundlage individuell zuschreibbare Unterschiede zu erzeugen), sollen und werden durch die beschriebenen Formen des individualisierenden Unterrichts die Schüler/-innen als Verschiedene angesprochen.

Drittens interessiert sich die folgende schultheoretische Beobachtung dafür, wie im Eigenleben des Unterrichts Lernende durch die Art und Weise, wie sie im Geschehen mit Aufgaben, Anforderungen und Aktivitäten in Berührung gebracht werden, allererst als lern- und leistungsfähige Personen subjektiviert werden. Schulunterricht ist aus dieser Sicht ein „Humanlaboratorium“ (Kalthoff 2014), dem die Subjekte nicht vorausgesetzt sind, sondern in dem – im Anschluss an einen anerkennungstheoretischen Begriff der Subjektivierung (Butler 2002; Ricken 2009) – die Lernenden in einem wechselseitigen ambivalenten, weil zugleich unterwerfenden und ermächtigenden Adressierungs- und Positionierungsgeschehen erst zu Subjekten gemacht werden.

Dem folgenden Beitrag liegt damit die Auffassung zu Grunde, dass jedes Unterrichtsarrangement – so auch der individualisierende Unterricht – als spezifische schulische Praxisformation eine Leistungsordnung generiert, die zu wesentlichen Momenten eben auch auf die besonderen Formen des jeweiligen Lehr-Lern-Arrangements zurückgeführt werden kann. In dieser Leistungsordnung wird ein jeweils spezifisches praktisches Wissen dessen erzeugt, was als gute oder schlechte Leistung gilt und was man tun muss, um als Lernende/-r in anerkennungsfähige Positionen leistungserfolgreicher Schüler/-innen gelangen zu können. Leistung umfasst dabei mehr als domänenspezifisches Fachwissen; was als Leistung gilt, ist in der Regel immer schon ein Bündel von auch anderen, nicht unmittelbar abprüfbareren Fähigkeiten, die sich auf soziale, moralische und selbstbezogene Dispositionen der Lernenden beziehen. Insofern wird hier die Fachkultur bzw. die Domäne nicht berücksichtigt, sondern es geht aus übergreifender Sicht um die Bedeutung einer bestimmten Form des Unterrichts. Domänenspezifische Analysen würden die folgenden Befunde möglicherweise differenzieren und detaillieren, wohl aber nicht zu gänzlich anderen Beobachtungen führen.

In einem ersten Schritt wird das methodologische Konzept skizziert, wie die Herstellung von Leistung im Unterricht beobachtet werden kann. Im Anschluss daran werden die ethnographischen Befunde, die im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Gemse“ (Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen) gewonnen wurden, fallübergreifend dargestellt und zu Tendenzen generalisiert. Insgesamt argumentieren wir auf der Grundlage der Befunde am Schluss für die These, dass der individualisierende Unterricht als in sich ambivalente, gesteigerte Performanzkultur beschrieben werden kann. So gesehen hebt auch ein – reformpädagogisch mit hohen Wirkungserwartungen aufgeladener – individualisierender Unterricht die Verwerfungen und Widersprüche schulisch organisierter Lernprozesse nicht auf. Welche Schlüsse aus dieser kritischen schultheoretischen Einsicht im

Hinblick auf eine reflexive pädagogische Professionalität und Professionalisierung zu ziehen sind, werden wir am Ende des Beitrags andeuten.

2 Sozialkonstruktivistisches Beobachtungskonzept: Leistungsordnungen

In einem kontinuierlichen Prozess der Objektivierung und Subjektivierung von Leistung wird die Leistungsordnung des Unterrichts etabliert und reproduziert: Fortlaufend müssen im Unterricht Leistungen klassenöffentlich gemessen, dokumentiert, legitimiert und kommuniziert und den Schüler/-innen gegenüber als objektivisierte Leistung so zugeschrieben werden, dass sie diese nicht nur als objektiv gültige, sondern auch als ihre je eigene, subjektiv bedeutsame, folgerichtige und gerechtfertigte Leistung annehmen. Ethnographisch richtet sich der Blick also auf Praktiken und Situationen; nach dem Diktum von Erving Goffman geht es hier „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1996: 8). Analytisch lässt sich dieses rekursive Geschehen in drei Praktiken bzw. Situationen unterscheiden (ausführlich Rabenstein & Reh 2013):

