

Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel ‚Individuelle Förderung‘

Andrea D. Bührmann und Kerstin Rabenstein¹

In der qualitativen (Bildungs-)Forschung spielen die Dinge und die Frage nach ihrem (Mit) Wirken in Bildungspraxen eine zunehmend größere Rolle. Allerdings werden Diskurse und somit auch machttheoretische Fragen in den vorliegenden Studien eher nicht berücksichtigt. Ausgehend von einem Einblick in die bislang in der Bildungsforschung eingenommenen Perspektiven auf die Dinge formulieren wir deshalb den Vorschlag, Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven zu untersuchen. Plausibilisiert wird er anhand einer Skizze zum Förderdispositiv.

Bildungspraxen sind gegenstandsangemessen nur zu verstehen, so unsere Ausgangsthese, wenn man einen methodologischen Zugang ihrer Beobachtung entwickelt, der es erlaubt, sie im Zusammenspiel mit (diskursiven und nicht diskursiven) Praktiken² sowie als deren Materialisierungen in den Blick zu nehmen und ihr Mitwirken in Praktiken zugleich in machttheoretischer Perspektive zu analysieren. In der qualitativen Bildungsforschung wurden Bildungspraxen allerdings lange Zeit vorrangig als diskursive Praxen untersucht. Wenn es ein bildungswissenschaftliches Forschungsinteresse an den Dingen gab, richtete sich dieses vorrangig auf die symbolische Bedeutung der Dinge für Bildungssubjekte und resultierte aus einer an einer ‚Dinghermeneutik‘ ausgerichteten

- 1 Andrea D. Bührmann und Kerstin Rabenstein sind PIs im Projekt ‚Schlözer Programm Lehrerbildung‘ im ‚Handlungsbereich C: Diversität gerecht werden‘ an der Georg-August-Universität Göttingen. Das Schlözer Programm Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1617 gefördert.
- 2 Dabei gehen wir davon aus, dass sich verschiedene Praktiken zu einer Praxis verketteten können, aber nicht müssen.

Perspektive³. Zwar hat sich dies in den letzten zehn Jahren erheblich verändert: In der qualitativen Bildungsforschung werden Bildungspraxen zunehmend mit einem Interesse an den Wechselwirkungen zwischen menschlichen Akteuren und nicht-menschlichen Aktanten beschrieben sowie Dinge und Räume als Ko-Produzentinnen einer sozialen Praxis und in ihrer konstitutiven Bedeutung für soziale Praxen untersucht⁴. Allerdings ist in den empirischen Beobachtungen immer wieder die Tendenz zu beobachten, dass den Materialitäten von Dingen und einer mit ihnen in Zusammenhang gebrachten pädagogisch-didaktischen Bedeutung ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Machttheoretischen Aspekten der „Disziplinierung der Dinge“⁵ in Bezug auf ihren Einsatz in institutionellen Lehr-Lernsituationen wird demgegenüber keine oder nur eine randständige Aufmerksamkeit zuteil.

- 3 Christian Rittelmeyer, Michael Parmentier: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2001; Käte Meyer-Drawe: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 3, 1999, S. 329–335. Vgl. zu einer ähnlichen Perspektive auf Dinge in Hinsicht auf ihre ‚Dingbedeutung‘ in der Europäischen Ethnologie Manfred Eggert, Stefanie Samida: Menschen und Dinge. Anmerkungen zum Materialitätsdiskurs. In: Herbert Kalthoff u. a. (Hg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn 2016, S. 123–153.
- 4 In der interdisziplinären Diskussion zu ‚materiellen Kulturen‘ stellt die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung zu ‚Materialität von Lernkulturen‘ noch weitgehend eine Leerstelle dar. So ist die Disziplin – Erziehungswissenschaft/Pädagogik – z. B. in dem Handbuch von Stefanie Samida, Manfred Eggert, Hans Peter Hahn (Hg.): Handbuch materielle Kultur. Bedeutungen. Konzepte, Disziplinen. Stuttgart 2014 nicht vertreten. Die Auseinandersetzung in der qualitativen Bildungsforschung ist nachzuvollziehen u. a. in Arnd-Michael Nohl: Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn 2011; Tobias Röhl: Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart 2013; Thomas Alkemeyer u. a. (Hg.): Körper × Räume × Objekte. Weilerswist 2015; Ulrich Gebhard u. a.: Editorial. Räume, Dinge, und schulisches Wissen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 4, 2015 (Schwerpunktthema: Materialitäten in Unterricht und Schule). S. 3–14. Studien, die sich für die Herstellungsprozesse didaktischer Materialien interessieren, stellen noch eine Ausnahme dar: Felicitas Macgilchrist: Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, 3, 2011, S. 248–263; Felicitas Macgilchrist: Media Discourse and De/Coloniality: A post-foundational Approach. In: Christopher Hart, Piotr Cap (Hg.): Contemporary Studies in Critical Discourse Analysis. London 2014, S. 387–407.
- 5 Röhl 2013, (wie Anm. 3), S. 61–62.

Im Folgenden schlagen wir demgegenüber in einer dispositivtheoretischen Perspektive im Horizont von Foucaults ‚kritische(r) Ontologie der Gegenwart‘ eine Erweiterung dieser Methodologien vor. Mit dem Dispositivkonzept kann unserer Ansicht nach die materielle Dimension sozialer Praxen von vorneherein als eine diskursiv-materielle und zugleich die Dinge selbst als materialisierte Effekte (diskursiver) Praktiken verstanden werden. Im Kern argumentieren wir also dafür, dass Dinge methodologisch nur angemessen verstanden werden können, wenn zum einen die Diskurse um die Bedeutung bzw. den Gebrauch von Dingen in machttheoretischer Perspektive in ihre Beobachtung einbezogen werden und zum anderen die Dinge selbst auch als materialisierte wie machtvolle Effekte von Diskursen begriffen werden.

Nachdem wir im Folgenden den Stand der methodologischen Diskussion zu den Dingen in der praxistheoretisch fundierten Bildungsforschung skizziert haben, führen wir diesen Gedanken aus. Anschließend plausibilisieren wir ihn am Beispiel eines von uns als Förderdispositiv bezeichneten Dispositivs, das sich unserer Ansicht nach gegenwärtig in der Bildungsforschung und -praxis auszubreiten beginnt. Insgesamt versuchen wir immer wieder transparent zu machen, wie die Verhältnisse von Diskursen, Dingen und Praktiken in machttheoretischer Perspektive jeweils gedacht werden (können) und dass wir die einzelnen Elemente dieser Verhältnisse und die Verhältnisse selbst als Prozesse betrachten.

1. Dinge, Praktiken und Diskurse in der qualitativen Bildungsforschung

In der qualitativen Bildungsforschung haben sich in jüngster Zeit unterschiedliche Perspektiven herausgebildet, die sich den Dingen in pädagogischen Kontexten und damit auch Fragen der Pädagogisierung der Dinge zuwenden⁶. Mit Blick auf die je vorgenommene Modellierung von Dingen und ihrem Verhältnis zu Praktiken und Diskursen können die folgenden drei methodologischen Perspektiven auf die materielle Dimension von Bildungspraxen unterschieden werden⁷:

