

Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe

Martin Heinrich^{1,*}, Monika Palowski¹ & Christine Schumacher²

¹ Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

² Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

* Kontakt: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In der Debatte um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards bisher zu wenig beachtet ist die Frage nach ihren Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung von Lernenden und auf ihre im Kompetenzbegriff als erlernbar gedachte Fähigkeit zur Selbstmotivierung. Internalisieren sie die ihnen zugesprochene Eigenverantwortung für ihren Lernerfolg – oder ihr Scheitern? Machen sie sich zu „bildungsunternehmerischen Subjekten“, die sich wohlkalkuliert, aber ohne Interesse an Inhalten durch den Schulalltag manövrieren? Und falls ja, wie sind diese Subjekte konstituiert, und welche Konsequenzen ergeben sich für die Beratung in der Oberstufe? Anhand zweier argumentationsmusteranalytischer Rekonstruktionen von Passagen aus Interviews mit Oberstufen-Schüler*innen, die Schwierigkeiten mit dem Fach Mathematik beschreiben, werden im Beitrag zwei Varianten von Subjektivierungsweisen angesichts responsabilisierender Adressierungen dargestellt, die einige Gemeinsamkeiten aufweisen – z.B. die Internalisierung der schulischen Verrechnungslogik –, sich aber auch in zentralen Aspekten unterscheiden, indem einmal Ohnmacht, einmal Unternehmertum im Vordergrund steht. Hieraus leiten sich einige Konsequenzen für die Beratungspraxis in der Oberstufe ab.

Schlagwörter: Bildungsstandards, Subjektorientierung, Kompetenzorientierung, Leistungsmotivation, Oberstufe.



English Information

Title: Helplessness versus Entrepreneurship. Effects of Standardised and Competence-based Education on the Learning Individual in Upper Secondary Level Schools.

Abstract: In recent years, the German educational system has seen changes on a scale as yet unprecedented. As a political reaction to the first PISA results for Germany, curricula were standardised across all types of schools and adjusted to a specific model of individual competences. These include cognitive, motivational and volitional skills and dispositions. This major turn in educational policy has sparked many debates in political as well as educational science and school development discourses. So far, however, effects on the level of the individual learner as a subject have mostly been overlooked. The non-intentional side effect of these changes is, namely, that they allow for viewing individual learners as fully and exclusively responsible for their success – or failure – in school. We investigate in this paper the ways in which learners view themselves as subjects of education with regard to standards and competences. By reconstructively analysing two sequences from interviews with upper secondary level students facing difficulties in mathematics, we illustrate their self-perception as learners failing or succeeding at accumulating competences and simulating motivation. Drawing on these results, we present some thoughts on counselling in upper secondary level schools.

Keywords: standards in education, subject orientation, competence orientation, achievement motivation, upper secondary level

1. Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht und die Frage nach dem Subjekt

Die von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2002 beschlossene und anschließend zügig umgesetzte Einführung nationaler Bildungsstandards und der damit verbundene systematische Wechsel in der Grammatik der Schulregulierung von einer Input- zu einer Output-Steuerung (vgl. Fend, 2005; Altrichter & Gamsjäger, 2018) sind wohl ein einmaliger Vorgang in der Geschichte des deutschen Bildungssystems.¹ Noch nie zuvor wurden in so kurzer Zeit länderübergreifende Maßnahmen umgesetzt, die sich mit ihrem doppelten Anspruch auf Monitoring und Entwicklungsstimulierung (vgl. Maaz, Emmrich, Kropf & Gärtner, 2018) so weitreichend auf allen Ebenen des Bildungssystems, bis hin zur Mikroebene der Gestaltung von Unterrichtsstrukturen und Lernprozessen, auswirken.

Durch Bildungsstandards werden „verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule gestellt“ (Klieme et al., 2003, S. 9). Mithilfe von Bildungsstandards sollen Unterschiede in den Leistungsanforderungen verschiedener Schulformen und Schulen aufgedeckt werden, im Zuge der Generierung von Steuerungs- und Handlungswissen als Grundlage einer evidenzbasierten Bildungspolitik verringert werden und somit zu einer Qualitätssteigerung bzw. -sicherung führen (vgl. Klein & Dungs, 2010; Zuber, Altrichter & Heinrich, 2018b).

Schon bald nach den ersten Implementierungsbemühungen zeigten sich allerdings auch erste Hürden (vgl. Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008), die zunächst als Professionalisierungsdefizit aller Akteur*innen im Mehrebenensystem gedeutet wurden (Köller, 2009, S. 28). Inzwischen liegen ausdifferenzierende Befunde zu den Auswirkungen der Bildungsstandardpolitik auf die Schulentwicklung (Plaimauer, Prammer-

¹ Zur Geschichte des Bildungsstandardsbegriffs und zu seiner Adaption im deutschen Sprachraum vgl. Tröhler (2018).

Semmler & Altrichter, 2018) und Unterrichtsgestaltung (Asbrand, Heller & Zeitler, 2012; Groß Ophoff, Koch & Hosenfeld, 2018; Sterkl & Weixlbaumer, 2018) vor.

Mit Blick auf das Phänomen lassen sich insgesamt Untersuchungen in zwei Richtungen differenzieren. Hier werden einerseits auf Systemebene die Steuerungsansprüche und Implementierungsfragen untersucht (vgl. Maaz et al., 2018; Holmeier, 2018). Andererseits werden die damit verbundenen Implikationen für die Bildungsziele thematisiert (Klemm, 2009; Gruschka, 2013; Krautz, 2015) – in letzter Zeit auch verstärkt mit Blick auf Fragen der Inklusion (vgl. Biewer, 2012; Eversheim, 2015; Heinrich & te Poel, 2018; Moser Opitz, 2011).

Bildungsstandards sind zunächst in Form allgemeiner Bildungsziele formuliert (Klieme et al., 2003). Mit der inhaltlichen und niveaudifferenzierten Konkretisierung der Bildungsstandards in Form von Kompetenzen soll eine „pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten“ (Klieme et al., 2003, S. 9) gegeben werden, da Kompetenzen schulisches Lehren und Lernen objektivieren und somit vergleichbar und messbar machen sollen (vgl. Sander, 2009). Kompetenzorientierter Unterricht soll nicht mehr ausgehend vom Input, sondern vorrangig ergebnisorientiert, basierend auf den jeweils zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen, geplant und strukturiert werden; der Erfolg jeglicher Lernanstrengungen soll sich im Output, genauer gesagt: in den zu erreichenden Kompetenzen spiegeln. Dieser Output wird durch standardisierte und extern administrierte Prüfungsformate regelmäßig überprüft. Durch die Platzierung dieser Prüfungen in entscheidenden Selektionsphasen der Schullaufbahn (etwa den zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I oder dem Zentralabitur) werden Instrumente der Standardsicherung zudem „bewusst mit der individuellen Leistungsbewertung verknüpft“ (Tillmann, 2006, S. 29).

Was bedeutet diese Neuorientierung für die Gestaltung von Unterricht, für die Arbeitsbündnisse von Lehrenden und Lernenden sowie für Lern- und Verständnisprozesse der Lernenden? Und welchen Einfluss hat die Kompetenzorientierung im Unterricht auf die Leistungsbeurteilungsstrategien von Lehrkräften (vgl. Helm & Keusch, 2018)?

Inzwischen liegen zwar mit Blick auf Einstellungen zu und Verwendungsweisen von Bildungsstandards zahlreiche nach Akteursgruppen differenzierte empirische Befunde, etwa zu Lehrkräften (vgl. Zuber, 2018), Schulleitungen (vgl. Demski, 2018) und Schulaufsicht (Kemethofer & Wiesner, 2018), vor. Die Frage nach den Effekten auf die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen wird demgegenüber kaum gestellt, obgleich die Kompetenzorientierung doch unmittelbar auf die Bildungssubjekte zielt. Denn nach Weinert (2001, S. 27f.) versteht man unter Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

In dieser Definition finden sich vielfältige ambitionierte Ziele dicht gedrängt auf engstem Raum: Lernende sollen nicht nur bestimmte kognitive Fähigkeiten erlangen, sondern diese auch variabel zur Lösung neuer Probleme nutzen können; sie sollen nicht nur Fachwissen erwerben, sondern auch die Motivation, dieses Fachwissen einzusetzen – und zwar in sozialer Verantwortung.

Gerade diese umfassende Definition macht die Kompetenzorientierung anschlussfähig an traditionelle Allgemeinbildungsvorstellungen (vgl. Frohn & Heinrich, 2018a). In der Praxis zeigt sich allerdings demgegenüber häufiger eine Fokussierung auf kognitive Leistungsfähigkeit (vgl. Frohn & Heinrich, 2018b).

Kompetenzen in dieser im Anschluss an Weinert von der Klieme-Kommission definierten Form setzen erstens tiefgreifende Verstehens- und Identifikationsprozesse auf Seiten der Lernenden voraus; sie stellen eben kein träges Wissen dar. Zweitens können

sie entsprechend eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernprozessen nicht vermittelt, sondern nur durch die Lernenden selbst erworben werden. Im Sinne der Klieme-Kommission sollte kompetenzorientierter Unterricht dementsprechend auf eine stärkere Beteiligung und Mitwirkung von Lernenden im Lernprozess sowie auf die Bereitstellung vielfältiger Anwendungssituationen abzielen (vgl. Klieme et. al., 2003). Die Lernenden werden demnach als eigenverantwortliche Subjekte ihres Lernprozesses charakterisiert, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen (müssen).

Diese klare Adressierung der Lernenden als eigenverantwortliche Subjekte ihres Lernprozesses, die eigenständig Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen müssen, und dies unmittelbar auf Kosten einer persönlichkeitsrelevanten Kompetenzentwicklung, finden wir auch schon bei Lehramtsstudierenden. In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt Bi^{professional}, das im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern gefördert wird (FKZ 01JA1608), haben Bachelorstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Arbeit mit benachteiligten Schüler*innen – und hier insbesondere solchen mit Fluchterfahrung – zu sammeln. Hier zeigt sich, dass die Studierenden durchaus hinsichtlich der avancierten pädagogischen Techniken zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit auf ein nicht unerhebliches Methodenrepertoire zurückgreifen können, während etwa Fragen der Umsetzung politischer Teilhabe (Heinrich & Störtländer, 2017) oder der biographisch belasteten Persönlichkeitsentwicklung (Heinrich & Klenner, 2019) sie vielfach überfordern.

Die Governance der Neuen Steuerung über Bildungsstandards erzeugt damit eine hohe Fragilität der Bildungsprozesse (Heinrich, 2010), woraus sich noch einmal dringlicher die Frage nach den Effekten im Mehrebenensystem mit Blick letztlich auf das Subjekt stellt. Geht der zuvor mit der Kompetenzorientierung theoretisch durchaus vereinbare Allgemeinbildungsanspruch (vgl. Frohn & Heinrich, 2018a) in der Steuerungspraxis des Mehrebenensystems dann verloren? Geschieht dies nur durch die explizite Adressierung von Lernenden als für ihren Lernerfolg selbst verantwortliche Subjekte, oder wird dieser Anspruch nicht bereits, wie dies in gesamtgesellschaftlich wirksamem Wandel von Bildungsvorstellungen oftmals der Fall ist (vgl. Faller 2019/ i.Dr.), früher oder später in der eigenen Bildungsbiographie internalisiert – und damit seitens der Schüler*innen eigenständig reproduziert?

Im vorliegenden Beitrag versuchen wir empirisch, anhand zweier Einzelfälle, erste Umrisse solcher Subjektivierungsweisen der neuen Kompetenzorientierung von Schüler*innen zu skizzieren (vgl. Kap. 3) und mit Blick auf eine veränderte Beratungspraxis in der Oberstufe zu befragen (vgl. Kap.4). Bevor dies allerdings geschieht, möchten wir zunächst (vgl. Kap. 2) die hier mit dem Begriff der „Subjektivierungsweisen“ angedeutete theoretische Figur des Zusammenhangs von Kompetenzorientierung und Persönlichkeitsbildung näher erläutern.