- (a) Praktiken der Aufgabenstellung lassen sich unter der Frage beobachten, welche Aufgaben mit welchen Anforderungen an wen gestellt und welche Gelegenheiten, Formen und Situationen damit wem eröffnet werden, eine Aufgabe als Aufgabe wahrzunehmen.
- (b) Praktiken der Aufführung von Leistung werden unter der Frage analysiert, welche Gelegenheiten, Orte und Formen angeboten, gefunden und wahrgenommen werden, um Leistung (auch abseits von Tests, Klassenarbeiten etc.) zu zeigen: Was kann ein/-e Schüler/-in tun, um sich als leistungsbereit und leistungsstark darzustellen?
- (c) Schließlich kreist die Analyse von Praktiken der Bewertung von Leistung um die Frage, in welcher Weise Lehrkräfte wertend auf Schülerverhalten und die Produkte von Schüler/-innen reagieren: Wie werden Bewertungen bei der Rückgabe von Klassenarbeiten, dem Austeilen von Zeugnissen, der Bekanntgabe mündlicher Prüfungen, aber auch in Feedbacks zu Präsentationen, in Einzelgesprächen zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen vorgenommen? Welche Bedeutung kommt dabei dem Leistungsvergleich zu? Und wie werden Schüler/-innen in diesen Situationen auch aufgefordert, andere sowie sich selbst zu bewerten?

Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem Zusammenspiel von Situationen und Praktiken dem jeweiligen normativen Horizont, in Bezug auf den Leistungen als gut bzw. schlecht taxiert und Schüler/-innen in ein räumlich und symbolisch zu verstehendes Gefüge von Leistungspositionen eingeordnet werden. Leistungspositionen sind die geronnenen Formen von beständigen Leistungspositionierungen, wobei in längerfristigen Ethnographien von Lerngruppen von Interesse ist, welche konkreten Positionen in einer Lerngruppe eingerichtet werden, ob und wie diese sich verändern und wie sie personell besetzt werden, ob es also Festsetzungen von bestimmten Schüler/-innen auf bestimmten Positionen gibt oder ob Personen über Positionen rotieren können. Als positionale Anordnungen eröffnen Leistungsordnungen somit je spezifische Möglichkeitsräume, Leistung zu zeigen und zu bewerten.

Mit der vorgeschlagenen analytischen Differenzierung sollte deutlich werden, dass Leistung erst in einem Konglomerat pädagogischer Praktiken sozial konstituiert wird und dass Leistung nicht vor dem Hintergrund bestimmter sozialer, kriterialer und individueller Bezugsnormen „einfach“ zu ermitteln und dann „unverzerrt“ zu beurteilen ist. Die drei unterschiedenen Praktiken spielen rekursiv ineinander und bilden soziale Figurationen: Erst in der Retroperspektive werden häufig Beobachtungen und Begründungen hervorgebracht, mit denen etwas als Leistung dem Einzelnen zurechenbar und vor Dritten als eine bestimmte Leistung legitimierbar wird.

3 Ethnographische Befunde zum Umgang mit Leistung im individualisierenden Unterricht

Im Folgenden stellen wir eigene ethnographische Beobachtungen vor (siehe auch Rabenstein, Idel & Ricken 2015; Rabenstein & Reh 2013; Reh et al. 2015). Die fallübergreifende Darstellung und anschließende Generalisierung bezieht sich auf Beobachtungen aus insgesamt acht über zwei Schuljahre hinweg immer wieder ethnographierten Lerngruppen in vier Sekundarschulen (zwei Oberschulen in Bremen, zwei Gemeinschaftsschulen in Berlin). Unsere Ethnographien der Lerngruppen lassen sich in Bezug auf die Frage, was Schüler/-innen wissen und können müssen, um im individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden, in fünf Aspekten verdichten.

