



Leseprobe aus Röhrig, Kron, Nehl und Naglik,
Individualisierung und Schule, ISBN 978-3-7799-6694-4
© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6694-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6694-4)

Inhalt

Vorwort

Martin Böhne (Landessprecher des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter:innen e.V. (bak) für Hessen) 7

Begleitwort

Yvonne Nehl, Felix Naglik und Michael Röhrig 11

I Individualisierung der Schule und die gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Einflussfaktoren 15

Individualisierung der Schule – oder: das Leid des Lobs
Thomas Kron 16

Schulische Governance und Individualisierung – Vom Strukturkonservatismus des deutschen Schulsystems, hin zur Öffnung für Imperfektion?
Thomas Brüsemeister 43

Individualisierung an Schulen im Spannungsfeld von Interaktion, Organisation und Gesellschaft
Lisa Gromala 58

Individualisierung und Distanzunterricht in der Grundschule – am Beispiel der Lernplattform „Anton“
Heike Deckert-Peaceman/Gerold Scholz 68

II Individualisierung in der unterrichtlichen Praxis 83

Individualisierte Streifzüge durchs Hinterland: Innenperspektive und Standortbestimmung einer hessischen Schule
Kai Schütz/Matthias Möller 84

Mit allen Sinnen begreifen – Individualisiertes Lernen an der BLISTA
Tobias Mahnke 102

Verschiedenheit wertschätzen und nutzen – aber wie?
Thomas Makowski 116

Die Daltonpädagogik als pädagogisch-organisatorisches Konzept der individuellen Förderung am Gymnasium Alsdorf
Martin Wüller 129

III Individualisierung der Schule und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung	145
Individualisierte professionelle Entwicklung von Lehrkräften <i>Ingrid Kunze</i>	146
Individualisierung und Differenzierung in Prüfungslehrproben begleiten. Organisationspädagogische Perspektiven auf pädagogische Praktiken von Mentor:innen im Vorbereitungsdienst zum Lehramt. <i>Andrea Gergen</i>	158
Individualisierung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der Lehrkräfteausbildung <i>Yvonne Nehl/Felix Naglik/Michael Röhrig</i>	172
Nachbetrachtung	195
Zusammenfassende Thesen zur Nachbetrachtung <i>Thomas Kron, Felix Naglik, Yvonne Nehl, Michael Röhrig</i>	196
Die Autor:innen	203

Begleitwort

Der Themenkomplex ‚Individualisierung und Schule‘ ist kein neuer. Bereits vor etwa 10 bis 15 Jahren kam es zu einer relativ breiten und intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Individualisierung im schulischen Kontext, häufig verstanden als idealer Zustand einer immer weiter entwickelten Binnendifferenzierung. Bei dieser Sichtweise sind natürlich einzelne Schulen, wie beispielsweise die Max-Brauer-Schule in Hamburg, die Bielefelder Laborschule, das Dalton-Gymnasium in Alsdorf, die sich natürlich auch schon wesentlich früher in diesem Feld auf innovative Wege begeben hatten, explizit ausgenommen.

In der hessischen Lehrkräfteausbildung der zweiten Phase manifestierte sich diese breite Auseinandersetzung pointiert mit der Einführung eines neuen Ausbildungsmoduls mit dem Titel „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“ (DFB). Im Rahmen dieses Moduls wurde zum ersten Mal systematisch und für alle angehenden Lehrer:innen verpflichtend individualisiertes Lernen als zentrales Entwicklungsfeld festgelegt. Explizit sollen in diesem Modul die angehenden Lehrer:innen erlernen, wie Schüler:innen „gemäß unterschiedlicher Förderbedarfe mit dem Anspruch der Individualisierung“ (Amt für Lehrerbildung 2011: 84) unterstützt und gefördert werden können. Seit einigen Jahren ist unter anderem das Buch „Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II“, dessen Mitherausgeberin Ingrid Kunze (Kunze/Solzbacher 2010) auch dankenswerterweise einen Beitrag für den vorliegenden Sammelband geleistet hat, eine Grundlage für die Arbeit in diesem Modul. 2019, also etwa ein Jahrzehnt später, wurde das Themenfeld Individualisierung in einer partizipativen Zukunftswerkstatt neben der Digitalisierung und der Demokratiebildung von dem Kollegium unseres Studienseminars für Gymnasien in Marburg erneut als Seminarentwicklungsschwerpunkt gewünscht, um die gemeinsame Basis in diesem Bereich der Ausbildung weiter auszudifferenzieren. In der Folge beantragte das Studienseminar 2020 eine Unterstützung in Form eines ErasmusPlus-Projektes mit dem Fokus auf der „Individualisierung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der Lehrkräftebildung“.

Ziel des Projektes ist es, zusammen mit den kooperierenden Schulen (Landschulheim Steinmühle, Marburg/Europaschule – Freiherr-vom-Stein-Schule, Gladenbach) insbesondere die langfristige (Lipowsky 2015) Individualisierung der Unterrichts- und Ausbildungspraxis im Sinne einer Stärkung von (angehenden) Lehrkräfte- und Schülerpersönlichkeiten zu intensivieren, die Kooperation zwischen Lehrkräften an Schulen und den Auszubildenden am Studienseminar mit dem Ziel der Qualitätssteigerung von Unterricht bzw. Ausbildung zu fördern sowie eine Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung zu stärken, um dadurch auch Impulse zur Individualisierung aus anderen Bildungssystemen

kennenzulernen und daraus gegebenenfalls Anregungen für die eigene Arbeit ableiten zu können.



Als eigentliche Auftaktveranstaltung für den Seminarentwicklungsprozess organisierte unser Studienseminar vom 02.03.-03.03.2021 eine Expertentagung in Form eines digitalen didaktischen Staffellaufs mit dem Motto „Das Ich im Wir“ (vgl. QR-Code unten). Inhaltlich war es uns dabei wichtig, sich dem Begriff Individualisierung aus unterschiedlichen Perspektiven zu nähern, um so von einer facettenreichen und fundierten Basis den Entwicklungsprozess des Seminars starten zu können. So wurden Referent:innen aus unterschiedlichen Fachbereichen der Universitäten (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule, Aachen/Technische Universität Kaiserslautern/Philipps-Universität Marburg/Universität Osnabrück) eingeladen, um über entsprechende Definitionen, Gelingensbedingungen für die Umsetzung an Universität und Schule zu referieren. Gleichzeitig konnten Schulen (University Teacher Training School, Joensuu/Carl-Strehl-Schule, Marburg/Laborschule Bielefeld/Dalton-Gymnasium, Alsdorf) gewonnen werden, die bereits Konzepte der Individualisierung erfolgreich umgesetzt haben, um von Ihren Konzepten und Erfahrungen zu berichten.

Der vorliegende Sammelband entstand aufgrund des sehr positiven Feedback zu dieser Tagung und auf besondere Anregung von Herrn Prof. Dr. Thomas Kron im Anschluss an den Staffellauf. Erfreulicherweise haben sich fast alle Referent:innen des digitalen didaktischen Staffellaufs (Prof. Dr. Thomas Kron, Dr. Tobias Mahnke, Prof. Dr. Susanne M. Weber, Thomas Makowski, Prof. Dr. Ingrid Kunze, Martin Wüller) bereit erklärt, ihre Vorträge für diese Publikation zu verschriftlichen. Ergänzt wird der Band durch Beiträge von Autor:innen, die wir im Anschluss an die Tagung für dieses Vorhaben gewinnen konnten (Prof. Dr. Aladin El-Mafalaani, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman, Prof. Dr. Gerold Scholz, Dr. Lisa Gromala, Kai Schütz, Matthias Möller).

In dieser erneuten, vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Themenkreis ‚Individualisierung und Schule‘ wurde uns deutlich, dass sich der Kontext

natürlich im Vergleich zu vor 10 Jahren auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene nachhaltig verändert hat. Hierzu zählen natürlich aus unserer Sicht vor allem die tiefgreifenden Veränderungen in dem Bereich der Digitalisierung und die damit einhergehende verstärkte Globalisierung, die das Umfeld auch der Schüler:innen und Lehrer:innen gravierend verändert haben.

Eine intensive neue Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Individualisierung und Schule scheint vor diesem Hintergrund unumgänglich und macht sowohl eine umfangreiche Betrachtung aus pädagogischer, aber auch soziologischer Sicht notwendig. Dieser Wandel zu mehr Selbstbestimmung eröffnet zahlreiche Chancen und beinhaltet zugleich durchaus Risiken für Individuum wie Gesellschaft. Dieses Spannungsfeld aus Chancen und Risiken nimmt der vorliegende Sammelband in den Blick. Untersucht werden zum einen konkrete Umsetzungen der Individualisierung in der Schule und der Lehrkräfteausbildung und zum anderen jene gesellschaftlichen Entwicklungen, die wiederum maßgeblich auf die Individualisierung der Schulen einwirken. In der Hoffnung auf diese Weise einen Beitrag zu einer die beiden Fachrichtungen Pädagogik und Soziologie verbindenden, kritischen, aber auch zukunftsorientiert praktischen Meinungsbildung zu leisten, wünschen wir Ihnen viel Spaß bei der Lektüre.

Yvonne Nehl, Felix Naglik und Michael Röhrig

Literatur

- Amt für Lehrerbildung (2012): „Module für den Vorbereitungsdienst. Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Förderschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Beruflichen Schulen, Lehrbefähigung für Arbeitstechnische Fächer“. <https://sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/modul/index.html> (zuletzt aufgerufen am 08.07.2021)
- Kunze, Ingrid/Stolzbacher, Claudia (Hrsg.) (2010): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lipowsky, Frank/Lotz, Miriam (2015): „Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden“. In: Gerlinde Mehlhorn, Karola Schöppe und Frank Schulz (Hrsg.): *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed (KREApus, Band 8), 155-219.



I Individualisierung der Schule und die gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Einflussfaktoren

Individualisierung der Schule – oder: das Leid des Lobs

Thomas Kron

In diesem Beitrag schaue ich aus soziologischer Sicht auf das, was unter dem Etikett einer „Individualisierung der Schule“ theoretisch wie praktisch diskutiert wird. Möchte man diesen schulisch-bildungspädagogischen Diskurs in einem Satz zusammenfassen, dann würde ich dies so versuchen: Mit „Individualisierung der Schule“ meint man den als äußerst wünschenswert markierten Versuch, *alle Schüler:innen in ihrer Individualität wahrzunehmen und zu fördern*.

