

# Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien





**unipress**

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)

© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Bildungsmedienforschung

Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien

Band 154

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Redaktion

Wibke Westermeyer

Die Reihe ist referiert.

»Bildungsmedienforschung« ist die Fortsetzung der Reihe »Eckert.  
Die Schriftenreihe«. Die Bandzählung wird fortgeführt.

Janina Becker / Maren Tribukait /  
Andreas Weich (Hg.)

# Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien

Mit 11 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch den Publikationsfonds für Open-Access-Monografien der Leibniz-Gemeinschaft.

© 2024 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,  
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,  
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis,  
Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz  
Namensnennung 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) und unter  
dem DOI 10.14220/9783737016438 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch  
diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Caiaimage/Chris Ryan: istockphoto.com (ID: 525409577)

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISSN 2749-408X

ISBN 978-3-7370-1643-8

---

# Inhalt

Janina Becker / Maren Tribukait / Andreas Weich  
Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien . . . . . 9

Thesenbalken . . . . . 37

## **Geschichten schulischer Leistungspraktiken**

Sabine Reh  
Die moderne Schule, das Leistungsparadigma und die Bedeutung  
pädagogischer Beurteilung . . . . . 53

Maret Nieländer  
Aufkommen und Bedeutungserweiterung des Leistungsbegriffs im  
historischen Schulbuchkorpus »GEI-Digital-2020« . . . . . 73

Bernhard Hemetsberger  
*The Average Pupil*: Zur »Naturalisierung« normalverteilter Leistung . . . 105

Alexander Mayer  
»Aufstieg durch Bildung«. Ausprägung und Verbreitung eines  
meritokratischen Erwartungsmusters (1850–1930) . . . . . 119

## **Gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen**

Jan Schnellenbach  
Leistung und Schule: eine ökonomische Perspektive . . . . . 141

Sandra Tauer  
Das »Wettrennen« von Bildung und technischem Fortschritt und  
die Entwicklung der Einkommens- und Vermögensungleichheit . . . . . 153

Vera Braun  
 Berufliche Bildung als Bildung für Menschen mit eingeschränktem  
 Leistungspotenzial? Eine idealtypische Betrachtung des wertlogischen  
 Zusammenhangs zwischen bildungsbasiertem Leistungsprinzip und  
 beruflicher Bildung . . . . . 171

Susanne Pawlewicz  
 Zwischen Mythos und symbolischer Gewalt: Leistung als  
 Legitimationsprinzip sozialer Ungleichheit im Bildungswesen . . . . . 197

### **Umsetzungen, Spannungen und Alternativen**

Sebastian Engelmann  
 Die widersprüchliche Demokratisierung der Leistung – Ideen zur Schule  
 in der Leistungsgesellschaft bei Ernest Jouhy . . . . . 213

Katharina Weiland / Gabriele Weigand  
 Begabung und Leistung – Zum wechselseitigen Verhältnis von  
 öffentlichen Debatten, wissenschaftlichen und politischen Diskursen in  
 historischer Perspektive . . . . . 229

Horst Zeinz / Henrike Kopmann / Magdalena Kaul  
 Akzeptanz und Einsatz alternativer Formen der Leistungsbewertung –  
 ein Überblick . . . . . 245

Janina Becker / Francine Meyer  
 Medienkompetenz als messbare schulische Leistung?  
 Vermittlungsgegenstand Medienkompetenz im Spannungsverhältnis von  
 politischem Rahmen, Theorie und Praxis . . . . . 269

### **Leistung in und von Bildungsmedien**

Stefan Höltgen / Rolf F. Nohr  
 Teaching machines. Lernen als Subjekttechnik und Feedback-Loop . . . . 297

Kerrin von Engelhardt  
 Von der Wirksamkeit zur Bewährung. Zur Lehrmittelforschung in  
 der DDR . . . . . 325

Toshiko Ito

Ein Ansatz zur Förderung der selbständigen und differenzierten  
Reflexion? Zur Leistungsfähigkeit der japanischen Schulbücher für  
das Sonderlehrfach »Moral« . . . . . 343

Marcel Mierwald

Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Lernenden *revisited*?  
Neuere Befunde zu ihrer Leistungsfähigkeit am Beispiel des Faches  
Geschichte . . . . . 361

Zu den Autorinnen und Autoren . . . . . 391



## Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien

### Leistung als Kategorie der Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften

Leistung ist eine der zentralen Kategorien in der Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften, deren individuelle und gesellschaftliche Dimensionen immer wieder diskutiert, hinterfragt und verteidigt werden. Auf der einen Seite wird die Legitimität des meritokratischen Prinzips bekräftigt, beispielsweise wenn überdurchschnittlich verdienende Bürger und Bürgerinnen – wie im Bundestagswahlkampf 2021 von der FDP – als »Leistungsträger« adressiert werden und damit rhetorisch ein enger Zusammenhang zwischen Leistung und materiellem Wohlstand hergestellt wird.<sup>1</sup> Auf der anderen Seite wird das Versprechen der Leistungsgesellschaft auf sozialen Aufstieg als ideologische Inszenierung kritisiert, die die Bereitschaft zur Hinnahme sozialer Ungleichheit stärkt, worauf aktuell mit Blick auf die Verteilung von Chancen in der postmigrantischen Gesellschaft Naika Foroutan hingewiesen hat.<sup>2</sup> Als weiteres grundlegendes Problem wird diskutiert, ob die Orientierung am Leistungsparadigma zu mehr individueller Freiheit führt oder die Menschen umso stärker fremdbestimmten Leistungszwängen unterwirft, die psychische Belastungen und Krankheiten hervorrufen können.<sup>3</sup> Diese und weitere Fragen berühren auch den gesellschaftlichen Ort und die soziale Funktion von Schule: Betraut mit Leistungsförderung und Leistungsbemessung ist sie zweifelsohne eine zentrale Institution der Leistungsgesellschaft.

---

1 Freie Demokraten, *Nie gab es mehr zu tun. Wahlprogramm der Freien Demokraten*, [https://www.fdp.de/sites/default/files/2021-08/FDP\\_BTW2021\\_Wahlprogramm\\_1.pdf](https://www.fdp.de/sites/default/files/2021-08/FDP_BTW2021_Wahlprogramm_1.pdf), 2021, zuletzt geprüft am 26. März 2022, 8.

2 Naika Foroutan, *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*, Bielefeld: transcript, 2019, 125.

3 Sighard Neckel und Greta Wagner (Hg.), *Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*, Berlin: Suhrkamp, 2013.

Auf der Grundlage ihrer Analyse des französischen Bildungssystems haben Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron schon in den 1960er Jahren die Fähigkeit der Schule, Leistung objektiv zu messen, bestritten und auf die »Illusion der Chancengleichheit« hingewiesen.<sup>4</sup> Sie beschreiben einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Erfolg im Bildungssystem, der seine Ursache in den unterschiedlichen vor und außerhalb der Schule erworbenen kulturellen Erfahrungen habe. Entscheidend für den weitgehenden Ausschluss sozial benachteiligter Kinder von höherer Bildung sei aber die im Bildungssystem vorherrschende Begabungsideologie, die die sozialen Voraussetzungen ausblende und Leistungen auf individuelle Begabungsunterschiede zurückführe. Dementsprechend sei die zentrale Funktion des Bildungssystems nicht die Hervorbringung von objektiv messbaren Leistungsunterschieden, sondern die Legitimation und Reproduktion der hierarchischen sozialen Ordnung.<sup>5</sup> In Deutschland wurde diese Fundamentalkritik an der Schule zwar in der Bildungsforschung rezipiert, in der Bildungspolitik und -praxis jedoch tendenziell ignoriert. Beispielsweise hat die in den 1960er Jahren initiierte und von euphorischen Hoffnungen getragene Bildungsexpansion die Erkenntnisse über den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg nicht angemessen berücksichtigt, obwohl das Ziel des Ausbaus der Bildungsinstitutionen der Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit war.<sup>6</sup> Auch in den vergangenen beiden Jahrzehnten wurde der Befund, dass das deutsche Bildungssystem für Kinder aus unteren Schichten trotz formaler Chancengerechtigkeit wenig durchlässig ist, trotz einer Vielzahl von Reformen immer wieder bestätigt, wenn auch zuletzt in leicht abgeschwächter Form.<sup>7</sup> Auch wer nicht Bourdieus und Passerons These teilt, dass die Funktion des Bildungssystems die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit sei, muss also konzedieren, dass das meritokratische Versprechen, dass gesellschaftliche Positionen nach Leistung vergeben werden, in Deutschland – sowie in anderen liberalen Demokratien – nur unzureichend eingelöst wird.

4 Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Ernst Klett, 1971.

5 Ebd., 45, 222–224.

6 Eckart Liebau, »Der Störenfried: Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen«, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 41–58; Michael Geiss, »Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1 (2018), 42–50.

7 Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.), *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz: Zur Leistungsgerechtigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2017; Petra Stanat und Hans Anand Pant, »Hat PISA die Schulen besser gemacht?«, in: Birgit Spinath (Hg.), *Empirische Bildungsforschung*, Berlin: Springer VS, 21–37; Michael Vester, »Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion«, in: *Report* 27, 1 (2004), 15–34.

## Hervorbringung und Transformationen von Leistung in der Moderne

Die historische und kulturwissenschaftliche Forschung zu Leistung liefert Hinweise, wie das Leistungsprinzip trotz dieser »Kontrafaktizität« und den ihm eingeschriebenen Spannungen entstehen, bis heute wirkmächtig bleiben und insbesondere im Bildungskontext zum Paradigma werden konnte (vgl. den Beitrag von Reh in diesem Band). Leistung wird dabei als ein historisch hervorgebrachtes, in der Pointierung Nina Verheyens »erfundenes« Konzept veranschlagt, das sich mit der Zeit transformiert.<sup>8</sup> Während bis weit ins 18. Jahrhundert hinein die Verbform dominiert, um auszudrücken, dass man »jemandem etwas leistet«, wandelt sich die Bedeutung ab ca. 1800 zu einer individuellen und freiwillig erbrachten »Leistung« als reale Umsetzung eines Potenzials (vgl. den Beitrag von Nieländer in diesem Band). Angesichts dieser diskursiven Konstruktion individueller Leistung betont Verheyen den grundsätzlich sozialen Charakter von Leistung, insofern auch das Individuum immer schon sozial eingebunden ist und mindestens mittelbar immer auch andere Anteil an »seiner« Leistung haben. Sie veranschlagt Leistung dabei nicht als etwas, das objektiv gemessen werden kann, sondern als »Zuschreibungsbegriff« und zeichnet historisch nach, wie unterschiedliche Leistungskonzepte nach unterschiedlichen Kriterien unterschiedlichen Individuen Leistung attestieren. Für das »bürgerliche Leistungsethos« arbeitet sie heraus, dass die Kategorie Leistung im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert zuallererst auf soziale Verpflichtungen (s. o.), Geselligkeit, Müßiggang und Familiensinn ausgerichtet war, bevor sie im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend auf Arbeitseffizienz und im 20. Jahrhundert auf weitere Rationalisierung und Optimierung fokussiert wurde.