- (1) Selbststeuerung: Die Schüler/-innen müssen über die Fähigkeit verfügen, sich in geöffneten, dezentralisierten Unterrichtsarrangements selbst zu organisieren und sich dabei zeitlich, räumlich und sachlich orientieren und platzieren zu können. Da Aufgaben und Materialien an verschiedenen Orten abgelegt werden und Personen sich auf unterschiedliche Räume verteilen (können), Schüler/-innen zu unterschiedlichen Zeiten speziellen Angeboten nachkommen, ist es für die Organisation des eigenen Arbeitsprozesses notwendig zu wissen, wie man wo was und wen findet, das heißt also auch zu wissen, welches Material wo bereitliegt, wann die Lehrkraft um Hilfe gefragt werden kann, welche Mitschüler/-innen als beratende Hilfslehrkräfte angesprochen werden können und dürfen, aber auch u.a.: welcher Platz der ihnen angemessene ist, wann sie einen Baustein abschließen müssen, um eine Überprüfung zu schreiben.
- (2) Beteiligung: Gleichermaßen müssen die Schüler/-innen wissen, wie sie sich in den im individualisierenden Unterricht selteneren, aber deswegen nicht weniger bedeutsameren klassenöffentlichen Gesprächsrunden, in denen es meist um Fragen der Tagesorganisation, der Zuteilung zu Gruppen, der Verteilung von Zuständigkeiten und Aufgaben geht, in angemessener Form beteiligen bzw. sich als beteiligt zeigen können.
- (3) Präsentation: In Situationen der Darbietung und Darstellung von Produkten ihres Tuns – z. B. als Abschluss von Projektarbeiten – müssen Schüler/-innen in der Position des Zeigenden Lehrkräfte und Mitschüler/-innen von sich, ihren Fähigkeiten und ihrem Produkt überzeugen (Idel & Rabenstein 2013). Dem Zweck von Präsentationen ist es dabei durchaus dienlich, sich beim Präsentieren als authentisch und interessiert, zugleich „cool“ und engagiert darzustellen. In Präsentationen lassen sich auch vermehrt neue Elemente von Leistung beobachten, wie z. B. das

Auftreten beim Präsentieren, der Adressatenbezug via Blickkontakt, die Körpersprache, der Umgang mit Medien und Objekten.

- (4) (Selbst-)Evaluation: In den verschiedenen Rückmeldeformaten (etwa Feedbacks zu Präsentationen, Lernentwicklungsgespräche) müssen Schüler/-innen wissen, wie sie sich öffentlich – bewertend – auf die eigene Leistung bzw. die Leistung anderer beziehen. Die Schüler/-innen werden zu öffentlichen Selbsteinschätzungen ihrer Leistung aufgefordert, in denen sie sich bzw. ihr Tun in ein Verhältnis setzen müssen zu Erwartungen und Einschätzungen ihrer Lehrkräfte und/oder Mitschüler/-innen. Sie müssen Kritik und Anregungen von anderen für die eigene Entwicklung – „bei der permanenten Arbeit an sich selbst“ (Rabenstein 2012: 120) – zu nutzen wissen, sie müssen zeigen können, wie man also selbst Verantwortung für das eigene Tun und die eigene Leistung übernimmt und sich dabei als entwicklungsbereit darstellt.
- (5) Normierung: Die Bezugsnormen zur Klassifizierung von selbstständigem Arbeiten und Lernen sind unseren Beobachtungen zufolge vielfältig: Die Lernenden müssen sich als effektiv arbeitend, motiviert, interessiert und engagiert, schnell, aufmerksam, ordentlich, sich anstrengend, in Verbänden miteinander kooperierend ebenso wie in vereinzelter Konzentration zeigen, um als Lern- und Leistungssubjekte anerkannt zu werden.

Die skizzierten Veränderungen dessen, was als Leistung im individualisierenden Unterricht gilt, haben wir in unserem Projekt mit der These der Verschiebung von Leistung zusammenzufassen versucht. Diese Verschiebung von Leistung lässt sich in fünf Punkten darlegen, die sowohl ineinander übergehen als auch sich wechselseitig in ihren Wirkungen verstärken können.