6 Im Folgenden orientieren wir uns an der Begriffsverwendung der jeweils referierten Literatur.

7 Vgl. für weitere Ausführungen hierzu Kerstin Rabenstein: Schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von

Erstens liegen Studien vor, die sich für ‚Dinge des Wissens‘ in institutionalisierten Lehr-Lernsituationen interessieren. Sie fokussieren die Verbindungen der Dinge untereinander sowie mit menschlichen Akteuren und beobachten ihre Mitwirkung in Wissensvermittlungsprozessen. So werden z. B. Experimentaufbauten im Zusammenspiel mit Tafel und Kreide und weiteren Darstellungsmedien im naturwissenschaftlichen Unterricht⁸ bzw. auch Tafel und Kreide in mathematischen Vorlesungen an der Hochschule⁹ als Mitspieler*innen in Wissensvermittlungsprozessen untersucht. In Anlehnung an Bruno Latours Netzwerkgedanken, ein ethnomethodologisches Verständnis des Gebrauchs der Dinge in Praktiken und die postphänomenologische Technikforschung wird ein differenziertes Verständnis der Relationen zwischen den Dingen, Menschen und den Praktiken ihres Gebrauchs entworfen¹⁰. Mit diesen Zugängen kann z. B. beschrieben werden, wie Experimentaufbauten in Verbindung mit weiteren Dingen, wie Tafel oder Kreide oder Heften und Schulbüchern etc., an der Aufführung eines verobjektivierenden, ‚nüchternen‘ Blicks auf die Welt und somit einer didaktisch inszenierten und immer wieder herzustellenden Vermittlung eines naturwissenschaftlichen Weltverständnisses im Unterricht beteiligt sind. In diesen Studien werden die Dinge in ihrem Zusammenspiel miteinander und mit (diskursiven und nicht-diskursiven) Praktiken im Klassenzimmer untersucht. Dass die Dinge für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit bestimmten Vermittlungsabsichten aufgeladen werden und nur als disziplinierte, in bestimmter Weise funktionierende Dinge im Unterricht mitspielen dürfen, wird dabei zwar berücksichtigt¹¹, doch wird weniger beachtet, dass die Dinge in machtheoretischer Perspektive zugleich als materialisierte

Subjektivierungsprozessen. In: Anja Tervooren, Robert Kreitz (Hg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Leverkusen o. J., (Im Erscheinen).

- 8 Tobias Röhl: From Witnessing to Recording – Material Objects and the epistemic Configuration of Science Classes. In: *Pedagogy, Culture and Society* 20, 1, 2012a, S. 49–70; Tobias Röhl: Disassembling the Classroom – an ethnographic Approach to the Materiality of Education. In: *Ethnography and Education* 7, 1, 2012b, S. 109–126; Herbert Kalthoff, Tobias Röhl: Interobjectivity and Interactivity: Material Objects and Discourse in Class. In: *Human Studies* 34, 4, 2011, S. 451–469 [<http://link.springer.com/content/pdf/10.10072Fs10746-011-9204-y.pdf>].
- 9 Christian Greiffenhagen: The Materiality of Mathematics: Presenting Mathematics at the Blackboard. In: *The British Journal of Sociology*, 65, 3, 2014, S. 502–528.
- 10 Röhl 2013, (wie Anm. 3), S. 27–31.
- 11 Ebd., S. 61.

Effekte naturwissenschaftlicher Diskurse verstanden werden könnten. Von den Diskursen, mit deren Hilfe die Dinge erst zu Mittlern verobjektivierten Wissens im naturwissenschaftlichen Unterricht werden können, wird indes abgesehen. Diese tragen jedoch ebenfalls zur Festigung ihrer im Unterricht aufgeführten, dabei stets aufs Neue zu stabilisierenden Bedeutung als Wissensmittler*innen bei. Diese Perspektive auf Dinge sieht also von machttheoretischen Aspekten und somit zentralen Diskursen ab, in denen Dinge bestimmte Wirkmächtigkeiten erhalten bzw. in denen sie diese beanspruchen können.

Zweitens sind Untersuchungen entstanden, die sich für ‚Dinge des Lernens‘ im (Grundschul-)Unterricht und somit für Dinge in ihrer potenziellen didaktischen Bedeutung interessieren. Sie unterscheiden dabei die Herstellungspraktiken, in denen Dinge mit bestimmten didaktischen Bedeutungen ausgestattet werden¹², und Bedeutungen von Dingen, die situativ in Praktiken entstehen¹³. Im Ergebnis werden Interaktionen auf den in ihnen zu beobachtenden (vermeintlich) (in)korrekten, didaktisch (dys)funktionalen Gebrauch dieser ‚Dinge des Lernens‘ für das Lernen von Schüler*innen rekonstruiert. Aufgrund des Interesses an den didak-

- 12 Jutta Wiesemann, Jochen Lange: Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Thomas Alkemeyer u. a. (Hg.): Körper × Räume × Objekte. Weilerswist 2015, S. 261–282.
- 13 Jutta Wiesemann, Jochen Lange: Wissen schaffen durch die Dinge? Ergebnisse aus einer ethnographischen Studie zur Materialität im Sachunterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 7, 2, 2014, S. 46–59; Kerstin Rabenstein, Johanna Wienike: Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: Sabine Reh, Heike de Boer (Hg.): Beobachtung in der Schule – beobachten lernen. Wiesbaden 2012, S. 189–202. Marei Fetzer: Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnografischen Unterrichtsanalyse. In: Barbara Frieberthäuser u. a. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen 2012, S. 121–136; Marei Fetzer: Counting on Objects in Mathematical Learning Processes. Network Theory and Networking Theories. In: Behiye Ubuz, Cigdem Haser, Maria Alessandra Mariotti (Hg.): Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, (CERME 8, Antalya), 2013, S. 2800–2809, [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/10108/3/CERME8_2013_Proceedings.pdf], Georg Breidenstein: Vincent und die Apotheke – oder: die Didaktik des Materials. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 4, 2015 (Schwerpunktthema: Materialitäten in Unterricht und Schule), S. 15–30.

tischen Bedeutungen der Dinge und deren Verschiebungen durch den situativen Gebrauch der Dinge auf Seiten der Lernenden kommt allerdings kaum in den Blick, dass und wie Dinge unterrichtliche Praktiken formieren bzw. transformieren (können). Machttheoretische Fragen, die die Entstehung und Durchsetzung bestimmter Bedeutungen der Dinge betreffen, werden ebenfalls nicht gestellt.

Schließlich lässt sich eine dritte Gruppe von Studien ausmachen, die sich für differenzierende und hierarchisierende Wirkungen von Dingen des Lernens im Unterricht interessieren, und zwar im Hinblick auf die Eröffnung unterschiedlicher Teilnahmemöglichkeiten für Schüler*innen im Unterricht, die Unterschiedliches können¹⁴. Diese Studien fragen danach, wie Dinge an der Entstehung sozialer Ordnungen kopräsender Akteure mitwirken. Machttheoretische Aspekte sind hierbei von Interesse, wobei den Dingen nicht im Zusammenhang mit Diskursen, sondern aufgrund ihrer Materialität Macht zugeschrieben wird. Das Interesse gilt somit weniger der Frage, ob und wenn auf welche Dinge in Interaktionen welche Macht entfaltet werden kann. In diesen Studien wird die diskursive Dimension von Machtverhältnissen und der Dinge, die an ihnen mitwirken, weitgehend ausgeblendet.

Die referierten Studien zur Beobachtung materieller Dimensionen von Bildungspraxen sind in Bezug auf die Frage der situativen Entstehung von Bedeutungen von Dingen in Praktiken in hohem Maße produktiv. Sie schärfen zudem den Blick für das Situative und Konkrete von Ding-Praktiken. Die Methodologien erlauben es besser zu verstehen, dass Dinge an sich keine Bedeutung haben, sondern ihre Bedeutungen in Relation zu ihrem Gebrauch im Zusammenhang mit weiteren Dingen und Menschen entstehen und permanent transformiert werden. Die empirischen Beobachtungen auf der Basis dieser Methodologien fördern dabei zu Tage, dass in Gebrauchspraktiken der Dinge sowohl immer wieder Bemühungen um die Stabilisierung bestimmter Bedeutungen als auch Versuche der Verschiebung – und insofern der De-Stabilisierung – zu beobachten sind.