2. Kritische Rückfragen an eine allgemeinbildungsorientierte Kompetenzorientierung aus der Perspektive der Ökonomisierung von Bildung und ihrer Konsequenzen für das lernende Subjekt

In ihrer Rekonstruktion des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit als Startchancengleichheit in den PISA-Studien kommen Dietrich, Heinrich und Thieme (2013b) zu dem Schluss, dass auf Grundlage dieses Gerechtigkeitskonzeptes „die Verantwortung insbesondere für Bildungsmisserfolge“ zunehmend „in einer responsabilisierenden Art und Weise [...] an die Subjekte selbst delegiert“ werde (ebd., S. 17). Das lernende Subjekt wird also selbst dafür verantwortlich gemacht, ob es in der Schule Erfolg hat oder nicht; die Verantwortung für gelingende Bildungskarrieren wird von der Instituti-

on auf die Individuen (oder stellvertretend deren Eltern) verlagert und dort auch diskursiv verankert (vgl. Palowski, 2015; Faller, 2019/i.Dr.). Die damit erzeugte Subjektivierungsform ist die des „bildungsunternehmerischen Selbst“ (Palowski, 2015, S. 198): Schüler*innen als lernende Subjekte sind gefordert, ihre Bildungskarrieren eigenverantwortlich unternehmerisch zu steuern, indem sie ihre „Fertigkeiten, Fähigkeiten und [...] unternehmerischen Tugenden [...] steigern“ (Rose, 2000, S. 93).

Bei dieser Form der responsabilisierenden Anrufung von Subjekten (ausf. Faller, 2019/i.Dr.) handelt es sich um ein Symptom tiefer liegender und weit reichender Entwicklungen. Standardisierung und Output-Steuerung, vermittelt über die in Form der Modellierung und Messung von Kompetenzen wiedergekehrte Psychometrie (vgl. Gruschka, 2013), leiten eine neue Ära in der Zurichtung von Individuen nach den Kriterien maximaler ökonomischer Verwertbarkeit durch das Bildungssystem ein und spiegeln damit die vielleicht zentrale gesamtgesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit wider: die Umformung alles Sozialen nach den Gesetzen des Ökonomischen, die in ihrer Konsequenz die Individuen fordert, auch ihr Verhältnis zu sich selbst diesen Gesetzen zu unterwerfen (vgl. Bröckling, 2000, 2007; Rose, 2000).

Das (Total) Quality Management als zugrunde liegendes Prinzip legt dabei sowohl Individuen als auch Organisationen eine Bandbreite von Instrumenten nahe, die dazu dienen, die Qualität des eigenen Outputs kontinuierlich zu steigern: Standardsetzung und -überprüfung, Benchmarking, externe und interne (auch intra-individuelle) Kontrolle, Normierung von Input, Feedbackschleifen und insbesondere die Aktivierung des eigenverantwortlichen Unternehmertums als Konzept, das sowohl der Transformation des eigenen Selbst als auch beispielsweise der Reform wohlfahrtsstaatlicher Arrangements oder der von Bildungssystemen zugrunde liegt (vgl. Bröckling, 2000, 2007). Besondere Stärke dieses Konzeptes ist eben jene Delegation von Verantwortung an die adressierten Subjekte, kombiniert mit verschiedenen Kontrollverfahren und im Gewand einer Semantik, die Autonomie und Partizipation betont. Hinter dieser Semantik jedoch verbirgt sich als Konsequenz das Postulat, dass, wer scheitert, sich einfach nicht genug angestrengt hat – und wer sich nicht ausreichend anstrengt, etwa weil es an basalen unternehmerischen Tugenden wie Motivation (ein wichtiger Aspekt des in PISA fokussierten Kompetenzbegriffs, s.o.) fehlt, gehört zu den „Marginalisierten“ (Rose, 2000, S. 95). Ein Beispiel für diese Gruppe sind die sogenannten Langzeit-Arbeitslosen, denen es trotz aller Aufforderungen seitens des Staates nicht gelingt, sich selbst entsprechend den Anforderungen des Marktes weiter oder neu zu qualifizieren und entsprechend zu vermarkten (vgl. Rose, 2000).

Eine der zentralen Konstituenten der entsprechenden Transformationen im Bildungssystem sind die Orientierung an und die Messung von Kompetenzen sowie deren Festschreibung in Bildungsstandards. Am Kompetenzbegriff von Klieme et al. (2003) besonders interessant ist die Definition von motivationalen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten als „verbunden“ (Klieme et al., 2003, S. 72) mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die verfügbar oder erlernbar sind, also mit anderen Worten: Motivation und Volition als Kompetenzen, die entweder schon vorhanden sind oder erlernt werden können. In der Expertise von Klieme et al. (2003) heißt es dazu, es könne „von Kompetenz dann gesprochen werden, wenn [...] aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist“ (Klieme et al., 2003, S. 74f.). Wenn hier also Motivation als lernbar konzipiert, exklusiv im Subjekt verortet und zu einem messbaren Teil einer bereits verfügbaren oder noch zu erlernenden Kompetenz wird, dann ist damit auch schon der Weg bereitet für die Attribution jeglichen Scheiterns auf das Individuum: Motivation kann man sich ebenso aneignen wie Bruchrechnung, und wem es an Kompetenzen fehlt, dem fehlt es an Motivation und damit an dem Willen, sich anzustrengen. Wer sich also nicht genügend anstrengt, wer nicht über ausreichende „motivationale und volitionale Bereitschaft“ (Klieme et al., 2003, S. 72) verfügt, ist ganz einfach selbst schuld.

Damit fügt sich dieses Kompetenzmodell, unter dieser Perspektive betrachtet, nahtlos in die im Rahmen der Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007, S. 7) geforderte „Selbstformungstätigkeit“ (Bröckling, 2007, S. 244), die in der permanenten Optimierung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten (= Kompetenzen) entlang vorgegebener, überprüfbarer und regelmäßig überprüfter Standards (= Bildungsstandards) besteht. Jedoch lässt sich mit Bröckling spekulieren – und hierin finden Kompetenzorientierung und Standardisierung im Bildungssystem ihre Wendung ins Paradoxe –, dass ultimativ erfolgreiches individuelles (Bildungs-)Unternehmertum maßgeblich in der Wahrung eines optimalen Kosten-Nutzen-Verhältnisses besteht – also nicht im tatsächlichen Erwerb der im Kanon festgelegten Kompetenzen, sondern im Erwerb einer möglichst plausiblen „Kompetenz-Darstellungs-Kompetenz“ im Sinne einer erfolgreichen Inszenierung von Kompetenzen und ihrem Erwerb (vgl. Nadai & Sommerfeld, 2005) besteht. Das erfolgreiche bildungsunternehmerische Subjekt erhält sein Bildungszertifikat als maximalen Nutzen unter Aufwendung minimaler Kosten und navigiert sich derart durch schulische Anforderungen, dass nur dort auch investiert werden muss, wo „es brennt“. Darin liegt die eigentliche unternehmerische Tugend: kalkulieren zu können, wann und wo welche Investition nötig und sinnvoll ist, weil sie maximale Gewinne bei minimalem Aufwand einfahren wird. In der Konsequenz scheint die eigentliche durch Kompetenzorientierung vermittelte Kompetenz in der Fähigkeit zu liegen, den eigenen Ressourceneinsatz ohne kostenaufwendige inhaltliche Auseinandersetzung erfolgreich am maximalen Nutzen orientieren zu können. Damit schließt sich die kompetenzorientierte Schule bruchloser als je zuvor an die Zurichtungs- und Verwertbarkeitsmaximen des Arbeitsmarktes an. Die in jüngerer Zeit zu beobachtende zunehmende Bedeutung ökonomischer Diskursstränge in Bildungsdiskursen kann als weiteres Beispiel dafür gelten (vgl. Palowski, 2015; Faller, 2019/i.Dr.).

All dies wirft die Frage auf, inwieweit sich die beschriebenen Entwicklungen und Überlegungen im Schulalltag empirisch aufspüren lassen. Gruschka (2013) bemängelt auf Grundlage eigener Beobachtungen von Unterricht in der Sekundarstufe I einen „gravierenden Collateralschaden“ der Kompetenzorientierung, „weil die inhaltliche Beschäftigung mit der Sache zurückgedrängt wird. Es kommt zur erschließungslosen Reproduktion ohne Sinnentnahme und Kritik [...] es wird präsentiert ohne die Übernahme fachlicher Verantwortung für das Präsentierte“ (Gruschka, 2013, S. 84). Kurz: „Man lernt Lesen als Unterstreichen des ‚Wichtigsten‘“ (ebd.). Auf der Seite der lernenden Subjekte ist zu prüfen, ob und auf welche Weise individuelle Subjektivierungsweisen sich an die Subjektivierungsform des (bildungs-)unternehmerischen Selbst anschließen, sie zurückweisen, unterlaufen etc.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir nunmehr anhand zweier Einzelfälle erste Umrisse der Subjektivierungsweisen von Schüler*innen angesichts schulischer Kompetenzorientierung und ihrer Konsequenzen skizzieren. Dazu greifen wir auf die Argumentationsmusteranalyse (vgl. Heinrich, 2007) zurück. Diese Form rekonstruktiver Analyse basiert auf der Annahme,

„dass sich komplexe Deutungsmuster mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz zur deutenden Krisenbewältigung in einer großen Bandbreite verschiedener Handlungssituationen konkretisieren. [...] Treten innerhalb der Aussagen eines bzw. einer Interviewten oder bei mehreren ProbandInnen vermehrt die gleichen Argumente bzw. analoge Argumentationsführungen auf, so liegt die Vermutung nahe, dass hinter diesen strukturell bedingte Argumentationsmuster liegen“ (Heinrich, 2007, S. 228f.).

Entlang dieser Prämisse stellen wir im Folgenden zwei Argumentationsmuster vor, die in Interviews mit Schüler*innen im Rahmen des Projektes *Bildungsbiografische Grenzgänge* (vgl. Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014) in der Auseinan-

dersetzung der Befragten mit Schwierigkeiten im Fach Mathematik rekonstruiert werden konnten.²

3. Zwei Fallbeispiele: Ohnmacht vs. Unternehmertum

3.1 Erste Rekonstruktion: Verstricktheit versus Ressourcen – Konsequenzen für die Laufbahnberatung

Die folgende Rekonstruktion beginnt mit der Frage der Interviewerin:

I: *wie ist das bei DIR dann in mathe?*

Deutlich wird schon in dieser Formulierung, dass die Interviewerin die Situation des bzw. der Befragten in einen Vergleichshorizont zu anderen Personen oder Gruppen stellt. Die Frage danach, wie es bei ihm oder ihr ist, evoziert immer diesen impliziten Vergleich mit anderen. Der bzw. die Befragte wird damit schon darauf gestoßen, sich mit anderen zu vergleichen bzw. in Relation zu diesen zu setzen. Mit diesem Impuls ist freilich noch nicht gesagt, dass sich der bzw. die Befragte auch daran orientiert. Zugleich wird aber deutlich, dass ihm bzw. ihr keine Möglichkeit bleibt, auf diesen in der Frage enthaltenen Impuls, sich mit anderen zu vergleichen, nicht zu reagieren. Selbst die Nicht-Reaktion müsste dann als Reaktion auf dieses Vergleichsansinnen gedeutet werden. Denkbar wäre natürlich auch eine metakommunikative Reaktion, die eben genau jene Aufforderung, sich mit anderen zu vergleichen, abwehrt. In einer solchen Abwehr würde dann auch auf eine andere Dimension des Frageimpulses reagiert, nämlich die Tatsache, dass hier sehr persönlich geantwortet werden soll. Der explizite Hinweis darauf wie es denn „bei DIR“ ist, erzeugt eine individualisierte Situation. Hervorgehoben wird dies noch einmal dadurch, dass das Wort „dir“ deutlich betont und damit mit Bedeutung aufgeladen wird. Auf diese, auf die Person gerichtete Frage unpersönlich zu reagieren, wäre selbst schon wieder eine bemerkenswerte Reaktion. Wahrscheinlicher ist, im Anschluss an eine solche Aufforderung tatsächlich auch von sich zu erzählen.

Gleichzeitig lässt sich gedankenexperimentell zeigen, dass durch das nachgestellte „dann“ auch auf ein allgemeines Problem verwiesen wird.³ Den Sprechakt „*Wie ist das bei DIR dann [...]*“ kann man sich als wohlgeformten nur in Situationen vorstellen, in denen einerseits individualisiert wird, andererseits aber auf ein allgemeines Problem abgehoben wird.⁴ Dies geschieht nicht zuletzt, um das Individuelle gerade im Vergleich mit dem Allgemeinen noch einmal besonders hervorzuheben. In dem Maße, in dem die Person auf diese Frage auch persönlich reagiert, eröffnet sie den Blick auf eine individuelle Problemlösung bzw. eine gewollt subjektive Deutung eines allgemeinen Phänomens.