- ▶ Ausdifferenzierung von Leistung: Die Kriterien der Leistungsbewertung werden erheblich feiner als bislang unterschieden. Dies zeigt sich etwa in dem Einsatz von Kompetenzrastern in der Planarbeit und den Lernbüros, die immer genauer aufzeigen, was jemand schon oder noch nicht in der Lage sein soll oder ist zu tun.
- ▶ Umcodierung von Leistung: In erheblich umfangreicherer Weise als bislang gehen Erwartungen hinsichtlich der selbstständigen Organisation des Lernprozesses, einschließlich der Regulation des Selbst beim Lernen, in Praktiken der Leistungserbringung, des Zeigens von Leistung und der Leistungsbewertung ein. Dies zeigt sich nicht nur in der alltäglichen Organisation der eigenständigen Arbeit an Aufgaben, sondern z.B. auch in Lernentwicklungsgesprächen, in denen nicht nur „abgerechnet“ wird, welche Aufgaben bzw. Bausteine erledigt und welche noch nicht fertiggestellt sind, sondern in denen auch die Organisation, die Motivation und somit die selbstständige Herstellung von Arbeitsfähigkeit durch den einzelnen Lernenden immer wieder Thema sind.
- ▶ Formalisierung und Entfachlichung von Leistung: In dem Moment, in dem auf Selbstorganisation der Schüler/-innen setzende Arrangements das von der Lehrkraft zentral strukturierte Gespräch über ein Unterrichtsthema und die damit zusammenhängenden Praktiken des Zeigens von Leistung in Form richtiger Antworten mehr und mehr ersetzen, steht zunehmend weniger das Urteil über sachlich richtige und tiefreichende Antworten im Vordergrund, vielmehr wird die Qualität von Leistung an der Menge der bearbeiteten Aufgaben bzw. dem Bearbeitungstempo festgemacht. Anders formuliert: Leistung wird nicht mehr material, sondern zunehmend formal

bewertet. Damit einher geht eine Tendenz der Entfachlichung der Leistung bzw. Leistungserwartungen, da nicht mehr die fachliche Begutachtung im Mittelpunkt steht bzw. es für die fachliche Auseinandersetzung auch keinen gemeinsamen Ort mehr gibt.

- ▶ Individualisierung von Leistung: Je ausdifferenzierter die Kriterien der Leistungserwartungen und Leistungsbewertung ausfallen, desto genauer – und zugleich objektiver – scheint für den Einzelnen gesagt werden zu können, was er schon und noch nicht kann. Je genauer man dies sagen kann, desto mehr erscheint es auch die Leistung des Einzelnen – individualisiert – zu bezeichnen.
- ▶ Zunehmender Anspruch auf Transparenz von Leistungsbewertungen: Insgesamt gibt es mehr Gelegenheiten als im frontal organisierten Unterricht, in denen Leistungen Einzelner öffentlich bewertet werden. Ein Anspruch auf Transparenz besteht dabei nicht nur darin, offenzulegen, an welchen Kriterien gemessen wer welche Leistung erzielt, sondern auch darin, von wem – aus welcher Perspektive – eine Leistung wie bewertet wird.

Auch die Praktiken, in denen Leistung objektiviert und subjektiviert wird, verschieben sich: Durch die Relationierung von Selbst- und Fremdeinschätzungen wird eine Art kommunikativer Validierung geschaffen, die die Objektivität der Leistungsmessung noch zusätzlich zu belegen scheint. In dieser standardisierten und mehrperspektivischen Variante von Leistungsbewertung liegt zudem auch ein subjektivierender Effekt: Je mehr sich der/die Einzelne dabei in dem klassenöffentlich geführten Diskurs über Leistung bzw. Leistungsbewertungen zu seinem/ihrem so entstehenden Fähigkeitsprofil positionieren muss, desto mehr werden die entstehenden Fähigkeits- und Kompetenzprofile als Abbilder des Selbst vom Lernenden angenommen, akzeptiert und mit subjektiver Bedeutung versehen: sich zu seinem Können und Nicht-Können bekennen und dazu verhalten zu müssen, bringt es mit sich bzw. setzt voraus, die Bewertung als die eigene Leistung kategorisierend annehmen und sich mit ihr als solcher auseinandersetzen zu müssen.