14 Barbara Asbrand, Matthias Martens, Dorth Petersen: Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr- Lernprozessen. In: Arnd-Michael Nohl, Christoph Wulf (Hg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 25, 2013, S. 171–188; Tanja Sturm: Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche, Monika Wagner-Willi (Hg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen 2014, S. 153–178.

Dabei bleibt jedoch außen vor, wie Dinge nicht nur in nicht-diskursiven Praktiken, sondern auch in diskursiven Praktiken Bedeutungen erhalten bzw. wie Diskurse zur De-Stabilisierung bestimmter Bedeutungen auch in machttheoretischer Hinsicht beitragen. Machttheoretische Fragen werden aufgrund des Fokus der referierten Studien auf die Dinge nur als Fragen nach der Macht der Dinge in den Blick genommen, weniger als Macht von Diskursen zu den Dingen. So wird – in der Tendenz – auch die Analyse sozialer Machtverhältnisse auf eine Analyse der Macht der Dinge verkürzt. Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, für die Analyse der materiellen Dimension von Bildungspraxen Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven zu betrachten.

2. Dispositivanalytischer Zugang zur Beobachtung der Verhältnisse zwischen Dingen, Praktiken und Diskursen

Ausgangspunkt der hier vorgeschlagenen dispositivtheoretischen wie -analytischen Perspektive ist die so genannte ‚kritische Ontologie‘ der Gegenwart.¹⁵ Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Gegenwart im Hinblick auf ihre historische Gewordenheit und somit ihre Bedingungen der Möglichkeiten problematisiert. Dabei werden Phänomene – bzw. besser muss man wohl sagen: die Vorstellungen über Phänomene – als Aktualisierungen in spezifischen historischen Macht-Wissenskomplexen verstanden. Michel Foucault illustriert und plausibilisiert diese Überlegungen zum Beispiel anhand der Subjektivierung des ‚Selbst‘ zum modernen Subjekt.¹⁶ Er zeigt, dass das ‚moderne Subjekt‘ zunächst in Diskursen der Aufklärung hervorgebracht wurde und dann recht schnell und sehr erfolgreich zur hegemonialen Form der Subjektivierung aufstieg. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde das Ideal des ‚modernen Subjekts‘ von einem zunächst exklusiv für bürgerliche, christliche, weiße Männer geltenden Leitbild zu einem, an dem sich möglichst viele Menschen orientieren sollten. An diesen Subjektivierungsprozessen lässt sich

15 Vgl. Michel Foucault: Was ist Kritik? Berlin 1992, S. 48; Michel Foucault: Was ist Aufklärung. In: Eva Erdmann, Rainer Forst, Axel Honneth (Hg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a. M., New York 1990, S. 37ff.

16 Michel Foucault: Sexualität und Wahrheit Bd. 1–3 Übers. von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Frankfurt a. M. 1983; 1989a; 1989b.

beobachten, dass bestimmte Akteure nicht einfach gegeben sind, sondern im Zusammenspiel zwischen Dingen, Praktiken und Diskursen erst hervorgebracht werden und sich dann materialisieren. So entstand etwa das Genre des Bildungsromans. Diese Romane dienten quasi als Vorlagen für das Werden zum Subjekt. Zuvor und ganz am Anfang erfolgten naturwissenschaftliche Experimente und philosophische Debatten über die mögliche Willensfreiheit zumindest bestimmter Menschen und die vorgebliche „Naturverfallenheit“ anderer.¹⁷

Die Erforschung von Dispositiven erscheint uns als eine vielversprechende Möglichkeit, jenseits von Strukturdeterminismen einerseits und Handlungsintentionen andererseits das Gewordensein und Werden der komplexen Verhältnisse zwischen Dingen, Diskursen und Praktiken und deren Machteffekte in den Blick zu nehmen.¹⁸ Die Dispositivanalyse regt dazu an, die Beobachtung von Dingen in Räumen und somit situierter Materialitäten mit der Analyse der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ihres (richtigen) Gebrauchs sowie deren (Macht)Wirkungen zu verknüpfen.¹⁹ Diese Perspektive wird im Folgenden schrittweise erläutert.

Insgesamt wird ein Dispositiv im Anschluss an Foucault als Zusammenspiel bestehend aus verschiedenen Elementen verstanden. Dabei kann es sich beispielsweise um „Diskurse(n), Institutionen, architekturelle(n) Einrichtungen, reglementieren Einrichtungen, Gesetze(n), administrative(n) Maßnahmen, wissenschaftliche(n) Aussagen, philosophische(n), moralische(n) oder philanthropische(n) Lehrsätzen: kurz: Gesagtem und Ungesagtem ...“²⁰ handeln. Im Kern untersuchen Dispositivanalysen ‚Praxen‘ sowohl in Gestalt diskursiver Praktiken, die sich zu Diskursen formieren können, als auch als konkretes praktisches Tun, d.h. nicht-diskursive Praktiken im Wechselspiel mit den daran beteiligten Dingen (Objektivationen) und Subjektivitäten

17 Vgl. auch Andrea D. Bührmann: Der Kampf um ‚weibliche Individualität‘. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900. Münster 2004.

18 Andreas Reckwitz: Die Materialisierung der Kultur. In: Reinhard Johler u. a. (Hg.): Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen. Münster, New York 2013, S. 28–37.

19 Andrea D. Bührmann, Werner Schneider: Vom Diskurs zum Dispositiv. Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld 2012, 2. Aktualisierte Auflage.

20 Michel Foucault: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978, S. 119.

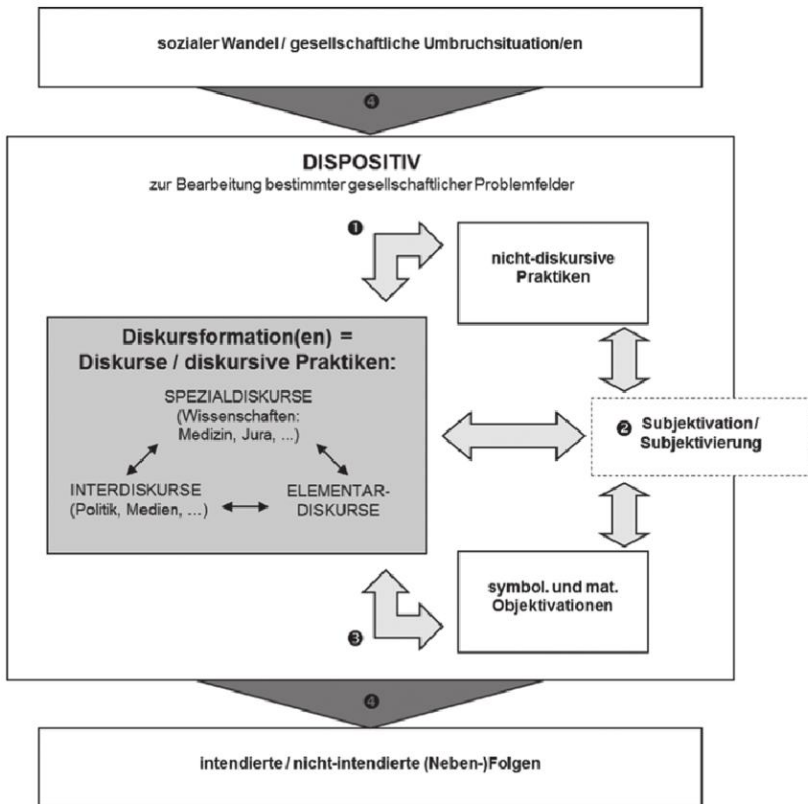


Abb. 1: Quelle: Bührmann/Schneider, Bielefeld 2012

(Subjektivationen). Subjektivationen wie Objektivationen werden als mehr oder minder stabile Effekte unterschiedlicher materialisierender Praktiken betrachtet.