Unentschieden ist in diesem Frageimpuls noch, ob die Interviewerin davon ausgeht, dass es sich hierbei um eine gelingende oder gerade misslingende Problemlösung bzw. Deutung handeln wird. Mit dem Sprechakt wird zunächst einmal nur eine Besonderung hergestellt, d.h., dass der bzw. die Befragte als besonderer Fall in einer Gruppe herausgestellt wird und durch die Frage dadurch aufgefordert wird, eben jene Besonderung explizit zu fassen bzw. im Sinne einer subjektiven Deutung zu explizieren.

² An dieser Stelle möchten wir den Kolleg*innen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Bildungsbiographische Grenzgänge*, Christel Herrlich, Stephan Holz, Patrick Maas, Rica Schöbel und Annett Walbe, für ihre wertvollen Hinweise in den Sitzungen der Interpretationsgruppe danken.

³ Das „dann“ ist nicht zeitlich gemeint in diesem Kontext, sondern eher situativ, d.h., wie etwas bezogen auf eine besondere Situation sei. Für eine zeitlich gemeinte Formulierung hätte das „dann“ nicht an dieser Stelle stehen dürfen. Es folgt also eher einer Wenn-Dann-Logik: „Wie ist das bei dir dann, wenn...“.

⁴ Als Beispielsätze kann man sich vorstellen: „Wie ist das bei dir dann mit der Parkplatzsuche?“ Oder: „Wie ist das bei dir dann, wenn du Hunger bekommst?“ etc.

Dazu passend ist, dass die Interviewerin das Phänomen nicht konkret benennt, sondern dieses nebulös als „das“ benannt wird und es damit auf einer hochgradigen Abstraktionsstufe erscheint. Dementsprechend ist damit implizit auch noch die Aufforderung an den bzw. die Befragte gerichtet, das Unbestimmte in seinen bzw. ihren Ausführungen zu bestimmen.⁵ Aber selbst wenn das Phänomen/Problem von der Interviewerin inhaltlich nicht näher bestimmt wird, so ist doch durch den Kontext klar, dass dieses Phänomen/Problem als ein objektiv bzw. real existierendes zu denken ist, was an der apodiktischen Verwendung des Wortes „ist“ erkennbar wird. Dass hiermit eine besondere Form der Faktizität konstruiert wird, lässt sich leicht erkennen, wenn man alternativ hierzu sich Formulierungen vorstellt wie etwa „Wie ist das denn bei dir?“, „Wie empfindest du das denn?“ oder „Wie siehst du das denn?“ Solche Formulierungen wären eher als Anrufung eines Subjekts zu deuten, das sich in größerer Freiheit entwerfen könnte, während in der auf Faktizität zielenden Formulierung eher der Hinweis darauf steht, sich mit jenem Objektiven auseinandersetzen zu müssen. Die angesprochene Person wäre dann weniger Subjekt, sondern nur noch Träger der damit verbundenen Zuschreibung. Gleichzeitig wird mit der Bestimmtheit der tatsächlich angewendeten Formulierung zwar einerseits Druck auf den bzw. die Befragte ausgeübt, sich nun in verbindlicher Weise zu äußern und praktisch zu sagen, wie die Realität ist; andererseits enthält diese Aufforderungsform auch eine besondere Form der Anerkennung des Gegenübers, nämlich dass man ihm zutraut, auch tatsächlich etwas Substanzielles hierzu beizutragen. Die alternativen Formulierungen würden bereits im Frageimpuls signalisieren: „Wie es wirklich ist, musst du als Deutung mir überlassen; dass du subjektiv die Dinge so oder so sehen kannst, interessiert mich zwar, aber das ist natürlich auch nur deine Sichtweise ...“.

Der Begriff „*Mathe*“ signalisiert nunmehr eindeutig, dass wir uns in einem schulischen Kontext bewegen, da hiermit eindeutig das Fach Mathematik bezeichnet wird und es kaum andere Verwendungsweisen für das Wort „*Mathe*“ gäbe als eben jene eines Lehr-Lern-Kontextes. Bemerkenswert ist, dass die Interviewerin nicht vom „Fach Mathematik“ spricht, sondern die Redeweise „*in Mathe*“ verwendet, wahrscheinlich um auf diese Art und Weise im Sinne eines Schülerjargons Nähe zu dem bzw. der Befragten herzustellen.

Die umgangssprachliche Formulierungsweise ist zudem passend zu der Tatsache, dass die Interviewerin den bzw. die Befragte duzt. Hervorgehoben werden muss, dass die Interviewerin hiermit auch eine deutlich weniger formalisierte Antwort provoziert. Deutlich wird das an dem Gedankenexperiment, dass der Satz „Wie ist das bei Ihnen im Fach Mathematik?“ zugleich einen höheren argumentativen Druck auf Seiten von Interviewten erzeugen würde, auch sachhaltig zu argumentieren und weniger subjektiv. Gedankenexperimentell ließe sich die Situation vorstellen, dass der Schulrat zur Lehrendenkonferenz kommt und sie mit diesem Satz dahingehend befragen möchte, wie sie von Seiten der Fachkonferenz Mathematik das Zentralabitur organisieren. Hier stünden die Befragten dezidiert unter dem Druck, sachhaltige Argumente zu liefern und nicht subjektive Einschätzungen.

In der Interpretation wird deutlich, dass mit der Frage dazu aufgefordert wird, sich subjektiv zu einem allgemeinen Phänomen zu verhalten, das gleichsam als Naturphänomen dargestellt wird und zu dem das subjektive Verhalten dann in Relation gesetzt wird. Man denke an einen Beispielsatz wie: „Wie ist das bei dir im Gebirge? Bekommst du dann Höhenangst?“ Eine solche Sentenz hat einerseits etwas Tröstliches, indem das Faktische als relevanter Aspekt gedeutet wird, zu dem man sich eben irgendwie verhalten muss. Zugleich stellt sich natürlich aus pädagogischer Sicht die

⁵ Denkbar ist freilich auch, dass das Problem im vorangegangenen Interviewtext bereits konkreter gefasst und diskutiert wurde und der Verweis auf ein „das“ damit keiner weiteren Explikation bedarf.

Frage, inwieweit dies produktiv zu deuten ist, insbesondere, wenn dann im Anschluss auf das Phänomen „Mathe“ Bezug genommen wird.

So wird der bzw. die Befragte in seltsamer Weise paradox einerseits als Subjekt adressiert und andererseits doch in seiner bzw. ihrer Subjektivität geschmälert. Zwar wird das „du“ angesprochen, durch die passivische Konstruktion dann aber eben doch eher als leidendes und weniger als gestaltendes Subjekt. Hiermit stellt sich natürlich die Frage, was die Interviewerin damit der bzw. dem Befragten nahe legt: eine Abhängigkeit des Individuums vom Kontext? Eine Dominanz des Objektiven, der gegenüber sich das Subjekt nur irgendwie verhalten kann? An dieser Stelle des Interviews baut sich damit eine gewisse Spannung auf, indem nunmehr interessant wird, ob der bzw. die Befragte sich gegenüber einer solchen Zuschreibung entsprechend verhält, dass man von den Gegebenheiten in einer bestimmten Art und Weise abhängig sei, oder ob er bzw. sie sich gegen genau jene Zumutung wehrt. Wird sich der bzw. die Befragte mit der im Frageimpuls implizit enthaltenen Deutung, dass es eben Personen gebe, bei denen es in Mathe so, und andere Personen, bei denen es in Mathe anders sei, abfinden, oder wird er bzw. sie diese Rahmung des Phänomens mit einer Gegendeutung insgesamt ablehnen? Seine bzw. ihre Antwort lautet:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis.*

Auch wenn sich nicht abschließend klären lässt, inwieweit das etwas lang gezogene „ja“ Ausdruck des Nachdenkens, des Zögerns oder des Eingeständnisses ist, so deuten die nicht gewählten, aber vorstellbaren alternativen Antwortmöglichkeiten (bspw. „ähm“ oder „hmm“) doch schon darauf hin, dass hier eine im Prinzip positive Aufnahme des Frageimpulses stattfindet. Es handelt sich im strengen Sinne hier nicht um eine Entscheidungsfrage, die auch mit „nein“ beantwortet werden könnte, sondern um eine, die Ausführungen erfordert, so dass die Bejahung doch zumindest die Sinnhaftigkeit der Frage bestätigt, zu der sich dann der bzw. die Interviewte auch positiv verhält. Gedankenexperimentell wird dies auch deutlich, wenn ein etwas lang gezogenes „ja“ in der Kombination mit „ja: schon“ verwendet wird und damit auch ein Zugeständnis gegenüber der Sinnhaftigkeit der Frage erfolgt.

Deutlich wird das dann letztlich auch dadurch, dass der bzw. die Interviewte immanent zum Frageimpuls reagiert, d.h., sich durchaus der Logik von Allgemeinem und Individualisierendem, also der Aufforderung, sich in Relation sowohl zu anderen als auch zur Faktizität der Umstände zu verhalten, einlässt.

In der Aussage, dass „jetzt“ eine Fünf auf dem Zeugnis sei, wird zugleich der zeitliche Horizont eröffnet, dass es früher anders war oder in Zukunft auch besser werden könnte. Ambivalent wird damit die Faktizität der Zeugnisnote anerkannt und damit das faktische Moment des im Verweis auf das Objektive im Frageimpuls enthaltene aufgegriffen, zugleich aber durch die zeitliche Dimension relativiert, indem das Objektive nicht als Ontologisches und damit prinzipiell Unverrückbares anerkannt wird. Gleichzeitig kann der explizite Hinweis auf den jetzigen Status natürlich auch gelesen werden als Ergebnis einer längeren Entwicklung, die zu eben jenem objektiven Punkt geführt, sich gleichsam auf diesen hin zugespitzt hat. Für diese Lesart würde sprechen, dass die Hervorhebung der jetzigen Situation im Sinne eines gefühlten Augenblicks gedacht werden könnte. Ganz anders wäre eine Aussage wie die folgende: „Wie immer habe ich eine fünf auf dem Zeugnis.“ Hiermit wäre die Faktizität bedingungslos anerkannt; in der vorliegenden Aussage wird der Augenblick noch als Besonderheit und damit auch als prinzipiell relativierbare Situation gedeutet. In der vorliegenden Fassung ist damit zumindest noch in dem Verweis auf den Augenblick die Möglichkeit der Veränderung mitgedacht.

Bemerkenswert ist auch, dass der bzw. die Interviewte auf diese allgemeine Frage, wie es denn in Mathe sei, direkt mit einem Hinweis auf eine Zeugnisnote reagiert, d.h., weder die Mathematik als solche noch seine bzw. ihre Fähigkeit oder Unfähigkeit zu verstehen in den Mittelpunkt stellt, sondern die kodifizierte Form der Bewertung, also

das gerade, was sich jenseits des nur subjektiv Erlebbaren objektiv verifizieren lässt; auch wenn man Zweifel an der Gültigkeit der Note hat, so steht sie doch als empirisches Faktum fest, jenseits der Frage, wie valide der Weg zu ihrer Generierung war. Damit reagiert der bzw. die Interviewte genau mit jener Ambivalenz, die auch im Frageimpuls steckt, nämlich sich als Subjekt zu etwas Objektivem, Verhängtem, zu verhalten. Während sich darüber, ob ihm bzw. ihr Mathe Spaß macht oder nicht, ob er bzw. sie Mathe versteht, oder nicht oder ähnliche Fragestellungen viel diskutieren ließe, so lässt sich über die Note als Note nicht diskutieren; sie stellt vielmehr das Faktum dar, auf das als Objektives reagiert werden kann.

Die Antwort erscheint darüber hinaus zugleich als typische Schülerantwort, da hiermit die Dimension benannt wird, die lebensweltlich – jenseits der Frage, ob Mathematik Spaß macht – für Schüler*innen relevant wird, insbesondere wenn es sich um eine Note handelt, die auch noch versetzungsgefährdend ist. Die Formulierung deutet auch wiederum auf eine distanzierte Subjektperspektive hin, die eher der Logik folgt, dass Noten einen ereilen und nicht etwas sind, zu dem man sich bedingungslos aktiv verhalten kann, d.h., dies ohne Einschränkungen gestalten kann. Gleichwohl ist die Note schon etwas, das sich das Subjekt selbst zuschreibt („*hab ich*“) und nicht die Schuld hierfür in einer anderen Person sucht, beispielsweise der schlechten Lehrerin, die ihm bzw. ihr vollkommen ungerechter Weise eine Fünf gegeben hat. Zugleich kann man aber auch eben diese Form der distanzierten Schilderung als Fatalismus werten, d.h., dass diese Selbstattribuierung, dass die schlechte Note zu einem gehört, akzeptiert wird, und dies noch einmal in besonderer Weise geschieht, wenn nicht auf äußere Umstände verwiesen wird, die dies bedingen.