4 Individualisierender Unterricht als „gesteigerte Performanzkultur“

Insgesamt lassen sich unsere Befunde zur These zuspitzen, dass sich der individualisierende Unterricht als eine gesteigerte Performanzkultur charakterisieren lässt, in der die Leistungsfunktion von Schule nochmals aufgewertet wird und die Ambivalenzen von Schule und Unterricht keineswegs stillgestellt werden. Im individualisierenden Unterricht müssen sich die Schüler/-innen als an sich und der eigenen Leistung(-sfähigkeit) arbeitende, dabei und darin sich beobachtende und sich auf einer erweiterten normativ-kriterialen Matrix der Leistungsbewertung selbst beurteilende Leistungssubjekte vor Dritten – den Lehrkräften und Mitschüler/-innen – darstellen können. In dieser auf Optimierung angelegten Performanzkultur erhält das Subjekt beständig Rückmeldungen, die Formen eines institutionalisierten „demokratisierten Panoptikums“ (Bröckling 2003) im Stil eines 360 Grad-Feedbacks annehmen, Rückmeldungen, an denen es sich bzw. seine Entwicklung auszurichten hat. Kurz: Die Schüler/-innen müssen also lernen, „gemäß den Regeln der Darstellung das optimale Selbst zu generieren“ (Legnaro 2004: 205). In unseren Ethnographien der verschiedenen Lerngruppen deutet sich

darüber hinaus an, dass in diesen Praktiken neue Formen von Öffentlichkeit bzw. eines kollektiven Wissens in den Lerngruppen hergestellt werden (Reh 2011). Aus der ständigen Veröffentlichung von Arbeitsständen resultieren Möglichkeiten eines für die Selbstbeobachtung erforderlichen permanenten Vergleichs und auch Defizitzuschreibungen durch Lehrkräfte. Denn während es im gelenkten Unterrichtsgespräch möglich erscheint, sich aus dem Fortschreiten des Kollektivs zurückzuziehen, ohne als Einzelne/-r darin in Erscheinung zu treten, erfordert der individualisierende Unterricht kontrollierende Beobachtungen durch Dritte, in denen die in der jeweiligen individuellen Auseinandersetzung mit der Sache erzielten Leistungsstände offengelegt und beurteilt werden, was notwendigerweise auch zur Markierung von Defiziten des/der Einzelnen führt. Während im Unterrichtsgespräch entlang eines kollektiven Adressierungsmusters kommuniziert wird, Einzelne vorwiegend als Repräsentanten des Kollektivs angesprochen werden, werden die Individuen im individualisierenden Unterricht individuell und entlang der Norm der Selbstständigkeit adressiert. Diese Zuschreibungen von Selbstständigkeit produzieren also auch systematisch Positionierungen von Schüler/-innen als Unselbstständige, Orientierungslose, Vergessliche, Langsame, Unengagierte (vgl. auch Rabenstein & Reh 2013).

Mit Bezug auf gesellschaftstheoretische und zeitdiagnostische Diskurse zur neoliberalen Ökonomisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche lässt sich die Veränderung von Unterricht in Richtung reformdidaktischer Modernisierung auch als Variante einer solchen Ökonomisierung lesen. Vor diesem Hintergrund könnte man die Individualisierung von Unterricht kritisch als eine Ausweitung von Selbstökonomisierungsprozessen verstehen. Im Kontext einer pädagogisierten Selbstständigkeitsideologie (nach dem Motto: „Der Schlüssel des Erfolgs liegt Dir!“) würden die Schüler/-innen darauf verpflichtet, sich zu Unternehmer/-innen ihrer selbst zu machen. Dies würde auf eine Veränderung des Subjektivierungsmodus im reformierten Schulunterricht hinauslaufen, nämlich – im Anschluss an die zeitdiagnostischen Arbeiten von Ulrich Bröckling (2007) – auf die Etablierung von Führung als Selbstführung.

Mit der hier entfalteten schultheoretischen Sichtweise auf Subjektivierungsprozesse in der Leistungsordnung des individualisierenden Unterrichts werden in einer Fokussierung gewissermaßen die Schattenseiten dieser Form von Unterricht in den Vordergrund gerückt. Missverstanden wäre ein solcher Zugang, wenn er ideologiekritisch als Ablehnung der Individualisierung von Unterricht verstanden würde. Ziel einer solchen Perspektive ist es vielmehr, darauf aufmerksam zu machen, dass auch ein solcher Unterricht nicht nur die wohlgemeinten pädagogischen Absichten erfüllt und eben nicht nur positive Effekte für alle erzielt. Die kritische schultheoretische Analyse richtet sich also gegen eine rein affirmative Positionierung zum individualisierenden Unterricht, wie sie häufig im pädagogischen Diskurs kommuniziert wird. Es geht darum, den Fallstricken eines solchen affirmativen Verständnisses eines heterogenitätssensiblen Unterrichtsarrangements zu entgehen bzw. sich dieser gewahr zu werden.