Seit Beginn der Moderne hat sich vor dem Hintergrund dieser Transformationen eine Art Leistungsdispositiv aus Diskursen, Praktiken, Materialitäten und Subjektivierungsweisen etabliert, das zwar historisch dynamisch, aber in seinen Grundzügen nach wie vor hoch wirksam ist – insbesondere in der Schule (vgl. den Beitrag von Reh in diesem Band). Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde Leistung sowohl unter den Schlagworten »Leistungsideologie« und »Leistungsmythos« problematisiert, wobei ihr andererseits auch ein emanzipatorisches Potenzial zugesprochen wurde (vgl. den Beitrag von Engelmann in diesem Band). Eine »Überwindung des Leistungsdenkens« und ein Ausbrechen aus dem bzw. eine Alternative zu dem Leistungsdispositiv und dem darin proliferierten Leistungsparadigma erscheint kaum möglich;<sup>9</sup> allerdings stellt sich angesichts ak-

---

8 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.

9 Carsten Bünger, Ralf Mayer, Sabrina Schröder und Britta Hoffarth (Hg.), *Leistung – Anspruch und Scheitern*. Wittenberger Gespräche IV. Halle: Martin-Luther-Universität 2017. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145621 – DOI: 10.25656/01:14562.

tueller gesellschaftlicher und medialer Transformationen die Frage, ob sich neue Verschiebungen innerhalb des Leistungsdispositivs beobachten lassen.

## Aktuelle gesellschaftliche Transformationen und ihre Konsequenzen für Leistung

Eine Herausforderung für das meritokratische Selbstverständnis westlicher Gesellschaften stellen die mit der Globalisierung verbundenen gesellschaftlichen Transformationen dar, die sich in einer seit den 1990er Jahren weltweit gestiegenen sozialen Ungleichheit niederschlagen, jedoch außer ökonomischen und sozialen auch kulturelle und politische Dimensionen haben. Aus demokratietheoretischer Sicht hat Michael Sandel mit Blick auf die amerikanische Gesellschaft das Problem der »Tyranny of Merit« formuliert, das die Gemeinwohlorientierung gefährde.<sup>10</sup> Es bezieht sich auf die Hybris der Erfolgreichen, die ihren Erfolg als das Ergebnis harter Arbeit und Talent betrachten und das meritokratische Ideal so zur Abwertung und Demütigung der Verlierer nutzen.<sup>11</sup> Zum einen sieht Sandel also ein ethisches Problem in das meritokratische Ideal eingeschrieben, da in einer Gesellschaft mit einem hohen Grad an sozialer Ungleichheit die Belohnung von Talent und harter Arbeit gegenüber der Belohnung der weniger Erfolgreichen überdimensioniert sei. Zum anderen unterstreicht er mit dem Verweis auf die 2019 in den USA aufgedeckten Betrugsfälle in Zusammenhang mit der Zulassung zu renommierten Colleges die Unterminierung des Ideals. Denn die Vorfälle hätten deutlich gemacht, dass zwar der Erwerb gefälschter zulassungsrelevanter Dokumente strafrechtlich verfolgt würde, gleichzeitig aber die Praxis, mit Großspenden den eigenen Kindern die Aufnahme zu ermöglichen, juristisch und gesellschaftlich als legitim behandelt würde. Angesichts großer sozialer Ungleichheiten habe das Prinzip der Chancengleichheit (*equality of opportunity*) somit nur beschränkte Geltung; um die Gemeinwohlorientierung und somit die Demokratie zu stärken, sei eine größere Gleichheit der Bedingungen (*equality of conditions*) notwendig.<sup>12</sup> Ähnlich wie Bourdieu und Passeron argumentiert Sandel also, dass das Bildungssystem die ungleiche soziale Ordnung stärke, allerdings fürchtet er, dass die soziale Spaltung der Gesellschaft auf Dauer der Demokratie die Grundlage entziehe und somit die Stabilität der politischen Ordnung schwäche.

---

10 Michael Sandel, *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?*, New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020.

11 Ebd., 25.

12 Ebd., 226f.

Die Herausforderung des meritokratischen Ideals durch gesellschaftliche Transformationen spielt ebenfalls in Andreas Reckwitz' soziologischer Analyse spätmoderner Gesellschaften eine Rolle. Die spätmoderne »Gesellschaft der Singularitäten« sei in allen Bereichen von der Ökonomie, über die Kultur und die Arbeitswelt bis hin zu den Lebensstilen von einer Logik des Besonderen geprägt, die diejenigen auszeichne, die sich einzigartige, attraktive Profile zuzulegen vermögen.<sup>13</sup> Die »paradoxe Kombination aus radikaler Meritokratie und deren Destabilisierung«<sup>14</sup> zeige sich darin, dass nur die Hochqualifizierten die Chance hätten, in der Wissens- und Kulturökonomie zu reüssieren, gleichzeitig aber berechenbare Leistungs- und Qualifikationskriterien weniger über den Erfolg entscheiden als tendenziell unvorhersehbare Faktoren wie Marktkonstellationen und Performanz. Damit würde das Versprechen von besseren Qualifikationsmöglichkeiten für alle in der postindustriellen Wissensgesellschaft enttäuscht.

Ähnlich wie Bourdieu und Passeron betont Reckwitz also die Bedeutung der außerschulischen, in der Herkunftsfamilie erworbenen kulturellen Erfahrungen, die die Fähigkeit zur Ausbildung eines singulären Profils begünstigen. Bei der Trägergruppe handele es sich nicht um eine kleine Elite, sondern um die neue akademische Mittelklasse, die etwa ein Drittel der Bevölkerung umfasse. Doch die Entstehung dieser Mittelklasse seit den 1980er Jahren habe zur Ausbildung einer neuen, wenig durchlässigen kulturellen Klassengesellschaft beigetragen, die die vorherige Entwicklung in Richtung einer klassenlosen Gesellschaft umgekehrt habe.<sup>15</sup> In Reckwitz' Analyse unterstützt das Bildungssystem die Ambitionen der neuen Mittelklasse, beispielsweise durch die Bereitstellung von Schulen mit besonderen Profilen, insofern stabilisiert es die soziale Ordnung. Reckwitz lenkt den Blick – ähnlich wie Sandel – aber gleichzeitig auf die destabilisierenden Schattenseiten der neuen kulturellen Klassengesellschaft und hebt hervor, dass das paradoxe meritokratische Ideal zu drei Krisen in der sozial, materiell und kulturell polarisierten Gesellschaft beitrage: Erstens gebe es eine Krise der Anerkennung, die in der sozialen, materiellen und kulturellen Abwertung der Geringqualifizierten bestehe; hieraus erwüchsen Enttäuschungen, die sich gegen die gesellschaftlichen Eliten und deren Diskurse richten. Sie facten – zweitens – die Krise des Politischen an, deren vielschichtige Ursachen unter anderem im Rückzug des Staates und der Fragmentierung der Öffentlichkeit zu suchen seien. Dem Aufbegehren der Geringqualifizierten stünden die Hochqualifizierten gegenüber, die – drittens – von der Krise der Selbstverwirklichung betroffen seien. Denn die Inszenierung von Einzigartigkeit, die Mög-

---

13 Andreas Reckwitz, *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin: Suhrkamp, 2017.

14 Ebd., 433.

15 Ebd., 274–276.

lichkeiten zur Steigerung der persönlichen Autonomie und die Erfüllung individueller Wünsche generierten nicht nur Glücksmomente, sondern systemisch auch Enttäuschungen, die sich zu psychischen Krankheiten verfestigen können.<sup>16</sup>

Für die von Sandel und Reckwitz aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven diagnostizierten aktuellen Ambivalenzen des Leistungsdispositivs lassen sich zum Teil historische Parallelen aufzeigen. Blickt man von der Diagnose der Gegenwartsgesellschaft in die bürgerlichen Gesellschaften des späten 19. Jahrhunderts zurück, findet man Ähnlichkeiten in den sich ins Pathologische steigenden Überforderungen in der Mittelschicht, auf die beispielsweise Suizide unter Schülerinnen und Schülern verweisen,<sup>17</sup> sowie in den enttäuschten Aufstieghoffnungen in den unteren Schichten (vgl. den Beitrag von Mayer in diesem Band). Dennoch macht der Vergleich deutlich, dass ein fundamentaler Unterschied zwischen den spätmodernen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts und den bürgerlichen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts in der heute geltenden egalitären gesellschaftlichen Übereinkunft liegt, dass Verdienste nach Leistung zugemessen werden sollten. Während die meritokratische Idee zumal in den noch aristokratisch geprägten europäischen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts zwar ein mobilisierendes Ideal, aber noch keine gesellschaftliche Norm darstellte,<sup>18</sup> sind die aktuellen Paradoxien auch aus den hohen Erwartungen zu erklären, die sich trotz aller Dekonstruktion an das Leistungsprinzip richten.

Bei der aktuellen Beschreibung und Bewertung des Leistungsdispositivs spielen außerdem die historischen Erfahrungen der Nachkriegsepoche eine Rolle. Im Vergleich mit den »Trente Glorieuse«, den Jahren von 1945 bis 1975, in denen aufgrund starken Wirtschaftswachstums die Aufstiegsversprechen für größere soziale Gruppen verwirklicht werden konnten und Maß und Mitte als gesellschaftliche Norm durch ein spezifisches Institutionenarrangement abgesichert wurden, wird nämlich deutlich, dass die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationen das Leistungsprinzip schwächen. Denn trotz individueller Möglichkeiten des sozialen Aufstieges sind die unteren sozialen Schichten im gesellschaftlichen Gefüge der Gegenwart materiell abgestiegen oder stagnieren.<sup>19</sup> Außerdem unterstreicht der Vergleich mit der Nachkriegsepoche, in der die formalen Bildungseinrichtungen ausgebaut wurden, die von Reckwitz betonte Intransparenz und Unberechenbarkeit heutiger Leistungskriterien als Folge kultureller Transformationen.