Für eine dispositivanalytische Forschungsperspektive sind zudem die folgenden, hier wichtigen Überlegungen hervorzuheben:

Herausstellen möchten wir, dass wir – wie zum Beispiel auch Schatzki – Praktiken als ‚doings and sayings‘ verstehen. Diese analytische Unterscheidung soll einem bloß konkretistischen bzw. situationistischen Verständnis sozialer Praktiken wie Praxen vorbeugen. Unterscheidet man jedoch aus analytischen Gründen – vorläufig – zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, zeigt sich, dass Praktiken sich als Diskurse oder Dinge (oder auch Subjekte) materialisieren können: Man denke etwa an die Praxis der Aufteilung von Schüler*innen nach der Grundschule auf unterschiedliche Schulen. Die Materialisierungen dieser Praxis sind etwa in den Infoblättern für Eltern und Infostände auf Tagen der offenen Tür der weiterführenden Schulen zu sehen, die mit entsprechenden (alltäglichen) Diskursen unter Eltern über die Frage der richtigen, weil passenden Schule für das eigene Kind zusammengehen. Betont sei dabei aber: Praktiken können, müssen sich aber nicht materialisieren. Um das Zusammenspiel aus Dingen, Praktiken und Diskursen zu analysieren, ist zudem zu beachten, dass Dinge in Diskursen subjektiviert und/oder objektiviert werden (können) und so in ihrer praktischen Verwendung spezifische, je auch unterschiedliche Bedeutungen erhalten. So können z. B. Schulzeugnisse den Einzelnen als ‚Alptraum‘ erscheinen und zugleich als Dokumente der Bürokratie objektiviert werden, die es für Zulassungen zu weiterführenden Bildungsinstitutionen vorzulegen gilt.

Bei der Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken bzw. von Praktiken und Diskursen handelt es sich also – auch – um eine forschungspragmatisch bedingte analytische Unterscheidung. Die Unterscheidung birgt unserer Ansicht nach zwei Vorteile: Zum einen kann mit ihr die Trias aus Dingen, Praktiken und Diskursen als Trias systematisch in den Blick genommen werden, statt die einzelnen Phänomene isoliert und voneinander unabhängig zu betrachten. Zum zweiten erlaubt die Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Fokus zu rücken und so die Machteffekte der Trias aus Dingen, Praktiken und Diskursen zu (be)denken.

Wir gehen davon aus, dass diskursive Praktiken zwar ursprünglich einem Diskurs zuzurechnen sind, sie können sich jedoch im Laufe der

Zeit davon abkoppeln und sich unabhängig und eigendynamisch in Praxisfeldern entwickeln. Dabei können materiale Objektivationen, also Dinge, auch strukturierend wirken, indem sie gleichsam als gelebte Praxis auf diskursive Prozesse einwirken, und zugleich selbst in Diskursen und Praktiken strukturiert werden. Demgegenüber bezeichnet der Begriff Subjektivation den Prozess eines in, mit und/oder durch Praktiken werdendes bzw. gewordenes Selbst. (Eben haben wir kurz das Werden zum ‚modernen Subjekt‘ in diesem Sinne skizziert). Die soziale Positionierung eines solchen Selbst kann wiederum durch bestimmte Dinge bzw. bestimmte diskursive wie nicht diskursive Praktiken – für andere wahrnehmbar – dargestellt werden.²¹ Darauf verweist schon Bourdieus Habitus-Konzept (1979).²²

Sicherlich lassen sich einige Ähnlichkeiten zwischen einem solchen Dispositivkonzept und insbesondere Latours Akteur-Netzwerk-Konzeption²³, und Schatzkis²⁴ praxistheoretischem Verständnis der Beziehungen zwischen Dingen und Praktiken konstatieren. Gleichwohl verstehen wir dispositive Arrangements als dynamischer als Latours Netzwerk. Und im Unterschied zu Schatzkis Konzept des Arrangements ist für die Dispositivanalysen zudem die Frage zentral, wie sich welche Wahrheiten in Dispositiven mit welchen objektivierenden subjektivierenden (Macht-)Effekten als durchsetzungsfähig erweisen. Gemeinsam ist diesen drei Konzepten indes der Gedanke, dass gerade nicht (nur) einzelne Elemente – Dinge, Praktiken, Diskurse –, sondern ihre Zusammenhänge, ja genauer ihr Zusammenspiel zu analysieren sind.

Damit wird für Dispositivanalysen die Frage relevant, wie solche spezifischen Zusammenspiele entstehen und wie sie zusammengehalten werden (also die Pfeile auf der Graphik und eben gerade nicht (nur) die einzelnen Kästchen). Man könnte also konkretisieren, dass Dispositiv-

21 Stollberg-Rillinger unterscheidet hier zudem zwischen einer ‚Macht durch Dinge‘ und der ‚Macht der Dinge‘. Beides Mal – so scheint uns wichtig – wird nicht nur ein repressiver, sondern eben auch ein ‚produktiver‘ Machtbegriff im Sinne Michel Foucaults in Anschlag gebracht. (Vgl. Barbara Stollberg-Rillinger: Macht und Dinge. In: Samida, Eggert, Hahn (Hg.) 2014, (wie Anm. 3), hier S. 85).

22 Pierre Bourdieu: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a. M. 1979.

23 Bruno Latour: On Actor-Network Theory. A few Clarifications. In: Soziale Welt 47, 4, 1996, S. 369–382.

24 Theodore Schatzki: Materialität und soziales Leben. In: Herbert Kalthoff u. a. (Hg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn 2016, S. 163–88.

analysen die in Inter-Diskursivitäten, Inter-Subjektivitäten und Inter-Objektivitäten entstehenden, sich machtvoll durchsetzenden Wahrheiten untersuchen. D.h.: In dispositivanalytischer Perspektive ist die materielle Dimension von Praxen einerseits stets als diskursiv-materielle Dimension zu denken. Andererseits sind diskursive Praktiken bzw. Diskurse kaum ohne Vergegenständlichungen (Objektivierungen) zu begreifen, die als ihre Effekte beschrieben werden können.²⁵ Diese Perspektive auf das Zusammenspiel zwischen Dingen, Praktiken und Diskursen wird nun – exemplarisch – am Beispiel des Förderdispositivs in Bezug auf ihr analytisches Potenzial systematischer plausibilisiert.

3. Förderdiskurs im schulischen Feld – Ansätze einer Dispositivanalyse

Angesichts der im ersten Teil identifizierten Leerstellen in methodologischen Ansätzen der qualitativen Bildungsforschung hat der zweite Teil wesentliche Linien eines dispositivanalytischen Verständnisses sozialer Praxis aufgezeigt. Im Folgenden skizzieren wir Elemente von dispositiven Verhältnissen, die wir insgesamt als ein sich derzeit formierendes (schulisches) ‚Förderdispositiv‘ verstehen. Ein Rekurs auf ‚individuelle Förderung‘ ist in jüngster Zeit in unterschiedlichen Diskursen und Praktiken zu beobachten. ‚Individuelle Förderung‘ – so unsere These – firmiert als eine Art Knotenpunkt in Praktiken und Diskursen sich gegenwärtig vollziehender Veränderungen des deutschen Bildungssystems. Wurde Förderung bis vor Kurzem nur in Bezug auf die Gruppe von Schüler*innen gestellt, die aufgrund eines diagnostizierten Förderbedarfs

25 Dies lässt sich an der typischen Raumordnung von Klassenzimmern gut veranschaulichen: In der nach vorne zu Lehrerpult und Tafel ausgerichteten Anordnung von Tischen und Stühlen in Reihen objektivieren sich einerseits die Erwartungen an Schüler*innen, sich bzw. ihre Körper auf die Lehrkraft und das, was ‚vorne‘ an der Tafel passiert, auszurichten, die mit der Durchsetzung von Unterricht als ein von einer Lehrkraft gesteuertem und geleitetem Gespräch einhergingen. Beim Eintritt in ein Klassenzimmer subjektiviert die spezifische Raumordnung andererseits immer wieder Subjekte aufs Neue als Schüler*innen, die beim Stillsitzen und Zuhören etc. ein gewisses Maß an Unterrichtsbereitschaft zu zeigen bereit sind. Diskurse zur Formierung und Disziplinierung von Schüler*innenkörpern tragen dabei seit dem 18. bzw. 19. Jahrhundert zur Etablierung und Aufrechterhaltung spezifischer schulischer Raumordnungen bei.

den Normalitätserwartungen an Bildung im deutschen Bildungssystem nicht entsprachen²⁶, gilt individuelle Förderung mittlerweile als Lösung ganz unterschiedlicher, derzeit diskutierter Probleme des deutschen Bildungssystems – seiner zu großen sozialen Selektivität ebenso wie der im internationalen Vergleich zurückbleibenden Leistung der ‚Besten‘.