Schon an dieser Stelle stutzt der/die theoretisch geschulte Soziolog:in, denn der Anspruch, der hier zum Ausdruck kommt, ist nicht vereinbar mit der Annahme einer funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft. Funktionale Differenzierung bedeutet, dass die Gesellschaft nur einen ganz bestimmten Ort für die Komplettberücksichtigung von Individuen vorsieht und das ist das Intimsystem und nicht die Schule (siehe Fuchs 1999). In allen anderen sozialen Systemen bezieht man sich immer nur auf bestimmte Teile der Menschen. Das, was man mit der Systemtheorie „multiple Partialinklusion“ nennt, kann man rollentheoretisch recht gut abbilden: In der Bäckerei interessiere ich als liquider Käufer, an der Universität als lehrender Dozent oder als neugieriger Forscher, bei meinen Kindern als Unterhalt zahlender Vater und bei meinen Kumpels als spaßiger Geselle – an keiner dieser Stellen soll ich als ganze Person mit all meinen Eigentümlichkeiten transparent gemacht werden. Im Intimsystem ist das anders, dort muss ich den/die Andere:n komplett berücksichtigen und muss dies auch von dem/der Anderen erwarten, mich in meiner Individualität zu lieben (nicht nur: hinzunehmen). Schule ist kein Intimsystem. Dort wird nicht die ganze Person adressiert, sondern bestimmte Elemente von Personen. Zu weit gehende Individualitätsforderungen sind dort womöglich eher schädlich, wie schon Nietzsche (1988) in seinem Text „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ gewarnt hatte. Was Schule und die Ausbildung von Individualität benötigen, so in diesem Sinne auch Emile Durkheim (1999), ist ein „Geist der Disziplin“. So gesehen wundert kaum, dass die Erfahrungen nahezu aller Lehrpersonen eher Probleme einer so verstandenen Individualisierung artikulieren. Berichte von Erfolgen der Berücksichtigung der Individualität der Schüler:innen sind Mangelware. Der sogenannte „Stehsatz“ – die Lehrer:innen mögen die Schüler:innen da abholen, wo sie stehen – ist zu einer Karikatur geraten, weil klageworden ist, dass nicht die Lehrer:innen die Kinder da abholen, wo sie stehen, sondern die Busfahrer:innen, wenn sie die Schulhaltestellen korrekt anfahren. Deutlicher

als in diesem Bild kann man die Diskrepanz zwischen Bildungszielen und schulischer Realität kaum beschreiben.

Meine These, die ich hier entfalten möchte, lautet aufgrund dieser Irritationen: Individualisierung in dem schulisch-bildungspädagogischen Diskurs verweist auf etwas ganz Anderes als auf das, was man als Anspruch formuliert! Um diesem Verdacht nachzugehen, beschreibe ich im Folgenden zunächst, was in der Soziologie unter Individualisierung verstanden wird. Zuerst lege ich¹ dazu den *Grundprozess* der Individualisierung dar, welcher sich in *drei gesellschaftlichen Dimensionen* – Kultur, Struktur und Autonomie – figuriert. Dieser Grundprozess gestaltet sich seit dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland bis heute in (mindestens) *drei Phasen* aus, welche kurz dargestellt werden. Die „Individualisierung der Schule“, so wird dann deutlich, schließt direkt an Phase III der Individualisierungsvorgänge an.

Der Grundprozess der Individualisierung

Dass die moderne Gesellschaft (mindestens) einen Individualisierungsprozess durchläuft, ist unbestritten und innerhalb der Soziologie vielfach analysiert.² Betrachtet man unterschiedliche Perspektiven auf Individualisierungsvorgänge, dann offenbart sich *ein* Mechanismus, der hier als grundlegend unterstellt wird (Kron/Horacek 2009): Der *Grundprozess des Raus und Rein*. Ungeachtet der unterschiedlichen historischen und sachlichen Inhalte ist der dahinterliegende Mechanismus der Individualisierung immer der gleiche. So beschreibt Beck (1986) Individualisierung als einen Teil der Risikogesellschaft, in der die Menschen aus den Strukturen der Industriegesellschaft herausgesogen und in die Weltrisikogesellschaft (Beck 2007) hineinversetzt werden. Dort gelten sie als Letztinstanzen ihrer Entscheidungen. Begründet wird dies gesellschaftstheoretisch mit dem Prozess reflexiver Modernisierung (Beck 1994b; Beck/Bonß/Lau 2001), worunter die Abarbeitung der Nebenfolgen von Erfolgen der Ersten Moderne zu verstehen ist. Hierzu passt die Individualisierungsvorstellung von Duerr (1988, 1990, 1993, 1997, 2002) mit einem Wechsel von stärkeren Kontrollstrukturen hin

1 Diese hier vorgenommene Darstellung von Individualisierung ist mit kleinen Änderungen identisch zur Darstellung der Individualisierung in Kron/Winter (2022). Wo es hier um die Konsequenzen für die Schule geht, werden dort die Folgen für die Religion analysiert.

2 Die moderne Gesellschaft kann gar als „individualisierte Gesellschaft“ beschrieben werden (siehe Bauman 2000; Schroer 1997). Zur Reflexion dieses Vorgangs innerhalb der Soziologie siehe etwa Beck (1993, 1994a, 1995, 1998), Beck/Beck-Gernsheim (1994), Junge (2002), Kipple (1998), Kron (2000, 2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2006), Schimank (2000), Schroer (1997, 2000, 2001). Die Nähe dieser Vorgänge zur Soziologie ist nicht erstaunlich, ist diese doch als Wissenschaft aus dem Geiste der Individualität entstanden (siehe Nassehi 2000). Zudem wurde immer wieder die Dialektik von Individualisierung und Kollektivisierung oder gesellschaftlicher Standardisierung herausgearbeitet (siehe Hondrich 1997a, 1997b, 1999; Kohli 1994; Leisering 1994; Mayer/Müller 1994).

zu einer weniger direkten sozialen Kontrolle über die Menschen. Diese geringere soziale Kontrolle kann man mit den Sichtapparaturen von Foucault (1985, 2005) und Bauman (1992, 2003) auch als Erhöhung der Kontrolleffizienz durch neue Kontrolltechnologien deuten, durch welche die Menschen aus der schweren Moderne mit ihrer kontrollierten Produktion von Individualität rausgesogen und in eine flüssige oder auch flüchtige Moderne mit ihrer verschleierten Produktion von Individualität hineingeführt werden. Schließlich war es bereits Simmel (1890, vgl. Kron/Berger/Braun 2013), der zumindest in seiner Frühphase die gesellschaftliche Arbeitsteilung als soziale Differenzierung beschrieben hat, in der sich die Individualität der Menschen dadurch steigern lässt, dass die Einzelnen aus der engen Begrenzung einzelner Gruppen entlassen werden, einhergehend mit der Befreiung aus gesellschaftlichen Zwängen, um dann eingebettet in den Schnittpunkten verschiedener sozialer Kreise ihre Individualität zu finden. Dies wird die luhmannsche *Systemtheorie* später im Rahmen der Beschreibung funktionaler Differenzierung als Freisetzung aus der rollenzentrierten Integration in soziale Systeme und Einbettung in eine Exklusionsindividualität reformulieren (Hillebrandt 1999; Nassehi 1997), ergänzt durch eine individuelle Adressierung der Person (Fuchs 1997, 2000).

Für die Menschen stellte sich Gesellschaft in der Folge als Entscheidungsgesellschaft (Schimank 2005) dar. Man soll nun individuell rational entscheiden, sieht sich aber oftmals aufgrund der Komplexität der Lebensverhältnisse dazu gar nicht in der Lage. Als Konsequenz wird das Leben zu einer Art Flipperspiel (Schimank 1999) – ein Vorgang, den Goffman (2010) für das Alltagsleben so beschreibt, dass eine immer mögliche Stigmatisierung den Menschen aus dem Normalen raus- und in den Zwang zur Aufrechterhaltung der eigenen Identität sowie der jeweiligen Interaktionsordnung hineinführt. Für Schimank (2005) ist Inkrementalismus – passend übersetzt als „Sich-Durchwursteln“ – *der zeitgenössische Modus zur Aufrechterhaltung individueller Identität und zugleich ein Modus zur Stabilisierung der Interaktionsordnung angesichts eines grundsätzlichen und zugleich kaum mehr einlösbaren Rationalitätsvorbehalts allen Handelns.*

Diese kursorische *tour de force* durch einige soziologische Beschreibungen macht deutlich, dass wir es immer mit demselben Mechanismus zu tun haben: Raus aus einem bestimmten Zustand Z^1 , hinein in einen bestimmten Zustand Z^2 . Für diesen Zustandswechsel werden jeweils unterschiedliche Bedingungen bzw. Entwicklungen – Zivilisierung, funktionale Differenzierung, reflexive Modernisierung, Disziplinierung, Inkrementalismus usw. – verantwortlich gemacht, die jeweils eine bestimmte Bedeutung von ‚Individualität‘ und deren Erzeugung hervorbringen (Luhmann 1986b, 1994). Dieser Prozess des ständigen Zustandswechsels, für Rosa (2016) *die* Beschreibungsformel moderner Gesellschaften, markiert stets Optionen bzw. strukturelle Zwänge zur Generierung von Individualität, weshalb man diesen Prozess auch als erzwungene Individualisierung beschreiben kann: Individualität wird strukturell gefordert.

Phasen der Individualisierung

Mit der Vorstellung dieses Mechanismus der Individualisierung als ein Prozess des Zustandswechsels im Sinne des Raus und Rein im Hinterkopf, lassen sich nun historisch wichtige Phasen der „Entdeckung des Individuums“ unterscheiden (vgl. van Dülmen 1997, 2001). Für diese Unterscheidungen sind drei Dimensionen des Individualisierungsprozesses entscheidend (Kron 2002a, 2004a): Die Dimension der *Kultur*, die Dimension der *Struktur* und die Dimension der *Autonomie*. Kultur und Struktur wirken als unabhängige Bedingungen. Autonomie ist die abhängige Bedingung, d.h. hier zeigt sich die Konsequenz der Individualisierung für die Menschen. Die *allgemeine* Richtung der Veränderungen in diesen Dimensionen ist in allen historischen Phasen gleich. Relevant sind jedoch die *konkreten* sozialen Umstellungen.