Vor dem Hintergrund dieser historischen Erfahrungen und aktuellen gesellschaftlichen Transformationen wird der immer schon vorhandene Zuschrei-

---

16 Ebd., 432–435.

17 Verheyen, *Erfindung der Leistung*, 41.

18 Ebd., 57, 74f.

19 Thomas Piketty, *Capital et Idéologie*, Paris: Édition du Seuil, 2019, 36f.

bungscharakter von Leistung exponiert, den Bourdieu und Passeron bereits in den »Trente Glorieuse« dekonstruiert hatten. Wenn die Wahrnehmung, dass die Aushöhlung des Leistungsbegriffs die Gefährdung der gesellschaftlichen Kohärenz und politischen Stabilität nach sich zieht, zutreffend ist, erscheint es aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive dringlich, in Bildungsinstitutionen stärker auf den Ausgleich von Herkunftsunterschieden hinzuwirken sowie den Umgang mit Überforderungen systematisch in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig wird deutlich, dass pädagogische und bildungspolitische Umgestaltungen nicht allein die negativen Auswüchse des Leistungsprinzips abfedern können, es müssten vielmehr Gesellschaft und Schule in ihrem Wechselverhältnis betrachtet (vgl. den Beitrag von Engelmann in diesem Band) und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen verändert werden, wenn die westlichen Demokratien ihren meritokratischen Versprechen näher kommen möchten (vgl. den Beitrag von Tauer in diesem Band).<sup>20</sup>

## **(Bildungs-)Mediale Transformationen und ihre Konsequenzen für Leistung**

Gleichzeitig zu diesen gesellschaftlichen Transformationen fordern medientechnische und -kulturelle Transformationen im Kontext digitaler Technologien das Leistungsparadigma in fundamentaler Weise heraus. Medientechnologien und -kulturen liefern historisch je unterschiedliche Möglichkeitsräume zur Hervorbringung von Leistungskonzepten und -praktiken – von Meritentafeln über Zeugnisse bis hin zu Arbeitsblättern, Schulbüchern oder adaptiven Lernsystemen. Aktuelle Leistung betreffende mediale Transformationen sind dabei in vielen Fällen und auf verschiedene Weise mit Digitalität und den vielfältigen mit ihr verbundenen Praktiken verflochten. Digitale Technologien verfügen über gesteigerte Potenziale, Daten über und Vergleiche zwischen Individuen zu produzieren. Sie ermöglichen es, Selbstverwirklichung performativ in Selbst- und Fremdverdatungspraktiken<sup>21</sup> bzw. Selbstdarstellungs- und Beobachtungsprofilen<sup>22</sup> zu realisieren und dabei an der Optimierung des Selbst über Anpassung von Ist- an Soll-Profile zu arbeiten. Nutzer und Nutzerinnen digitaler Dienste werden systematisch verdatet und – insbesondere durch die großen Konzerne Google/Alphabet, Amazon, Facebook/Meta, Apple und Microsoft – als Ressource in

---

20 Vgl. auch Sandel, *Tyranny of Merit*.

21 Andreas Weich, *Selbstverdatungsmaschinen. Zur Genealogie und Medialität des Profilierungsdispositivs*, Bielefeld: transcript, 2017, 369.

22 Reckwitz, *Gesellschaft der Singularitäten*, 256.

datenbasierte Ökonomien eingebunden.<sup>23</sup> Gleichzeitig liefern diese die Infrastrukturen zur eigenständigen Herstellung und Optimierung von Selbstdarstellungen und zur Kuratierung der konsumierten kulturellen Güter. An der Schnittstelle zwischen Fremd- und Selbstverdatung bzw. Selbstdarstellungs- und Beobachtungsprofilen finden explizite, d.h. in den grafischen Userinterfaces repräsentierte, Verdatungen über Likes, Follower und Followerinnen, Bewertungen und Rankings statt.

Was bedeutet dies für Schule und Bildungsmedien? Zwar sind Vergleiche und Selbstoptimierung dem schulischen Leistungsdispositiv bereits durch Elemente wie Tests, Bewertungen und Zeugnisse eingeschrieben, digitale Lernmaschinen seit den 1950er Jahren im Einsatz (vgl. den Beitrag von Höltgen und Nohr in diesem Band) und auch Selbstinszenierungen und Hervorhebungen des Besonderen Teil schulischer Leistungspraktiken. Dennoch führen die »multiplen Verdoppelungen der Welt«<sup>24</sup> durch digitale Technologien seit einigen Jahren zu einer sich steigernden Dynamik, für die entsprechende Stoppregeln noch gefunden werden müssen.

Die gesteigerte Fremdverdatung und darauf aufbauende Vergleichs- und Optimierungspraktiken transformieren schulische Diskurse und Praktiken der Leistung durch neue Möglichkeiten automatisierter Datenerhebung und -auswertung. Im Bildungskontext manifestiert sich die mediale Transformation beispielsweise in technisch anspruchsvollen Learning-Analytics-Anwendungen, aber auch in ganz alltäglichen und weit verbreiteten Praktiken wie der Nutzung von Quiz-Apps. Dabei gehen digitale Technologien oftmals mit dem Versprechen einher, die oben beschriebene soziale Ungleichheit zu mildern, indem sie sich adaptiv auf den Wissensstand und die Lernstile der Lernenden einstellen und ihnen so ermöglichen, die eigenen Leistungen zu verbessern. Doch noch wird diskutiert, ob adaptive digitale Lernsoftware, die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen Leistungsniveau individuell adressieren kann, Leistungsunterschiede zwischen Lernenden eher reduziert oder verschärft. Zudem setzen gerade solche adaptiven Lernsysteme, die von festen Lernzielen und damit verbindlichen Leistungsniveaus ausgehen, das traditionelle Leistungsdispositiv mit aller Macht um, da sie die Individuen in iterativen Schleifen immer wieder testen, bewerten und dazu auffordern, die eigene Leistung zu verbessern. Die behavioristischen und kybernetischen Traditionslinien setzen sich teils ungebrochen fort und letztlich adaptiert sich das Lernsystem nur oberflächlich an die Lernenden, während sich tatsächlich die Lernenden an das System adaptieren, bis das vorhandene Leistungsprofil bzw. -niveau dem ge-

---

23 Shoshanna Suboff, *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*, Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 2018.

24 Armin Nassehi, *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*, München: C.H. Beck, 2019, 108.

forderten entspricht.<sup>25</sup> Der Vergleich von Leistungen bezogen auf festgelegte und allgemeingültige Lernziele trägt auf zweifache Weise zur Krise der Selbstverwirklichung (s. o.) bei, insofern die Subjekte potenziell sowohl ihre Erfolglosigkeit als auch ihre fehlende bzw. sogar unerwünschte Einzigartigkeit explizit vorgeführt bekommen.

Adaptive Lernsysteme rücken zudem die Leistung der Lehrenden auf vielfältige Weise in den Fokus. Zum einen werfen sie die Frage auf, ob sie durch die automatisierte und individualisierte Rückmeldung eine Eins-zu-eins-Betreuung ermöglichen, die von Lehrern und Lehrerinnen nicht leistbar ist. Die Leistung der Lehrenden kommt dabei auch im Sinne ihrer erfolgreichen Zusammenstellung von Methoden, Medien, didaktischen Konzepten und Lehrpraktiken in den Blick, die vermittelt über die quantifizierte Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler hervorgebracht werden kann. Der Einbindung digitaler Technologien in derartige Leistungspraktiken bieten u. a. aktuelle Debatten um eine leistungsgebundene Bezahlung von Lehrkräften an Schulen einen fruchtbaren diskursiven Boden.<sup>26</sup> Zum anderen provozieren Learning Analytics und adaptive Lernsysteme die Frage danach, was Lehrkräfte leisten können und ggf. verstärkt leisten sollen, das den digitalen Lernsystemen unmöglich ist, wie Beziehungsarbeit oder Empathie. Es geht also auch um die Frage nach der Besonderheit der menschlichen Leistungen im Angesicht der Technologie.

Denn gleichzeitig unterminieren die Debatten über die Einsatzmöglichkeiten von künstlicher Intelligenz in Bereichen, die lange Zeit als unumstrittene Domäne des Menschen galten – wie kreatives Schreiben oder eben Empathie –, den Glauben an die wenigstens partielle Unersetzbarkeit des Menschen. KI-Chatbots wie ChatGPT, die in Sekunden aus eingetippten Aufgabenstellungen Aufsätze generieren können, welche gut genug sind, um von Lehrkräften mit passablen Noten bewerten zu werden, stellen zum einen verstärkt die Sinnhaftigkeit bestehender Aufgaben- und Prüfungsformate in Frage und regen Diskurse über den kritischen und produktiven Umgang mit digitalen Technologien an.<sup>27</sup> Der-

---

25 Andreas Weich, »Was nicht passt, wird passend gemacht. Learning Analytics als Teil des Profilierungsdispositivs«, in: *Medienimpulse* 56, 1 (2018), <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-04>, zuletzt geprüft am 14. April 2022; Andreas Weich, Philipp Deny, Marvin Priedigkeit und Jasmin Troeger, »Adaptive Lernsysteme zwischen Optimierung und Kritik. Eine Analyse der Medienkonstellationen bettermarks aus informatischer und medienwissenschaftlicher Perspektive«, in: *Medienpädagogik* 44, Data Driven Schools (2021), 22–51, <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.27.X>, zuletzt geprüft am 14. April 2022.

26 »Stark-Watzinger fordert Leistungsprämien für Lehrer«; Pressemitteilung vom 07. Dezember 2022; <https://www.zeit.de/news/2022-12/07/stark-watzinger-fordert-leistungspraemien-fuer-lehrer>, zuletzt geprüft am 12. Dezember 2022.

