

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) **LehrerIn werden/sein/bleiben**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Ulrike Greiner

Individualisierung

Interdiskursiver Begriff? Politisches Programm? Pädagogisches Versprechen? Lerntheoretische Tatsache?

Der österreichische pädagogische Diskurs von der Individualisierung des Lernens und Lehrens mischt unterschiedliche, zu Teilen altbekannte Konzepte und Modelle im Bildungswesen (Reformpädagogische Grundlegungen, Unterrichtsmethodik, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement usw.), um die Motivation zum Lernen und die Aktivität des Einzelnen zu erhöhen. LernerInnen sollen autonom werden – ganz im Sinn der großen europäischen bildungspolitischen Strategie. Dieses allgemeine und groß angelegte ‚Aktivierungsprogramm‘ des Subjekts trägt undiskutierte Ungeklärtheiten und Ambivalenzen in sich.

1 ‚Lernen‘: Individueller Prozess, eigene Aktivität

Diese im ministeriellen Programm „Individualisierung im Unterricht als Innovationsoffensive“¹ getätigte Aussage ist folgenreicher, als sie zunächst klingt. Jede/r würde bejahen, dass Lernen nicht anders denn als (hoch)individuelle Tätigkeit zu sehen sei, also eine Wiederentdeckung einer mit dem Menschsein gegebenen Tatsache. Der Mensch als „kognitiv autonomes System“ kann nur gemäß seiner eigenen „Systemlogik“² handeln, würden pädagogisch relevante konstruktivistische Autoren hier markieren, weshalb die Karriere verschiedener lerntheoretischer Konstruktivismen grundsätzlich sehr gut in das Individualisierungsprogramm ‚passt‘. Individualisierung, die flankierende pädagogische Richtungsvorgabe des BMUKK zum Klassenschülerzahlenkennungsprogramm ‚25 plus‘, ist weiterhin ein Begriff, der (fast) alles umfasst, was bereits in der Vergangenheit an didaktisch-methodischen Möglichkeiten des Umgangs mit individueller und sozialer Heterogenität entwickelt wurde und methodische Innovationen hinzunimmt: „Bei der Initiative ‚25 plus‘ zur Individualisierung des Unterrichts handelt es sich also keineswegs um einen pädagogischen ‚Neustart‘. Es geht auch nicht um eine zusätzliche Aufgabe, sondern um die kontinuierliche und professionelle Weiterentwicklung bestehender Unterrichtspraxis im Zeichen zunehmender Heterogenität in den Klassen und Lerngruppen.“³

Neben der Individualisierung der Unterrichtspraxis im Sinne einer naturgemäß immer stärkeren Berücksichtigung von Heterogenität der SchülerInnen und neben der methodischen Vielfalt, die sich – analog zur Ausdifferenzierung der Vielfalt von Lern- und Lebensstilen – parallel zu den SchülerInnenwelten zu entwickeln habe, ist damit aber auch noch die zunehmende Transformation von – disponibler werdenden – (Fach-)inhalten in Lernprozesse gemeint.

2 Die Ambivalenz der Fokussierung auf Lernprozesse

Genau hier ist eine Ambivalenz zu orten, da der Begriff ‚Lernprozesse‘ ungenau bestimmt ist. Prinzipiell können SchülerInnen und LehrerInnen diesen Paradigmenwechsel von Inhalt zu Kompetenz ja an allen Inhalten festmachen: Man kann auch anhand von ‚klassischen‘ Fachinhalten auf kompetenzorientierte Lernprozesse fokussieren, indem man nicht unabänderlichen Stoff, sondern Lernwege der SchülerInnen innerhalb der inneren Architekturen der Wissensgebäude in den Vordergrund stellt. Dennoch steht außer Frage, dass ein bestimmtes Wissensgebiet innerhalb eines Faches – freilich individualisiert, adaptiv usw. – unterrichtet werden soll. So gesehen, wäre Individualisierung das hochanspruchsvolle Unterfangen, Lernbiografien der SchülerInnen und Wissensgebäude der Fächer in einen sich als dekonstruktiv-innerlich verstehenden Dialog zu bringen, der im besten Fall Individuen als Subjekte formiert und Wissensstrukturen historisch sogar weiterdenkt.