Die allgemeine Richtung ist dadurch bestimmt, dass zum einen kulturelle Werte im Laufe der Zeit mindestens seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs immer mehr an Relevanz verlieren. Werte werden verstanden als Konzeptionen des Wünschenswerten bzw. des Ablehnenswerten (siehe Kron 2001): der Wunsch nach Solidarität, Treue, Gleichheit, Gerechtigkeit usw. bzw. die Ablehnung von Elend, Leid, Armut, Krankheit usw. – all diese Werte gehen zwar nicht verloren, werden aber immer mehr durch einen Wert verdrängt bzw. überlagert: *Individualismus*. Der Wert des Einzelnen (Hastedt 1998) ist immer mehr das Maß *aller* Dinge.³ Der Wunsch nach höchster Freiheit und Selbstbestimmung ist bei den Menschen unbeding, und zwar in beide Richtungen: Als positive Freiheit wird die Zunahme von immer mehr Autonomie gewünscht. Als negative Freiheit wird jeglicher Zwang zunehmend abgelehnt (Gerhardt 1999). Unter dem Druck der Verwirklichung des Wertes des Individualismus werden immer mehr Menschen aus traditionellen Strukturen entlassen und stattdessen in stärker „dynamisierte“ Strukturen eingebettet (Münch 1992).⁴ Dass man auf die Idee kommt, die Schulbildung nicht mehr – zumindest theoretisch – an bestimmte soziale Strukturen zu koppeln wie Klasse, Stand oder Schicht, kann folglich nicht überraschen. Empirisch wird man zwar bestimmte stabile Verknüpfungen von Sozialstrukturen bzw. Milieus und Bildungserfolge nach wie vor konstatieren müssen: Wer in einem Elternhaus aufwächst, in dem weder finanzielles noch kulturelles Kapital vorhanden ist, wird sich schwerer tun, eine Professur zu erlangen (Reuter et al. 2020). Ungeachtet der empirischen Evidenz wird man dies vor dem Hintergrund des Wertes des Individualismus aber nun als Problem

3 Weshalb es angemessener sein könnte, besser von Singularisierung (Reckwitz 2017) zu sprechen.

4 Es handelt sich hierbei freilich um einen reflexiven, sich dynamisch selbstverstärkenden Prozess. So folgen Kultur und Struktur einerseits dem Wert des Individualismus (Dumont 1991), andererseits ist der Wert des Individualismus eine Folge gesellschaftlicher Strukturdynamiken und kultureller Veränderungsprozesse.

deuten, welches in Richtung einer Erweiterung des individuellen Handlungsraums gelöst werden muss.

Individualisierung I

Als *Phase der ersten Individualisierung* kann der westliche Individualisierungsschub in der Zeit etwa von den 1970er Jahren bis in die 1990er Jahre gesehen werden. Zurecht ist diese Phase als „nachholende Individualisierung der Frauen“ bezeichnet worden (siehe Beck 1990; Beck/Beck-Gernsheim 1990; Beck-Gernsheim 1986, 1990, 1994; Buchmann/Eisner 1997). Die bis dato geltende Geschlechterordnung weicht zunehmend einem Individualismus der Geschlechter, was bedeutet, dass die bislang männlich dominierte Kultur sukzessive an normativer Kraft verliert. Es kommt zu einer allmählichen Freisetzung aus den traditionell männlich geprägten Strukturen etwa in der Arbeitswelt oder in der Bildung. Wenngleich die emanzipatorische Protestform der Frauenbewegung viel früher eingesetzt hat, lässt sich das 1977 in Kraft getretene Erste Gesetz zur Reform des Ehe- und Familienrechts als ein *tipping point* in Deutschland markieren, an dem sich diese Haltung juristisch manifestiert.⁵ Diese nachholende Individualisierung hat Auswirkungen in vielen gesellschaftlichen Feldern (Familie, Ehe, Arbeitsmarkt, Religion, Politik usw.). Der erste Individualisierungsschub macht sich gesellschaftsweit bemerkbar. Für die einzelnen Menschen bedeutet dies, sich einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (vgl. Habermas 1985) und dem Imperativ „*Sieh zu, dass Du in einer differenzierten Welt klarkommst!*“ zu stellen, die eigene Existenz zusammenbasteln (Hitzler/Honer 1994), sich selbst jagen (Gross 1999) zu müssen: Und das unter den Bedingungen zunehmender dynamischer Stabilisierung (Rosa 2016) und Multioptionierung (Gross 1994) bei gleichzeitigem Verlust der Rückfalloptionen in traditionale Wertegemeinschaften.

Sowohl die gesellschaftlichen Veränderungen, aber insbesondere der Diskurs um diesen ersten Individualisierungsschub sind in aller erster Linie Phänomene *westlicher* Gesellschaften.⁶ Dieser erste Individualisierungsprozess kann daher

5 Damit wurde das Leitmodell der sogenannten „Hausfrauenehe“ durch ein partnerschaftliches Modell ersetzt und zugleich Privilegien insbesondere des Mannes gestrichen, z. B. sein alleiniges Recht auf Bestimmung des Aufenthaltsorts der Familie, der Haushaltsführung, der Kindererziehung oder der Verfügung über das Einkommen. Ob die stattdessen implementierten Richtlinien und Gesetze wie etwa das Zerrüttungsprinzip inklusive der sogenannten lebenslangen Solidarität gerecht waren, darauf soll es hier nicht ankommen. Deutlich ist jedenfalls die höhere Autonomie für *beide* Geschlechter, insbesondere der Freiheitsgewinn der Frauen.

6 Für Deutschland kann im Vergleich zu anderen Ländern ein Sonderweg der Individualisierung konstatiert werden (siehe Kron 2003).

als „westliche Individualisierung“ bezeichnet werden. Insgesamt erweitert sich dadurch der Handlungsspielraum für alle Menschen in westlichen Gesellschaften, die angehalten sind, zunehmend sich selbst zu (er)finden, d. h., ihre individuelle Lebensführung mehr und mehr eigenverantwortlich, selbstbestimmt organisieren (zu) müssen.⁷

Abb. 1: Westliche Individualisierung („Individualisierung I“)

Kultur:	Relevanzverlust der Geschlechterordnung // Ausrichtung auf Individualismus der Geschlechter
Struktur:	Freisetzung aus traditional männlich geprägten Strukturen // Einbettung in feminisierte Strukturen
<hr/>	
Autonomie:	Erweiterung des Handlungsspielraums für alle // Selbstverantwortung, Selbstfindung als Pflicht

Individualisierung II

Vor allem die seit den 1990er Jahren nicht mehr zu ignorierende und rasant zunehmende Globalisierung der Welt trägt die zweite Phase der Individualisierung. Die westliche Multiperspektivität bzw. Poly-Optik (siehe Kron/Winter 2005) der funktional differenzierten Gesellschaft wird nun selbst global kontextualisiert und auf den Rest der Welt erweitert. Globalisierung bedeutet auch, dass die scheinbar vorherrschenden westlichen Werte relativiert werden. Zum einen werden den westlichen Werten andere Werte entgegengesetzt, die etwa anderen religiösen (Indien, Naher Osten) oder politischen Orientierungen (China) geschuldet sind. Da die westliche Moderne angetreten ist, für *alle* Menschen zu sprechen, muss das Angebot entsprechend angepasst und der eigene Wertehorizont erweitert werden: Je mehr unterschiedliche Menschen sich unter einem Wertehimmel versammeln sollen, desto breiter bzw. generalisierter muss dieser Himmel sein (Parsons 1985). Der westliche Individualismus richtet sich folglich auf individuelle *Menschen*rechte aus. Die Rechte aller einzelnen Menschen sind nun zu berücksichtigen.

Damit einher geht eine Freisetzung aus westlich geprägten (politischen, ökonomischen) Strukturen und die Einbettung in globale Strukturen. Auch wenn der Globalisierungsprozess Jahrzehnte zuvor begonnen hatte, wird ab den 1990er

7 Dies blieb nicht ohne skeptische Betrachtungen, z. B. befürchtete man, dass der Westen sich und seinen Individualismus selbst zerstört (Miegel/Wahl 1994).

Jahren immer deutlicher, dass globale (zuvörderst: ökonomische) Dynamiken die lokalen Lebenswelten bestimmen (Münch 1998; vgl. Bauman 1996). Die gesamte Welt wird zum Markt, auf dem sich Ressourcen entnehmen, produzieren und verkaufen lassen. Entsprechend steigen Auslandsexporte und -investitionen sowie Welthandelsvolumen genauso wie die globale Mobilität der Menschen (z. B. der Flugreiseverkehr). Die Verlagerung der Produktion kann dorthin erfolgen, wo Lohnkostenvorteile zu erwarten sind, was wiederum nicht der Ort sein muss, an dem die niedrigsten Unternehmenssteuern gezahlt oder die erzeugten Produkte gewinnträchtig verkauft werden. Moderne Kommunikationstechniken erlauben Absprachen und vor allem finanzielle Transaktionen in Realzeit, die Finanzinstitute selbst werden auf der Suche nach profitablen Anlageoptionen global tätig. Dass schon alleine die wirtschaftliche Globalisierung weitere globale politische Absprachen und Vereinbarungen, dementsprechend globale und lokale Anpassungen rechtlicher Regelungen oder sicherheitspolitischer Überlegungen nahezu erzwingt, liegt auf der Hand.

Auch kulturell durchdringen globale Strukturen immer mehr die lokalen Lebenswelten (Münch 1998, 2009b). Für das Bildungssystem dürfte die Einführung des „Programme for International Student Assessment“, kurz PISA, maßgeblich gewesen sein. Im Auftrag der nationalen Regierungen werden turnusmäßig vergleichende Leistungstests zur Bestimmung des „Humankapitals“ – gemeint sind Schüler:innen einer Altersstufe – durchgeführt. Damit wird das seit den 1990er Jahren in den OECD-Staaten eingesetzte „Bildungsmonitoring“ fortgeführt, welches eine vergleichende Statistik der Leistungen der Schüler:innen über die Zeit erlaubt. Ziel ist die Anhebung der Lernkompetenzen durch ständiges Vergleichen, Korrigieren und Standardisieren. Damit soll die Bildungsexpansion auf eine neue Stufe gehoben werden: In den 1950er Jahren hatten noch knapp 80 % aller Schüler:innen die sogenannte „Volksschule“ besucht und nur 20 % gingen auf weiterführende Schulen (davon 13 % auf Gymnasien). Das Abitur war ein exklusiver Bildungsabschluss, den 6 % eines Jahrgangs erreichten. Seit den 1990er Jahren ist das Gymnasium die meistbesuchte Schulformen, fast 35 % der Schülerjahrgänge schließen mit der Hochschulreife ab. Die Hauptschule hingegen dankt ab und wird nur noch von knapp 15 % der Achtklässler:innen besucht. 2016/2017 besuchen ca. 34,2 % der Schüler:innen das Gymnasium, 20,6 % die Realschule, 18,3 % die Integrierte Gesamtschule und noch 10,3 % die Hauptschule – überholt noch von „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“, in denen Haupt- und Realschule zusammengebunden werden (12,6 %).