27 Exemplarische Diskursbeiträge dazu: Autumn Caines, »Prior to (or instead of) using ChatGPT with your students«, <https://autumm.edtech.fm/2023/01/18/prior-to-or-instead-of-using-chatgpt-with-your-students/>, zuletzt geprüft am 30. Dezember 2023; John Warner, »Freaking Out About ChatGPT – Part I. Artificial intelligence can crank out passable student

artige Entwicklungen verschärfen zum anderen den Zweifel an der subjektiven, einzigartigen Ausdrucksfähigkeit des Menschen und damit ebenfalls die Krise der Selbstverwirklichung für Schülerinnen und Schüler, die nun nicht mehr nur im Besonderheitswettbewerb mit Menschen, sondern auch mit Algorithmen stehen. Beides zwingt zum Nachdenken darüber, welche Kompetenzen zukunftsfähigen jungen Menschen vermittelt und wie diese als schulische Leistungen bewertet werden sollen. Sollten statt oder ergänzend zu traditionellen Wissensbeständen und Kompetenzen verstärkt Fähigkeiten zur »erfolgreichen Selbstverwirklichung« vermittelt und als schulische Leistung anerkannt werden, also beispielsweise zum kreativen Selbstausdruck mittels digitaler Medien, zum Kuratieren kultureller Produkte, mit denen man sein Profil verknüpft bzw. »schärft«? Hier liefern digitale Bildungsmedien wie ePortfolios diverse Möglichkeiten. Auch die Nutzung freizeittlicher Medien wie TikTok oder Instagram im Schulkontext kann dazu beitragen. Dabei ist jedoch immer auch die Verschränkung von Kreativität und Verdattung, von Selbstdarstellung und Fremdbewertung kritisch in den Blick zu nehmen und das Verhältnis einer Ermutigung zu Egozentrierung versus Sozialität zu berücksichtigen. Oder müssten als schulische Leistung eher gerade diese kritischen Reflexionskompetenzen aufgewertet werden, die die Imperative der Profilierung und Selbstführung hinterfragen, statt ihnen gerecht werden zu wollen? Ein Kompetenzbereich, der sich mit diesem Komplex verbinden lässt und dabei meist ebenso konsensfähig wie unterbestimmt bleibt (vgl. den Beitrag von Becker und Meyer in diesem Band), ist jener der Medienkompetenz, der sowohl den Umgang mit als auch die Reflexion von digitalen Medien und den/r eigenen Rolle/n innerhalb der sie umgebenden Medienkulturen betrifft. Und auch hier stellt sich die Frage, was Lehrende und Lernende und die Schule als Bildungsinstitution angesichts der skizzierten medialen Transformationen leisten können und sollen.

## Mögliche Transformationen schulischer Leistungspraktiken

Die beschriebenen gesellschaftlichen und medialen Tendenzen stellen etablierte Leistungspraktiken in der Schule vor verschiedene Herausforderungen. Aus funktionalistischer Perspektive steht die Schule vor der doppelten Anforderung,

---

essays in seconds. What are we going to do?«, in: *Inside Higher Ed*, 05. 12. 2022, <https://www.insidehighered.com/blogs/just-visiting/freaking-out-about-chatgpt%E2%80%94part-i>, zuletzt geprüft am 12. 12. 2022. Siehe auch Beat Döbeli Honegger, »ChatGPT & Schule«, <https://mia.phsz.ch/MIA/ChatGPT>, zuletzt geprüft am 21. Februar 2023, sowie eine Link-/Literaturliste für Lehrkräfte: <https://docs.google.com/document/d/1V1drRG1XlWTBrEwgGqd-cCySUB12JrcoamB5i16-Ezw/mobilebasic>, zuletzt geprüft am 30. Januar 2023.

gemäß dem meritokratischen Leistungsprinzip Chancengleichheit herzustellen<sup>28</sup> und, um ihrer Selektionsfunktion gerecht zu werden, Leistungsunterschiede möglichst transparent zu beschreiben.

Mit dem Ziel, möglichst für alle gleiche Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen, ist es in deutschen Schulen für eine vereinfachte Vergleichbarkeit der erbrachten Leistungen nach wie vor üblich, möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen<sup>29</sup> sowie Ziffernnoten zu vergeben. Traditionelle Leistungsbeurteilungen in Formen von Zensuren bilden, wie Fürsprecher und Fürsprecherinnen argumentieren, eine »wesentliche und vermutlich auch unverzichtbare Grundlage unseres schulischen Beurteilungswesens in der Erfüllung pädagogisch begründeter Bildungsziele und gesellschaftlich zugeschriebener Aufgaben.«<sup>30</sup> Nach Felix Winter seien Noten bei ihren Fürsprechern gerade deshalb beliebt, »weil sie sich für eine leicht verständliche und rasche Information über eine Leistung eignen.«<sup>31</sup> Dennoch wird häufig kritisiert, dass der eigentliche Informationsgehalt begrenzt bleibt.<sup>32</sup>

Aus individueller Perspektive ist das vorrangige Ziel eines Schulbesuchs, etwas zu lernen. Lernen selbst verbleibt bei den Lernenden und ist ein latentes Konstrukt.<sup>33</sup> Für die Sichtbarmachung einer (Lern-)Leistung braucht es den gesellschaftlich anerkannten Zugriff auf dieses Konstrukt: Erst, »wer in der Schule (nachweislich) etwas gelernt hat, hat etwas geleistet.«<sup>34</sup> Die Kopplung von Lernen und Leistung vollziehen die gängigen Formulierungen von Kompetenzen im Sinne überprüfbarer Performanzen,<sup>35</sup> die häufig die Form von Könnens-Beschreibungen annehmen, welche dann in Zensuren und Zertifizierungen gemessen und anerkannt werden und damit die Grundlage für Klassifizierungen

---

28 Fritz Schäffer und Nathalie Rutzmoser, »Leistung in der Schule. Mythos und Wirklichkeit«, in: Bojan Godina (Hg.), *Systemisch finale Intelligenz*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018, 103–121, 112; Eiko Jürgens und Urban Lissmann, *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz, 2015, 66.

29 Jürgens und Lissmann, *Pädagogische Diagnostik*, 105.

30 Klaus Korossy, *Modellierung schulischer Notenbildung. Von der bewerteten Einzelleistung zur Gesamtbeurteilung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2022, 3.

31 Felix Winter, *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, 45.

32 Tim Oliver Koglin, *Zur Akzeptanz von Notenzeugnissen und Lernentwicklungsberichten. Eine Fragebogenstudie mit Erziehungsberechtigten baden-württembergischer Gemeinschaftsschüler\*innen*, Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen, 2021, 10.13140/RG.2.2.36001.94562, 11.

33 Hans Anand Pant, »Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit«, in: Silvia-Iris Beutel und Hans Anand Pant (Hg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2019, 25.

34 Ebd.

35 Jürgens und Lissmann, *Pädagogische Diagnostik*, 18.

und Selektion<sup>36</sup> schaffen. Es entsteht ein schulischer Dreischritt von Input – Prozess – Output<sup>37</sup>, wobei der Output das sicht- und messbare Ergebnis der Lernleistung und damit entscheidend für den weiteren schulischen Werdegang ist. Damit bekommt die Anforderung an die schulische Bewertung dieses Outputs, möglichst objektiv zu sein, eine hohe Bedeutung. Wie schon eingangs ausgeführt, wird die Objektivität dieser Bewertungen des Outputs immer wieder angezweifelt; in der Forschung wird die Abhängigkeit der Bewertungen vom sozialen Status der Schülerinnen und Schülern hervorgehoben.<sup>38</sup> Steffen Mau verweist auf die grundsätzliche Problematik des Messens, wenn er betont, dass »der als Rationalisierung maskierte Kult der Zahlen«<sup>39</sup> Einfluss nehme auf das, was erstrebenswert erscheint. Qualitative Unterschiede würden durch die Messbarmachung und Verdattung in »quantitative Ungleichheiten«<sup>40</sup> transformiert. Unabhängig von derartiger Kritik ist die Vorstellung objektiver Messbarkeit in die schulischen Bewertungspraktiken eingeschrieben.

Die aus der Bewertung resultierende Wahl, in welche der jeweiligen vermeintlich leistungshomogenen Gruppen die Schülerinnen und Schüler eingeteilt werden, hat bemerkenswerte Folgen für die weitere schulische Karriere. Es ist nicht verwunderlich, dass junge Menschen nach akademischen Abschlüssen streben, wenn vor allem die dokumentierte Leistung für berufliche Weiterentwicklungen und gesellschaftliche Anerkennung von Bedeutung ist. Daraus folgt, dass Entwertungen höherer Bildungsabschlüsse stattfinden<sup>41</sup> und gleichzeitig der Wunsch nach stets Neuem und Außergewöhnlichem<sup>42</sup> dem volkswirtschaftlichen Bedarf an Fachkräften abträglich sein können (zur Anerkennung beruflicher

36 Schäffer und Rutzmoser, »Leistung in der Schule«, 106.

37 Eckard Klieme und Katrin Rakoczy, »Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 2 (2008), 227f.

38 U. a. in Jürgen Baumert (Hg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches PISA-Konsortium*, Opladen: Leske + Budrich, 2003; Fabian Dietrich und Uwe Fricke, »Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung«, in: Fabian Dietrich und Martin Heinrich (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2013, 259–292; Kathleen Falkenberg, *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5969460>, zuletzt geprüft am 14. April 2022; Monika Holmeier, *Leistungsbeurteilung im Zentralabitur*, Wiesbaden: Springer VS, 2013; Koglin, *Zur Akzeptanz von Notenzugnissen und Lernentwicklungsberichten*, 6f.; Pant, *Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit*, 35.

39 Steffen Mau, *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*, Berlin: Suhrkamp, 2017, 14.

40 Ebd., 17.

41 Reckwitz, *Gesellschaft der Singularitäten*, 343.

42 Ebd.

Ausbildungen siehe auch den Beitrag von Braun in diesem Band). Doch wie können die Homogenisierung von Lerngruppen und daraus entwickelten Selektionspraktiken sich als Prinzip schulischer Bildung halten, obwohl zum einen die Annahme des Erfolgs homogener Lerngruppen als Mythos herausgestellt werden kann<sup>43</sup>, zum anderen Leistung in der spätmodernen Gesellschaft vor allem an Selbstverwirklichung und Individualisierung, der »Selbsttransformationsfähigkeit«<sup>44</sup> und Kreativität (siehe den Beitrag von Schnellenbach in diesem Band) gemessen wird?