Die folgende Darstellung beruht auf den Ergebnissen eines ethnographischen Forschungsprojekts zu individualisierenden Lernkulturen an sogenannten Neuen Sekundarschulen. Die ethnographischen Beobachtungen wurden im Sinne eines relationalen Verständnisses von Theorie und Empirie²⁷ mit diskursanalytischen Studien zum Individualisierungs- und Förderdiskurs in Deutschland ergänzt²⁸. Wir gehen im Folgenden zunächst anhand ausgewählter Spezialdiskurse der Frage nach, wie sich der Fokus auf individuelle Förderung in den letzten Jahren verbreiten und zu einem neuen Paradigma in Bildungspolitik und Bildungsforschung werden konnte. Im zweiten Schritt werden exemplarisch Befunde aus ethnographischen Beobachtungen zu Objekten und Artefakten individueller Förderung im Unterricht zusammengestellt. Dabei fokussieren wir auch die Subjektivierungsweisen, die in solchen Unterrichtsformaten, wie dem individualisierenden Unterricht, entstehen, der sich programmatisch der Förderung aller verschrieben hat. Dabei geht es uns an dieser Stelle vor allem darum, den aufgezeigten methodologischen Zugang zu veranschaulichen. An einigen Stellen können wir lediglich Fragen und Ansatzpunkte für weitere Forschung formulieren.

Spezialdiskurse: Heterogenität, Leistungsheterogenität
und individuelle Förderung

In der an Fragen von Ungleichheit orientierten bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion treffen sich in den letzten zehn Jahren u. a. die folgenden beiden bis dahin sich weitgehend getrennt

26 U. a. mit dieser Veröffentlichung von 2008 wird der Adressat*innenkreis erstmals deutlich ausgeweitet: Karl-Heinz Arnold, Olga Graumann, Anatoli Rakhkochkine (Hg.): Handbuch Förderung: Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim, Basel 2008.

27 Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M. 2008.

28 Vgl. zur Beschreibung von Forschungsdesign und Ergebnissen des Projekts Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel, Norbert Ricken: Zur Verschiebung von Leistung

entwickelnden Spezialdiskurse: Der Heterogenitätsdiskurs einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘²⁹ und die Forschung zu Wahrscheinlichkeiten von Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem in Abhängigkeit von Zugehörigkeiten zu einer sozialen Gruppe³⁰. Beide Diskurse skizzieren wir in aller Kürze und betonen dann die Elemente.

– Der auf den deutschen Sprachraum begrenzte sogenannte pädagogische Heterogenitätsdiskurs³¹ sieht seine ‚Wurzeln‘ in den emanzipatorisch konnotierten Differenzdebatten der 1980er und 1990er Jahre³². Avisiert wird, die öffentlich viel diskutierten Probleme schulischer Bildung – einen Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft finden zu müssen – nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu lösen. Ausgegangen wird dafür davon, dass Unterschiede zwischen Schüler*innen und Schülern gegeben seien und in Schule und Unterricht besser auf sie reagiert werden müsse. Der Diskurs versteht sich als Kritik an ‚Homogenisierungstendenzen‘ im deutschen Bildungssystem, die durch institutionelle Mechanismen wie der frühen Aufteilung der Schüler*innen auf unterschiedliche Schulformen, geringe Durchlässigkeit der Schulformen und Sitzenbleiben aufrechterhalten werden können.

– Der Diskurs der empirischen Bildungsforschung zur sozialen Ungleichheit im Bildungssystem in Deutschland untersucht Heterogenität als Leistungsheterogenität: Im Interesse, Gruppen von Benachteiligten bzw. das Ausmaß von Benachteiligung im deutschen Bildungssystem genauer und besser zu identifizieren, werden diesem Forschungsansatz zur Folge Individuen nach gruppenbezogenen Merkmalen (wie Geschlechtszugehörigkeit, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Muttersprache etc.) klassifiziert und mit der von ihnen im Bildungssystem erbrachten Leistung, die in Form von Noten oder anhand wissenschaftlicher Leis-

im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In: Jürgen Budde u. a. (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, München 2015, S. 241–258.

29 Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 1995.

30 Kai Maaz, Jürgen Baumert, Ulrich Trautwein: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12, 2009, S. 11–46.

31 Im englischsprachigen Raum spricht man eher von ‚diversity‘ und legt zugleich eher einen Fokus auf die Vielfaltdimensionen ‚race‘ und/oder ‚ethnicity‘.

32 Vgl. für diese Analyse Rabenstein, Idel, Ricken 2015 (wie Anm. 27).

tungstest dokumentiert wird, in einen Zusammenhang gesetzt. In diesem Diskurs werden also soziale Merkmale von Personengruppen als leistungsdifferenzierende Kategorie vorausgesetzt und die im Bildungssystem entstehende Leistungsheterogenität als abhängig von diesen Merkmalen beschrieben³³.

Beiden Diskursen ist gemeinsam, Differenzen von Individuen aufgrund sozialer Merkmale von Personen vorauszusetzen und zudem die Ursachen sozialer Ungleichheiten im Außen der Schule – in den Familien und außerschulischen Sozialisationsbedingungen – zu lokalisieren.³⁴ Der pädagogische Heterogenitätsdiskurs kann dabei als die Antwort auf die Probleme im Bildungssystem in Deutschland verstanden werden, die im Diskurs der quantitativen Bildungsforschung ausgemacht werden, die sich für Heterogenität als Leistungsheterogenität interessiert. Erst vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung, die beiden Diskursen als Antworten auf die im Kontext der PISA-Ergebnisse diskutierten Probleme zukommt, und ihrer wechselseitigen Verschränkung ihrer Anliegen – einer genauen Erfassung von Risikogruppen im Bildungssystem und einer pädagogischen Antwort auf strukturelle Benachteiligungen – kann verstanden werden, wie sich Diskurse und Praktiken individueller Förderung im Bildungssystem in Deutschland ausbreiten konnten.

– Seit den 2000er Jahren wird individuelle Förderung bildungspolitisch vermehrt als ein neues Paradigma im Schulsystem in Deutschland ins Spiel gebracht, was sich z. B. in dem im letzten Jahrzehnt in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer verankerten Recht auf ‚individuelle Förderung‘ niedergeschlagen hat³⁵. Der Ruf nach mehr und passgenauerer individueller Förderung für alle Schüler*innen ist auch aus den derzeitigen Reformdiskursen in Deutschland nicht mehr wegzudenken. Das Potenzial des Dispositivs ‚individuelle Förderung‘ liegt dabei u. a.

33 Vgl. für diese Analyse Kerstin Rabenstein, Julia Steinwand: Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im deutschen Heterogenitätsdiskurs. In: Jürgen Budde (Hg.): Unschärfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden 2013, S. 81–98.