Die im Zuge globaler Leistungsvergleiche angestrebte Standardisierung der Bildung entspricht der viel diskutierten These von der McDonaldisierung der Gesellschaft (Ritzer 1995) als ein allgemeiner, globaler Trend. McDonalds ist nämlich nicht nur ein Symbol für die Verbreitung westlicher (Essens-)Kultur über den gesamten Globus und in fast allen Ländern der Erde angesiedelt. Darüber hinaus ist damit die positive Bewertung des Strebens nach Kontrolle, Effizienz,

Kalkulierbarkeit und Voraussagbarkeit verbunden. Für die einzelnen Menschen bringen McDonaldisierung sowie Globalisierung eine weitere Erhöhung der Handlungsautonomie mit sich. Man kann und soll selbst mehr Entscheidungen treffen und bekommt dazu relativ viele Optionen serviert. Zugleich werden die Abhängigkeiten von immer weiter entfernten Menschen größer. Auch Bildung wird dieser Dynamik ausgesetzt.

Die zweite Phase der „globalen Individualisierung“ führt in der kulturellen Dimension auf diese Weise zu einer Relativierung westlicher Werte, die zunehmend auf die Weltgesellschaft ausgerichtet werden, was als Letztelement „den“ Menschen in seiner Individualität übriglässt. Diese Universalindividualität wird zum allgemeinen Wertemaßstab erkoren.⁸ Strukturell werden die Menschen freigesetzt aus den westlich geprägten Strukturen und in standardisierte (McDonaldisierte) globale Strukturen wiedereingebettet. Für die Schule als traditional ortsgebundene Einrichtung müssen dann z. B. solche Technologien an Relevanz gewinnen, die eine Entbettung von der Ortsgebundenheit sowie Einbettung in globale Kontexte ermöglichen. Hier deutet sich an, was im weiteren Verlauf immer offenkundiger werden wird: Insbesondere ist hier an sich verbreitende Digitalisierung und die zunehmende Verfügbarkeit gemeinsam nutzbarer Plattformen zu denken (Oelkers 2000; Srnicek 2018). Zeitlich führt dies beispielsweise zu einer Entgrenzung von bislang für Schulen typischen zeitlichen Rhythmiken und Verläufen. Schule ist nicht mehr das, was in einem fest umrissenen Zeitraum stattfindet, sondern sich spätestens ab Anfang der 2000 Jahre digital-kommunikativ über den ganzen Tag und gegebenenfalls über die ganze Nacht verteilt. Sozial geht damit die Entgrenzung der Vergleichssubjekte einher. Dies meint nicht nur, dass als Vergleichsmaßstab der eigenen Leistungen nun grundsätzlich die ganze Welt herangezogen werden kann, sondern dass alle schulischen Bezugspersonen nicht mehr auf die Schule begrenzt sind, die man formal besucht, weil man sich über bestimmte Internetportale (MySpace, Facebook, StudiVZ, SchülerVZ) weltweit mit anderen Schüler:innen oder Lehrpersonen kommunikativ in Verbindung setzen kann. Dies bedingt wiederum, dass sachlich die Lerninhalte nicht mehr auf das beschränkt werden können, was in der Schulklasse unterrichtet wird bzw. was in Schulbüchern steht. Eine derartige weitreichende zeitliche, sachliche und soziale Entgrenzung der Schule geht mit Autonomiegewinnen für Schüler:innen einher, die ebenfalls als Individualisierung der Schule gelesen werden können, weil nun die Einzelnen

8 Da Individualismus als Master-Wert diese gesellschaftliche Entwicklung weiter kulturell bestimmt, erhalten schließlich solche Schulen und schulische Praktiken mehr Aufmerksamkeit, die sich mit Individualismus als Wert gut vertragen. Ohne die offiziellen öffentlichen Schulen verdrängen zu können, bieten etwa Montessori-Einrichtungen mit ihrer Anschauung des Kindes als „Baumeister des Selbst“ oder die mit dem Namen Rudolf Steiner und seiner anthroposophischen Pädagogik verbundenen Waldorf-Schulen bzw. -Kindergärten sich als globale Alternativen an.

in den Mittelpunkt rücken, wenn Schule nicht mehr die persönliche Anwesenheit in einem Raum bedeutet, in dem die Lernzeiten und Lernobjekte für alle Anwesenden identisch sind und nahezu alle didaktischen Medien auf diese Gruppenorganisation ausgerichtet werden. Ganz im Sinne der „Paradoxie des Universalismus“ (Münch 1995) ist der Preis für diesen Autonomiegewinn in zeitlicher, sozialer und sachlicher Hinsicht die gesteigerte Abhängigkeit von anderen (Menschen, Institutionen, Unternehmen, Algorithmen usw.), zu denen man im Zweifelsfall keine andere Verbindung hat als einen Digitalbezug.

Wie wir nun sehen werden, beschreibt McDonaldisierung als Element der Individualisierung II nicht nur eine kulturelle Globalisierung, also die Versorgung der ganzen Welt mit bestimmten Bewertungsstrukturen, sondern bereitet vielmehr jene Geisteshaltung vor, die den Übergang in die dritte Phase der Individualisierung einleiten wird. Denn Kontrolle, Effizienz, Kalkulierbarkeit und Voraussagbarkeit sind Mittel, die nun generell zur Optimierung des Selbst wieder aufscheinen und uns heute als „Unternehmer:innen des Selbst“ (Bröckling 2007) selbstverständlich geworden sind.

Abb. 2: Globale Individualisierung („Individualisierung II“)

Kultur:	Relativierung westlicher Werte // Ausrichtung auf individuelle Menschenrechte
Struktur:	Freisetzung aus westlich geprägten Strukturen // Einbettung in globale Strukturen
<hr/>	
Autonomie:	Erweiterung des Handlungsspielraums für alle // Höhere Abhängigkeit von entfernten Anderen

Individualisierung III

In der Zeit, als Ulrich Beck mit seiner „Risikogesellschaft“ von 1986 die Phase der Individualisierung I beschrieben und mit der „Weltrisikogesellschaft“ 2008 das Update für die Phase der Individualisierung II nachgelegt hat, setzt sich überlagernd jene Phase zunehmend durch, die ich hier als Individualisierung III oder auch die *neoliberale Individualisierung* bezeichnen möchte.⁹ Das bedeutet,

9 Der Beginn der neoliberalen Individualisierungsdynamik beginnt in den 1980er Jahren. Der Margaret Thatcher zugeschriebene Ausspruch „There is no society, such individuals“ kann dafür exemplarisch stehen. Zugleich beginnt damit der Ab- bzw. Umbau etablierter gesellschaftlicher Institutionen, die als gemeinschaftsorientiert beschrieben werden

nach dem Relevanzverlust und der globalen Relativierung folgt die *Beliebigkeit* von Werten (siehe Bauman 1993). Jenes *anything goes* der Postmoderne, das es zum Zeitpunkt ihres Aufrufens gar nicht gab, hat sich dann doch heimlich eingeschlichen. Werte sind jetzt beliebig, weil *alles* auf Neoliberalisierung ausgerichtet wird. *Jeder* Wert gilt, wenn er der Optimierung im Wettbewerb dient. Neoliberalisierung ist aber nicht ein Ersatz-Wert, sondern ein universell einsetzbares Prinzip, das an sich keiner Wertorientierung folgt. Nichts ist im Neoliberalismus an und für sich gut oder böse, sondern die Bewertung als ablehnenswert oder wünschenswert hängt ganz von der Nützlichkeit im Wettbewerb ab. Das Argument, dass man auf diese Weise am Ende das Gemeinwohl fördern würde, ist empirisch nicht valide und kann als ex-post-Legitimation verstanden werden.

Kein Wunder, dass zu Beginn der erfolgreichen Durchsetzung neoliberaler Ideen eine Reflexionsbewegung entstehen konnte, die das „Ende der Metazählung“ proklamieren und ein Zeitalter der Postmoderne einläuten konnte (Lyotard 1994, Welsch 1991). Dies war überzogen, weil die basale Dynamik der Moderne, die Abarbeitung von Werten und Wirklichkeit, nach wie vor gilt, auch wenn die Werte an sich beliebig werden. Das neoliberale Prinzip muss nun Werte nicht mehr formal ablehnen, es genügt, Werte als mögliche Mittel im Wettbewerb zu deklarieren. Orthodoxe neoliberale Unternehmer:innen müssen weder Solidarität noch Moral, Liebe oder Nachhaltigkeit ablehnen. Sie können diese wertrationalen Entitäten schlicht im Spiegel der Wettbewerbsfähigkeit zur Reflexion freigeben. Je nach Kontext gilt dann mal der eine, mal der andere oder eben alle oder gar kein Wert. Die Postmoderne wurde als Befreiung von allen gesellschaftlichen, insbesondere moralischen Fesseln gefeiert (Bauman 1995, 2000a). Dies versprach eine ungeheure Erhöhung der individuellen Autonomie im Sinne einer „Sozialmoral des eigenen Lebens“ (Beck 1998). Ein Versprechen, das zunächst eine hohe Verführungskraft besitzt, zugleich unter der neoliberalen Selbstoptimierungsvorgabe aber dazu zwingt, handeln und entscheiden *zu müssen*. Zugleich fallen vorherige Gewissheiten weiter weg. Das ungewisse Risiko wird zum Normalzustand (Kron 2012). Es gilt, in allen Bereichen das Optimum zu finden, ohne Gewissheit, dass dies überhaupt gelingen kann. Diese Optimierungsvorschrift gilt mit Blick auf Wettbewerbe, die nun in allen gesellschaftlichen Bereichen geführt werden.