In der programmatischen Rede des pädagogischen Diskurses wird Heterogenität sozialontologisch im Außen der Schule lokalisiert und bezogen auf Unterricht nur als qualitative Differenz, nicht als Ungleichheit beobachtet. Zudem wird gerade der individualisierende, reformdidaktisch erneuerte Unterricht selbst nur als gut gemeinte kompensatorische Förderung, nicht als Selektion gefasst. Weil nicht nur die Eingangsheterogenität der Schüler/-innen, sondern ebenso die Ergebnisheterogenität, die Leis-

tungsergebnisse von Unterricht als „natürlich“ betrachtet werden, kann das Problem der Bildungsungleichheit externalisiert werden (Emmerich & Hormel 2013: 180). Versteht man demgegenüber umgekehrt Leistung als in Praktiken hervorgebrachte spezifische normative Ordnung, aus der ein hierarchisches Gefüge von auch sozial differenzierten Leistungspositionen resultiert, dann wird die sich in Praktiken vollziehende Produktion von Bildungsungleichheit beschreibbar.

In der einseitigen Akzentuierung des reformierten Unterrichts als Praxis zur Kompensation sozialer Bildungsungleichheit bleibt aber im programmatischen Heterogenitätsdiskurs genau jene interaktive Herstellung von Leistung unbesprochen (Emmerich & Hormel 2013). Stattdessen werden vorab bestimmte soziale Gruppenmerkmale (u. a. Geschlecht, Herkunft, Ethnizität, Sprache, Religion, Behinderung, Milieu) als gegebene Differenzen des Unterrichts betrachtet und in ein kausales Ursache-Folgeverhältnis zu Leistungsdifferenzen gesetzt (Prengel 2011). Damit wird ausgeblendet, dass in der unterrichtlichen Praxis über die immer wieder genannten „einschlägigen“ Differenzkategorien hinaus eine Vielzahl von Differenzlinien zu beobachten ist, die miteinander verknüpft und überdies auch nicht einfach gegeben sind, sondern sich als Differenzierungen ereignen (Budde 2012; Rabenstein & Reh 2013). Aus unserer praxistheoretisch-ethnographischen Perspektive, die die Frage voranstellt, wie Leistung entlang welcher normativen Kriterien und Hintergründe als jeweilige Ordnung von Leistungspositionen allererst installiert wird und wie darin soziale Differenzierungen in Verschränkungen mit Differenzierungen nach Leistung verstärkt und legitimiert werden, können wir hingegen zeigen, wie sich im individualisierenden Unterricht im Unterschied zum lehrergelenkten Unterrichtsgespräch das Verständnis schulischer Leistung – was als Leistung erwartet, gezeigt und bewertet wird – verschiebt und damit auch modifizierte Positionen „guter/schlechter“, „schulisch erfolgreicher/nicht erfolgreicher“, „leistungsbereiter/versagender“ Schüler/-innen entstehen.

Aus professionstheoretischer Sicht wäre damit ein Plädoyer für eine reflexive Professionalisierung verbunden, d. h. eine Sensibilisierung von angehenden Lehrkräften für die Ambivalenzen auch eines individualisierenden Unterrichts. In Formen nüchterner rekonstruktiver Analysen von Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen sollten in Lehrveranstaltungen mit Studierenden am Fall selbst die Strukturprobleme eines konstruktiv gemeinten, aber darüber hinaus strukturell dennoch immer ambivalenten Umgangs mit Heterogenität zur Diskussion gebracht werden (Idel & Schütz 2015). Eine solche Kasuistik in der Lehre wäre auch gerade gewinnbringend, wenn man differente Perspektiven kontrastieren und am Material prüfend durchspielen würde. Nicht nur die subjektiv unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden, sondern ebenso theoriegeleitet – und damit jenseits simpler Nützlichkeitsabwägungen („What works?“) – die verschiedenen Perspektiven der Fachdidaktik, Allgemeinen Didaktik und Erziehungswissenschaft (Pieper et al. 2014).