Tatsächlich zeigt sich in dieser Formulierung eine mehrfache Ambivalenz, weil das „Haben“ einer Fünf sprachlich zum einen daran erinnert, dass man so eine Note „haben“ kann wie eine Krankheit, zugleich aber nicht der typische Satz gewählt wird, eine Fünf „bekommen zu haben“, sondern diese „*auf 'm Zeugnis*“ steht, so dass nochmals ein hoher Grad an Formalisierung sprachlich zum Ausdruck gebracht und damit auch wiederum eine gewisse Distanz zur Person hergestellt wird. Die Formalisierung rückt zugleich die Notengebung in den Bereich des Juridischen, d.h. also des Urteils – sei es nun gerechtfertigt oder nicht – über die eigene Leistung bzw. vermittelt darüber auch über die eigene Person.

Zugleich nimmt der bzw. die Interviewte in der Art der Formulierung aber auch eine Distanzierung von sich zu den ihn bzw. sie umgebenden Verhältnissen ein, was deutlich wird an der alternativen Formulierung: „Ich habe einen Fleck auf der Hose.“ Auch hier wird etwas Äußerliches zwar mit sich selbst in Verbindung gebracht, bleibt aber eben doch etwas, was der Person auch äußerlich ist. Demgegenüber würde die Formulierung „Ich habe eine Fünf gekriegt“ eher auf eine zeitgleiche Inkorporierung der schlechten Note hindeuten. Er bzw. sie fährt fort:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben.*

Schon in dieser Passage zeigt sich die im Schulalltag typische Verrechnungslogik, dass nämlich die Zensuren eines Halbjahres in Relation zueinander gesetzt werden, um die dann entscheidende Abschlussnote zu ergeben. Damit findet bereits eine doppelte Distanzierung gegenüber dem Fach statt, nämlich weder als eines, das interessant sein könnte, noch als eines, in dem es um konkrete einzelne Inhalte gehen würde; sondern letztlich zählt nur, was gemäß der Verrechnungslogik der Prüfungsordnung am Ende des (Halb-)Jahres herauskommt. Hier reproduziert sich praktisch das Objektive, das schon im Frageimpuls angelegt war, durch die Distanzierung mittels der Rede über die Zeugnisnote aufgegriffen wurde und nunmehr vollends in eine abstrakte Verrechnungslogik übergeht. Zugleich legt der bzw. die Interviewte mit dieser Äußerung offen, dass er bzw. sie als Schüler*in auch vollkommen in der Lage sowie bereit dazu ist, eben jene Verrechnungslogik anzuwenden. Damit wird recht offen eine Bewältigungsstrate-

gie angesprochen, die eigentlich sonst unter einem Tabu steht, da man ja gemäß des vielfach bekannten ideologischen Topos fürs Leben und nicht für die Schule – und schon gar nicht für das Zeugnis – lernen soll. Er bzw. sie fährt fort:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (-) DAMIT überHAUPT nicht zurecht.*

Kurz wird dann doch noch auf das subjektive Empfinden bzw. die Frage der mangelnden Aneignung referiert, zugleich aber in einem Modus, der das Unbegriffene auch als Unbegriffenes erscheinen lässt, weil man „DAMIT“ (Womit? Algebra? Geometrie? et cetera) nicht zurechtkam. Er bzw. sie findet so zwar eine Distanzierung gegenüber dem Thema, zugleich aber nicht in Form einer sprachlichen Verobjektivierung, wie etwa in der Formulierung: „Mit der dritten Ableitung kam ich nicht zurecht“, sondern in einer Form, die doch etwas Bedrohliches hat, indem das Ganze als Unbegriffenes erscheint.

Er bzw. sie bleibt damit subjektiv beteiligt, indem beispielsweise nicht eine der typischen Schülerdistanzierungen erfolgt, wie etwa: „Die Aufgabe war so schwer, mit der konnte man gar nicht zurechtkommen, und die anderen haben sie auch nicht geschafft!“ Eine solche Distanzierung wäre eine Delegation der Verantwortung an das Umfeld. Insofern erfolgt die subjektive Beteiligung schon eher in der Form einer Selbstzuschreibung des Scheiterns. Indem er bzw. sie die Klausur auch selbst „geschrieben“⁶ hat, liegt die Verantwortung schon auch bei ihm bzw. ihr, was ein Stück weit auch für eine Internalisierung des Scheiterns spricht. Wäre das Problem konkreter fassbar, ließe sich vielleicht noch an ihm arbeiten, aber in der vorliegenden Form, dass es überhaupt nicht begriffen wurde, steht das Ganze doch recht bedrohlich dar, so dass eine inhaltliche Aufarbeitung des Phänomens/Problems erst einmal an dieser Stelle nicht in greifbarer Nähe erscheint. Während eine bestimmte mathematische Operation, die vielleicht auch in der nächsten Klausur keine große Rolle mehr spielt, als Problem noch bearbeitbar wäre, scheint das Scheitern sich hier doch auf das Fach Mathematik als Ganzes zu beziehen. An dieser Stelle scheint eine bedenkliche Doppelung von Fatalismus und Internalisierung, die wiederum Ausdruck eines schwachen Selbst ist, vorzuherrschen.

An dieser Stelle könnte sich gegebenenfalls sogar ein übergreifender, wenig produktiver Problembewältigungsmodus zeigen, der sich eben nicht nur auf ein konkretes Matheproblem beschränkt, oder gar auf das Fach Mathematik, sondern auf Verstehensprozesse insgesamt. Wenn ein*e Schüler*in mit einem Gegenstand „überhaupt nicht zurechtkommt“, dann zeigt dies eine sehr grundsätzliche Form des Nichtverstehens, auf die nicht nur didaktisch im konkreten Fall, sondern auch im weiteren Sinne eines Lernhabitus reagiert werden müsste. Denn sobald eine Person von sich äußert, dass sie mit etwas nicht zurechtkomme, begibt sie sich in die Situation der Hilflosigkeit. Während dies in abgegrenzten Lebensbereichen, wo man einen Spezialisten konsultiert, noch legitim erscheinen mag („Könnten Sie mir helfen, ich komme mit dem Computer überhaupt nicht zurecht!“), kann dies als übergreifende Lernstrategie nicht produktiv sein. Die Rede vom „Nicht-zurecht-Kommen“ impliziert damit etwas anderes als schlichtweg die Aussage, etwas Konkretes nicht zu verstehen. Während letztere Haltung noch implizieren würde, dass man sich als Subjekt in der Lage sieht, durch Eigen-tätigkeit auch wieder Herr der Lage zu werden, so entspricht das absolute „Nicht-zurecht-Kommen“ einer Logik des Ausgeliefertseins.

Die Hilfe, die erwartet wird, wenn man sich im Modus des „Nicht-zurecht-Kommens“ befindet, ist dementsprechend auch eine minutiöse, die kaum Eigenleistung verlangt, sondern vielmehr die konsequente Anleitung, wie die Dinge zu tun sind, wie im Beispielsatz: „Ich komme mit dem Handy nicht zurecht; könnten Sie mir hierbei helfen?“ Der Hinweis auf das eigene „Nicht-zurecht-Kommen“ provoziert damit auch

⁶ Alternative Formulierungen wären auch hier gewesen: „Ich habe eine Sechs bekommen“ oder „Ich habe eine Sechs gehabt“.

eine bestimmte Haltung beim Gegenüber bzw. ist darin ein bestimmter Hilfsanspruch enthalten: „Bitte erklären Sie mir nicht die Logik der Menüführung, sondern zeigen Sie mir einfach, wo ich draufdrücken muss!“ Dem steht als pädagogischer Anspruch eine Idee von Verstehen-Wollen gegenüber, in der die subjektive Form der Aneignung erst dann ihr Ende findet, wenn man selbst das Gefühl hat, die Sache richtig verstanden zu haben. Zur demgegenüber abwehrenden Haltung passend ist dann auch der folgende Anschluss, der in der Verrechnungslogik im Sinne der Distanzierung zur Sache fortschreitet:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (-) DAMIT überHAUPT nicht zurecht. Und dann ähm (---) ich hätte ja 'ne DREI schreiben müssen um mindestens 'ne VIER zu bekommen*

Allein schon der Konjunktiv, dass man eine „Drei“ hätte schreiben müssen, induziert das Unrealistische dieser Möglichkeit für das Subjekt: „Eine Drei in Mathe schreiben?“

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (-) DAMIT überHAUPT nicht zurecht. Und dann ähm (---) ich hätte ja 'ne DREI schreiben müssen um mindestens 'ne VIER zu bekommen aber ich (.) wusste schon direkt ich hab' mir das/ ich hab' SO für dieses thema gelernt; aber (---) ich weiß auch nicht ich wusste irgendwie sofort DAS (.) SCHAFF' (.) ich (.) nich'.*

Das Unrealistische und damit auch Ausweglose der Situation dokumentiert sich in der dramaturgischen Steigerung, dass die Aussage, es nicht zu schaffen, nicht unmittelbar dort anschließt, wo man sie erwarten würde („Wusste schon direkt, das schaffe ich nicht!“), sondern zunächst noch darauf hingewiesen wird, dass man alles getan habe, was möglich sei, nämlich für ein Thema ausgiebig gelernt zu haben. Damit wird angedeutet, dass es weder am Willen noch am Fleiß liegt, dass sich das Scheitern einstellt. Damit wird die Verantwortung für das Scheitern doch wiederum auf eine andere Stufe verschoben; die Aufgabe erscheint einfach als zu groß, als dass sie vom Subjekt bewältigt werden könnte. In dem Maße, in dem das Subjekt hier die Überforderung dokumentiert, verbunden mit der Qual des Lernens, die es sich in unbedingter Weise ange-tan hat, kommt es letzten Endes zur Exkulpierung des Subjekts, das heißt, die Schuld, wenn es sie als eindeutig zuschreibbare denn je gab, ist im Anschluss an diese Qualen definitiv abgearbeitet. Der bzw. die Interviewte versucht damit ostentativ der Interviewerin zu signalisieren, dass sie ja nicht denken solle, er bzw. sie habe sich nicht angestrengt. Dieser Eindruck soll keinesfalls entstehen, sondern vielmehr der einer großen Bemühung, die nur an der Größe dieser Aufgabe scheitert. Darin liegt eine massive Abwehr eines Bildes, mit dem sich der bzw. die Befragte nicht würde identifizieren können: „Glaube ja nicht, dass ich faul bin!“ Da solche Formen der entschuldigenden Äußerungen vielfach bekannt sind, stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum hier überhaupt die Annahme der Unglaubwürdigkeit im Raum steht, auf die zu reagieren der bzw. die Befragte sich bemüht sieht. Hier könnte eine systematische Differenz zwischen Lehrenden- und Lernendenperspektive vorliegen, nämlich die Annahme seitens der Lehrkraft, dass es mit dem Lernen nicht so weit her gewesen sein könne, wenn doch die Ergebnisse so schlecht seien, und umgekehrt der überwältigende Eindruck auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers, wirklich nicht mehr leisten zu können und angesichts der verzweifelten Lage ohnehin nicht zu wissen, an welcher Stelle anzusetzen wäre, um die Problemlage konstruktiv zu wenden.