Die Phänomene der Gesellschaft der Singularitäten wirken sich auf die Debatte über die Formen der Leistungsbewertung aus. One-size-fits-all-Konzepte stehen in der Kritik; es werden gerade mit Blick auf Diversität und Forderungen nach Inklusion Veränderungen tradierter Bewertungskonzepte, wie der Notengebung, gefordert. So kommen alternative Leistungsbewertungsformate, die individualisiertes Feedback z.B. in Form von kommentierten Leistungsbewertungen ermöglichen, zum Tragen (siehe den Beitrag von Zeinz et al. in diesem Band). Doch auch neuere Methoden zur Erfassung von Lernergebnissen, wie beispielsweise Portfolios oder Lerntagebücher, ändern kaum etwas an der Uneinsehbarkeit der Lernprozesse und des eigentlichen Lernerfolges und dienen vor allem Außenstehenden zur Sichtbarmachung.<sup>45</sup>

Um inklusiven Ansätzen und der Anerkennung von Diversität auch in den Nachweisen über Lernleistung<sup>46</sup> (als schulische Leistung) zu genügen, werden nicht nur alternative Formate, sondern auch die Umdeutung des (schulischen) Leistungsbegriff diskutiert. Beutel und Pant beziehen sich für ihren Leistungsbegriff auf Nerowski und Klafki<sup>47</sup> und damit auf ein Verständnis von Leistung als bewertete, zielgerichtete Handlung.<sup>48</sup> Daraus ergeben sich Folgen für mögliche Transformationsansätze schulischer Leistungsverständnisse, denn *was* Leistung ist, ist wandelbar und kann sich je nach zugemessenem gesellschaftlichen Wert ändern; Handlungen werden erst durch ihre Bewertung (z.B. auch der Handelnden selbst) zu Leistung, ebenso müssen Leistungen zielgerichtete Handlungen sein.<sup>49</sup> So kann beispielsweise eine Prozessorientierung bei den Lernenden Wirkung erzielen, ohne dass der Output als Resultat bewertet wird. Komplexität und Intransparenz von Leistungsbewertung kann

---

43 Schäffer und Rutzmoser, »Leistung in der Schule«, 107–112.

44 Reckwitz, *Gesellschaft der Singularitäten*, 343.

45 Pant, »Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit«, 25.

46 U. a. Klaus Heipcke, »Leistung und Aufgabe. Zur Kritik des Leistungsbegriffs in der Schule«, in: Günter Hartfiel (Hg.), *Das Leistungsprinzip. Merkmale, Bedingungen, Probleme*, Opladen: Leske + Budrich, 1977, 205.

47 Pant, »Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit«, 26.

48 Ebd.

49 Ebd., 29.

durch Feedbackschleifen oder das Übertragen der Bewertungsverantwortung auf den Leistungstragenden verschoben und so die Bedeutung dessen, was als Leistung gilt, gewandelt werden.<sup>50</sup>

## Horizont und Aufbau des Buches

Der vorliegende Band geht vor dem Hintergrund der Tagung »Was leisten wir (uns) in der Schule? Leistung in Bildung und Bildungsmedien«,<sup>51</sup> die am 2. und 3. September 2021 am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut stattfand, nun der Frage nach, wie sich Leistung angesichts dieser aktuellen Transformationen vor dem Hintergrund ihrer Geschichte/n in Schule und Bildungsmedien manifestiert, welche Spannungen und Ambivalenzen damit einhergehen und welche Modifikationen und Alternativen denkbar sind. Die Bearbeitung dieser Frage ist aufgrund der oben skizzierten unterschiedlichen Bereiche und Ebenen der Transformation sowie ihrer Verflechtungen hochkomplex. Der Band ist daher, wie auch die ihm vorausgehende Tagung, bewusst aus Beiträgen aus unterschiedlichen Disziplinen zusammengesetzt, die auf je eigene Weise Transformationen von Leistung in Schule und Bildungsmedien in den Blick nehmen. Er führt somit verschiedene Akteure und Perspektiven zusammen, die einander komplementieren und damit den Anforderungen des Untersuchungsgegenstands Rechnung tragen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Weiland und Weigand in diesem Band). Dabei stehen nicht nur verschiedene Methoden, Vorgehensweisen und theoretische Grundlagen nebeneinander, sondern auch deskriptive, affirmative und kritische Haltungen zu Leistung und ihren verschiedenen Ausprägungen. Eine besondere Qualität des Bandes liegt gerade darin, die Heterogenität der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht durch Kuratation zu verengen oder durch editorische Vorgaben zu mildern, sondern sie zu erhalten und den Leserinnen und Lesern vor Augen zu führen. Eine Beschränkung des Bandes liegt allerdings in der weitgehend westlichen Perspektive auf das Phänomen Leistung, viele Beiträge beschäftigen sich mit Deutschland als Beispiel und stellen Bezüge zu anderen westlichen Ländern her. Dennoch entsteht ein vielfältiges Bild auf Phänomene rund um Leistung in Bildung und Bildungsmedien.

50 Vgl. Philippe Wampfler und Björn Nölte, *Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung*, Bern: hep (hep kompetenz bilden), 65.

51 Informationen zur Tagung finden Sie auf der Institutswebseite (<https://www.gei.de/gei-aktuell/jahrestagung/leistung2021>) und einige der Vorträge sowie die Podiumsdiskussion auf dem YouTube-Kanal des Instituts (<https://www.youtube.com/watch?v=tkQEZUuFRYQ>). Da nicht alle Vortragenden einen Text zu diesem Band beigesteuert haben, sind hier noch weitere Perspektiven auf das Thema zu finden.

Um die so entstehende Vielfalt heuristisch ein wenig zu ordnen, sind die Beiträge in vier Sektionen gruppiert. Die erste arbeitet ausgewählte Geschichten schulischer Leistungskonzepte und -praktiken heraus, die entweder historische Transformationen nachzeichnen oder in der Rückschau erkennbar werden lassen. Die zweite richtet den Blick auf die Gegenwart und rückt gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen schulischer Leistungskonzepte und -praktiken und ihrer Transformationen in den Vordergrund. In der dritten geht es um Umsetzungen etablierter und alternativer schulischer Leistungspraktiken, durch die sowohl der Status quo als auch seine (möglichen) Transformationen konturiert werden. Die vierte Sektion dient der Engführung auf Bildungsmedien und die in ihnen vorfindlichen sowie die an sie herangetragenen Leistungskonzepte und -ansprüche, durch die mediale mit schulischen Transformationen von Leistung verknüpft werden.

### Geschichten schulischer Leistungskonzepte und -praktiken

In dieser Sektion finden sich Beiträge, die die Veränderungen und Verschiebungen des Konzeptes »Leistungen« thematisieren, schulische Leistungspraktiken historisch situieren und teils auch ihre historischen Entwicklungslinien nachzeichnen. Welche Grundlagen lieferte die Moderne für die Entwicklung der Institution Schule und ihrer Bildungsmedien in Hinblick auf die Kategorie Leistung? Mit welchen semantischen Gehalten und welchen Versprechungen ist der Leistungsbegriff innerhalb und außerhalb der Schule seit dem 18. Jahrhundert verbunden und wie hat er sich gewandelt?

Die Sektion beginnt mit **Sabine Rehs** grundlegendem Beitrag »Die moderne Schule, das Leistungsparadigma und die Bedeutung pädagogischer Beurteilung«. Darin entwickelt sie die These, dass sich im Lauf des 18. Jahrhunderts ein Leistungsdispositiv herausgebildet hat, das zu spezifischen Konzepten von Leistung geführt und Leistung als Paradigma verallgemeinert und verselbstverständlicht hat. Es zeichnet sich insbesondere durch die Hervorbringung einer spezifischen Subjektkonzeption aus, die als leistungsfähig veranschlagt wird und als selbstverantwortlich für die Erbringung und Steigerung der eigenen Leistung. Schule spielt Reh zufolge eine zentrale Rolle dabei, diese Art Subjekt »wirklich« werden zu lassen. In ihrem Beitrag führt sie mit dem »Dispositiv«, dem »Konzept« und dem »Paradigma« die zentralen Begriffe ein, mit denen sie das Werden der Leistung im schulischen Kontext in den Blick nimmt. In der Konturierung verschiedener historischer Etappen macht sie dann deutlich, welche pädagogischen Konzepte, Diskurse und Praktiken seit 1800 unser aktuelles Leistungsverständnis geformt haben, wie es sich im 20. Jahrhundert universalisierte, sich in dessen zweiter Hälfte steigerte und gleichzeitig zunehmend Kritik ausgesetzt sah. Vor

diesem Hintergrund argumentiert sie schließlich, dass die Reflexion der historischen Genealogie als Existenzbedingung der Gegenwart notwendig ist, um pädagogische Professionalität zu wahren und nicht in naive Skepsis gegenüber schulischen Leistungspraktiken zu verfallen.

An Sabine Rehs Ansatz, die Herausbildung des Leistungsdispositivs zu beschreiben, schließt **Maret Nieländers** Beitrag »Aufkommen und Bedeutungserweiterung des Leistungsbegriffs im historischen Schulbuchkorpus ›GEI-Digital-2020« an, indem sie die Nutzung und Formung des Konzeptes Leistung mit Hilfe computerlinguistischer Verfahren aufspürt. Sie wählt als Quellenkorpus historische Schulbücher aus der Zeit von 1648 bis 1921 (GEI-Digital-2020) und untersucht darin mit verschiedenen digitalen Analysewerkzeugen das historische Aufkommen und die Bedeutungserweiterung der Begriffe »leisten« und »Leistung«. Mittels eines *Closereading* der durch die Werkzeuge aufgefundenen Begriffsverwendungen zeichnet sie nach, wie sich seit 1800 Leistung als abstraktes Substantiv von der zuvor dominierenden und typischen Konstruktion »jemandem etwas leisten« löst und auch, wie dieses Substantiv mit oftmals wertenden Adjektiven und domänenspezifischen Subjekten/Akteuren verbunden wird. In einem zweiten Untersuchungsschritt kann sie zeigen, dass das abstrakte Konzept, nicht »jemandem«, sondern schlicht »etwas« geleistet zu haben, bereits vor der Substantivierung auftaucht. Die aus Schulbüchern gewonnenen Erkenntnisse setzt Nieländer anschließend mit Analysen des Deutschen Textarchivs und dem *Polytechnischen Journal* ins Verhältnis. Dabei konstatiert sie über die Korporagrenzen hinweg einen Wandel von der »Leistung« als sozialer Verpflichtung hin zu einer freiwilligen individuellen Errungenschaft und dem (auch mit ingenieurwissenschaftlichen Diskursen zur Dampfmaschine verknüpfbaren) Vergleich zwischen verrichteter und möglicher Arbeitskraft.