Die Fokussierung auf Lernprozesse unter dem Stichwort ‚Individualisierung‘ könnte aber auch – als paradoxes Phänomen – bedeuten, dass SchülerInnen angehalten werden, sich fortwährend mit ihrem eigenen Lernprozess im Sinn einer technologischen Selbstoptimierung zu beschäftigen (der häufig verwendete Begriff ‚Lernstrategien‘ müsste hier jedenfalls genauer angefragt werden), sodass sie die Fülle des Wissenskosmos und eine Ahnung von der Weitläufigkeit von Bildungsprozessen gar nicht mehr zu Gesicht bekämen, weil sie fortdauernd, auf dem ihnen mittels exakter Lerndiagnostik zugeschriebenen Lernniveau, mit Kompetenztraining beschäftigt sind. Je stärker und genauer LehrerInnen die individuellen Lernpfade des/r einzelnen Schülers/in – unverstellt durch Wissensstrukturen der Fächer oder didaktische Grundmodelle – beobachten sollen, umso mehr ist – bei allem Vorteil einer präzisen Lerndiagnostik – die Gefahr gegeben, dass sich ein freier, intensiver und unverzweckter Austausch über den Kern des Ganzen, nämlich das Lernthema, nicht mehr ergeben kann und dadurch erst recht das eine leidet, um dessentwillen das ganze Aktivierungsprogramm gedacht war: das motivierte und begeisterte Lernen. ‚Fokussierung auf Lernprozesse‘ ist also eine höchst vieldeutige Formulierung, es hängt vom Subjekt-, Fach-, Wissens- und Kompetenzkonzept sowie stark von den Bildungserfahrungen der Lehrkraft ab, welche unterschiedlichen Konsequenzen daraus erwachsen.

Mindestens vier Ebenen⁴ sind mit Individualisierung – als Handeln des (Bildungs-)Systems am Einzelnen – immer angesprochen:

- ❖ Optimierung der Lernmöglichkeiten des Einzelnen
- ❖ Optimales Lernen des Einzelnen in und trotz der heterogenen Gruppe (nicht unbedingt die Schaffung eines gemeinsamen Lernraums)
- ❖ Transformation als Ablöse von Inhalts- und Fachorientierung der Schulen in Richtung Prozess-, Projektorientierung und/oder in Richtung Kompetenz (Lehren als Kompetenz-Lernen Lehren) und deren je nach Ansatz sehr unterschiedliche Konsequenzen
- ❖ Das europäische (und weltweite) bildungspolitische Programm der normativen Konstruktion von Subjekten als autonome LernerInnen im Dienste (inter)nationaler und globaler Wettbewerbsvorteile und/oder Sozialsystemsicherung

Individualisierung ist also ein interdiskursiver Begriff, der – wie Jürgen Link⁵ in seinem Konzept des Interdiskurses entwickelt hat – an mehrere Spezialdiskurse (Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Systemtheorie, Soziologie usw.) in unterschiedlicher und auch mehrdeutiger Weise angekoppelt ist, in jedem Spezialdiskurs einen zentralen Punkt der aktuellen Argumentation

fokussiert und eine bestimmte Stoßrichtung des Denkens und gesellschaftlichen Handelns bündelt, aber auch vorschreibt und dafür Instrumente liefert. Interdiskurse sind Mischdiskurse und müssen aufgrund einer ihnen inhärenten Ambivalenz auf ihre möglichen politischen Anwendungsweisen hin befragt werden.