34 Marcus Emmerich, Ulrike Hommel: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden 2013.

35 Vgl. zu Details Kerstin Rabenstein: Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In: Norbert Ricken, Rita Casale, Christiane Thompson (Hg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn 2016, S. 197–214.

darin, in so unterschiedlichen Reformmaßnahmen, wie der Ganztagschulentwicklung, der Gemeinschaftsschulentwicklung und der inklusiven Schulentwicklung, als ein zentrales Ziel und als ‚gute Absicht‘ zu wirken. Das machtvolle Wirken dieses Diskurses schlägt sich nicht nur in der Schulforschung nieder, sondern auch in Diskussionen zur Neuausrichtung der Lehrer*innenausbildung. In den letzten fünf Jahren ist somit eine wachsende Anzahl empirischer Studien zu Fragen individueller Förderung zu verzeichnen.

Die empirischen Studien schließen an die bildungspolitischen Ziele nahezu bruchlos an. Empirisch untersucht wird vor allem das Vorkommen von Angeboten individueller Förderung, Gelingensbedingungen individueller Förderung, Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften zu individueller Förderung sowie die Voraussetzungen einer gelingenden Vorbereitung von Lehrkräften auf individuelle Förderung³⁶. Diese Forschung lässt sich also als Ausdruck und zugleich Element eines sich in den letzten Jahren intensivierenden Diskurses zur Implementierung des bildungspolitischen „Auftrag(s)“ an Schule bzw. Lehrkräfte verstehen³⁷, individuelle Förderung in allen Schulstufen und Schulformen zu realisieren.

Es lassen sich eine Reihe diskursiver Verschiebungen in diesem Diskurs ausmachen, mit denen seine Wirkmächtigkeit zum Teil erklärt werden kann³⁸. Erstens wird das Verständnis individueller Förderung ausgeweitet: Individuelle Förderung wird nicht mehr hauptsächlich kompensatorisch für schlechtere Startbedingungen auf die Förderung von leistungsschwachen Schüler*innen³⁹, sondern – und das wird immer

- 36 Beate Wischer, Matthias Trautmann: Individuelle Förderung als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. In: *Die Deutsche Schule* 106, 2, 2014, S. 105–118. Claudia Solzbacher u. a.: *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln 2012; Ingrid Kunze, Claudia Solzbacher (Hg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hohengehren 2009; Kathrin Racherbäumer, Svenja Mareike Kühn: *Zentrale Prüfungen und individuelle Förderung. Gegensatz oder zwei Seiten derselben Medaille?* In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3, 1, 2013, S. 27–45; Eckhard Klieme, Jasmin Warwas: *Konzepte der individuellen Förderung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 6, 2011, S. 805–818.
- 37 Beate Wischer, Matthias Trautmann: *Individuelle Förderung als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung*. In: *Die Deutsche Schule* 106, 2, 2014, S. 105–118, hier S. 106.
- 38 Vgl. zu Details dieses Diskurses Rabenstein 2016, (wie Anm. 34).
- 39 Arnold, Graumann, Rakhkochkine 2008 (wie Anm. 25).

wieder betont – im Sinne einer ‚begabungsgerechten‘ Förderung auf alle Schüler*innen bezogen⁴⁰. Zweitens wird ein bis dahin nicht mit individueller Förderung verknüpfter, neuer Imperativ an die Forderung nach individueller Förderung gebunden: Alle als vorhanden unterstellte Fähigkeiten sollen optimiert werden, jede/r soll ihr bzw. sein Bestes geben. Legitimationsgewinne im schulpädagogischen Feld erreicht der Diskurs dadurch, dass er einerseits an die Tradition eines sogenannten geöffneten Grundschulunterrichts anknüpft und diese andererseits mit aktuell immer wichtiger gemachten pädagogisch-psychologischen Instrumenten anreichert⁴¹: Die Tests und Beobachtungsbögen zur pädagogischen Diagnostik, Kompetenzraster zur Lern- und Förderplanung und Dokumentation von Entwicklung sowie kompetenzorientierte Vorlagen für Feedback haben im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung und Standardisierung schulischen Lernens in den letzten zehn Jahren erheblich an Zustimmung gewonnen⁴². Auf Differenzen in den Zielsetzungen zwischen dem weit zurückreichenden pädagogischen Reformdiskurs, der im emanzipatorischen Sinne auf Selbstbestimmung setzt, auf der einen Seite und der gegenwärtigen Verbreitung psychologischer Testverfahren auf der anderen Seite wird kaum verwiesen⁴³. Viertens ist man sich einig darüber, dass es vor allem gelte, die Kompetenzen und Haltungen der Lehrenden (weiter) zu entwickeln und entsprechend der sich verändernden Erwartungen an einen individualisierten Unterricht zu schulen. Neben Fort- und Weiterbildungen werden deswegen auch grundlegende Veränderungen in der Lehrerausbildung angemahnt, die besser auf die

40 Heike Wendt u. a.: Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In: Christian Fischer (Hg.): Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Münster 2013, S. 23–34, hier S. 31.

41 Vgl. für eine Rekonstruktion der Entstehung dieser Allianz durch wechselseitige Legitimationsgewinne Johannes Bellmann, Florian Waldow: Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 60, 4, 2007, S. 481–503.

42 Vgl. z. B. Claudia Solzbacher u. a.: Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln 2012, hier S. 4; Klieme, Warwas 2011 (wie Anm. 35).

43 Michael Wimmer: Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale, Norbert Ricken: Heterogenität. Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn 2014, S. 219–240.

neuen Anforderungen vorbereiten soll⁴⁴. Insgesamt lässt sich festhalten, dass individuelle Förderung als Katalysator einer veränderten Schul- und Lernkultur thematisiert wird, deren Träger*innen die Lehrkräfte sind. Zugleich wird individuelle Förderung zu einem Konzept der Leistungssteigerung aller und damit für eine Mehrheit – auch für die vielleicht Privilegierten – zustimmungsfähig.

Die Reformdiskurse und -praktiken hin zu einem individualisierenden Unterricht, in dem der individuellen Förderung aller Schüler*innen ein hoher Stellenwert beigemessen wird, sind nur vor dem Hintergrund der viel diskutierten PISA-Diagnose in Deutschland – verhältnismäßig hohe Heterogenität trotz schulformbezogener Homogenisierung, zu wenig Leistung bei zu hoher sozialer Selektivität – angemessen zu verstehen. Diese Reformdiskurse haben einen breiten bildungspolitischen Konsens in Bezug auf die Abkehr von der schulgeschichtlich etablierten Homogenisierung von Lerngruppen und der demgegenüber als alternativlos vorgebrachten Implementierung heterogenitätssensibler Unterrichtssettings mit sich gebracht: Eingelagert ist dem bildungspolitischen und pädagogisch-programmatischen so genannten ‚Nach-PISA Diskurs‘ das Versprechen, durch mehr individuelle Förderung sowohl gesellschaftspolitische Chancenungleichheit zu reduzieren als auch bildungsökonomisch bislang ‚ungehobene‘ Begabungspotenziale noch besser auszuschöpfen und so den drohenden Fach- und Führungskräfte-mangel zu bearbeiten⁴⁵.

Die Materialisierungen dieser Entwicklungen sind vielfältig: Sie reichen von Veränderungen der Lernräume über Veränderungen der Schulmaterialien bis hin zu veränderten Schulprogrammen, Leitbildern, Stundentafeln etc. Wir können sie im Folgenden nur ausschnitthaft in Bezug auf Räume und Lern-Dinge betrachten⁴⁶.

44 Matthias Trautmann, Beate Wischer: Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit an Gemeinschaftsschulen. In: Thorsten Bohl, Sibylle Meissner (Hg.): *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim 2013, S. 47–60.