Mit seinem Aufsatz »*The Average Pupil: Zur ›Naturalisierung‹ normalverteilter Leistung*« nimmt **Bernhard Hemetsberger** Diskurse und Praktiken in den Blick, die die Hierarchisierung und Ordnung von Schüler- und Schülerinnenleistungen organisieren und zur Formierung des Leistungsdispositivs im 19. Jahrhundert beigetragen haben. Er zeichnet die schon im Mittelalter nachweisbare schulische Leistungseinstufung in »gut«, »mittel« und »schlecht« sowie ihre spezifisch »normalistische« Ausprägung historisch nach. Insbesondere am Beispiel Adolphe Quetelets macht er deutlich, wie sich im 19. Jahrhundert vor dem Hintergrund von Quantifizierung, statistischer Auswertung und Gaußscher Normalverteilung die bekannte Trias (re-)konstituiert und naturalisiert. Dabei wird das Mittelmaß als »natürlichste« und »schönste« Form des Menschen veranschlagt, was sich auch in leistungsbezogenen Diskursen niederschlägt. Hemetsberger stellt dabei Verbindungen zu sozialen Machtverhältnissen her, die sich in die Dreiteilung einschreiben und von ihr reproduziert werden. Durch die Orientierung auf das statistische Mittelmaß, so Hemetsberger, geraten vielfältige

alternative Ausprägungen von Leistung aus dem Blick und auch aus der Schulpraxis.

Auch **Alexander Mayer** befasst sich in seinem Beitrag »Aufstieg durch Bildung«. Ausprägung und Verbreitung eines meritokratischen Erwartungsmusters (1850–1930)« mit Leistungspraktiken im 19. Jahrhundert, rekonstruiert diese im Gegensatz zu den vorgenannten Autorinnen und Autoren jedoch aus der Perspektive der (ehemaligen) Schüler und Schülerinnen. Auf der Grundlage eines Quellenkorpus von 120 Ego-Dokumenten kann er zeigen, dass Angehörige unterer Schichten als junge Menschen die Hoffnung auf einen Aufstieg durch Bildung hegten, ohne diese jedoch verwirklichen zu können. Diese Aufstiegshoffnungen seien nicht durch das familiäre und soziale Umfeld, sondern durch die meritokratischen Leistungspraktiken wie die Förderung durch Lehrkräfte und das »Zertieren« angeregt worden, bei der die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Leistungen im Klassenraum platziert wurden. Während sowohl materielle als auch soziokulturelle Faktoren den sozialen Aufstieg guter Schüler und Schülerinnen aus den unteren Schichten bis in die Zwischenkriegszeit weitgehend verhinderten, stellte die Erosion der Familienökonomie durch steigende Realeinkommen und wohlfahrtstaatliche Absicherung die Voraussetzung dafür dar, dass sich das Erwartungsmuster »Aufstieg durch Bildung« im 20. Jahrhundert verbreiten konnte. Dabei war ein entscheidender Faktor, dass in der Nachkriegszeit zunehmend auch für Ausbildungsberufe gute schulische Leistungen vorausgesetzt wurden. Die durch schulische Praktiken bei guten Schülerinnen und Schülern angeregten meritokratischen Dispositionen, die diese nicht selbst verwirklichen konnten, aber an ihre Kinder weitergaben, trugen ebenfalls ihren Teil zur Veränderung soziokultureller Einstellungen gegenüber Bildung in den unteren Schichten und somit zur Normalisierung höherer schulischer Bildung bei. Der Beitrag stützt somit die These, dass sich das Leistungsdispositiv als Zusammenspiel von Ideen, Diskursen, Praktiken und Institutionen im 20. Jahrhundert in der gesellschaftlichen Breite durchsetzen konnte, dynamisch angetrieben durch eine auf Leistungssteigerung ausgerichtete Ökonomie.

Gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen schulischer Leistungskonzepte und -praktiken

Leistung ist immer auf Referenzrahmen bezogen und insbesondere schulische Leistung mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zielvorgaben verbunden. Welche Diskurse fordern dabei aus welchen Gründen was als Leistung ein? Wie verhalten sich – sowohl aus affirmativer wie aus kritischer Perspektive – Eigenverantwortung, Kreativität und Selbsttechnologien zu (neo-)liberalen Imperati-

ven der Selbstoptimierung und Individualisierung auf der einen und emanzipativen, sozialen und gemeinwohlorientierten Zielvorstellungen auf der anderen Seite?

Den Auftakt der Sektion bildet der Beitrag »Leistung und Schule: eine ökonomische Perspektive« von **Jan Schnellenbach**, der die Schnittstelle der Erfordernisse des Arbeitsmarktes und der Leistungen von Schulabsolventen und Schulabsolventinnen und somit die Qualifikationsfunktion von Schule beleuchtet. Er versteht Leistung als soziales Konzept, insofern sie immer für jemand anderes erbracht und von ihm oder ihr bewertet wird. Dabei möchte er zeigen, dass es bei der Leistungsfähigkeit von Menschen aus volkswirtschaftlicher Perspektive gerade nicht um objektiv messbare Nützlichkeit geht. Dies verdeutlicht er am Beispiel des Künstlers Banksy: Die in klassischen ökonomischen Theorien vorherrschende »Input-Logik«, also die Frage nach Arbeitsaufwand und Nützlichkeit von Produkten, könne nicht die horrenden Preise bestimmter Produkte, wie z.B. der Werke Banksys erklären, vielmehr ergebe sich Leistung und monetäre Entlohnung ihrer Produzentinnen und Produzenten daraus, inwiefern ihre Produkte von anderen als nützlich bewertet werden. Vor diesem Hintergrund widmet er sich der Frage, welche Art von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft gegenwärtig in Schulen vermittelt bzw. gefördert werden sollte, um den Nützlichkeitsvorstellungen der Marktteilnehmer und -teilnehmerinnen zu entsprechen. Aus einer normativen und affirmativen Perspektive fordert Schnellenbach, dass Schülerinnen und Schüler mit einem spezifischen »Humankapital« ausgestattet werden, das nicht nur Wissen umfasst, sondern auch und insbesondere Fähigkeiten, eigene Ideen und Lösungen für eine ungewisse Zukunft zu entwickeln. Das damit einhergehende volkswirtschaftliche Ziel, Wirtschaftswachstum zu generieren, sieht er dabei in Einklang mit gesteigerter Lebenserwartung und -zufriedenheit. Besonderer Stellenwert kommt dabei seiner Einschätzung nach Kreativität zu, die notwendig ist, um weitere Innovationen, erfolgreiches unternehmerisches Handeln und damit Wachstum zu generieren. Zusätzlich argumentiert er auf verhaltensökonomischer Grundlage, dass auch Risikobewertungs- und Datenkompetenzen von Schülern und Schülerinnen gestärkt werden müssten, damit sie in der Zukunft sowohl ökonomisch als auch persönlich fundierte Entscheidungen treffen und in diesem Sinne leistungsfähig sein können.

Auch **Sandra Tauer** widmet sich aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive dem Zusammenhang von Bildungssystem und Volkswirtschaft. In ihrem Beitrag »Das ›Wettrennen‹ von Bildung und technischem Fortschritt und die Entwicklung der Einkommens- und Vermögensungleichheit« schaut sie ebenfalls auf die Fähigkeit des Bildungssystems in Hinblick auf seine Funktion, Schülerinnen und Schüler mit passenden Qualifikationen für den Arbeitsmarkt auszustatten. Gleichzeitig – und damit über Schnellenbachs Perspektive hinausgehend – nimmt

sie die Fähigkeit des Bildungssystems in den Blick, soziale Positionen tatsächlich nach Leistung zuzuweisen und somit soziale Ungleichheit zu reduzieren. Tauer fragt nach den Gründen, warum das Bildungssystem lange Zeit in der Lage war, die Kluft zwischen Arm und Reich zu verringern, und warum dieser Prozess seit den 1980er Jahren zum Stillstand gekommen ist. Mit Bezug auf die Humankapitaltheorie geht sie davon aus, dass Bildung und Ausbildung zu einem Anstieg der Löhne führen, da sie die Produktivität der Arbeitskräfte erhöhen. Technischer Fortschritt stärke allerdings die Nachfrage nach Fachkräften und lasse daher die Löhne der Geringqualifizierten im Verhältnis zu Hochqualifizierten sinken. Solange nun Investitionen in Bildung das Bildungsniveau schneller wachsen lassen als sich der technische Fortschritt und die damit verbundene Nachfrage nach Fachkräften entwickeln, schließt sich die Einkommensschere wie etwa in den USA im 19. Jahrhundert, da die Absolventen und Absolventinnen den technologischen Anforderungen entsprechen. Die sich seit den 1980er Jahren weltweit öffnende Einkommensschere kann unter anderem damit erklärt werden, dass weniger die Schule, sondern das private Umfeld die sozialen, kulturellen und kommunikativen Kompetenzen fördert, die in Unternehmen gefragt sind, und das Bildungssystem zu träge ist, sich auf neue Anforderungen des Arbeitsmarktes durch Reformen einzustellen. Angesichts des rasanten technologischen Wandels gelte es im Sinne der Chancengerechtigkeit daher, pädagogisch und bildungspolitisch gegenzusteuern, jedoch auch die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems nicht zu überfordern, sondern die Einkommensungleichheit vor allem mit sozial- und wirtschaftspolitischen Maßnahmen zu bekämpfen.