3 Welches Individuum?

Unklar bleibt, von welchem Individuum man spricht. Gibt es einen gemeinsamen Begriff und damit gemeinsame normative Voraussetzungen von Individualisierung? Welche soziologischen Modelle ‚verstecken‘ sich hinter den praktischen Individualisierungsratgebern für den pädagogischen Alltag? Welche Theorien des Subjekts (derer gibt es interdisziplinär viele) sind die Basis der Konzepte? Warum fokussiert man deutlich auf die Beobachtung und Aufrechterhaltung von Differenz, selbst wenn es sich nicht um ‚natürlich‘ gewachsene Differenzlinien wie Ethnie, Geschlecht u.a. handelt, sondern immer um ein Konzept der Dekonstruktion von Differenz(en)? Heißt Individualisierung womöglich – in starkem Kontrast zum bis in die 60er Jahre gültigen Aufklärungsprogramm der maximalen Herstellung auch von Gleichheit in den Lernvoraussetzungen – im Kern ‚Differenzherstellung‘? Die „bestmögliche Förderung des Einzelnen“ bedeutet zumindest meist, dass „die Ziele, Methoden, Hilfen oder Aufgaben zeitweilig für jeden Einzelnen in der Klasse verschieden sein“⁶ können, was potentiell einen gemeinsamen Lernraum, innerhalb dessen ein gemeinsames Bildungs- und Kulturerbe artikuliert wird, aufhebt. Dabei wird das schulische Subjekt als Lern-Individuum zunächst ohnedies von den Zielvorgaben (Standards) konstituiert, deren Erreichung individualisierende Lernwege garantieren sollen. Die paradoxe Situation der Subjektwerdung zwischen Unterwerfung und Autonomie wiederholt sich in der Dialektik von Individualisierung und Standardisierung⁷, aber es ist nicht ausgemacht, ob nicht die individualisierenden Unterrichtsarrangements als Organisations- und Strukturierungshilfen das einzelne Subjekt ebenso ‚standardisieren‘.

Individualisierung beschreibt die Soziologie (Giddens, Beck⁸) als – nach der Herausbildung der modernen bürgerlichen Gesellschaft – zweiten Schub des „Zwangs zur Selbstbestimmung“ in einem seit den 50er Jahren radikal zunehmenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozess. Damit ist eine ‚verordnete‘ Aktivität des Individuums im Sinn einer multioptional-(selbst) reflexiven Lebensführung gemeint, ebenso wie die Sozialtechnologien, die aus Subjekten solche Individuen machen, die ihre Selbst(Lern-)prozesse zunehmend autonom steuern. Individualisierung ist sowohl politische Ermöglichungsbedingung als auch freigewählte Selbsttechnologie des Einzelnen und genau in dieser Dialektik ambivalent. „Ein Subjekt zu werden ist ein paradoxer Vorgang, bei dem aktive und passive Momente, Fremd- und Eigensteuerung unauflösbar ineinander verwoben sind [...] In anthropologischer Hinsicht ist der Widerspruch von Selbstkonstitution und vorgängiger Konstituiertheit eine Konsequenz ‚exzentrischer Positionalität‘ [...] Dieses Subjekt zeichnet sich dadurch aus, dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert; es bezieht seine Handlungsfähigkeit aber von ebenjenen Instanzen, gegen die es seine Autonomie behauptet. Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen.“⁹ Man muss hier, wie es Bröckling tut, Judith Butlers Ansatz folgen, um diese Paradoxie scharf zu sehen und im Individualisierungsdiskurs nicht der Naivität in die Falle zu gehen, zu glauben, individualisierendes LehrerInhandeln würde nur auf diagnostisch ‚festgestellte‘ SchülerInindividualität antworten und quasi dessen/deren Einzigartigkeit nur durch individualisierenden Umgang achten. Derartige Romantizismen der

„Autonomisierung“, die selbst die Reformpädagogik in ihrem klaren Blick auf das – durchaus abhängige und hilflose – Werden des Subjekts nicht vertrat, verkennen die gesellschaftliche Dialektik der Herstellung von Individualisierung, die auch innerhalb eines (bildungs-) politischen Programms zu sehen ist. Insofern ist nach Foucault zwischen Subjektivierung und Individualisierung zu unterscheiden, denn Subjekte werden in unterschiedlichen historischen Konstellationen theoretisch bestimmt und praktisch geformt; Individualisierung ist dabei ein besonderer Modus der Subjektivierung, „bei dem der Einzelne sich in Selbstbeobachtung und -beschreibung nicht durch Positionen oder Zugehörigkeiten, sondern durch das identifiziert, was ihn von allen anderen unterscheidet“¹⁰.

4 Der Weg zur inneren Differenzierung

Individualisierung drückt im öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag das Verhältnis aus zwischen ...