Bemerkenswert ist, dass in dem ganzen Passus keinerlei eindeutige Schuldzuschreibung stattfindet, sondern über die ganze Zeit hinweg vollkommen diffus bleibt, worin das Problem liegt, und dementsprechend auch, wem die Schuld zuzuschreiben wäre. Paradox formuliert könnte man sagen, dass eine eindeutige Schuldzuschreibung die Welt vereinfachen würde, da sie einen Ansatzpunkt liefern würde, der je nach Form der

Schuldzuschreibung produktiver oder weniger produktiv sein könnte, dass das Diffushalten der Rechtfertigungsfrage aber dazu führt, dass man systematisch in der Situation der Hilflosigkeit bleiben muss. Die Gründe für das Scheitern bleiben rätselhaft. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass das Unbehagen, das wir aus der Perspektive von Lehrkräften kennen, wenn sie nicht wissen, warum sie dem Gegenüber nicht das erklären können, was sie doch erklären möchten, dass jenes Unbehagen in diesem Falle auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers in vergleichbarer Weise vorliegt. In der Äußerung, „so viel gelernt zu haben“ und dennoch gescheitert zu sein, drückt sich auch eine verdinglichte Form des Bildungsprozesses aus, der eben dem Subjekt äußerlich bleibt, wenn es den Gegenstand nur als einen solchen begreift, den man durch irgendwelche Formen der Lernroutinen sich aneignen kann. So wie man vielleicht Vokabeln auswendig lernen kann, wenn man sie nur oft genug repetiert, so wird dieser Lernmodus übertragen auf komplizierte mathematische Phänomene, die sich damit natürlich nicht erschließen lassen. So wird schnell plausibel, dass die mathematische Logik, die hinter einer Vielzahl von Aufgabenstellungen in einer Klausur steht, nicht wirklich durchdrungen wurde, sondern äußerlich versucht wurde, ein Schema abzuarbeiten. In dem Maße aber, in dem die mathematische Logik des Phänomens dem bzw. der Schüler*in verschlossen bleibt, in dem Maße muss er bzw. sie scheitern. Hier reproduziert sich praktisch die distanzierte, äußerliche Form der Aneignung, die schon in der Darstellung des Faches nur vermittelt über die Notengebung deutlich wurde. Drei oder vier Stunden gelernt zu haben, mag als Begründung dafür herhalten, dass man nicht faul war; aus didaktisch-pädagogischer Sicht würde es allerdings vielmehr um ein „Begreifen“ gehen, so dass auch eine kürzere Lernzeit zum Erfolg führen kann, wenn sie denn zu Verstehensprozessen führt. Gedankenexperimentell lässt sich an dieser Stelle kontrastiv die Aussage des Mathe-Asses formulieren: „Das war mir doch in drei Minuten klar, worum es dabei geht!“ Da der bzw. die Befragte aber auf diese Ebene des Bildungsprozesses in Ermangelung positiver Erfahrungen gar nicht kommen kann, muss er bzw. sie auf der äußerlichen legitimatorischen Ebene bleiben, um zumindest den guten Willen und vermittelt darüber die Bereitschaft bzw. Anpassungsfähigkeit zu dokumentieren. Die Chiffre „Lernen“ wird damit zu einem Begriff für eine Auseinandersetzung mit dem Stoff, die aber zu nichts führt. Das Lernen erscheint hier in vollkommen entfremdeter Form der Auseinandersetzung mit Welt. Man fragt sich tatsächlich, wie man sich diesen Prozess auf Seiten der bzw. des Lernenden vorzustellen hat: Was hat er bzw. sie in diesen Stunden eigentlich genau getan, in denen er bzw. sie gelernt hat? Wie muss man sich diesen Prozess vorstellen?

Insgesamt ergibt sich damit die seltsame Logik, dass dem Zuhörer bzw. der Zuhörer*in überlassen bleibt, eine schlüssige Deutung für diese Situation zu finden. Der bzw. die Befragte tut der Interviewerin damit nicht den Gefallen, eine abschließende Deutung anzubieten, sondern überlässt praktisch ihr, sich aus dem Diffusen einen Reim zu machen. In diesem Sinne ist die Darstellung sehr authentisch, da sie das Unbegriffene und für die Person auch zunächst unbegreifbar Erscheinende sehr gut dokumentiert. Es zeigt sich damit eine intensive und durchaus emotionale Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, die aber im vorliegenden Falle insbesondere als Legitimationsfigur an die Interviewerin adressiert wird, womit neben der Rechtfertigung auf der performativen Ebene aber noch sehr viel mehr vom Selbstkonzept deutlich wird, als dem bzw. der Befragten wahrscheinlich bewusst ist. Paradoxerweise haben wir damit eine Form der Darstellung, die eigentlich nichts erklärt und doch gerade damit dennoch aufschlussreich wird. Das Subjekt dokumentiert damit, keinen Zugriff auf die eigene Lernstrategie zu haben. Zwar ist das Scheitern klar präsent; es wird aber in einer Form präsentiert, die es gar nicht erlaubt, einen analytischen Zugriff auf die Lernprobleme zuzulassen, denn „*ich weiß auch nicht ich wusste irgendwie sofort*“; d.h., in seltsamer Art und Weise schlagartig und doch unbestimmt wusste er bzw. sie, dass diese Aufgabe nicht zu schaffen war. Auch ein*e gute*r Mathematikdidaktiker*in wüsste anhand dieser

Schilderung nicht, an welcher Stelle des Lernprozesses der Abbruch zu vermuten ist. Nicht nur in der Semantik, sondern auch in der Grammatik und performativ in abgebrochenen Sätzen kommen diese Nichtverfügbarkeit und die daraus resultierende Fassungslosigkeit zum Ausdruck. Fraglich wird damit, ob das Subjekt bzw. irgendeine Ebene von ihm gegebenenfalls gar nicht will, dass dieser Anknüpfungspunkt gefunden wird. Zumindest erhält man den Eindruck, dass sich hier jemand gegen eine Bearbeitung eines Problems innerlich auch wehrt. Die Gründe hierfür bleiben freilich im Dunkeln. Nicht einmal ist klar, ob dem bzw. der Befragten überhaupt reflexiv verfügbar ist, dass er bzw. sie hier etwas abwehrt. Es könnte auch sein, dass diese Fassungslosigkeit zu einem Deutungsmuster geronnen ist, das zwar eine wenig produktive, aber doch zumindest kohärente Sichtweise auf Welt zulässt, so dass sich dann die Frage stellt, ob diejenige bzw. derjenige, die bzw. der dieses Deutungsmuster hat, überhaupt offen sein kann für Alternativen. Wenn diese Lesart zuträfe, wäre es nicht eine Frage des Willens, aus diesem Deutungsmuster auszubrechen, sondern die Verstricktheit hätte eine Dimension angenommen, die es dem Subjekt nicht mehr ermöglichen würde, wieder Herr*in der Lage zu werden. Hierfür spricht, dass im Text mit hohem Aktivitätsmodus die Situation „diffus gemacht“ wird. In seltsamer Weise überträgt sich sukzessive die Ohnmacht der bzw. des Befragten auf diejenigen, die versuchen, sich aus den Aussagen einen Reim zu machen bzw. die Situation besser zu verstehen.

Auch wir als Interpretierende scheinen den Aussagen zunehmend ohnmächtig gegenüber zu stehen. Was will uns das Gegenüber sagen: „Ich kann es nicht?“ „Ich schaffe es nicht?“ „Ich will es nicht?“ „Ich weiß gar nicht mehr, was ich will?“ Zumindest scheint die Option eines Mathe-Verstehens gar nicht mehr in das Blickfeld zu geraten. Es stellt sich die Frage, inwieweit hier gegebenenfalls ein Muster erlernter Hilflosigkeit zum Ausdruck kommt, für das der bzw. die Befragte in der Folge auch nur noch von der Interviewerin eine Absolution bekommen möchte.

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (--) DAMIT überHAUPT nicht zurecht. Und dann ähm (----) ich hätte ja 'ne DREI schreiben müssen um mindestens 'ne VIER zu bekommen aber ich (.) wusste schon direkt ich hab' mir das/ ich hab' SO für dieses thema gelernt; aber (---) ich weiß auch nicht ich wusste irgendwie sofort DAS (.) SCHAFF' (.) ich (.) nich'. (-) und (.) ich hab' angst dass das jetzt irgendwie auch in der ZWÖLF dann 'n problem wird weil (--) mathe haben wir ja auf jeden FALL. (2.0) und dann habe ich schon angst wie sich das so entWICKELT weil (--) voll viele s.:agen (.) mir dann ja auch ja.: alle sagen in der elf konnten noch alle sich total ausruhen und dann ab der zwölf wird's erst richtig schwierig. (---) da hab' ich einerseits dann richtig bedenken (.) ich hab' wirklich angst dass ich das dann halt GAR nicht mehr auf die reihe bekomme (-) aber andererseits denke ich mir dann auch immer so (.) ich meine ich hab' auf der REALschule auch nichts ((lachend) hinbekommen.) (--) und dann in der zehnten wo es wirklich darauf ankam hab' ich dann alles RAUSgerissen. also (---) ja (-) also (-) ich will eigentlich auf JEDEN fall hier auf'm wirtschaftsgymnasium bleiben.*

Schon in der jetzigen Situation wird deutlich, dass er bzw. sie Angst haben muss, da die Einzelnote nunmehr in den Gesamtzusammenhang der Schullaufbahn gestellt wird. Das zunächst situativ gefasste Problem wird damit auf das Gesamte übertragen: Es geht nicht mehr um die einzelne Note, sondern um die ganze Zukunft. Die Inhalte des Mathematikunterrichts bleiben erneut unbedeutsam, denn die formalen Regelungen der Prüfungsordnung dominieren das Denken. Angst wird damit zum dominierenden Konzept, und in der Folge wird die Absolution der Interviewerin erhofft. Doch zwei Sekunden Pause signalisieren, dass diese nicht erteilt werden wird. Dementsprechend muss das Wort „angst“ nach dieser zweisekündigen Pause nochmals wiederholt werden, gleichsam um zu dokumentieren, dass er bzw. sie „wirklich“ Angst hat. Erklärt werden könnte dies mit dem – metaphorisch gesprochen – „Qualifikationsphaseneff-

fekt“ – der Tatsache also, dass nach der elften Klasse nunmehr eine Phase einsetzt, in der jede Handlung und jedwedes Versagen nicht mehr geduldet wird, wenn es sich nicht in einem Rahmen bewegt, der den Schulerfolg nicht gefährdet. Für den pädagogischen Umgang mit diesem Phänomen wäre interessant zu überlegen, inwieweit dieser „Qualifikationsphaseneffekt“ auch eine Entsprechung in der fachlichen Schwierigkeit findet, die in der zwölften Klasse ansteigt, oder inwiefern es sich tatsächlich hierbei nur um eine Wahrnehmung handelt, die aus einem Stressempfinden der Schüler*innen folgt. Sollte tatsächlich ein proportional unverhältnismäßiger Anstieg der Anforderungen in der zwölften Klasse erfolgen, würde es sich praktisch um einen Konstruktionsfehler der Oberstufe handeln. Gegebenenfalls ist es aber tatsächlich stärker das Stressempfinden der Schüler*innen, dass ab diesem Zeitpunkt jeder Lapsus zielentscheidend wirken kann. Wenig plausibel in diesem Zusammenhang ist die Vorstellung, dass es sich hierbei alleine um einen Effekt handeln würde, der sich dadurch einstellt, dass in der elften Klasse „nur“ alle Schüler*innen auf ein vergleichbares Leistungsniveau gebracht werden. Vielmehr könnte es genau dieser Homogenisierungsanspruch sein, der letztlich bei den Schüler*innen den Leistungsdruck erzeugt. Indem die Schule signalisiert, dass sie in der elften Klasse versucht, gleiche Startbedingungen für alle Schüler*innen in der zwölften Klasse zu ermöglichen, führt dies objektiv gesehen zu einer Wettbewerbslogik, in der alle Schüler*innen Anfang der zwölften Klasse an den Start gebracht werden und von dort ab zeigen müssen, wozu sie in der Lage sind – und gegebenenfalls auch, wozu nicht. Verstärkend hinzu kommt in diesem Zusammenhang, dass die Leistungshomogenisierung real betrachtet eine Fiktion sein wird, da alle wissen, dass sie dennoch mit unterschiedlichen Startbedingungen in die Qualifikationsphase gehen werden. Durch den Mythos als Mythos entsteht aber der entsprechende Leistungsdruck – und damit verbunden auch die Angst zu scheitern. Indem das Schulsystem diese Zäsur künstlich herstellt, können die Schüler*innen auch nicht mehr die Verantwortung für ihr Scheitern an die vorangegangenen Institutionen delegieren, sondern ihnen wird unmissverständlich signalisiert, dass sie nunmehr selbst für ihr Wohl und Wehe verantwortlich sind.

Entsprechend spitzt sich für den bzw. die Befragte*n die Situation nunmehr zu, da die Qualifikationsphase somit zur Entscheidungsphase wird. Würde man der Logik des Interviews bis zu diesem Punkt folgen, müsste sich der bzw. die Befragte nunmehr eigentlich selbst eingestehen, dass es eigentlich keinen Sinn mehr hat, weiterhin die Schule zu besuchen. Alle vorangegangene Argumentation zielt eigentlich auf diesen Fluchtpunkt, der streng genommen keiner ist – zumindest im subjektiven Erleben.