Auch **Vera Braun** beschäftigt sich mit der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in Hinblick auf seine Qualifikationsfunktion. In ihrem Beitrag »Berufliche Bildung als Bildung für Menschen mit eingeschränktem Leistungspotenzial? Eine idealtypische Betrachtung des wertlogischen Zusammenhangs zwischen bildungsbasierem Leistungsprinzip und beruflicher Bildung« fragt sie, welche Funktion und Relevanz der meritokratischen Denkfigur zukommt, wenn in dem Zusammenspiel von gesellschaftlich geteilten Werten, Werthaltungen und Wertungen die berufliche Bildung eine Geringschätzung erfährt. Die Annahme, das meritokratische Leistungsprinzip trage zu dieser Geringschätzung bei, untersucht sie mit Hilfe der Methode der Idealtypuskonstruktion in Anlehnung an Max Weber. Dafür wurden exemplarisch zwei als meritokratisch geltende Länder ausgewählt – Japan und Frankreich – und auf ihre meritokratischen Eigenschaften untersucht. Anhand der abstrahierenden Idealtypusbildung wird unter anderem deutlich, dass berufliche Bildung eine wertlogische Abwertung erfährt und in der Bildungshierarchie niedrigere Ränge einnimmt. Berufliche Bildung wird als intellektuell weniger anspruchsvoll wahrgenommen und die Praxisorientierung verleihe ihr eine profane Färbung. Dennoch sei nicht das meritokratische Leistungsprinzip an sich Verursacher für diese Gering-

schätzung, sondern die Reziprozität mit der hierarchischen Logik, die tätigkeitsbezogene Ausbildung auf unteren Rängen abwertet, akademische auf höheren Rängen wertschätzt. Das Prestigegefälle zwischen akademischen und berufsbildenden Abschlüssen schwäche die Fähigkeit des Bildungssystems, Absolventinnen und Absolventen für berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren, weil die Arbeitgeber die als leistungsstark geltenden Akademiker und Akademikerinnen bevorzugen. Braun plädiert dafür, an dem gut ausgebauten beruflichen Bildungssystem in Deutschland festzuhalten, nicht nur um passende Fachkräfte für den Arbeitsmarkt hervorzubringen, sondern auch um Lernenden mit unterschiedlichen Entwicklungspotenzialen alternative Wege zu beruflichem Erfolg zu ermöglichen.

In ihrem Beitrag »Zwischen Mythos und symbolischer Gewalt: Leistung als Legitimationsprinzip sozialer Ungleichheit im Bildungswesen« stellt **Susanne Pawlewicz** die Fähigkeit des Bildungssystems, Bildungs- und Lebenschancen gerecht zu verteilen, grundsätzlich in Frage. Zunächst verweist sie auf die Unschärfe der historisch kontingenten Kategorie Leistung, die sich als Abgrenzungsmerkmal bürgerlicher gegenüber feudaler Gesellschaften entwickelt habe und insofern das Versprechen beinhalte, das jeder und jede unabhängig von seiner oder ihrer Herkunft erfolgreich an der Gesellschaft partizipieren könne. Mit Bezug auf die Ungleichheitsanalysen Pierre Bourdieus widmet sie sich theoretisch der Frage, welche sozial ausschließenden Effekte Konstruktionen von Leistung im Bildungswesen hervorbringen. Entscheidend sei, dass herkunftsbedingte Unterschiede, insbesondere in Bezug auf das kulturelle Erbe, bei der Leistungsmessung in der Schule von Beginn an ausgeblendet würden. Als ausschließende Mechanismen wirkten zudem die Bedeutung der an den Habitus gebundenen Performanz, die Naturalisierung von Leistungsunterschieden durch den Begabungsbegriff sowie die Individualisierung von Leistungszuschreibungen, die eine Kritik der strukturellen Problemlagen verhinderten. Der so konstruierte und in der Schule reproduzierte Leistungsmythos wirke als Form einer symbolischen Gewalt, die Herrschende und Beherrschte verinnerlicht haben, und lasse sich durch Bewusstwerdung nicht einfach aushebeln. Als Ausweg aus dieser Konstellation plädiert Pawlewicz für die von Bourdieu vorgeschlagene rationale Pädagogik, die die sozialen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler nicht ignoriert, sondern zu verringern sucht, indem sie implizites Wissen, kulturelle Codes und Mittelschichtserwartungen explizit macht. Es müssten erbrachte Leistungen konsequent mit Blick auf die jeweiligen Möglichkeitsstrukturen und Ressourcen bewertet werden, verschiedene Formen der Leistungserbringungen ermöglicht sowie die Hierarchisierung von theoretischem und praktischem Wissen überwunden werden. Bei konsequenter Transformation des Leistungsparadigmas könnten pädagogische Praktiken also zur Abmilderung sozialer Ungleichheit beitragen.

## Umsetzungen, Widersprüche, Alternativen

Die Beiträge dieser Sektion legen den Schwerpunkt auf die Analyse und Diskussion vorhandener Diskurse und Praktiken der Leistungsbewertung in Bildungskontexten. Dabei geht es sowohl darum, was als Leistung gilt und wie sie wem zugeschrieben wird, als auch darum, welche Probleme damit jeweils einhergehen und welche konzeptionellen Möglichkeiten es gibt, anders zu verfahren. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern Spielarten wie Leistung ohne Noten und partizipative Formen der Leistungszuschreibung traditionelle Rollen und Machtverhältnisse verändern und ob sie das Leistungsdispositiv transformieren, überkommen oder aber gänzlich innerhalb seiner Logik verbleiben. Affirmative und kritische Perspektiven auf Leistung stehen in der Zusammenschau der Beiträge dabei nebeneinander bzw. sind auch innerhalb der einzelnen Beiträge miteinander verwoben.

Auf der Suche nach gerechteren Gestaltungsmöglichkeiten des Verhältnisses von Schule und Leistung hat **Sebastian Engelmann** Inspiration bei dem Pädagogen und Psychologen Ernest Jouhy (1913–1988) gefunden. In seinem Beitrag »Die widersprüchliche Demokratisierung der Leistung – Ideen zur Schule in der Leistungsgesellschaft bei Ernest Jouhy« skizziert er zunächst Jouhys Werdegang von der Zeit des Nationalsozialismus, in der er im französischen Exil als Widerstandskämpfer aktiv wurde, über die Rückkehr nach Deutschland, seine Tätigkeit als Lehrer an der Odenwaldschule bis zu seiner Zeit als Wissenschaftler in der (Sozial-)Pädagogik und Bildungssoziologie. Anhand eines zentralen Textes (»Demokratisierung der Schule«) zeichnet er Jouhys Überlegungen zur Demokratisierung der Gesellschaft durch die Veränderung der Schule und ihres Verhältnisses zur Leistung nach. Eine zentrale Forderung identifiziert er in der Verlängerung der Schulpflicht bei gleichzeitiger Schaffung von Freiräumen ohne Leistungsdruck, eine weitere in einer bestimmten Art der Differenzierung. Letztere solle das »ständische« dreigliedrige Schulsystem überkommen und stattdessen im Rahmen einer Gesamtschule umgesetzt werden, die auf Chancengleichheit und Leistung basiert. Leistung wird dabei jedoch kritisch reflektiert, insbesondere ihr Spannungsverhältnis zu Jouhys emanzipatorischen Werten, die eher Begabung und persönliche Voraussetzungen denn isolierte Lernergebnisse zugrunde legen und die Begabungen dabei nicht auf bürgerlich erwünschte Kategorien beschränken würden. Leistung hätte aus dieser Perspektive emanzipatorisches und demokratisches Potenzial, das sich aber nur dann umsetzen würde, wenn Bildungschancen gleich verteilt wären. Schule, Gesellschaft und Leistung sind vor diesem Hintergrund immer aufeinander bezogen.

**Katharina Weiland** und **Gabriele Weigand** teilen das Anliegen Sebastian Engelmanns, Alternativen zu einem Verständnis von Leistung als individuelle er-

brachte und objektiv messbare Größe zu entwickeln und schulische Leistungskulturen in diesem Sinne zu erneuern. In ihrem Beitrag »Begabung und Leistung – Zum wechselseitigen Verhältnis von öffentlichen Debatten, wissenschaftlichen und politischen Diskursen in historischer Perspektive« nehmen sie Bezug auf die 2015 initiierte bildungspolitische Intervention »Leistung macht Schule« (LemaS) und präsentieren Ergebnisse des gleichnamigen Forschungsverbands, der den Leistungsbegriff im Kontext der Begabtenforschung neu verortet. In LemaS ist dabei Begabung nicht gleichzusetzen mit Leistung, sondern gilt vielmehr als dessen Voraussetzung. So wird Leistung neben individueller Tätigkeit mit Bezug auf Nina Verheyen auch als dynamischer und kollektiver Kraftakt verstanden. Grundlage des zu betrachtenden pädagogischen Leistungsprinzips ist bei LemaS die Personenorientierung, d. h. Leistung wird nicht vom System Schule heraus gedacht, sondern von den Potenzialen der Schüler und Schülerinnen. Um die Frage zu beantworten, welche Voraussetzungen geschaffen sein müssen, damit alle Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Potenziale gefördert werden können, entwickelt LemaS ein Instrument, welches sechs Dimensionen der Schulentwicklung beinhaltet, die von Bedeutung für begabungs- und leistungsfördernde Schul- und Unterrichtsgestaltung sind. Für Schulentwicklungsprozesse ist ein intensiver partizipativer Aushandlungsprozess zentral, welcher zu einer wissenschaftlich begleiteten, bildungspolitisch unterstützten und pädagogisch gedachten Schule führt.

Angesichts der Forderung nach Inklusion und Diversität halten es auch **Horst Zeinz**, **Henrike Kopmann** und **Magdalena Kaul** für geboten, chancengerechtere Formen der Leistungsbewertung und -messung zu entwickeln, und stellen diese in ihrem Aufsatz »Akzeptanz und Einsatz alternativer Formen der Leistungsbewertung – ein Überblick« auf den Prüfstand. Im inklusiven Unterricht sei es erforderlich, individualisierte und an die Lernvoraussetzungen der unterschiedlichen Schüler und Schülerinnen angepasste Lernangebote zu entwickeln. Die in der Tradition der Ziffernnotenvergabe stehende schulische Leistungsbewertung stehe inklusionspädagogischen Maßnahmen jedoch entgegen und gerate in diesem Zusammenhang (erneut) in die Kritik. Die Kritik beziehe sich vor allem auf standardisierte und vergleichende Leistungsmessungen, die Leistung auf kognitive Dimensionen beschränken. Es bedürfe alternativer Formen der Leistungsbewertung, die vor allem Selbststeuerung und Eigenaktivität der Lernenden in den Vordergrund stellen. Studien zu Wirksamkeit und Akzeptanz verschiedener Formen der Bewertung zeigen zwar, dass Ziffernnoten nach wie vor im schulischen Kontext bei Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern große Akzeptanz erfahren. Es mangle jedoch noch an Studien zum Einsatz und zur Akzeptanz alternativer Formen. Um inklusiveren Ansprüchen gerecht zu werden, erscheint es Zeinz, Kopmann und Kaul lohnenswert, alternative Formen in der Lehramtsausbildung und in der Schulpraxis anzuwenden.