- ❖ Gleichheit als gleichem Anspruch für alle auf Bildung in allen Ausprägungen und Dimensionen,
- ❖ Vergleichbarkeit im Ergebnis durch einige konsensual festgelegte Bereiche („Standards“), die das System Schule garantieren muss, und
- ❖ Offenheit für individuelle, an Begabungen und Interessen orientierte Bildungswege, die, aufbauend auf den ‚basics‘ und vergleichbaren Qualitätsansprüchen, zu persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten führen.¹¹

Es ist der Weg von äußerer zu innerer Differenzierung, was zugleich andeutet, dass in *einem* Lernraum für den/die Einzelne/n verschiedene Lern-Wege möglich sein müssen, wenngleich nicht mehr (immer) gemeinsam gelernt werden muss. Dabei sind der Prozess der Standardisierung und jener der Individualisierung in wechselseitiger Bestimmung zu sehen: Es sollen jene Individuen sich herausbilden bzw. durch Diagnostik und Lernbegleitung sowie Feedback konstituiert werden, welche festgesetzte Standards erreichen, und jene Individuen, die darüber hinaus zum Kompetenz-Kompetenz-Lernen fähig sind, d.h. metakognitive Strategien entwickelt haben, wie sie mit einem System von Multioptionalität und Kontingenz hochselbstreflexiv umgehen können, und zwar so, dass sie nicht nur anschlussfähig bleiben, sondern innovative Problemlösungen erzeugen können.

Innere Differenzierung, darüber sollte man sich nicht täuschen, tendiert dazu, auch verschiedene, eben differentielle Subjekte für differentielle Positionen, gesellschaftlich hochnotwendige Kompetenzen und Märkte zu schaffen. Auch in der Schulmoderne der ersten Aufklärung haben unterschiedliche Bildungswege naturgemäß nach Begabungsprofilen und Ausbildungen unterschiedlich kompetente Subjekte für unterschiedliche Arbeitsbereiche hervorgebracht, und die äußere Differenzierung könnte ein Relikt jener Zeit werden, als man vorab oder doch möglichst früh im Bildungsgang die späteren gesellschaftlichen Positionen zu bestimmen suchte. Der Lernprozess selbst war dann allerdings, nach Passieren der Schwelle zum nächst höheren Bildungsgang, nicht in solch präzisen Beobachtungsszenarios eingebettet, wie man sie heute, seit den internationalen Leistungsvergleichen, zu modellieren versucht. In einer Gesellschaft mit immer komplexeren Problemen und ungewissen Zukunftsszenarios möchte man – in einer Art inneren Differenzierung – die Subjekte einerseits in einem offenen netzwerkartigen Lernraum deutlicher auf ihre Potentiale hin erkennen, aber auch noch mehr in der direkt sichtbaren Vergleichsdifferenz messen, fördern, fordern und schlussendlich in der Differenz individualisieren, also optimieren. LehrerInhandeln in solchen ‚Spannungskontexten‘

von Recht auf Gleichheit und Recht auf Differenz beschreibt Bräu¹² als von unabweisbaren und unlösbaren Paradoxien gekennzeichnet, denen man sich stellen sollte.

5 Die Gesamtheit aller didaktisch-methodischen Maßnahmen

Der entsprechende Erlass des BMUKK definiert Individualisierung demgegenüber zunächst harmonisch als „Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern. Unser besonderes Augenmerk gilt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung“¹³.

Basis der Initiative sei die Annahme, dass Vielfalt in der Schule der Normalfall sei, so das ministerielle Papier, und zwar sowohl was individuelle Unterschiede betrifft als auch solche zwischen sozialen Gruppierungen. Individualisierung stelle den/die einzelne/n SchülerIn in den Mittelpunkt, und zwar in seiner/ihrer *Differenz* zu den bzw. zum/r Anderen. Die unterschiedlichen Ebenen von Heterogenität erzeugen sowohl einen individualisierend-adaptiven Ablauf der Unterrichtsgestaltung (von der Beobachtung, Diagnostik, Stoffauswahl, Planung der Sozialformen und Aufgabenstellung und -bearbeitung bis zu Feedbackkultur und Leistungsrückmeldung) als auch spezifische Ebenen der Differenzierung nach Lernstoff, Fundamentum-Additum, kognitivem Niveau, Vorkenntnissen, kulturellem Umfeld, Bearbeitungshilfen, Interessen, Tempo und Lerntypen.