Bemerkenswerterweise konstruiert der bzw. die Befragte die Situation nunmehr angesichts des Drängens der Problematik in diesem Moment als Bewährungsmythos um, den er bzw. sie schon einmal erfolgreich bewältigt hat, nämlich in der zehnten Klasse, in der sich ebenfalls eine solche Zuspitzung im Sinne der Relevanz für die Schullaufbahn ereignete. Allerdings ist die damalige positive Bewältigungsform nicht frei verfügbar, sondern muss selbst mythologisiert werden: Er bzw. sie weiß eigentlich gar nicht, wie er bzw. sie das damals geschafft hat – es gilt nur die Logik der Verzweiflung: Die Hoffnung stirbt zuletzt! Oder – frei nach Goethe gesprochen: Wächst die Gefahr, so wächst das Rettende auch!

Der bzw. die Befragte spricht sich hier selbst Mut zu. Interessant ist, dass ihm bzw. ihr dieser Widerspruch bewusst ist, indem er bzw. sie einerseits mit der Hoffnungslosigkeit argumentiert, andererseits dann aber die rettende Figur entwirft, und dies auch sprachlich mit einem „*einerseits*“ und „*andererseits*“ zum Ausdruck bringt. In einem Beratungsgespräch müsste man dementsprechend genau an jenen Mechanismus herantreten, der es derzeit der bzw. dem Befragten nur ermöglicht, den Widerspruch zu benennen, ohne ihn bzw. sie aber schon in die Lage zu versetzen, den Schalter im Kopf umlegen zu können, um auf eben jenen erfolgreichen Bewältigungsmodus zurückzugreifen, der ihm bzw. ihr schon einmal den Realschulabschluss ermöglicht hat. Der

Interviewausschnitt endet schließlich mit einer Möglichkeit für beide Seiten: die Lehrenden und den bzw. die Lernende*n, nämlich an eine erfolgreiche Strategie anzuknüpfen.

Wir haben an dieser Stelle zum ersten Mal auch die Situation, dass der bzw. die Befragte sich selbst eine Stärke zuschreibt und nicht nur eine Schwäche. Ansonsten hatten wir bis zu diesem Punkt im Sinne der Selbstzuschreibung ein relativ konsistentes Schwächeprofil. Hierin liegt ein Enaktierungspotenzial, das bis zu diesem Punkt an keiner Stelle zu sehen war. Im Sinne einer Erinnerungsarbeit könnte man versuchen, an dieses Enaktierungspotenzial anzuschließen, indem man möglichst lebensnah die damalige Lernstrategie rekonstruiert.

Auf diese Art und Weise könnte man auch dem unproduktiven Passungsverhältnis entgegenarbeiten, das sich einstellt, wenn man als Pädagog*in sich dazu gezwungen sieht, mit dem Schüler oder der Schülerin Mitleid zu haben, da er bzw. sie doch hinreichend dokumentiert hat, dass er oder sie die Funktionslogik von Schule verstanden hat, bereit ist zur Anpassung und zudem auch noch leistungsbereit. Wer dann scheitert, dem muss man gleichsam mit Nachsicht begegnen – gegebenenfalls ohne dabei zu bemerken, dass man damit die Situation für sie bzw. ihn nur verschlechtert, da das biographisch zwar vorhandene, derzeit aber durch die Verstricktheit und die Angst brachliegende Enaktierungspotenzial nicht genutzt wird. Die performativ überzeugende Illustration der Ohnmacht kann als Hilfeschrei gedeutet werden, da nunmehr doch genau diese Argumentationsform eine Unterstützungsleistung seitens der Pädagog*innen unmissverständlich einfordert. Anders als auf einer expliziten Ebene, auf der es ja auch möglich gewesen wäre, die Lehrkräfte für das Scheitern verantwortlich zu machen („Die dumme Mathelehrerin ist schuld!“), handelt es sich hier um eine viel subtilere Form, die Lehrkräfte in die Pflicht zu nehmen, indem an das pädagogische Gewissen appelliert bzw. auf das pädagogische Ethos rekurriert wird: Indem der Schüler bzw. die Schülerin in dieser Erzählung nicht-schuldhaft, also unverschuldet, in Not geraten ist, provoziert er bzw. sie die „Tötungshemmung“ beim Gegenüber, dem es nunmehr doppelt schwer fällt, dahingehend zu beraten, die Schule abzubrechen. Wie eine „Tötungshemmung“ steht ein solches endgültiges Selektionsurteil unter dem pädagogischen Tabu, wenn es sich nicht relativ eindeutig mit Unwilligkeit oder Unfähigkeit des Schülers oder der Schülerin begründen lässt. Eine Restahnung, dass es gegebenenfalls auch an der vielleicht doch nicht hinreichend eingelösten Bringpflicht der Institution oder der Lehrenden gelegen haben könnte, bleibt als Unbehagen immer zurück.

Ausgehend von dem vorliegenden Argumentationsmuster stellt sich die Frage, welche Handlungsimplicationen dieses für unsere Vorstellung von gelingender Oberstufenpädagogik hat. Angesichts der vielfach dokumentierten Ängste und Ohnmachtsgefühle liegt hier eine Fokussierung auf die Laufbahnberatung nahe: Welche Implikationen ergeben sich aus dem Muster, das wir gefunden haben, für die schulische Laufbahnberatung? Welche Beratungsstrategien müssten hier einsetzen, um sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Schüler*innen nicht diese Ohnmachtserfahrung um sich greifen zu lassen, sondern auch jene unbewussten Motive bearbeitbar werden zu lassen, die im vorliegenden Falle so unproduktiv zu werden drohen?

Besteht in dem vorliegenden Muster nicht gegebenenfalls sogar eine gewisse Beratungsresistenz gegenüber einem konkreten Anpacken des Problems? Zudem besteht hier die Gefahr, dass wir das scheiternde Lernen dieser Schüler*innen trivialisieren und paradox im Umkehrschluss die Schüler*innen sich selbst trivialisieren, indem sie sich das Scheitern ebenfalls in dieser simplen Logik einer Trivialmaschine selbst zuschreiben.

Wahrscheinlich liegt es doch recht nahe, in solchen Laufbahnberatungen im gut gemeinten Sinne auf die ganze Person zu zielen und das häusliche Umfeld sowie die Motivationslage insgesamt in den Blick zu nehmen. Aus dem Blick gerät dabei, dass wir hiermit die strukturellen Bedingungen ausblenden, die gegebenenfalls von Seiten

der Schule eben jenes Scheitern mitbedingen. Aus der Sicht der Laufbahnberatung müsste auch die Frage gestellt werden, inwieweit diese Form von Beratungsresistenz zumindest vom System „mit-erzeugt“ wird: Welche Rolle spielen dabei Mythen? Welche Funktion kommt dabei den formalen Regelungen zu? Und welche Bedeutung hat die Eingangsphase und ihre besondere Form der Initiation in die Oberstufe – verbunden mit der Homogenisierungsvorstellung und der daran anschließenden Delegation der Leistungsverantwortung an die einzelnen Schüler*innen?

Ziel einer solchen Reform der Laufbahnberatung bzw. unserer eigenen Vorstellungen von ihr müsste sein, die Schüler*innen nicht in dieser Ohnmachtssituation alleine zu lassen und uns zugleich als Beratende nicht in diese Ohnmachtsgefühle verstricken zu lassen, so dass wir selbst schließlich keinen anderen Ausweg mehr sehen, als zum Abbruch der Schullaufbahn zu raten.

3.2 Zweite Rekonstruktion: Vom scheiternden Bildungsanspruch und dem Kalkül der Verrechnungslogik als zweifelhafter Alternative

In dieser zweiten Interpretation zu Argumentationsmustern von Schüler*innen der Oberstufe, bei denen unterschiedliche Risikokonstellationen vorliegen, bewegen wir uns erneut im Bereich des Faches Mathematik. Wiederum arbeiten wir mit einer Sequenz, in der die interviewte Person sich zu Schwierigkeiten in diesem Fach äußert; wiederum entfaltet sich hier eine grundlegende Haltung zur Institution Schule – sowie zur Selbst-Konstitution als lernendes Subjekt – in der Oberstufe.

Im Folgenden wird das diesem Fall zugrunde liegende Argumentationsmuster rekonstruiert; dabei werden wir punktuell kontrastierend auf die erste Interpretation verweisen. Auch hier werden abschließend Implikationen für die Beratungspraxis in der Oberstufe diskutiert.

Die interpretierte Sequenz beginnt mit einem Statement zum Fach Mathematik, in dem sich sowohl eine spezifische Haltung zu diesem Fach als auch eine spezifische Selbstwahrnehmung der interviewten Person anzudeuten scheinen:

B: *das is einfach 'ne äh (-) schwäche irgendwie (.).*

Der Begriff „*schwäche*“ erscheint nicht nur als dem „Lehrer*innen-Vokabular“ entnommen und somit als Hinweis auf eine internalisierte Fremdzuschreibung; er impliziert auch die Anerkennung einer Norm von „Stärken“ und „Schwächen“, in der sich das sprechende Subjekt hier verortet – ohne allerdings diese Positionierung zu personalisieren: Gedankenexperimentell wären u.a. auch die wesentlich deutlicher personalisierenden Formulierungen „Ich habe da eine Schwäche“ oder „ich bin da schlecht“ denkbar gewesen.

Das modulierende „*einfach*“ evoziert eine Reihe möglicher Deutungen: Es kann sich um den Versuch der Rekonstruktion eines als komplex begriffenen Sachverhaltes handeln, um eine Entschuldigung der gleich darauf eingestandenen Schwäche, um eine auf diese bezogene Vorwegnahme möglicher Einsprüche, um eine Naturalisierung der Schwäche und auch um ein Konglomerat verschiedener dieser Aspekte. Eindeutig wird hier eine symbolische Grenze zwischen der befragten Person und ihrem Gegenüber errichtet, indem jene die Schwäche aktuell und prospektiv zu verabsolutieren scheint und gleichzeitig eine mögliche differenzierte Auseinandersetzung mit ihr ausschließt. Die interviewte Person stellt für sich selbst und für ihr Gegenüber fest, dass Mathematik für sie aktuell eine Schwäche darstellt und auch weiterhin darstellen wird.

In diesem Kontext lässt sich das „*irgendwie*“ als Markierung einer Diffusität der Schwäche lesen: Offenbar kann diese Schwäche begrifflich nicht gefasst bzw. nicht weiter ausdifferenziert werden, wodurch der Eindruck einer internalisierten Fremdzuschreibung – und, damit einhergehend, einer Akzeptanz schulischer Normsetzung und Bewertungslogik – weitere Bekräftigung erfährt. In diese Richtung deutet auch die Beendigung des Satzes nach der Mikropause:

B: *weiß ich nich*'.

Scheinbar wurde das Konzept der Schwäche als Erklärungsansatz für eine Problematik übernommen, ohne dass diese Deutung verstanden wurde bzw. ohne dass eine Auseinandersetzung mit ihr stattgefunden hat: Das sprechende Subjekt verfügt über kein Wissen, das zur Spezifikation der Problematik herangezogen werden könnte, mit anderen Worten: Es weiß nicht, was diese Schwäche bedeutet, wie sie sich manifestiert, wie ihr begegnet werden könnte oder ob die Schwäche als Zuschreibung überhaupt legitim ist. Zugleich scheint das „*weiß ich nich*“ auch eine Konnotation von abgelehnter Verantwortlichkeit zu transportieren: „Ich bin nicht diejenige Person, die weiß, worum es sich bei dieser Schwäche handelt – du musst jemand anderen fragen, denn ich bin nicht zuständig“. Die damit verbundene Abgrenzung betrifft auch die Möglichkeit des sprechenden Subjektes, sich vertiefend mit der Problematik auseinanderzusetzen; die prospektive Verabsolutierung der Schwäche und das Ausschließen eigenen Engagements in Richtung eines tieferen Verständnisses der Problematik scheinen hier bekräftigt zu werden. Dadurch wird die Akzeptanz der Zuschreibung „*schwach*“ zu einer resignativen Akzeptanz.