Die Logik der Optimierung und marktformigen Logik zeigt sich in allen gesellschaftlichen Bereichen und dringt tief selbst in die privatesten Felder ein,

können, da sie im Wesentlichen darauf hinwirkten, negative gesellschaftliche Externalitäten und Risiken gleichsam zu vergesellschaften, um darüber einen Interessensausgleich herzustellen. Die neoliberale Revolution individualisiert hingegen gesellschaftliche Risiken und die Folgen negativer gesellschaftlicher Externalitäten.

z.B. in die Elternschaft (vgl. Burkart 1993), in der das wertvollste Gut – das Kind – möglichst optimal sozialisiert werden muss, was wiederum vor allem bedeutet, dass dem Kind auf optimale Art und Weise beizubringen ist, sich zu optimieren. Dies setzt sich fort bis in die tertiäre Bildung, in welcher der sogenannte Kompetenzerwerb die Studierenden dazu befähigen soll, sich später in einem dynamischen Markt mit wechselnden Anforderungen flexibel integrieren zu können (Mausfeld 2019: 75). Auch hier steht die Verwertungslogik im Fokus: Es geht um Optimierung der Mittel in Hinblick auf die Zwecke und nicht um die Optimierung der Zwecke. Die Mittel werden zum Selbstzweck. Und schon gar nicht geht es um „Bildung“ als Wert.

Wettbewerb statt Markt – überall! Dies ist die entscheidende neoliberale Neuerung. Der Markt wurde ehemals als eine Strategie zur Anhäufung und Verteilung von Ressourcen gedacht, die in einem Bereich der Gesellschaft – in der Wirtschaft – realisiert wird. Die Gesellschaft (insbesondere die Politik) hatte dafür zu sorgen, dass sie vor den Auswüchsen des Marktes etwa durch Monopolbildung geschützt ist. Entsprechend wurden Regelungen einer sozialen Marktwirtschaft eingeführt.

Neoliberalisierung bedeutet die Konzentration auf das Wettbewerbsprinzip als Heilsbringer. Der möglichst freie Wettbewerb bringe den höchsten Nutzen. Zum einen bedeutet das für den Markt, dass dieser nun vor der Gesellschaft geschützt werden muss, damit das Wettbewerbsprinzip ungehindert angewandt werden kann. Sozialleistungen sind per definitionem Wettbewerbsverzerrungen. Und zum anderen soll das Wettbewerbsprinzip nicht auf den Markt beschränkt bleiben. Denn auch für Bereiche wie die Öffentliche Verwaltung, die Bildung und überhaupt alle gesellschaftlichen Felder sei das Wettbewerbsprinzip eine Verheißung auf höchstes Gemeinwohl.

Diese Ausweitung des Wettbewerbsprinzips als handlungsleitend für nahezu alle Bereiche der Gesellschaft nimmt wie selbstverständlich Bildung und Schule nicht aus (Münch 2018). Der homo oeconomicus im Sinne eines rationalen Nutzenmaximierers wird zur Blaupause der Handlungsrationitäten aller gesellschaftlicher Teilsysteme und ihrer Organisationen (Bauman 2009; Münch 2009a; zur Bildung Münch 2009b, 2011, 2018; Schimank/Volkman 2017). Auch für die Subjektanrufung in den Schulen wird die Optimierungsrationalität des Wettbewerbs universal handlungsleitend, was damit einhergeht, dass eine nahezu autistische Selbstbehauptung statt sozialer Wertschätzung oder Empathie prämiert wird (Kron 2004b; Lempp 1995). Zuwiderhandeln muss schließlich im Sinne der Kontrolle, Berechenbarkeit, Beherrschbarkeit, Effizienz unterbunden werden. Wie gesagt, bedeutet dies für die (Bildungs-)Politik, dass nicht mehr die Gesellschaft vor Auswüchsen des Marktes, sondern der Markt vor den Forderungen der Gesellschaft geschützt werden muss (Brown 2018; Crouch 2013). Zum wichtigsten Auftrag der Bildungspolitik wird, die Wettbewerbsfähigkeit der

Schulen zu erhalten. Zugleich muss *politisch* in der Gesellschaft wie auch in der Bildung ausgeschlossen werden, dass sich die Individuen dem Wettbewerb *nicht* stellen. Arbeitssuchende wie Schüler:innen müssten entsprechend nicht nur gefördert, sondern auch gefordert werden. Der passive Widerstand im Sinne einer selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Exklusion aus der Wettbewerbslogik ist nicht tolerabel, es sei denn, die Handlung selbst wird wiederum im Sinne der Wettbewerbslogik gerahmt: Mal eine Pause machen, chillen, Urlaub machen, ein Sabbatical nehmen usw., all dies ist dann (und nur dann) akzeptabel, wenn es vor der Legitimitätsfolie erfolgt, dass die Auszeit die Normalzeit des Wettbewerbs stärkt. Und deshalb ist diese Auszeit so optimal wie möglich zu gestalten – wehe, wenn man nach der Auszeit nicht leistungsfähiger (ausgeruhter, entspannter usw.) ist als zuvor!

Individualisierung III bedeutet die Ausweitung der individuellen Autonomie vor dem Hintergrund des Neoliberalismus. Letzterer wird hier im Anschluss an Foucault als Regierungsform verstanden, die an die Rationalität des ökonomischen Liberalismus anschließt, wobei das „Neo“ vor allem eine Verschiebung im Verhältnis von Staat, Markt und anderen Teilen der Gesellschaft kennzeichnet. Erstens ist der Markt nun nicht mehr etwas, das sich als Umwelt von Staat und anderen Gesellschaftsfeldern vollzieht, sondern die Marktprinzipien und konkreter das Wettbewerbsprinzip sollen im Staat und gesellschaftsweit zur Wirkung gelangen. Schulen, Universitäten, Gesundheit, öffentliche Verwaltung sollen marktwirtschaftlich gerahmt werden, um feldspezifisch höheren Nutzen zu erreichen. Insgesamt, so das Heilsversprechen des Neoliberalismus, steigt das Gemeinwohl, wenn sich die gesamte Gesellschaft auf die entsprechenden marktwirtschaftlichen Prinzipien im Sinne des Liberalismus einließen. Für die Schulen bedeutet „Gemeinwohl“: Eine Neoliberalisierung der Schulen ist das Beste für die Schüler:innen, für die Lehrer:innen und natürlich für die Schulen als Institutionen sowie für die Gesellschaft insgesamt.

Damit dies gelingt, muss man zunächst weiter entbetten („raus“): Die Menschen werden folglich aus traditionellen Strukturen etwa der schulischen Ausbildung, der beruflichen Absicherung (in der beispielsweise Gewerkschaften die Interessen großer Gruppen bündeln und vertreten) und aus anderen Sicherungen vor dem Abstieg entlassen (Nachtwey 2016) und eingebettet in eine auf Wettbewerb ausgelegte (Bildungs-)Welt. Hierbei werden die Teilnehmenden als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) figuriert. Jede und jeder ist Produzent:in in eigener Sache, wer scheitert, ist dementsprechend selbst schuld – so die neoliberale Handlungsrationaltät, die zugleich Regierungsrationaltät des Herrschaftsapparats ist.

Es herrscht nun gesamtgesellschaftlich ein neoliberaler Geist, welcher sich seine passende schulische Praxis aussucht. Diese Praxis ist jedoch kaum als äußerer Zwang spürbar. Das neoliberale Regime ist gerade deshalb erfolgreich,

weil die Subjekte – Schüler- wie Lehrer:innen – sich selbst disziplinieren, sprich den äußeren Zwang nach innen verlagern¹⁰. „Unter dem Einfluss der neoliberalen Ideologie des unternehmerischen Selbst werden Fremdzwänge in Eigenzwecke umgedeutet, und Selbstausbeutung geht paradoxerweise mit dem Gefühl von Freiheit einher. Das neoliberale Selbst ist [...] für sich Kapital, Einkommensquelle und Produzent zugleich; es ist Designer seiner Identität, macht mit sich selbst Zielvorgaben und ist sein eigener Coach, Berater oder Therapeut. Durch eine solche ökonomische Kolonialisierung werden die gesellschaftlichen Antagonismen gleichsam internalisiert und nach innen verlegt, womit eine Optimierung von Ausbeutbarkeit und Beherrschbarkeit erzielt wird“ (Mausfeld 2019: 82). „Gute Hirten“, so Bröckling (2017), „führen sanft“.

Lehrer:innen müssen Schüler:innen nicht zur schulischen Disziplin verpflichten, sondern es genügt, die entsprechenden „Förderungen“ anzubieten, weil diejenigen, die individuelle Schuld im Falle des Schulversagens zuschreiben – die Richter – als *innere* Kritiker nun immer mitlaufen. Zugleich wird den Lehrer:innen „ein ganzes Arsenal an Instrumenten“ zur Verfügung gestellt, „mittels derer sie die konkrete Aufgabenwahl der Schüler“ steuern (Breidenstein et al. 2017: 54).

Das Spiel des Lebens, auf das die Schule vorbereiten soll, verspricht hochgradige Freiheiten, doch die Spielregeln sind vorgegeben, von einem normativen Schleier der „Kindgerechtigkeit“ verdeckt. Dies verkehrt die „klassische Schule“, in der die Regeln der Schule und deren Erfüllung deutlich im Vordergrund standen und wichtiger waren als die individuellen Entwicklungen – und wo sich folglich ein für totale Institutionen typisches „Unterleben“ (Goffman 1961) entwickeln konnte, welches ein eigenes Lernen erforderte und ermöglichte. Damals galt: Aufgrund der Größe von Schulklassen und der „Verteilung der Redechancen zugunsten des Lehrers“, so Luhmann (2019: 44), „wird unter diesen Bedingungen auf Seiten der Schüler [gelernt]: Zurückstellen eigener Handlungsimpulse mit Ausspielen von Möglichkeiten des Auf-sich-aufmerksam-Machens in geeigneten Fällen, Wartefähigkeit, Ertragen von Unterbrechungen und Misserfolgen, Geduld, Resignation, Orientierung an für alle gültigen Bedingungen und Minimierung des für Erfolge notwendigen Aufwands.“ Ein solches Unterleben ist unter neoliberalen Bedingungen kaum mehr möglich.