Mit der Individualisierungsoffensive ist das Modell des adaptiven Unterrichts direkt verknüpft: Adaptiv bedeutet, dass die didaktische Strukturierung den lerntypischen Merkmalskombinationen der SchülerInnen entgegenkommen soll. Ihnen wird nicht mehr zugemutet, so flexibel zu sein, dass sie sich aus jeder Didaktik, von der Planung her gesehen, zufallsbestimmt, „das Maximum für sich herausholen“¹⁴. Wie adaptiv soll und darf Unterricht sein, inwieweit ‚schülerInnenabholend und –angepasst‘ darf er überhaupt noch sein, wenn eines der wesentlichen Ziele einer zukünftig noch mehr forcierten Kompetenzentwicklung (in Abhebung von Qualifikationen) die dynamische Selbstorganisation des Individuums hinsichtlich der Problemlösung von komplexen und ungewissen Szenarios sein soll? Ist solche Kompetenzentwicklung nicht wesentlich mehr durch Unterrichtsszenarios möglich – unangepasst, komplex, irritierend und mehrdimensional, in deren Rahmen SchülerInnen sich – in unterschiedlichen Settings und Personenkonstellationen – flexibel bewegen lernen müssten? Offene Fragen.

6 Nicht nur Methode, eine Frage der Haltung?

Neben der Betonung der genannten Initiative ‚25 plus‘, Individualisierung richte sich auf unterrichtsmethodische und lernorganisatorische Maßnahmen, betont ‚NET 1‘, eine Schulentwicklungsinitiative des BMUKK unter dem Zeichen der Individualisierung¹⁵, diese sei „keine Frage der Didaktik“, sondern eine „Haltung, die das Subjekt, den individuellen Akteur im Mittelpunkt des Handelns sieht“. Der Beobachterblick wird hier nicht verraten: Wer sieht

eigentlich? Individualisierung, so wird resümiert, ist eine schöpferische Verbindung des Subjekts zur Welt: „Ich zeige mich mit meiner Arbeit und meiner Leistung. Ich werde sichtbar und wahrgenommen. So wird das Individuum zur Person.“¹⁶

Doch um welche grundlegenden philosophischen und pädagogischen Konzepte geht es, die solches Lernen in eine bestimmte Richtung befördern? Wieder bleibt unklar: Was meint Individualisierung wirklich? Sichtbarmachung und damit erst eigentlich Konstituierung von Individualität in einer indifferenten Situation? Dass jede Person – unvergleichbar verschieden – unter verschiedenen Bedingungen optimal ‚das Ihre‘ lernen kann, ohne sich in die Vergleichsdifferenz zu zwingen, dass Standards die normierten Zielvorgaben sind, denen man auf (weiterhin) individuellen Lernwegen folgen darf, oder dass tatsächlich bei unterschiedlichen Aufgaben auch (nicht nur individuell) unterschiedliche Lernresultate herauskommen und als solche auch gewollt sind, weil unterschiedliche Individuen gewünscht/erzeugt werden sollen, die ihre unterschiedlichen Positionen am Arbeitsmarkt finden sollen? Oder geht es um eine Wiederentdeckung reformpädagogisch gebündelter, dialogphilosophischer Einsichten im Kontext von komplexen Organisationsentwicklungsmodellen? „Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Chancen, wenn sie als eigenverantwortliche kompetente Lernerinnen und Lerner angesprochen werden.“¹⁷

7 Eine Landkarte, ein politisches Programm

Die Landkarte, „Kontinent der Individualisierung“, wie man ihn auf der Homepage des BMUKK¹⁸ sehen kann, zeigt, dass das Programm der inneren Differenzierung einer organisationalen und territorialen Logik folgt und damit die Subjekte als politische Individuen im Raum gedacht werden. Damit ist Individualisierung ein politisches, normatives Programm. Die Auseinandersetzung um Individualisierung, Lernkulturen und Kompetenzentwicklung ist ein „exemplarischer Kampfplatz zwischen den Autonomieansprüchen der Individuen und den Ansprüchen von Staat und Gesellschaft“¹⁹. Denkt man über diese Landkarte intensiver im Sinne analoger Symbolik nach und liest man die Felder „Wüste der Einsamkeit“ und „Wüste der Orientierungslosigkeit“ neben dem Ort „Persönliche Werthaltung“, dem Berg zur „Lernstandsbeobachtung“ und der „Insel der Lust am Lernen“ sowie der „Stadt der Supervision“, so sieht man ein interessantes Ineinanderübergehen von privaten Werthaltungen, pädagogischen Methoden, organisationalen Modellen und inneren Erfahrungen – das Lern-Subjekt als Territorium, als innerer Schauplatz eines europäischen Bildungsprogramms, das die Fasern jedes einzelnen Lebens erreicht hat und affirmativ besetzen wird.