Der Aspekt einer auch vorausgreifenden biografischen Verabsolutierung der Schwäche scheint im folgenden Satz durch ihre retrospektive Verankerung in der bisherigen Bildungsbiografie legitimiert zu werden:

B: *da hab' ich in der [zeit an der vorherigen schule] halt auch die ganze zeit halt auch schon 'ne schwäche mit (/ drin gehabt.*

Passend zu „*einfach*“ im ersten Satz wird hier durch die Figur „Das war schon immer so“ nicht nur die Akzeptanz der Zuschreibung „*schwach*“ weiter bekräftigt, sondern auch untermauert, warum angesichts dieser Zuschreibung eine Resignation aus Perspektive der interviewten Person gerechtfertigt scheint: Die Möglichkeit der zukünftigen Beeinflussung der „*Schwäche*“ und damit einer Änderung des durch sie beschriebenen Zustandes wird unter Rückgriff auf die „*Tradition*“ dieses Zustandes negiert. Wiederum erscheint hier also das *Schwach-Sein* im Mathematik beinahe als ein physisches und quasi angeborenes Charakteristikum der sprechenden Person, welches zu ändern sie als unrealistisch einstuft bzw. einzustufen gelernt hat. Der Satzabbruch zwischen „*mit*“ und „*drin*“ könnte andeuten, dass hier eigentlich über ein „*Problem mit*“ Mathematik und weniger über eine „*Schwäche in*“ diesem speziellen Fach gesprochen werden sollte, die Person sich aber selbst im Sprechen korrigiert und das „*Problem*“ zu der vielleicht weniger dramatischen und zweifellos weniger beeinflussbaren „*schwäche*“ degradiert – möglicher Weise eine weitere prophylaktische Zurückweisung antizipierter Aufforderungen, etwas dagegen zu unternehmen.

In der fortgesetzten Aktivierung von Lehrervokabular, in der immer auch die Codes richtig – falsch und stark – schwach mit impliziert werden, wird in jedem Fall offenbar auch eine Differenz zwischen dem adressierten Subjekt als Rollenträger („Du hast eine Schwäche in Mathe“) und dem adressierten Subjekt als Person („Das bist nicht du“) angesprochen. Im Kontrast zur vollinkludierenden Familie stellt die Schule den Ort des ersten rollenspezifischen, nur teilkulidierenden „*Jobs*“, des „*Schülerjobs*“ (Breidenstein, 2006) dar. Die hier gewählte Form der Repräsentation von Schwierigkeiten im Fach Mathematik scheint die rollenspezifische Zuweisung der Schwäche zu akzeptieren, ohne sie – wie oben angemerkt – vollständig zu personalisieren, so dass die Modalität der schulischen Anrufung – „Du bist hier (nur) Schüler, uns interessiert (nur) deine Leistung“ – und damit der eigene Status als Schüler*in in einem „*Schülerjob*“ hier als bruchlos internalisiert erscheinen. Es scheint keine Form der Hinterfragung der schulischen Anforderungs- und Bewertungslogik vorzuliegen, es werden auch keine einzelnen Fähigkeitsdimensionen innerhalb des Faches unterschieden, sondern die Mathematik wird total als Schwäche konzipiert und akzeptiert.

B: *hab' da auch 'ne vier bekommen am ende (/ bei meinem abschlusszeugnis.*

Tatsächlich ist also die „*schwäche*“, die als Teil des „Schülerjobs“ resignativ akzeptiert wurde, auch bereits offiziell diagnostiziert und attestiert worden – dies geschah schon an der vorherigen Schule, wie auch im Satz zuvor bereits dezidiert festgestellt wurde; die Institution dient hier scheinbar als Anker zur Eingrenzung und Definition subjektiv bedeutsamer biografischer Perioden. Die „*vier*“ wird aus Perspektive der Interpretationsgruppe als erwartungswidrig positiv eingeschätzt, jedoch scheint es möglich, dass Schüler*innen ein „ausreichend“ deutlich negativer wahrnehmen. Davon unabhängig wird hier erneut die schulische Bewertungs- und Verrechnungslogik bruchlos und unhinterfragt akzeptiert; sowohl die zur Verfügung stehende Notenskala, aus der die „*vier*“ zur Bewertung des vorliegenden Falles ausgewählt wurde, als auch die Note selbst sowie die Legitimität des Zeugnisses als Leistungsfeststellung und Schwäche-Attest werden anerkannt. Dabei hat ein solches Attest nicht zuletzt die Eigenschaft – ähnlich wie bspw. die ärztliche Diagnose einer Dyskalkulie –, im Sinne des *self-handicapping* auch zukünftige mangelnde Anstrengungen zur Problemlösung rechtfertigen zu können.

B: *((lauter) und da hab' ich auch sehr viel verSUCHT irgendwie da was gegen zu machen (.), hab' auch NACHhilfe genommen (-)) und was weiß ich alles, aber irgendwie (-) hat das dann irgendwann nichts mehr geBRACHT, hatt' ich irgendwie das Gefühl so, das (-) weiß ich nich'.*

Hier wird eine Parallele zum ersten Fall deutlich: Durch die Betonung, dass alles Menschenmögliche getan wurde, um seine Leistung zu verbessern, durch die Demonstration guten Willens und eines hohen Maßes an Anstrengungsbereitschaft wird gezeigt, dass das betroffene Subjekt schuldlos in Not geraten ist. Hierdurch werden Einspruchs- bzw. Sanktionsmöglichkeiten des Systems unterlaufen.

Das Leistungsprinzip der Schule und der Legitimationszwang führen auf Lernenseite zu einem Dilemma. Einerseits werden Anstrengung und intensive Lernaktivitäten auf Lehrendenseite eingefordert; andererseits stellen Misserfolge nach großen Lernanstrengungen besonders herbe Enttäuschungen dar und führen zu verstärkten Selbstabwertungen, da diese nicht auf Faulheit, sondern auf mangelnde Fähigkeiten und Intelligenz attribuiert werden müssen. Nach Covington (1992) lässt sich hieraus eine optimale Überlebensformel formulieren: „Strenge dich an und zeige guten Willen, aber bemühe dich nicht allzusehr und halte immer Ausreden parat.“ In diesem Sinne stellt eine durch die Zeugnisnote Vier attestierte Schwäche eine erlösende Diagnose dar. Die Schwäche ist ontologisiert, und nach ausreichender Demonstration guten Willens können weitere Anstrengungen eingestellt werden.

Der Rückgriff auf diese Rechtfertigungslogik verdeutlicht, dass die Logik des Systems Schule und der Legitimationszwang bei schlechten Leistungen internalisiert wurden und die Spielregeln eingehalten werden. In dem auf Leistung ausgerichteten System Schule wird Unwilligkeit nicht akzeptiert; der Wille „es zu versuchen“ und die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Leistungen sind Teil des „Schülerjobs“ (Breidenstein, 2006). Gleichzeitig sind schlechte Leistungen aber bis zu einem gewissen Maße erlaubt, solange Unterordnung und Konformität signalisiert werden. Hier reproduziert sich die Logik der Notengebung dahingehend, dass auch der Versuch belohnt wird – der bzw. die Schüler*in bleibt ins System integriert und erhält eine pädagogische Vier. Gleichwohl erscheint das Versprechen der Nicht-Ausgrenzung schwach und zeitlich begrenzt. Es erfolgt quasi eine vorläufige Inklusion unter Vernachlässigung der Inhalte. Hierdurch vollzieht sich eine Subjektformierung im Sinne einer bzw. eines „Angestellten des Funktionssystems Einzelschule“, welche*r durch eine Unterwerfung unter Systemzwänge und eine habituell erzeugte Internalisierung eines permanent schlechten Gewissens charakterisiert ist.

Die Formulierung „*da was gegen zu machen*“ erscheint merkwürdig; statt des „*gegen*“ hätte man ein „*daran*“ erwartet. Das Attribut „*gegen*“ ergibt nur Sinn, wenn es sich gegen die Vier und nicht gegen die Schwäche richtet. Was sich hier reproduziert,

ist wiederum die Legitimationslogik, die an der Oberfläche schulischer Strukturen verbleibt. Folglich ist die Vier aus der Perspektive des betroffenen Subjekts wesentlich schlimmer als die Tatsache, kein Mathe zu können. Eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit Inhalten und das Anstoßen von Verstehensprozessen werden nicht mitgedacht. Wichtig scheint allein der zeitlich betriebene Aufwand. Dies wird ebenso an der Formulierung „*was weiß ich alles*“ deutlich, was so viel bedeutet wie: „Ich habe im Endeffekt alles gemacht. Ich kann das gar nicht mehr alles aufzählen.“ Durch Einsatz von Übertreibungsrhetorik wird Diffusität erzeugt und das klare Signal gegeben, bitte nicht nachzufragen, was genau denn inhaltlich getan wurde, da quasi alles getan und nichts unversucht gelassen wurde. Entsprechend dem in westlichen Gesellschaftsstrukturen zentralen Postulat der Selbstoptimierung und der logischen Schlussfolgerung, dass man sich professionelle Hilfe zu holen hat, wenn man selbst zu schwach ist, wurde sogar externe Hilfe in Form von „*NACHhilfe*“ in Anspruch genommen. Auch in der Formulierung, es habe „*nichts mehr geBRACHT*“, wird die Endgültigkeit der Makellogik sichtbar: Der Makel ließ sich nicht mehr verhindern, die Vier blieb. Eine Konkretisierung der verabsolutierten Schwäche und ein Vordringen zu Inhalten erscheinen nicht mehr zweckdienlich.

Die Diffusität des Problems, die einen Zugriff erschwert, findet sich auch im ersten Interview, wenngleich sie jeweils durch andere sprachliche Mittel erzeugt wird. Während das erste interviewte Subjekt Sachverhalte durch große Emotionalität und die implizite Bitte, ihm zu glauben, verschleiert, wird hier „Diffusität qua Schnoddrigkeit“ erzeugt. Hier werden ein Kalkül und ein berechnendes Vorgehen deutlich.

Die in dieser wie in anderen Passagen des Interviews immanente Legitimationsrhetorik drückt eine enttäuschte Erwartungshaltung auf beiden Seiten aus. Die Ansprüche der Schule sind im Interview indirekt präsent; auf sie wird legitimatorisch geantwortet. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Rechtfertigungslogik der Interviewsituation geschuldet ist. Als an der Universität arbeitende und an einer Optimierung des Bildungssystems interessierte Personen verkörpern die interviewenden Personen diejenige Seite, die eine Selbstaufgabe und ein Unterlaufen der bestehenden Ordnung nicht akzeptieren würde.

B: und dann hab' ich mir jetzt halt überlegt, dass ich das dann so mache, dass ich ähm (-) dann halt in Mathematik da irgendwie nich' wirklich wert drauf lege und halt einfach ANwesend bin, (-) und möglichst viel mitMACHE, (-)

Durch diesen Fortgang der Argumentation wird das vorher implizit enthaltene Kalkül nun expliziert. Das sprechende Subjekt offenbart sich – in deutlichem Kontrast zur Figur der Ohnmacht im ersten Fall (s.o.) – als unternehmerisches Subjekt, das die Funktionslogik des Systems Schule verstanden hat und damit spielen kann. Nach dem Motto „Die Inhalte habe ich aufgegeben. Ich bin da und mache mit, aber es bleibt mir vollkommen äußerlich“ wird eine merkwürdige Form der Souveränität erlangt. Von einer perfekten Camouflage würde man allerdings erwarten, dass die Rechtfertigungslogik und die Legitimationsrhetorik der ersten Interviewpassage aufrechterhalten und der geheime Lehrplan geheim gehalten würden.

Die hier erfolgende Offenbarung wirft deshalb die Frage nach der Art von Arbeitsbündnissen auf, die Lehrende und Lernende eingehen. Hält man an den Idealen des Interesses an Inhalten und der authentischen Erziehung fest, so bedeutet diese Offenbarung eine doppelte Kränkung und das Übertreten einer Schamgrenze, da pädagogische Ideale korrumpiert werden und dies auch noch offen zugegeben wird. Geht man davon aus, dass intrinsische Motivation in der Zwangsanstalt Schule nicht immer vorauszusetzen ist, so kann das Eingestehen einer Schwäche, kombiniert mit dem Angebot des Bemühens um das Soziale, akzeptiert werden. Für die Gestaltung von Beratungsangeboten impliziert dies, dass die beratende Lehrperson sich ihrer Ansprüche hinsichtlich Leistung, Aspiration, Motivation und Beziehungen bewusst wird und reflektiert mit diesen umgehen muss.