Sofern jetzt der Neoliberalismus den unhinterfragten Deutungsrahmen für die Individualisierung der Schulen darstellt, ist dieser mit einer quasi-transzendentalen Funktion versehen, d. h., das Weltliche wird durch „Götter“ bestimmt, die eher „Wirtschaftsweise“ oder einflussreiche Ökonom:innen, Bildungsexpert:innen oder andere Jünger sind¹¹ und die das Heilsversprechen

10 Dies entspricht dem, was Durkheim als notwendige Bedingungen für Moral verstanden hat, siehe Kron/Reddig (2003).

11 Der ehemalige Bundeskanzler Helmut Kohl etwa, der die „geistig-moralische Wende“ im Sinne des Neoliberalismus ausgerufen hatte, war Gläubiger des Neoliberalismus und Mitglied und Vorsitzender der Partei „Christlich Demokratische Union“.

des maximalen Gemeinwohls ausrufen, sofern man nur die neoliberalen Gebote befolgt. Und den Religionen gleich, fehlt es der neoliberalen Anschauung nicht an apokalyptischen Untergangs- bzw. Kollapszenarien (die drohende Hölle der mangelnden Bildungsabschlüsse endet in Hartz IV) oder an einem Teufel, der zumeist in Form autoritären Lehrpersonals des alten Schlags auftritt (wie es etwa prominent in dem Film „*Die Feuerzangenbowle*“ charmant karikiert wird). Neoliberale lieben nicht ihre Nächsten, sondern sie „Fördern und Fordern“, denn reine Hilfe motiviere nur zu Faulheit, während Fordern etwa in Form von Androhungen der Kürzungen von Sozialleistungen im Falle eines Mangels an individuellem Einsatz als „Hilfe zur Selbsthilfe“ deklariert wird. Dessen Maßstab wird freilich nicht individuell, sondern nach marktgerechten Kriterien festgelegt.

Dies alles ist an verschiedenen Stellen wesentlich präziser beschrieben und analysiert worden. Wichtig ist hier die Einordnung in den Prozess der Individualisierung der Schule: Nach dem Relevanzverlust und der Relativierung folgt als dritte Form der Individualisierung in der Dimension der Kultur also die *Beliebigkeit von Werten* bei gleichzeitiger Beibehaltung des Wertes des Individualismus – ausgedeutet als Unternehmertum des Selbst in einer „Gemeinschaft der Besonderen“ (Liessmann 1995). Beliebigkeit, weil alle Werte auf die neoliberale Rationalität ausgerichtet werden können. Jeder Wert kann als Mittel zur Selbstoptimierung anstelle einer an und für sich wertvollen Einstellung umgedeutet werden. Zugleich wird nur das als Wert gefördert, was der übertragenen Selbstoptimierung im schulischen Wettbewerb hilft.

Abb. 3: Neoliberale Individualisierung („Individualisierung III“)

Kultur:	Beliebigkeit von Werten // Ausrichtung auf neoliberale Anschauung
Struktur:	Freisetzung aus gemeinschaftlich geprägten Strukturen // Einbettung in Wettbewerbsstrukturen
Autonomie:	Erweiterung des Handlungsspielraums für alle // Selbstoptimierung, Zwang zum Entscheiden

„Individualisierung der Schule“

Ich habe damit zu einem großen Teil vorweggenommen, was gemeint ist, wenn man heute von einer „Individualisierung der Schulen“ spricht: „Individualisierung der Schule“ entspricht heute der „Individualisierung III“,

d.h. einer Neoliberalisierung der Schule. Dies möchte ich nun noch deutlicher herausarbeiten. Denn die Neoliberalisierung der Schule wird allzu leicht übersehen, da sich die proklamierte „Individualisierung der Schule“ mit der „Individualisierung II“ tarnt. Klar ist, dass PISA deutlich gemacht hat, dass es global verschiedene Bildungsanschauungen und schulische Institutionen gibt. Die „Individualisierung II“ der Schulen ist im vollen Gange, mit der Konsequenz, dass die OECD zunehmend die nationalen Bildungsprogramme in einer vergleichenden Perspektive in Richtung einer McDonaldisierten Standardisierung aussteuert. Zugleich werden die Menschen mehr in den Mittelpunkt gerückt, weil nun das Klassenzimmerdach für den wissenschaftlich-politischen Kontrollblick geöffnet wird – ein klarer Prozess von *Globalisierung*, bei dem Globalisierung (internationale Vergleiche und globale Steuerung der Bildungssysteme) und Lokalisierung (Öffnung der Klassenzimmer mit Blick auf die einzelnen Menschen) Hand in Hand gehen.

Die Selbstbeschreibung als „Individualisierung der Schule“, wie sie in der Pädagogik und bei den Schulgestalter:innen verstanden wird, *scheint* sich an diese Vorgänge der Individualisierung II anzupassen. Gemeint ist dort mit „Individualisierung der Schule“ dann in der Dimension der *Kultur*, dass die schulische Ordnung – früher ein Wert an sich – relativiert wird. Die Valorisierung wird scheinbar ausgerichtet auf die Wertschätzung des Kindes (als Schüler:in). Schratz/Westfall-Greiter (2010: 19) zitieren etwa das österreichische Bildungsministerium, das Individualisierung definiert als

„vor allem eine grundlegende, wertschätzende Haltung der Lehrer/innen, die geprägt ist von dem Bemühen, jedes Kind ganzheitlich und in seiner Einzigartigkeit wahr- und ernst zu nehmen, sein Fühlen und Denken und seine Stärken und Schwächen zu entdecken und zu verstehen und es bei der ‚Entfaltung der Persönlichkeit‘ zu unterstützen“.

Man liest in diesem Sinne von der „Kindgemäßheit“ der Schulen (Deckert-Peachman/Scholz 2017: 41), so dass diese nicht mehr die Rolle des/der Schüler:in adressieren, sondern einen Durchgriff auf das anvisieren, was „Kind“ genannt wird. *Strukturell* wird die Freisetzung aus starren organisatorischen Vorgaben angestrebt. Die Schule soll eine Einbettung in „differenzierte Lernarrangements“ garantieren und damit die Entbettung aus heterogenen Lerngemeinschaften garantieren, die durch „interne Differenzierungen“ ersetzt werden. Raus aus dem lehrerzentrierten Unterricht, rein in den dezentrierten Unterricht, lautet die Devise. Raus aus der traditionellen schulischen, auch räumlichen Disziplinierung und rein in die Befreiung der menschlichen Schulkörper aus ihrer „Stillstellung“ (Breidenstein et al. 2017: 20). Noch konkreter: Raus aus einem vorgegebenen Unterricht und rein in die Vorgabe eines möglichst offenen Unterrichts. In der *Autonomiedimension* führe dies, so die Hoffnung, zu solchen Lerneinheiten, die

auf die Individuen ausgerichtet sind, welche zugleich mehr Selbstverantwortung übernehmen. Und auf diese Weise trage die Schule rundum zu einer demokratischen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen bei.

So schön dies klingen mag, sind die mit der Umsetzung einhergehenden Probleme nur allzu offenkundig. Diese Probleme enttarnen die „Individualisierung der Schule“, weil sie die Schule zur Kenntlichkeit entstellen. Im Ergebnis könnte man sogar sagen: Diese „Individualisierung der Schulen“ berücksichtigt die Individuen gar nicht. Schon Simmel (1901) hatte auf die verschiedenen Arten moderner Anschauungen von Individualität aufmerksam gemacht und *Einzigartigkeit* von *Einzigkeit* unterschieden. Die angestrebte „Individualisierung der Schule“ zielt *de facto* auf Einzigartigkeit, bei der die Menschen in ihrer *quantitativen* Individualität – als quantitative Einzelne einer neoliberal geführten Art – Berücksichtigung finden. Im Gegensatz dazu stünde der *qualitative* Individualismus, der die Einzigkeit der Menschen und damit das qualitativ je Besondere betont. Zurecht ist darauf hingewiesen worden, dass Individualisierung (mit Ausrichtung auf die quantitative Individualität) nicht mit Individuation (mit Ausrichtung auf die qualitative Einzigkeit) zu verwechseln ist (Deckert-Peaceman/Scholz 2017: 48).

In sozialer Hinsicht werden durch die aktuelle „Individualisierung der Schule“ jene Eigenschaften der Schüler:innen nivelliert und damit negiert, die eine wesentliche Rolle in der Identitätsbehauptung der heranwachsenden Persönlichkeiten spielen. Schule kann dann gar zu einem „traumatischen Ort der Individualisierung“ (Wuttig 2017) werden, wenn Schulen die „Kindgemäßheit“ zum normativen Programm erheben, die je individuelle Individualität sich aber gegebenenfalls den Vorgaben dieses Programms etwa zeitlich oder sachlich widersetzt. Schule als symbolischer Ort dieser Normativität repräsentiert dann eben nicht das, was es verspricht: die Komplettberücksichtigung des/der Einzelnen. Und genau auf diese Art und Weise wird Schule ganz im foucaultschen Sinne zu einem Herrschaftsraum, welcher durch steuernde Gestaltung der Bewertungs-, Deutungs- und Erwartungs- und Konstellationsstrukturen (Kron/Laut 2022) bestimmte Subjekte erzeugt. Symbolische Gewalt (der Subjektivierung) und Trauma (durch Ausschluss von Individualität) gehen hier Hand in Hand. Die Frage ist höchstens, *inwieweit* dies vermeidbar ist und nicht *ob*. Trauma bedeutet dann etwa, dass die Schüler:innen ob der symbolischen Gewalt der Schule intrinsisch (Lähmung) oder extrinsisch (Schulverweigerung) verstummen.

Einer „Individualisierung der Schulen“ als Förderung von Einzigkeit(en) stehen so gesehen aktuell sehr deutlich zahlreiche sachliche, zeitliche, soziale Disziplinierungen in den Schulen entgegen. Zeitlich entspricht z. B. das, was unter einer „Individualisierung der Schulen“ in konkreten Umsetzungen gefasst wird, keinesfalls einer ideologiefreien Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler:innen. Trotz aller möglichen Flexibilisierung der Zeitstrukturen etwa bezüglich des Schulbeginns, der Taktungen des Unterrichts,

der Lerngeschwindigkeiten oder in Bezug auf die Befreiung bzw. Entzerrung der Synchronizitäten der Unterrichtseinheiten erlässt die Schule nach wie vor jene Vorgabe, was überhaupt ein „sinnvolles Pensum“ ist. Die Schule und nicht die Schüler:innen definieren die legitimen und noch mehr die illegitimen Zeitspannen für Lernprozesse (siehe Breidenstein et al. 2017: 49 ff.). Innerhalb der legitimen Zeitspannen darf keine Zeit sinnlos vergeudet werden. Es ist gerade die Freiheit der individuellen Zeitnutzung, die die ungenutzte Zeit als illegitim erscheinen lässt. Der Unterschied zur „klassischen“, offen auf Normkonformität achtenden Schule ist, dass die Verantwortung für die Einhaltung der Zeitvorgaben im individualisierten Unterricht auf die Schüler:innen verlagert wird. Diese Verantwortungsverlagerung verschleiert, dass eine an den je individuellen Lernständen der Schüler:innen angepasste Differenzierung des Unterrichts empirisch regelmäßig scheitert, da inhaltliche Prozesse schwierig in zeitliche Vorgaben übersetzt werden können – die Zeitstrukturen des individualisierten Unterrichts bleiben indifferent gegenüber den Inhalten (Breidenstein/Rademacher 2013). Ebenfalls verschleiert die zeitliche Dimension des individualisierten Unterrichts den Effizienzgewinn der Unterrichtsnutzung, weil nun das Lehrpersonal nicht mehr damit zurechtkommen muss, dass schnellere Schüler:innen bis zu einem gewissen Grad auf die langsameren warten müssen.