8 Sub-iectum

Subjekte werden durch Strukturen des Wissens und politisch-kulturelle Werte konstituiert: Individualisierung oder Subjektivierung in der Fortbildung? Bemüht man nochmals Bröcklings Perspektive, so ist Individualisierung ein besonderer Modus der Subjektivierung, „bei dem der Einzelne sich in Selbstbeobachtung und -beschreibung nicht durch Positionen oder Zugehörigkeiten, sondern durch das identifiziert (wird), was ihn von allen anderen unterscheidet“²⁰. Subjektivierung und Individualisierung sind also nochmals verschieden zu fassen:

- ❖ Subjektivierung *entsteht* an der erfahrenen Differenz zum Anderen, und zwar zum

Anderen als menschliches Gegenüber, als Lernthema, als Wissenskosmos, als Architektur des Wissens und als ethische Herausforderung – in meiner Lernbiografie. Selbstpraxis der Subjektivierung ist die Transformation meiner Subjektivität angesichts der Erfahrung von Irritation, Widerstand, Fremdheit, eben in ‚exzentrischer Positionalität‘.

- ❖ Individualisierung ist demgegenüber *mein aktiver Versuch* der Differenzsetzung, meine Selbsttechnologie, mit der ich mich – strategisch geplant und auf die Optimierung des (Über)lebens gerichtet – als unvergleichlich-vergleichbar und sichtbar modelliere, und zwar nach den mir gesellschaftlich vorliegenden Typologien von Individualisierungen, um mit Selbstorganisationsanforderungen und Kontingenz aktiv umgehen zu können.

Die Qualität des LehrerInhandelns ist, so steht allgemein fest, der entscheidende Parameter für Veränderungen im Prozess der Unterrichts- und Schulentwicklung. Fortbildungsinhalte und -strukturen haben sich dem zu stellen, dass individuelle LehrerInnensubjekte in der Auseinandersetzung mit ihrem täglichen Denken, Interpretieren, Handeln ‚Kompetenz-Kompetenz‘ erwerben sollen. Aber Fortbildung muss auch einführen und konfrontieren mit den Architekturen des Wissens und den Perspektiven der Fachdisziplinen, sonst wird sie selbstreflexiv-blind. ‚Kompetenz-Kompetenz‘ ist ein Konzept des sozialkonstruktivistischen Germanisten und Medienphilosophen S.J. Schmidt speziell für Erwachsenenlernen. Er versteht unter Kompetenz im Unterschied zu Qualifikation den selbstorganisierten Umgang mit unvorhersehbaren Problemen in unvorhersehbaren Kontexten und die Selbstgestaltung dieses Wegs zu dieser Art Kompetenzentwicklung als Kompetenz-Kompetenz. LehrerInnen sollen also in der Fortbildung ihre Kompetenzen so erweitern, dass sie über die Anwendung ihrer Kompetenzen selbstreflexiv hinausgehen. Kompetenz-Kompetenz meint nicht die Hintanstellung des eigentlichen Kompetenzerwerbs zugunsten von Medienbeschaffung darüber oder im inhaltslosen, ungefähren Dauerdiskurs. Sie meint gesteigertes, doppelt reflexives Selbstmodellierungsvermögen für Entwicklungsprozesse, das Selbst- und Umlernen nach sich zieht; so kann es zu einem sehr interessanten Fortbildungskonzept weiterentwickelt werden. So gesehen, kann Schmidt sagen, LehrerInnen lernen in der Fortbildung eine auf das Selbst bezogene Reflexivität kennen, die das Handeln und Lernen unter Kontingenz und Optionalität begleitet. Dies ist nach Veith eine noch über den ‚normalen‘ menschlichen Lernprozess hinausgehende Selbstreferentialität, weil sie die „Handlungen, die das Ich ausführt, erst in Relation setzen muss zu den kontinuierlich sich verändernden Wissensbeständen und moralisch-ästhetischen Wertmaßstäben, deren Geltung in hohem Maße begründungsbedürftig erscheint.“²¹ Begründungsbedürftig bedeutet aber nicht, dass sie nicht befragt werden müssen, und zwar genau in jenem reflexiven Modus, der sich auch den unterschiedlichen Horizonten der Fachdisziplinen stellt. Was Schmidt in der Referenz auf Veith weiter ausführt, erinnert an die ambivalente Betonung von Lernprozessen: „Insofern sind die klassischen Bildungskonzepte, die die Lehr-Lernbeziehungen entweder auf eine objektivierte Gesellschaft oder auf eine objektive Kultur bezogen haben, obsolet. Stattdessen wird die Lerntätigkeit selbst zum Maßstab des Lernens.“²² Diese nicht ungefährliche Behauptung, deren Konsequenzen man kritisch und auf interdisziplinärer Basis durchdiskutieren wird, entzieht den wissenschaftlichen Disziplinen, den Schulfächern und allen strukturierten Wissensangeboten, die sich auf ‚objektive‘ Probleme beziehen, potentiell den Raum. Jedes Fortbildungskonzept²³ im Bereich Individualisierung muss sich also auf einen mehrfach reflexiven Begriff Individualisierung begründen:

- ❖ Bei der Darstellung des didaktisch-methodischen Instrumentariums zur Individualisierung die dahinter stehenden Konzepte mitreflektieren
- ❖ Beim Ausprobieren von didaktischen Individualisierungsschritten auch das Konzept der

Subjektivierung als alternatives Modell erproben

- ❖ Sich als Subjekt und Individuum wahrnehmen können und Spuren dieser Konzepte lebens- und berufsbiografisch mitvollziehen
- ❖ Den Diskurs der Individualisierung als politisches Programm verstehen
- ❖ In der eigenen Fortbildungspraxis Prozesse der Subjektivierung zulassen, reflektieren, dokumentieren
- ❖ Neue und alte Architekturen des Wissens als Subjektivierungsmöglichkeiten erkunden

Anmerkungen

- 1 BMUKK: Individualisierung als Innovationsoffensive. Überblick zum Entwicklungsprogramm NET 1, <http://net-1-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at>, 22. 8. 2008.
- 2 S.J.Schmidt,: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005, S.95.
- 3 BMUKK: Initiative 25plus, Wien 2007, www.bmukk.gv.at, 22. 8. 2008.
- 4 Die beiden letztgenannten Ebenen dieser Aufzählung werden oft nicht gesehen oder diskutiert.
- 5 J.Link: Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe, Stuttgart 1997.
- 6 K.Bräu: Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems, in: Dies./U.Schwerdt (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005, S.130.
- 7 Vgl. M.Prisching: Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft, Wiesbaden 2008, S.84.
- 8 Vgl. U.Beck/A.Giddens/S.Lash: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/M. 1999.
- 9 U.Bröckling: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M. 2007, S.19.
- 10 A.a.O., S.23.
- 11 Vgl. P.Härtel: Qualität – Gleichbehandlung – Effizienz. Unveröffentlichtes Manuskript, 2007, S.5.
- 12 Vgl. K.Bräu, a.a.O., S.141ff.
- 13 BMUKK: Initiative 25plus, Wien 2007, www.bmukk.gv.at, 22. 8. 2008.
- 14 So der Erziehungswissenschaftler Franz Hofmann: Individualisierung im Unterricht. LehrerInnenmerkmale und Konsequenzen für den Unterricht, unveröffentlichte Power Point 2007.
- 15 BMUKK: Individualisierung als Innovationsoffensive. Überblick zum Entwicklungsprogramm NET I, S.1.
- 16 Ebd.
- 17 A.a.O., S.2.
- 18 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15615/mat_landkarte.pdf, 22. 8. 2008.
- 19 S.J.Schmidt, a.a.O., S.22.
- 20 U.Bröckling, a.a.O., S.23.
- 21 S.J.Schmidt, a.a.O., S.18.
- 22 Ebd.
- 23 An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems startet im Studienjahr 2008/09 ein Lehrgang zur Individualisierungsthematik, der sich mit den genannten Ebenen auseinandersetzen wird.

*Ulrike Greiner, MMag. DDr. habil.,
Rektorin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/
Krems, Germanistin, Religionspädagogin, Bildungsforscherin,
Lehrbeauftragte der Universität Innsbruck, Verfasserin zahl-
reicher Publikationen zur LehrerInnenbildung*