45 Rabenstein, Idel, Ricken 2015 (wie Anm. 27).

46 Sabine Reh, Kerstin Rabenstein, Bettina Fritzsche: Learning Spaces without Boundaries? Territories, Power and how Schools regulate Learning. In: *Social and Cultural Geography: Special edition: ‚Embodied dimensions and dynamics of education Spaces‘* (Eds.: Victoria Cook/Peter Hemming). Vol. 12/1, 2011, S. 83–98; Wolfgang Schönig, Christina Schmidlein-Mauderer (Hg.): *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens*. Bern 2013; Wolfgang Schönig, Christina

Objektivierungen und Subjektivierungen

Erste ethnographische Studien zeigen, dass in zu so genannten ‚Lernlandschaften‘ vergrößerten und geöffneten Klassenzimmern einerseits flexibilisierte Aufenthalts-, Sitz- und Bewegungsmöglichkeiten für Schüler*innen⁴⁷ und andererseits eine große Anzahl und Variation von Lernmaterialien, Lernhilfen und sogenannten Lernspielen zeitgleich unterschiedliche Aktivitäten aufseiten der Lernenden initiieren⁴⁸. Individualisierender Unterricht, der dem Anspruch nach alle Schüler*innen fördern will und zugleich auf eine fortlaufende Instruktion aller durch eine Lehrkraft verzichtet, muss u. a. durch die Bereitstellung von Lernmaterialien und Hilfsmitteln Schüler*innen aktivieren. Im Zuge der Flexibilisierung von Platzwahl und zeitlicher Synchronisierung von Lehren und Lernen wird die Frage immer wichtiger, wer darüber entscheiden kann, wer wann was mit wem wo im Klassenzimmer tun muss oder tun kann. Da die Entscheidungsmöglichkeiten nicht für alle Schüler*innen gleich groß sind, weil Plätze und Arbeitspartner*innen Unterschiedliches ermöglichen, entstehen im Zuge der Individualisierung von Unterricht auch neue Hierarchisierungsmöglichkeiten unter Schüler*innen: So können z. B. einige Schüler*innen Plätze frei wählen, die ihnen angenehm sind, während andere z. B. in der Nähe der Lehrkraft sitzen müssen.⁴⁹

Dinge in der Praxis eines zu individualisierenden Unterrichts, der – programmatisch – auf die Förderung jeder/s einzelnen SchülerIn ausgerichtet ist, erfahren zudem eine starke Aufwertung. Ethnographische Beobachtungen zu einzelnen Lernmaterialien für selbstständiges und differenziertes Arbeiten zeigen, dass ihnen einerseits ein mehrdimensionales Versprechen eingelagert ist, ein gegenüber dem ‚typisch schulischen‘ Lernen anderes Lernen zu ermöglichen⁵⁰: Lernen soll nicht nur anschau-

Schmidlein-Mauderer: Das „flexible Klassenzimmer“. Dezentrale Raumordnung für die Öffnung des Unterrichts. In: Dies. (Hg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern 2013. S. 123–146.

47 Sabine Reh: Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth, Matthias Prose (Hg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden 2011. S. 33–52.

48 Rabenstein, Idel, Ricken 2015, (wie Anm. 27).

49 Ebd.

50 Vergleiche für die folgenden Ausführungen Rabenstein o. J. (wie Anm. 6); Rabenstein, Wienike 2012 (wie Anm. 12); Breidenstein 2015 (wie Anm. 12).

lich und systematisch, sondern auch vielseitig und spielerisch sein. Andererseits werden vermehrt Praktiken zweiter Ordnung beobachtbar: Schüler*innen (und Lehrkräfte) sind mit Herrichten und Aufbauen, aber auch Suchen, Ordnen und Reparieren von Dingen beschäftigt. Einige Schüler*innen werden dabei eher mit diesen Tätigkeiten zweiter Ordnung ‚beschäftigt‘ als andere. Zudem entstehen aufgrund der praktischen Erfordernisse der Dinge – sie müssen bedient werden, wenn mit ihnen gearbeitet werden soll – auch neue Sichtbarkeiten der Aktivitäten Einzelner für Lehrkraft und Mitschüler*innen. Diese Beobachtungen lassen sich an dem Beispiel ‚Brüchelabor‘ veranschaulichen.

Mit der Bezeichnung ‚Brüchelabor‘ für ein Übungsmaterial zu mathematischen Brüchen wird z. B. eine spielerisch-experimentelle Aktivität versprochen. Auch die materiale Beschaffenheit seiner Bestandteile – es besteht aus vielen verschiedenen farbigen und unterschiedlich großen Tortenstücken, die auf runden Platten zu einem Ganzen (‚einer Torte‘) zusammengelegt werden können – korrespondiert mit diesem Programm spielerischen Lernens. Dieses mit dieser Bezeichnung aufgerufene Programm enthält gegenüber dem, was mit seiner Hilfe mathematisch zu realisieren ist, einen erheblichen Sinnüberschuss: In mathematikdidaktischer Perspektive stellt das Brüchelabor eine relativ einfache Lernhilfe zur Addition und Subtraktion von Brüchen dar. Mit seinem Gebrauch ist die Anregung zu relativ einfachen Vorstellungen von Brüchen verbunden, nämlich Brüche als Teile von einem Ganzen zu verstehen. In unseren ethnographischen Beobachtungen zeigt sich überdies, dass der Gebrauch des Lernmaterials nicht nur mit Fixierungen des Schülers auf einem bestimmten, für die Lehrkraft gut einsehbaren Platz und einer Kontrolle seiner Aktivitäten verbunden ist, sondern auch mit Praktiken des Ordnen und Reparierens aller vorhandenen Kästen zu dem Material, die viel Zeit in Anspruch nehmen.

Die Subjektivierungsweisen der mit Lernmaterialien zur individuellen Förderung insbesondere adressierten Schüler*innen lassen sich wie folgt andeuten:

- Durch den vermehrten Einsatz von Dingen des Lernens für individuelle Förderung entstehen neue Fixierungsmöglichkeiten von bestimmten Schüler*innen, nämlich denen, die an bestimmten – den Lehrenden naheliegenden – Plätzen mit den ihnen zugewiesenen Lernhilfen arbeiten sollen. In Bezug auf die Relation von Inklusion und Förderung kommen u. U. neue Fixierungen in den Blick, für wen welches Lernen ‚gedacht‘ wird.

- Zudem kommen mit dem vermehrten Einsatz von Dingen des Lernens für individuelle Förderung Sichtbarkeiten der Lernaktivitäten zustande: Der Aktivitätsnachweis – dass gearbeitet wird – erfolgt nicht (mehr nur) schriftlich, sondern im Umgang mit dem Material selbst, da an seiner Handhabung Lernaktivitäten vermeintlich sichtbar gemacht werden.
- In ‚geöffneten‘ Lernräumen und mit der Arbeit an differenzierten Lernmaterialien entstehen somit entgegen einer (neuen) Unübersichtlichkeit (neue) Sichtbarkeiten von mit unterschiedlichen Möglichkeiten ausgestatteter Subjektpositionen.

Ethnographisch ist zudem zu beobachten, dass Lernmaterialien und Hilfsmittel nicht als isolierte Elemente anzusehen sind, sondern ihr spezifischer Gebrauch erst in Verbindungen zu weiteren Materialien im individualisierenden Unterricht entsteht. In den Verbindungen von Planungsinstrumenten für Schüler*innen im individualisierenden Unterricht (z. B. ein Wochenplan oder Lernplaner) auf der einen Seite und Aufgabenblättern auf der anderen Seite übernehmen Lernmaterialien Funktionen von Lehrerimpulsen. Erst in dem Zusammenspiel von Lernmaterialien, Planungsinstrumenten und Aufgabenblättern wird den Dingen eine je spezifische Aufforderung eingeschrieben, wer – welcher Schülerin bzw. welchem Schüler – mit welchen Zwecken und Zielen, was wer mithilfe des Dings tun soll.