4. Ausblick auf eine Subjektivierungsweisen reflektierende Beratungspraxis in der Oberstufe

Miteinander kontrastiert offenbaren die beiden Fälle zunächst zwei entscheidende Gemeinsamkeiten: die bruchlose Inkorporation schulischer Verrechnungslogik in das eigene Relevanzsystem, wodurch andere mögliche Ergebnisse schulischen Lernens wie beispielsweise die inhaltlich sinnstiftende Auseinandersetzung in den Hintergrund gedrängt oder ausgeblendet werden, und die Rechtfertigungslogik der Argumentation.

Im ersten Fall reagiert der bzw. die Interviewte bruchlos auf den Impuls, sich als Subjekt zu etwas Objektivem, Verhängtem zu verhalten und den ganzen Problemkomplex als Unbegriffenes zu bearbeiten. Es findet sich keine Delegation der Verantwortung an das Umfeld, sondern stattdessen gibt es zahlreiche Hinweise auf die Internalisierung des Scheiterns.

Indem der Problemkomplex als Unbegriffenes prozessiert wird, kann keine Selbstermächtigung im Sinne einer konkreten Problembearbeitung stattfinden, was zu einer wenig produktiven Doppelung von Fatalismus und Internalisierung eigener Schwäche führt. So sieht sich das Subjekt nicht mehr imstande, durch Eigentätigkeit wieder Herr*in der Lage zu werden, sondern kommuniziert in einer Logik des Ausgeliefertseins. Indem Angst zum dominierenden Konzept wird, dominieren die formalen Regelungen der Prüfungsordnung das Denken, und die Inhalte des Mathematikunterrichts werden irrelevant, da nicht die Hoffnung besteht, dass deren Analyse zur Problemlösung beitragen könnte. Da in dieser Form kein analytischer Zugriff auf die eigene Lernstrategie möglich ist, wirkt der gewählte Bewältigungsmodus geradezu wie ein Muster erlernter Hilflosigkeit, woraus sich besondere Herausforderungen für die Beratung ergeben, da eine eindeutige Schuldzuschreibung zumindest auch eindeutige Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln liefern würde, das Diffushalten der Rechtfertigungsfrage aber dazu führt, dass auch die Berater*innen ohnmächtig werden und systematisch ebenfalls in die Situation der Hilflosigkeit gedrängt werden.

Eben jene Hilflosigkeit wird auch im zweiten Fall durch die diffuse Markierung der eigenen Schwäche und der damit verbundenen internalisierten Fremdzuschreibung erzeugt. Wie im ersten Fall wird auch hier die vom Diskurs eingeklagte Anstrengungsbereitschaft (vgl. Heinrich, 2010; Faller, 2019/i.Dr.) gezeigt, um bereits in vorauseilendem Gehorsam vollzogene Selbstabwertung hiermit zu kombinieren und damit antizipierend weiteren Anrufungen an das unternehmerische Selbst im Sinne von Einspruchs- bzw. Sanktionsmöglichkeiten des Systems vorzubeugen. Diese Reaktionsweise auf das Leistungsprinzip der Schule und den damit verbundenen Legitimationszwang führt allerdings zu verstärkten Selbstabwertungen: Zwar steht nicht mehr der Vorwurf der Faulheit im Raum; dies ist aber erkaufte durch die Selbstattribuierung mangelnder Fähigkeiten und Intelligenz. Paradox mutiert so die durch die Zeugnisnote Vier attestierte Schwäche zur erlösenden Diagnose, da unter diesen Voraussetzungen die Schwäche ontologisiert wird und folglich die ausreichende Demonstration guten Willens dazu führt, dass inhaltliche Anstrengungen der Problemlösung mit Blick auf das Fach Mathematik nicht mehr vorgenommen werden müssen. Durch die Einhaltung der Spielregeln scheint der Schülerjob hinreichend erfüllt – zumindest so lange es bei einer nicht versetzungsgefährdenden Vier auf dem Zeugnis bleibt. Dieser Mechanismus ist allerdings nur so lange wirkmächtig, wie eine weitere Konkretisierung der verabsolutierten Schwäche im Sinne einer fachspezifischen Diagnostik unterbleibt, da diese erneut ein Vordringen zu den Inhalten des Fachs erzwingen würde.

Die Diffusität des Problems bzw. der gesamten Problemlage, die einen Zugriff erschwert, findet sich auch im ersten Interview, wenngleich sie jeweils durch andere sprachliche Mittel erzeugt wird.

Für die Beratungspraxis stellt sich damit die Herausforderung, Arbeitsbündnisse zwischen Lehrenden und Lernenden zu befördern, die aus eben jener Diffusität heraus-

führen. Während man im ersten Fall auf einen erfolgreichen Bewältigungsmodus aus der Realschule zurückzugreifen kann, bedürfte es im zweiten Fall sicherlich auch bei der Gestaltung der Beratungsangebote zunächst einer Reflexion der beratenden Lehrperson über ihre eigenen Ansprüche hinsichtlich Leistung, Aspiration, Motivation und Beziehungen, um sich nicht in die beschriebene Dialektik der unproduktiven Einhaltung der Minimalstandards des Schülerjobs zu verstricken.

Ausgehend von solchen Selbstreflexionen in Bezug auf die eigenen Einstellungen zu Leistung, Aspiration, Motivation und Beziehungs- bzw. Anerkennungsarbeit (vgl. te Poel, 2018) müssten die Lehrkräfte dann sensibilisiert werden für Enaktierungspotenziale früherer konstruktiver Lernstrategien, um an diese möglichst lebensnah anzuschließen.

Zugleich deuten die Interviews aber auch nicht nur auf unproduktive Subjektivierungsweisen, sondern ex negativo auf einen möglichen, verobjektivierbaren „Qualifikationsphaseneffekt“ hin, also die empirisch zu überprüfende Tatsache, ob gegebenenfalls ein proportional unverhältnismäßiger Anstieg der Anforderungen in der zwölften Klasse erfolgt, der auch entsprechend als objektiver Konstruktionsfehler des Oberstufencurriculums zu bearbeiten wäre. Denkbar wäre mithin ein konstruktives Zusammenspiel von problematische Subjektivierungsformen reflektierenden Beratungsformen und zugleich Versuchen der diagnostischen Verobjektivierung von curricular unnötigen Lernhürden – dann sogar über Kompetenzmessung.

Systemisch betrachtet wäre dann sogar eine Rettung des andernorts formulierten Allgemeinbildungsanspruchs der Kompetenzorientierung (vgl. Frohn & Heinrich, 2018a) denkbar, wenn das Verobjektivierbare der Kompetenzmessung sowie die kritische Reflexion von Subjektivierungsprozessen in ein Beratungssystem münden würden, das hier zugleich realistische und konstruktive Bewältigungsmodi anbietet.

Auch hier könnten wiederum wertvolle Impulse aus der Inklusionsdebatte erfolgen. So gehen wir bspw. in dem BMBF-Projekt Re-Link (FKZ: 01NV171 OC) zum Thema *Reflexion, Leistung und Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe* der Frage nach, wie Lehrkräfte die beiden „Bildungsaufträge“ von Leistungsorientierung einerseits und einer individuell angemessenen inklusiven Bildung für alle andererseits in der Praxis konkret bearbeiten (vgl. ausf. Urban et al. im vorliegenden Band).

Die dort anvisierten Analysen zu den spezifischen Bewältigungsmodi dieses Spannungsfeldes von gleichzeitiger Inklusions- und Leistungsorientierung seitens der Lehrkräfte könnten den Ausgangspunkt für eine entsprechend sensibilisierte Beratungskultur bieten. Denn wenn Schulen angesichts des durch Leistungstests und zentrale Prüfungen entstehenden Leistungsdrucks nicht für sich eine auf selbstentwertende Subjektivierungsweisen reagierende reflektierte Schulkultur und Beratungspraxis entwickeln, ist wahrscheinlich, dass auch die Lehrenden mit ihren Subjektivierungsweisen „scheiternden Unterrichts“ in eine Dominanz einer nicht-inkluisiven Leistungsorientierung zurückfallen, sodass das Diffuse und die Ohnmacht des Subjekts auch hier obsiegen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Gamsjäger, M. (2018). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 45–78). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_3
- Asbrand, B., Heller, N., & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104 (1), 31–43.
- Biewer, G. (2012). Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. *Vierteljah-*

- resschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 81 (1), 9–21. doi:10.2378/vhn2012.art01d
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 131–165). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139173582
- Demski, D. (2018). Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 129–152). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_6
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.). (2013a). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013b). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3_1
- Eversheim, U. (2015). Bildungsstandards versus Inklusion? Probleme und Potenziale der Standard- und Kompetenzorientierung für einen inklusiven (Sport)Unterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6) (S. 207–223). Berlin: Logos.
- Faller, C. (2019/i.Dr.). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2005). Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In K. Maag-Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert* (Schriftenreihe „Bildungssysteme und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung) (S. 15–27). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018a). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 153–173). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018b). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 65–74.
- Groß Ophoff, J., Koch, U., & Hosenfeld, I. (2018). Vergleichsarbeiten in der Grundschule von 2004 bis 2015. Trends in der Akzeptanz und Auseinandersetzung mit Rückmeldungen. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstan-*

- dards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 205–228). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_9
- Gruschka, A. (2013). Bildung – Kompetenz. In J. Asdonk, S.U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 77–86). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Opladen & Farmington-Hills, MI: Barbara Budrich.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2019/i.Dr.). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 172–194). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92245-4_7
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 253–268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden, VS.
- Helm, C., & Keusch, L. (2018). Korreliert Kompetenzorientierung mit einer objektiveren Leistungsbeurteilung? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 287–306). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_13
- Holmeier, M. (2018). Bildungsstandards entwickeln, implementieren und überprüfen. Beispiele aus der Deutschschweiz. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 79–101). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_4
- Kemethofer, D., & Wiesner, C. (2018). Verändern Bildungsstandards, Standard überprüfen und Ergebnissrückmeldungen die schulische Arbeit? Wahrnehmung, Rezeption und Nutzung aus Perspektive der Schulaufsicht. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 229–243). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_10
- Klein, R., & Dungs, S. (2010). *Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92296-6
- Klemm, K. (2009). Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – eine Verfalls-geschichte? *DDS – Die deutsche Schule*, 101 (2), 194–203.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köller, O. (2009). Die institutionelle Umsetzung durch das IQB – Konzeption und Kritik. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung: Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit?* (S. 28–33). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig* (Streitschriften zur Bildung, Bd. 1; 2. Aufl.). Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Maaz, K., Emmrich, R., Kropf, M., & Gärtner, H. (2018). Bildungsstandards als innovative Elemente moderner Bildungssysteme. Voraussetzungen und Perspektiven. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 25–44). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_2
- Moser Opitz, E. (2011). Das provokative Essay: Bildungsstandards. Sonderpädagogik im Dilemma oder im Abseits? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80 (2), 94–97. doi:10.2378/vhn2011.art05d
- Nadai, E., & Sommerfeld, P. (2005). Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 181–205). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-663-11166-5_10
- Oerke, B., Maag Merki, K., Maué, E., & Jäger, D.J. (2013). Zentralabitur und Themenvarianz im Unterricht: Lohnt sich Teaching-to-the-Test? In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 27–49). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-00658-7_3
- Palowski, M. (2015). *Der Diskurs des Versagens. Nichtversetzung und Klassenwiederholung in Wissenschaft und Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Pant, H.A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (6), 827–845.
- Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., & Altrichter, H. (2018). Unterrichts- und Schulentwicklung in der Sekundarschule durch eine Politik der Bildungsstandards? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 177–203). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_8
- Poel, K. te (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schülerinnen und Schülern als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer- und Lehrerinnenbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 341–353. doi:10.31244/dds.2018.04.05
- Rose, N. (2000). Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In U. Bröckling (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 72–109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sander, W. (2009). Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In C.-P. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswalt

- (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs* (S. 11–34). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-531-91962-1_1
- Sterkl, S., & Weixlbaumer, S. (2018). Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. Charakteristika und Konsequenzen aus Sicht schulischer Akteur/innen. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 245–264). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-658-22241-3_11
- Tillmann, K.-J. (2006). Systemsteuerung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: Kritische Anmerkungen zum gegenwärtigen Zeitgeist. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 13–35). Wien: LIT.
- Tröhler, D. (2018). Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule. Entstehung, Verbreitung und Folgen einer globalen bildungspolitischen Sprache. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 3–24). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_1
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim & Basel: Beltz.
- Zuber, J. (2018). Einstellungsbildung als Gelingensbedingung für die Umsetzung einer Bildungsstandardpolitik? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 105–127). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_5
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2018a). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (2018b). Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. XIII–XV) (Educational Governance, Bd. 42). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., Palowski, M., & Schumacher, C. (2018). Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>