Auch sachlich sind die schulischen Disziplinierungen und deren invisibilisierte Spielregeln auf einen zweiten Blick überdeutlich zu erkennen. So wird die „Individualisierung der Schule“ u. a. mit der Befreiung aus den klassisch-disziplinierenden Gebäuden assoziiert. Zugleich kommt auch der „geöffnete“ Unterricht nicht ohne Begrenzungen und schulische Territorien aus, die keineswegs mit den „Territorien des Selbst“ (Goffman 1974) konvergieren. Breidenstein et al. (2017: 36) berichten etwa davon, dass das Weglassen einer festen „Sitzordnung“ zu einem Verlust an Erwartbarkeit über den eigenen Platz führen kann, welcher nun regelmäßig ausgewählt und ggf. behauptet werden muss, ohne dass dieser zu einem „privaten“ Territorium werden kann, an dem etwa persönliche Dinge langfristig deponiert werden: Der Zwang zur Freiheit führt zu einem Verlust an Privatsphäre und zur Notwendigkeit der Entscheidung und Auseinandersetzung. Man kann sagen, dass das Vorgeben raum-zeitlicher Anweisungen in Kombination mit singulär-inhaltlichen Beschäftigungen genau das ist, was „Individualisierung der Schule“ als soziale Praxis im Sinne einer *Dezentrierung* beschreibt (Rademacher 2017: 32). *Dezentrierung* bedeutet, dass der Unterricht nicht mehr durch einen Lehrkörper auf einen inhaltlichen Gegenstand ausgerichtet wird, sondern die Schüler:innen sich unterschiedlichste Materialien selbständig anzueignen haben – und zugleich u. a. das Bedürfnis nach Austausch darunter leidet, weil es kaum mehr einheitliche Dinge gibt, über die man sich über die Geschlossenheit der eigenen Aufgabe mit anderen Schüler:innen austauschen könnte.

An dieser Stelle lässt sich präzisieren, was es bedeutet, wenn man sagt, dass die aktuelle „Individualisierung der Schule“ nicht auf eine qualitative Individualität der Einzigkeit zielt: Dies bedeutet, dass oftmals selbst die einfachsten Bedürfnisse der Schüler:innen oft nicht erfüllt werden: Schlaf (Schulbeginn), Hygiene (Schultoiletten), Verbundenheit, Autonomie, Spaß usw. werden regelmäßig durch die versteckten Regeln der erzwungenen Freiheiten in einen Mangel versetzt, etwa wenn, wie beschrieben, die oktroyierte Freiheit der permanenten Sitzplatzwahl einen Mangel an Sicherheit im Kampf um Tisch und Stühle erzeugt. Gelernt wird allerdings, wie das Zitat von Luhmann oben zeigt, Durchsetzung in Konkurrenzverhältnissen, Frustrationstoleranz und eine Resilienz gegenüber unerfüllten Bedürfnissen – gute Eigenschaften zur Selbstbehauptung in allen erdenklichen Wettbewerben des Lebens (Beruf, Bildung, Partnerschaft usw.).

Insgesamt kann die „Individualisierung“ nach dem oben aufgeführten Schema nun präzise gefasst werden: In der kulturellen Dimension rückt die *individuelle Anerkennung für Leistungen* in den Mittelpunkt. Statt Kindgemäßheit und Wertschätzung erfahren die Schüler:innen als Leistungsmenschen Anerkennung für ihre schulischen Taten. Es geht um Anerkennung des Leistungshandelns der Menschen, nicht um die Wertschätzung als Person im Sinne von Bildung. „Kindgemäßheit“ ist in diesem Kontext ein *fake value*, typisch für die Kämpfe um solche Begriffe, welche die neoliberale Anschauung in den verschiedenen Feldern begleitet (Münch 2018). Mit der Kultur der Anerkennung von Leistung wird eine wettbewerbsorientierte Kolonialisierung der Schulwelt durch die Ökonomie als menschenfreundlich verkauft und die Leitunterscheidungen wie leistungsstark//lernschwach absolutiert, ohne dass die Härte dieses Zugriffs zu offenkundig wird.

Dieses kulturelle Ideal mit seinen neoliberalen Vorgaben ist mit einer alles durchdringenden Härte gesetzt, die einer quasi-religiösen Ideologie gleichkommt: Die 10 Gebote der „Individualisierung der Schule“ als eine Form der neoliberalen Ausformung lauten:

- 1.) Optimierte Dich und Deine Lernverfahren!
- 2.) Du sollst keine anderen Lehrer:innen haben neben mir als jene, die Dir im Wettbewerb um Noten dienen. Auch der Gott der Faulheit dient ausschließlich der aktiven Erholung für den Wettbewerb.
- 3.) Du sollst alles quantifizieren, messen und vergleichen (Noten, Credit Points).
- 4.) Vergleiche Dich im Wettbewerb mit den anderen Schüler:innen! Immer und überall!
- 5.) Konsumiere! Kaufe Dir Ratgeber, Lernhilfe, Whiteboards usw.
- 6.) Sei fit, damit Du für alle unterschiedlichen Gegebenheiten (wechselnde Fächer, Lehrer:innen, [Mit-]Schüler:innen) optimal vorbereitet bist.

- 7.) Du sollst nicht beachten Deiner Nächsten Bedürfnisse! Egal was Deine Mitschüler:innen, Lehrer:innen benötigen.
- 8.) Du kannst alles erreichen, wenn Du Dich genug anstrengst! Du kannst der/die beste Schüler:in (oder Lehrer:in) des Jahres werden. Dann bekommst Du das, was in den Leistungs- und Zielvereinbarungen immer neu festgelegt wird.
- 9.) Du selbst bist schuld, wenn Du schlechte Noten bekommst! Erreichst Du etwas nicht, hast Du Dich nicht genug angestrengt!
- 10.) Die Individualisierung der Schule verheißt die beste Ausbildung und Bildung für alle!

Wie auch in anderen Bereichen, in denen die neoliberale Anschauung die Vorherrschaft gewonnen hat, sind die strukturellen Bedingungen für die vorgegebenen Ideale wie etwa für „Kindgemäßheit“ nicht vorhanden, was als ein Indiz gewertet werden kann, dass es gar nicht um deren Umsetzung geht. Strukturell ist die proklamierte „Individualisierung der Schule“ eine Neoliberalisierung *par excellence*: *Raus aus der Disziplinierung//Rein in die Selbstdisziplinierung!* Hatte die klassische Schule noch die Form des Panoptikums, sind aus neoliberaler Sicht die Kosten für eine derartige Kontrollarchitektur viel zu hoch. Es ist günstiger, wenn die Einzelnen (Schüler:innen, Eltern, Lehrpersonal) durch Selbstdisziplinierung diese Kontrollfunktion als Selbstkontrolle und durch wechselseitiges Beobachten im vergleichenden Wettbewerb selbst erfüllen, wie es für das Synoptikum (Bauman/Haugaard 2008: 125 ff.) als „demokratisches Panoptikum“ (Bröckling 2003) typisch ist.

Die Kultur des Selbstunternehmertums und die Struktur der Selbstdisziplinierung machen aus der „Individualisierung der Schule“ eine solche im Sinne der aufgeführten neoliberalen Individualisierung. Eine „Personalisierung“ oder Individuation, wie es sich die Erziehungswissenschaften vielleicht wünschen, findet eher nicht statt. Dies wird in der Autonomiedimension sichtbar, die durch Lehrende zur Selbstdisziplinierung angehaltene Menschen geprägt ist. Die Lehrenden agieren jetzt mit Instrumenten der Steuerung im Sinne des „New Public Management“, jenem neoliberalen Werkzeug, mit dem bereits der öffentliche Dienst infiltriert wurde. New Public Management meint unter anderem: Quantifizieren genau der Dinge, die nichts mit der Persönlichkeit oder mit Individualität zu tun haben, sondern das Etablieren eines standardisierten Kennziffernregimes.

Dies gilt nun auch vermehrt für die Schulen. Einzelarbeiten sind bspw. nichts Neues, auch wenn diese jetzt das Narrativ von Individualisierung als „kindgerechte Autonomie“ bedienen (siehe Götz 2017). In Form von sog. „Stillarbeit“ oder „Freiarbeit“ wurden damit früher allerdings andere Ziele verfolgt. Einzelarbeit hatte sich an der Funktion des schulischen Ablaufs orientiert. Jetzt werden alle derartigen Maßnahmen einem Regime zugeordnet, welches die Maßnahmen anhand

von Kennziffern evaluiert. Die Kennziffern wiederum sind auf die Sicherung der Funktionalität des Wettbewerbs ausgerichtet, sei es des Wettbewerbs der Schüler:innen, der Lehrer:innen oder der Schulen mit- und gegeneinander.

Autonomie bedeutet in diesem Kontext für die Schüler:innen nach wie vor ein Sich-Zurechtfinden im schulischen Kontext, der den Unterricht wettbewerbsorientiert rahmt und Selbstoptimierung einfordert. Die Schüler:innen sollen selbständig die neoliberalen Ideale umsetzen, indem sie die 10 Gebote übernehmen, inkorporieren und einverseelen! Dasselbe gilt grundsätzlich für das Lehrpersonal. Die neoliberale Verheißung lautet: Am Ende wird das höchste Bildungsgemeinwohl als Grundlage für eine funktionierende Demokratie.