Auf zweierlei Besonderheiten der Wissens-Anordnungen in diesem Zusammenspiel aus Dingen des Lernens und Planens möchten wir hinweisen und damit auf das transformierende Moment aufmerksam machen: Während Dinge des Wissens, wie Schulbücher, Workbooks und Schülerhefte, die in einem weitgehend durch die Lehrenden gesteuerten Unterricht als Unterrichtsgespräch vorzufinden sind, dadurch, dass sie gebunden sind, das Wissen in einer festgelegten und in materieller Hinsicht nicht zu verändernden Ordnung vorbringen, werden die oben erwähnten Dinge des Lernens – Lernmaterialien, Lernhilfen und Arbeitsblätter – in Kisten und Boxen in Regalen bzw. Fächern – damit also in loser Reihenfolge – bereit gestellt. Eine ihre Verwendung gestaltende Ordnung erhalten sie erst durch entsprechende Verweise und Vermerke in den Schüler*innen eigenen Planungsinstrumenten bzw. diese Verbindungen müssen in Praktiken immer wieder hergestellt und stabilisiert werden. Die Ordnung der Dinge ist – erstens – auch immer der Gefahr der De-Stabilisierung ausgesetzt. So lassen sich durch die Vervielfältigung der Dinge des Lernens im Klassenzimmer – zweitens

– vermehrt Praktiken des Ordnung-Haltens und Reparierens der Dinge sowie der Orientierung hinsichtlich dessen, was zu tun und wo was zu finden ist, beobachten. So kommt auf Schüler- und Lehrer*innenseite auch Zeigepraktiken für den im unterrichtlichen Kontext funktionalen, ‚richtigen‘ Gebrauch der Dinge, eine konstitutive Bedeutung für die pädagogische Ordnung des Unterrichts zu. Insgesamt lässt sich also im Vergleich zur Wissensordnung des vornehmlich als Unterrichtsgespräch unter kopräsenten körperlich Anwesenden realisierten Unterrichts eine Verschiebung hin zu Wissenspraktiken zweiter Ordnung im Unterricht beobachten. U. a. im Gebrauch dieses Lernmaterials im individualisierenden Unterricht entstehen somit auch ungleiche Positionierungen von Schüler*innen.

Resümee

Diese Diskurse und Praktiken individueller Förderung mit den beschriebenen objektivierenden und subjektivierenden Effekten lassen sich zum einen als Fortsetzung der Normalisierungstendenzen verstehen, die auch mit den Bildungsreformen der späten 1960er und frühen 1970er Jahren – rückblickend betrachtet – verbunden sind, nämlich als Strategie der Angleichung der Einzelnen an das bzw. auch Durchsetzung des etablierten männlich-bürgerlichen Bildungsideals⁵¹: Die im Rahmen der Schulbildung zu normalisierenden und normalisierten Gruppen werden in Diskursen und Praktiken zur individuellen Förderung aktuell erweitert: So werden über das Konzept inklusive Bildung auch Schüler*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ebenso wie beispielsweise Transgenderkinder und -jugendliche normalisierend einbezogen. Der Normbereich, so könnte man es formulieren, wird mit Diskursen und Praktiken zu Akzeptanz und Nutzung von Vielfalt ausgeweitet. Dass schulische Bildung im Hinblick auf Normen Schüler*innensubjekte normalisiert, ändert sich dadurch jedoch nicht. Offen bleibt bisher die Frage, was mit jenen Menschen passiert, die sich dies- und jenseits der Normgrenzen bewegen.

51 Ludwig von Friedeburg: *Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne*. Frankfurt a. M. 1997; Ludwig von Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M. 1989.

Im Kontext individueller Förderung wird auch der Umgang mit Unterschieden zu verändern gesucht. Man will nicht mehr die Schülerschaft homogenisieren, sondern auf deren unterstellte Unterschiede adäquater reagieren. Dabei werden die Schüler*innen für ihren individuellen Lernerfolg verantwortlich gemacht. In diskursanalytischer Hinsicht wird das machtvoll Entfalten dieses Diskurses allerdings auch als Element des Umbaus des Bildungswesens verstanden, im Zuge dessen die Leistung des Systems durch eine zu erreichende erhöhte Leistung aller gesteigert werden soll.⁵² Somit lassen sich Diskurs und Praktiken individueller Förderung auch als Elemente einer Effizienzsteigerung des Schulsystems verstehen. In diesem Zusammenhang erhält die Rede vom ‚selbst‘ verantwortlichen Schüler eine neue Bedeutung: Zu verantworten sind nicht nur Erfolge, sondern auch die trotz aller Förderung nicht ausbleibenden Misserfolge. Insofern Unterschiede auch zu Ungleichheiten führen, entsteht die Gefahr, Ungleichheiten „individuell zu pathologisieren“⁵³. Unseres Erachtens zeigt eine dispositivanalytische Betrachtung zudem, dass bei aller programmatisch betonten ‚Öffnung‘ und ‚Individualisierung‘ des schulischen Lehr-Lernarrangements auch neue Fixierungen auftauchen und praktisch genutzt werden (können).

3. Fazit

Methodologisch konnten wir zeigen, dass die hier am Beispiel des ‚Förderdispositivs‘ exemplarisch skizzierte dispositivanalytische Perspektive zu neuen Fragen im Hinblick auf das Zusammenspiel von Dingen, Diskursen und Praktiken führt. In dispositivanalytischer Perspektive geraten Fragen nach dem Verhältnis zwischen der Verwendung und der Bedeutung von Dingen, ihrer Formierung und Transformierung und auch ihren Machteffekten in den Blick. Erst die systematische Auseinandersetzung auch mit diesen Fragen erhellt, ob bzw. dass sich ein neues Dispositiv zu formieren scheint oder schon formiert hat, in dem die alte

52 Ebd.

53 Siehe dazu Heiner Keupp, Werner Schneider: Individualisierung und soziale Ungleichheit – Zur legitimatorischen Praxis von Inklusion und Exklusion in der Zweiten Moderne. In: Werner Schneider, Wolfgang Kraus (Hg.): Individualisierung und die Legitimation sozialer Ungleichheit in der reflexiven Moderne. Opladen, Berlin, Toronto 2014, S. 214. Mit Bezug auf Alain Ehrenberg: Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin 2012.

Disziplinarmacht durch produktive und individualisierende Machtverhältnisse zwischen und unter Schüler*innen abgelöst zu werden scheint.

Schüler*innen lernen im Förderdispositiv nicht mehr ausdrücklich, welcher Platz in einer hierarchischen Rangordnung ihr Platz ist. Stärker noch als in anderen Lernarrangements wird ihnen vielmehr nahe gelegt, die Plätze seien veränderbar und sie könnten durch eigene Initiative ihren Platz ‚verbessern‘. Zugleich entstehen aber im Gebrauch von zum Fördern und Üben bereitgestellter Lernmaterialien neue Fixierungen von Schüler*innensubjekten als Ungleiche und damit auch von ihnen selbst zu verantwortende Differenzierungen.

Die empirische Analyse kann bei unserem Beispiel sicher noch weiter geschärft und ausbuchstabiert werden, so hätten wir beispielsweise die Genese des Förderdispositivs, aber auch seine gesellschaftliche Kontextualisierung wie Konsequenzen noch stärker ausleuchten können. In diesem Beitrag ging es uns zunächst darum, die heuristische Fruchtbarkeit einer dispositivanalytischen Perspektive für die systematische Betrachtung der Trias Dinge, Praktiken und Diskurse zu skizzieren.

Andrea D. Bührmann and Kerstin Rabenstein, Things, Practices and Discourses as Elements in a Dispositif: The example of ‘individual advancement’

Things and the question of their involvement and function in educational practices are playing an ever greater role in qualitative (educational) research. However, existing studies give little consideration to discourses and therefore to questions around theories of power. Starting with a survey of the approaches to things taken so far in educational research, we will suggest that things, practices and discourses be studied as elements in a dispositif. This will be illustrated by sketching out the dispositif of advancement.