➤ Anschlussfragen

1. Stimmen Sie zu, dass es im individualisierenden Unterricht zu einer „Verschiebung von Leistung“ im oben erläuterten Sinne kommt? Teilen Sie insbesondere die Hypothese einer Formalisierung und Entfachlichung von Leistung in diesem Kontext? Warum (nicht)? Was bedeutet das ggf. für den Fachunterricht Englisch?

2. Rekonstruktion des Fallbeispiels (siehe unten): Versuchen Sie, eine sequenzielle Feinanalyse des unten angeführten Fallbeispiels durchzuspielen und orientieren Sie sich dabei an der in Abschnitt 2 umrissenen methodologischen Beobachtungsheuristik. Für eine sequenzielle Interpretation ist es erforderlich, die Situation in ihrer Genese – *turn by turn* – und in ihrer Rekursivität nachzubilden. Dabei sollten immer auch potenziell denkbare, aber nicht gewählte Aktions- und Reaktionsformen der Lehrkraft, aber auch der beteiligten Schüler/-innen im Hinblick auf ihre Implikationen für den Fortgang der Situation diskutiert werden. Das schärft die Fähigkeit, pädagogische Situationen und Fälle zu verstehen (zu einer schultheoretischen Interpretation des Falles vgl. Rabenstein, Idel & Ricken 2015).
3. Wählen Sie zwei bis drei programmatisch-konzeptionelle fremdsprachendidaktische Veröffentlichungen zu individualisierendem Unterricht und zu alternativen Formen der Leistungsbeurteilung aus. Analysen Sie die darin vorhandenen Konstruktionen des pädagogischen Leistungsbegriffs und dessen Implikationen für den Schattenriss des erfolgreichen selbstständigen Schülers und diskutieren Sie diese kritisch. Fokussieren Sie dabei insbesondere eine Analyse der blinden Flecke und Auslassungen einer solchen pädagogischen Rhetorik und Semantik im Hinblick auf die widersprüchlichen Funktionen von Schule und Unterricht (insbesondere im Hinblick auf Selektion und individuelle Förderung): Inwiefern werden hier pädagogische Allmachtsphantasien bzw. Idealisierungen befördert und die Ambivalenzen und Grenzen schulischer Vermittlungsarbeit ausgeblendet?

Ein Fallbeispiel für kasuistisches Arbeiten in Ausbildungssituationen

Das folgende Fallbeispiel entstammt einer altersgemischten Lerngruppe einer Berliner Sekundarschule, die über einen längeren Zeitraum teilnehmend beobachtet wurde. Dabei wurden sowohl in klassischer ethnographischer Manier – also mit Stift und Papier – Feldnotizen aufgezeichnet und zu dichten Beschreibungen weiterverarbeitet. Diese Szene wurde zudem videographiert, d.h. hier liegt ein Film vor, der dann von den Ethnographinnen analysiert wurde. In diesem Auswertungsprozess wurde eine szenische Beschreibung angefertigt. Diese wird in Auseinandersetzung mit dem Film sowie mit den Eindrücken und der verstehenden Wahrnehmung des Beobachters im Feld verfasst, also nicht als ein detailliertes Protokoll der Situation „transkribiert“. Grundlage der thematischen Verdichtungen, zeitlichen Raffungen und Aufmerksamkeitsschwerpunkte, die in die Konstruktion der Beschreibung eingehen, ist das Interesse an der Frage, wie Schüler/-innen auf Leistungspositionen gelangen und wie im alltäglichen „Unterrichtsspiel“ diese Positionen interaktiv mit Bezug auf Aufgabenstellungen, Leistungserbringungen und Leistungsbeurteilungen befestigt oder auch wieder verflüssigt werden. Es geht also darum, mit der szenischen Beschreibung etwas zu zeigen; sie transportiert eine Interpretation und ist gerade keine neutrale Aufzeichnung.