Abb. 4: Individualisierung der Schule

Kultur:	Raus aus der Wertschätzung des Einzelnen // Rein in die Anerkennung von Leistung
Struktur:	Freisetzung aus bildungsorientierten Strukturen // Einbettung in wettbewerbsorientierte Strukturen
<hr/>	
Autonomie:	(Scheinbare) Freisetzung aus schulischen Vorgaben // Selbstoptimierung, Zwang zum Entscheiden

Die soziologische Diagnose ist: Das, was unter dieser „Individualisierung der Schule“ gemeinhin gemeint und versprochen wird, wird nicht erreicht: Die Schule ist längst Ort der Neoliberalisierung geworden! Das scheint mir aber im sozialwissenschaftlich-pädagogischen Diskurs mehr oder weniger gut erkannt! Auch wird gesehen, dass dies eine große Gefahr für die Demokratie darstellt (Brown 2018), weil die Individualisierung III der Schule ein Denken und Kollektivbewusstsein schafft, das z. B. Solidarität nicht mehr legitimiert. Denn wer anders denkt als in Form dieser Wettbewerbsorientierung, gefährdet ja das Gemeinwohl bzw. die Gemeinbildung! Offen ist allerdings die Frage, wie eine Alternative aussehen könnte.

Schluss: Individualisierung IV?

Wie könnte eine Individualisierung der Schulen aussehen, bei der es tatsächlich um die Individuen geht, um Personalisierung, um Individuation, um Kindgemäßheit, um einen qualitativen Individualismus mit Blick auf die Einzigkeit der Schüler:innen? Eine Chance könnte die in letzter Zeit ebenfalls wieder mehr Aufmerksamkeit schöpfende *Bedürfnisorientierung* in erzieherischen Kontexten

bieten.¹² Dessen Grundannahme ist, dass Kinder wie alle Menschen bestimmte Bedürfnisse haben. Und diese möchten sie möglichst erfüllt haben. Schule kann daran ansetzen, bei der Wahrnehmung der Bedürfnisse zu helfen und viele Strategien zu vermitteln, die Bedürfnisse zu erfüllen.

Die hinter dieser einfachen Formel der Bedürfnisorientierung liegende *Haltung* ist gleichsam eine komplett andere, nahezu dem Wettbewerb entgegengesetzte Einstellung. Diese Haltung zielt nicht auf Anerkennung von Leistung im Wettbewerb, sondern auf Wertschätzung des Menschen. Wird auf die Haltung nicht geachtet, kann auch die Bedürfnisorientierung zum Instrument des neoliberalen Schulalltags werden. Es ist also Vorsicht geboten! Der Unterschied wird deutlich, wenn man sich folgendes Beispiel vor Augen führt: Stellen Sie sich vor, was ein Lob für eine gute Note aktuell bedeutet: „Toll, dass Du eine gute Note hast!“ Dieses Lob spricht aus, dass man sich im Wettbewerb behauptet hat und erteilt zugleich Anerkennung ganz im Sinne des Systems: für die erfolgreiche Leistung.

Stellen Sie sich nun pures Mitfreuen als Ausdruck einer wertschätzenden Haltung in dieser Situation vor. Es werden keine Worte gesprochen, sondern das Gegenüber freut sich mit dem- oder derjenigen über den Lernerfolg so mit, wie man sich eventuell freut, wenn man für die Lieblingsband die letzten Konzerttickets erwerben konnte oder so wie kleine Kinder beim Enten-Füttern.

Wertschätzung bedeutet hier anzuerkennen, dass wir uns alle grundsätzlich dieselben Dinge (z. B. Sicherheit, Nahrung, Verbundenheit, Autonomie, Sinnhaftigkeit usw.) wünschen. Auch wenn es keine eindeutige und abschließende Liste von Bedürfnissen als evolutionäre Universalien gibt, ist dennoch ein nahezu konsensfähiger Kern solcher Bedürfnisse vorhanden. Die wertschätzende Haltung gründet in der Universalität dieser Bedürfnisse, die allerdings kaum bei allen Menschen in derselben Art und Weise und zur selben Zeit in Mangel geraten oder erfüllt sind. Weiterhin haben Menschen kulturell, gesellschaftlich und auch individuell unterschiedliche Vorstellungen, wie Bedürfnisse erfüllen werden sollen. Bedürfnisse mögen universell sein, die Strategien zu ihrer Erfüllung sind es absolut nicht. Eine wertschätzende Haltung im schulischen Kontext würde nun bedeuten, die Bedürfnisse der Anderen und auch der Schüler:innen anzuerkennen und bei den Strategien zur Bedürfniserfüllung auch im Rahmen der Schule auf Kooperation zu setzen, damit möglichst niemand (auch Lehrende und Eltern) bei den Bedürfnissen in einen Mangel gerät.

12 Selbstverständlich ist der Topos nicht neu (siehe Möller 1988). Und ebenso selbstverständlich ist, dass grundsätzlich alle Ansätze auch das Potential der Instrumentalisierung für neoliberale Schulgestaltung beinhalten.

Ein solcher Wandel von einer schulischen Kultur des Wettbewerbs zu einer Kultur der Wertschätzung erfordert Strukturen, die es erlauben, eine möglichst große Zahl an Bedürfnissen bei allen Beteiligten zu erfüllen: *Raus aus dem Wettbewerb, rein in die Bedürfnisorientierung*. Konkret könnte man etwa im Sinne eines „systemischen Konsensierens“ (Paulus/Schrotta/Visotschnig 2020) die Widerstände aller Beteiligten ermitteln und sich daran kooperativ orientieren, etwa was den Schulstart (wann? womit? wer?) oder den gesamtschulischen Umgang mit den Toiletten angeht. „Kindgemäßheit“ könnte dann etwa bedeutet, dass die Schüler:innen ein differenziertes Bewegungsbedürfnis aufweisen und man das Curriculum so weit wie möglich daran anpasst.

Im Ergebnis dürfte eine solche Individualisierung IV der Schule in der Autonomiedimension Wirkungen zeitigen: Die Schule würde zu demjenigen Ort, an dem Schüler:innen, die sich zugleich ihrer und anderer Bedürfnisse bewusst sind, mit fachlichem Wissen und sachlich-sozialen Kompetenzen ausgestattet werden. Alle Schulfächer könnten soweit wie möglich als Strategien zur Bedürfniserfüllung vermittelt werden. Mathematik etwa wäre dann ein Angebot zur Erfüllung des Bedürfnisses nach Ordnung (Mathematik als konsistentes geschlossenes System) oder nach Spannung (beim Lösen mathematischer Rätsel). Indem man Schulfächer als vermittelte Strategien auf die Bedürfnisse der Schüler:innen bezieht, macht man die Inhalte *erfahrbar* – was eine elementare Lernvoraussetzung darstellt. Das Kompetenzniveau für *Empathie* (sich selbst und gegenüber Anderen) würde auf diese Weise insgesamt vermutlich extrem steigen, weil die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen und an jenen der anderen Menschen bedeutet, das Sich-Einfühlen in sich und diese Anderen zu trainieren – möglicherweise eine Grundvoraussetzung zur Rettung der Welt im Angesicht des drohenden Klimawandels und Artensterbens (siehe Bauer 2020; Glaubrecht 2019).

Abb. 5: Individualisierung IV – Schule der Zukunft

Kultur:	Raus aus der neoliberalen Anschauung // Rein in die wertschätzende Haltung
Struktur:	Freisetzung aus wettbewerbsorientierten Strukturen // Einbettung in bedürfnisorientierte Strukturen
Autonomie:	Raus aus Selbstopтимierung, Entscheidungszwang // Rein in die empathische Kooperation

Literatur

- Bauer, Joachim (2020): *Fühlen, was die Welt fühlt: Die Bedeutung der Empathie für das Überleben von Menschheit und Natur*. München: Blessing.
- Bauman, Zygmunt (1992): *Moderne und Ambivalenz*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (1993): Wir sind wie die Landstreicher. Die Moral im Zeitalter der Beliebigkeit. In: *Süddeutsche Zeitung* (vom 16./17.11): 17.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Postmoderne Ethik*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (1996): Globalisierung oder Was für die einen Globalisierung, ist für die anderen Lokalisierung. In: *Das Argument* 217: 653-664.
- Bauman, Zygmunt (2000a): Ethics of Individuals. In: Kron, Thomas (Hrsg.): *Individualisierung und soziologische Theorie*. Opladen: Leske + Budrich: 203-217.
- Bauman, Zygmunt (2000b): *The Individualized Society*, Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2003): *Flüchtige Modern.*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (2009): *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Bauman, Zygmunt/Haugaard, Mark (2008): Liquid modernity and power: A dialogue with Zygmunt Bauman. In: *Journal of Power*, 1 (2): 111-130.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): Auf der Suche nach Gemeinsamkeit. Liebe, Ehe, Individualisierung. In: *Merkur*, 1: 47-57.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1986): Von der Liebe zur Beziehung? Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau in der individualisierten Gesellschaft. In: *Soziale Welt*, Sonderband 4: 209-233.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Risikante Chancen. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 115-138.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1990): Freiheit oder Liebe. Vom Ohne-, Mit- und Gegeneinander der Geschlechter innerhalb und außerhalb der Familie. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 20-64.
- Beck, Ulrich (1993): Auflösung der Gesellschaft? Theorie gesellschaftlicher Individualisierung revidiert. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Verbindungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 63-79.
- Beck, Ulrich (1994a): The Debate on the ‚Individualization Theory‘ in Today’s Sociology in Germany. In: *Soziologie*, Sonderheft 3: 191-200.
- Beck, Ulrich (1994b): Vom Verhalten sozialwissenschaftlicher Begriffe. Grundzüge einer Theorie reflexiver Modernisierung. In: Görg, Christoph (Hrsg.): *Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 21-43.
- Beck, Ulrich (1995): Die Individualisierungsdebatte. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Soziologie in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, 185-197.
- Beck, Ulrich (1998): Die Sozialmoral des eigenen Lebens. Ein Essay. In: Lüschen, Günther (Hrsg.): *Das Moralische in der Soziologie*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher, 87-91.
- Beck, Ulrich (2008): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Risikante Chancen. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 10-39.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang/Lau, Christoph (2001): Einleitung: Zwischen Erster und Zweiter Moderne. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 11-59.
- Breidenstein, Georg et al. (2017): Die Organisation individualisierten Unterrichts. In: Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle*. Wiesbaden: Springer, 17-73.
- Breidenstein, Georg/Redemacher, Sandra (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 3: 336-356.