Rainer wird von der Lehrerin während des Planunterrichts eingefangen und zu seinem Sitzplatz geführt. Dieser befindet sich an einem allein stehenden Tisch, der zwischen Ausruhecke und Tür an die Wand geschoben ist. Sitzt er hier mit Blick zur Wand, befinden sich seine Mitschüler/-innen, die größtenteils an Gruppentischen sitzen, in seinem Rücken; rechts von ihm verhindert die meist zum anliegenden zweiten Raum der Klasse offenstehende Tür, einen Blick aus dem Fenster werfen zu können. Einerseits ist Rainer „für sich“ platziert – fern der möglicherweise störenden Kommunikation

anderer, was zugleich bedeutet, isoliert zu sein, also ohne niedrigschwellige Möglichkeiten der Kontaktaufnahme. Andererseits ist er der Unruhe des „Durchgangsverkehrs“ ausgeliefert, da hinter seinem Rücken auf der „Hauptverkehrsachse“ zwischen den beiden Türen immer wieder Mitschüler/-innen hin und hergehen, die zudem – ohne dass er sie kommen sieht – von hinten einen Blick auf seine Arbeiten werfen können.

Als Rainer bei seinem Platz angekommen ist, sagt er, er komme mit der Aufgabe, an der er gegessen hatte, nicht weiter. Rainer bekommt daraufhin in einem Setting, in dem Lernplaner als Instrument zur eigenständigen Planung der eigenen Arbeit eingesetzt werden, nicht nur eine Aufgabe – das sog. „Brüchelabor“ (eine Aufgabe mit Selbstkontrollfunktion) – einfach zugewiesen, sondern auch noch einen Aufräumauftrag, der – da er sich auf alle Materialkästen bezieht – erhebliche Zeit in Anspruch nimmt. Letzteren korrekt und selbständig zu erfüllen, wird ihm von der Lehrkraft nicht zugetraut; so weist sie ihn daraufhin, dabei nicht so „durcheinander“, sondern „systematisch“ vorzugehen; später nimmt sie ihm nicht ab, dass bei einem Kasten alle 24stel Teile fehlen. Seine fortgesetzten Sortierarbeiten kontrollierend bleibt sie neben ihm stehen, weist ihn auf ein 24stel Teil hin, das neben ihm liegt, welches er aber durchaus schon bemerkt hatte, bevor sie wieder geht.

Zurück an Rainers Tisch beugt die Lehrkraft sich halb über ihn, eine Hand auf seinem Tisch abstützend, erkundigt sie sich kurz nochmal nach den fehlenden Teilen und stellt ihm dann – trotz seiner mehrmaligen Versuche, sie davon zu überzeugen, dass er die Selbstkontrollfunktion des Brüchelabors richtig zu handhaben wisse – Anna, eine Mitschülerin, als Kontrolleurin zur Seite. Während er noch protestiert („Aber ich habs doch eigentlich kapiert“), schaut die Lehrerin freundlich Anna an, die sich Rainer zuwendet („Hast dus...“), und sagt dann zu ihr: „Nun setzt du dich mal dazu und guck ob er das richtig macht“. Die Mitschülerin versucht die Peinlichkeit der Situation für Rainer nicht noch zu steigern, da sie – dem Gespräch zwischen ihm und der Lehrerin ja beiwohnend – sieht, dass er sich gegen diese Kontrolle wehrt. Jedoch entzieht sie sich der ihr zugewiesenen Aufgabe auch nicht, sondern nimmt – einen Stuhl heran holend – den Platz neben/hinter ihm, wenn auch stumm beobachtend, ein, während die Lehrerin Rainer noch einige Anweisungen gibt, die Dinge auf seinem Tisch aufzuräumen.

Den Schluss der Geschichte wollen wir stark abkürzen. Nachdem Rainer weitgehend stumm unter den Augen seiner ebenfalls schweigsamen Mitschülerin die Aufgabe richtig gelöst hat, sich dabei einmal bei ihr vergewissert, lächeln zwar beide erleichtert ob des Endes der erzwungenen Situation, doch verabschiedet sich Anna mit einer Rainer erteilten Erlaubnis, eine andere Aufgabe zu bearbeiten, was u. a. zeigt, dass sie in die Position derer, die ihm sagen kann, was und wie er arbeiten soll, mittlerweile durchaus eingerückt zu sein scheint. Doch damit nicht genug: Trotz seiner wiederholten Beteuerungen der herankommenden Lehrkraft gegenüber, es sei alles richtig gewesen, auch Anna habe das gesagt, verpflichtet diese ihn darauf, vor ihren Augen die Bearbeitung der gesamten Aufgabe nochmal vorzuführen.