**Janina Becker** und **Francine Meyer** widmen sich in ihrem Beitrag »Medienkompetenz als messbare schulische Leistung? Vermittlungsgegenstand Medienkompetenz im Spannungsverhältnis von politischem Rahmen, Theorie und Praxis« den Widersprüchen in der Konzeption und Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule. Sie gehen der Frage nach, auf welche Weise Medienkompetenz auf politischer und theoretischer Ebene konstruiert und in der Praxis wahrgenommen wird. Hierfür stellen sie unterschiedliche (Medien-)Kompetenzkonzepte vor, insbesondere mit Bezug auf Dieter Baacke, Franz Weinert und die Strategie zur »Bildung in der digitalen Welt« der Kultusministerkonferenz (KMK). Vor diesem Hintergrund interpretieren sie ihre Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und kommen zu dem Schluss, dass auch in der Praxis uneinheitliche Verständnisse von Medienkompetenz die Regel und kritisch-reflexive Aspekte unterrepräsentiert sind. Präzise Kompetenzbeschreibungen, wie sie in anderen Lehrplänen üblich sind, fehlen, wodurch die Messung und vergleichende Bewertung von Medienkompetenzen Lehrkräfte sowie Schüler und Schülerinnen vor Herausforderungen stellt. Die mangelnde Anschlussfähigkeit an etablierte Formen schulischer Leistungsbeurteilung hat negative Auswirkung auf den Stellenwert von Medienbildung in der Schule und somit auf die Leistungsfähigkeit der Schule, Medienkompetenz zu vermitteln. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Komplexität, mit der die Medienkompetenz wahrgenommen wird, überhaupt als schulische Leistung betrachtet und vermittelt werden kann.

### Leistung in und von Bildungsmedien

All die in den bisher skizzierten Beiträgen untersuchten Praktiken und Diskurse zu Leistung sind auf vielfältige Weise mit Bildungsmedien verbunden: Bestimmte Leistungskonzepte sind in die Inhalte und Strukturen der Bildungsmedien eingeschrieben und gleichzeitig sind Bildungsmedien selbst Gegenstand bildungspolitischer und wissenschaftlicher Diskurse der Leistungsbewertung. Ihre Leistung wird je nach Diskurs u. a. als Adaptivität, Lernförderlichkeit oder Wirksamkeit operationalisiert. Die Beiträge dieser Sektion nehmen vor diesem Hintergrund ausgewählte Bildungsmedien aus verschiedenen disziplinären Perspektiven in den Blick.

**Stefan Höltgen** und **Rolf Nohr** beschäftigen sich mit »Teaching machines. Lernen als Subjekttechnik und Feedback-Loop« und nehmen damit verbundene kybernetische Lehr-Lern-Konzepte in den Blick, die einen Teil der Vorgeschichte aktueller Diskurse zur Leistung von und in Bildungsmedien darstellen. Sie zeichnen nach, wie seit den 1950er Jahren in den USA in Schulen und Hochschulen zunehmend Maschinen eingesetzt wurden, die eine automatisierte

Rückmeldung auf die Beantwortung von Multiple-Choice-Fragen ermöglichten. Sie zeigen auf, wie die Lernenden damit in einen kybernetisch anmutenden Regelkreis integriert werden, der ihnen je nach Leistung neue Aufgaben präsentiert und diese so lange beantworten lässt, bis sie richtig beantwortet werden. In dieser »algorithmisierten« Vorstellung des Lernens wird die Lehrperson potenziell als ersetzbar entworfen. Anhand der Lernmaschinen von Frederic Burrhus Skinner verdeutlichen sie die in sie eingeschriebenen behavioristischen Grundannahmen wie z.B. die operante Konditionierung. Für die 1960er Jahre konstatieren sie zunächst eine Konjunktur der Teaching Machines in den USA, durch die öffentliche Institutionen und Firmen in die Entwicklung investierten, da sie ihnen ein großes Potenzial für effektives Lernen zuschrieben – man könnte auch sagen: eine hohe Leistungsfähigkeit. Im Hinblick auf die Bundesrepublik Deutschland gehen sie insbesondere auf das 1964 gegründete Institut für Kybernetik und die im selben Jahr gegründete Gesellschaft für Programmierte Instruktion ein, die ebenfalls mit Firmen wie Siemens und Nixdorf kooperierten. Dabei geht es jedoch nicht nur um das kybernetische Lernen, sondern auch um ein Erlernen kybernetischer und informatischer Prinzipien. Lernmaschinen wie der MORE und Programme wie BAKKALAUREUS machen sich somit nicht nur zum Lernwerkzeug, sondern selbst zum Lerngegenstand und werden von Hölting und Nohr medienarchäologisch analysiert. Aus der historischen Analyse der Teaching Machines stellen sie Verbindungen zu aktuellen Ansätzen der Informatik-Didaktik rund um Calliope und Raspberry-Pi, wie auch zu den Spuren behavioristischer Lern- und Leistungskonzepte in aktuellen »Gamification«-Ansätzen her.

**Kerrin von Engelhardt** widmet sich in ihrem Beitrag »Von der Wirksamkeit zur Bewährung: Zur Lehrmittelforschung in der DDR« der Beschreibung der planmäßigen Überprüfung der Wirksamkeit bzw. Leistung von Bildungsmedien und deren Einsatzes in der DDR. Sie richtet ihren Blick dabei besonders auf die Rolle der Lehrkräfte in der Lehr-Lernmittelforschung und zeichnet anhand einschlägiger Forschungsarbeiten für die Zeit zwischen 1950 und den frühen 1990er Jahren drei Phasen mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen nach. Ausgangspunkt ist die in der ersten Phase prominente methodisch-didaktische Forschung zu Lehrfilmen, in der an die Lehrenden appelliert wurde, Filme den Begleitmaterialien entsprechend einzusetzen. Für die zweite Phase arbeitet sie zum einen die Fokussierung auf »Wirksamkeit« der Bildungsmedien heraus. Dabei geht es um die Frage, wie gut und nachhaltig Schülerinnen und Schüler mit ihnen (insbesondere Lehrfilmen) lernen, wobei auch hier der Lehrperson ein Großteil der Verantwortung über die Wirksamkeit zugesprochen wird. Zum anderen beschreibt sie eine Fokussierung auf »Rationalisierung«, die vor dem Hintergrund kybernetischer Ansätze auf eine Programmierung des Unterrichts durch die Lehrpersonen mittels der »Technischen Grundausstattung« zielte.

Letztlich zeichnet sie nach, dass die in den Studien festgestellte geringe Anwendung der technischen Medien durch die Lehrenden zu einer Hinwendung zur Frage nach der »Bewährung« im Lehralltag führte, die heute immer noch bzw. wieder angesichts digitaler Medien relevant erscheint.

**Toshiko Ito** nimmt in ihrem Beitrag »Ein Ansatz zur Förderung der selbständigen und differenzierten Reflexion? Zur Leistungsfähigkeit der japanischen Schulbücher im Sonderlehrfach »Moral« das lernförderliche Potenzial von Schulbüchern – ihre Leistungsfähigkeit – in den Blick. Für das 2018 in der Grundschule in Japan eingeführte Schulfach Moral wurden neue Lehrwerke entwickelt, die sich an dem Ideal orientieren, moralische Wertvorstellungen durch Denken und Diskussion auf das eigene Leben zu beziehen und zu reflektieren. Dieses Ideal hebt sich von den bisherigen Ansätzen der Moralerziehung ab, die darauf zielten, dass sich Schüler und Schülerinnen in Hauptfiguren von Geschichten hinein fühlen und ihrer moralischen Sensibilität Ausdruck verleihen. Für das neue Fach werden drei Methoden empfohlen, die differenzierte Reflexion des eigenen Lebens anhand der Hauptfigur eines Textes, *problem-based learning* im Rahmen von Diskussionen und *experienced-based learning* mit Hilfe fiktiver Rollenspiele. Ito kann im Rahmen einer Analyse der acht Lehrwerksreihen anhand eines Fallbeispiels zeigen, dass Reflexionsfragen zwar aufgenommen wurden, die anderen beiden empfohlenen Methoden jedoch kaum eine Rolle spielen. Im Vergleich mit Schulbüchern aus den 1970er Jahren, in denen die Schülerinnen und Schüler das Verhalten von Menschen in Hinblick auf eine perfekte Moral oder politische Doktrin zu bewerten hatten, beurteilt sie die Veränderungen der Aufgaben zwar als großen Schritt in Richtung einer reflektierten Moralerziehung. Dass die Schulbücher es dennoch nicht vermögen, die neuen empfohlenen Methoden des *problem-* und *experience-based learning* zu integrieren, begründet sie mit den Widersprüchen in den staatlichen Vorgaben: Einerseits soll ein neues Ideal der Moralerziehung Schüler und Schülerinnen zu Reflexion und Urteilsbildung anregen, zum anderen sollen sie sich im Sinne der bisherigen Lehrkonzepte 22 moralische Werte wie beispielsweise Ehrlichkeit aneignen. Dieser Widerspruch mindert die Leistungsfähigkeit der Schulbücher und delegiert die Umsetzung des Ideals des neuen Lehrfaches Moral an die Lehrkräfte.

Auch **Marcel Mierwald** hinterfragt die Leistungsfähigkeit von Bildungsmedien, die er als lernförderliche Wirkung operationalisiert. In seinem Beitrag »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Lernenden *revisited*? Neuere Befunde zu ihrer Leistungsfähigkeit am Beispiel des Faches Geschichte« beschäftigt er sich mit der Frage nach der Wirkung von Schulbüchern, die Bodo von Borries 2010 mit dem Argument negativ beantwortet hatte, dass Geschichtsschulbücher für Lernende unmotivierend, zu voraussetzungsreich und komplex seien. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand, der darauf hindeutet, dass die Leis-

tungsfähigkeit von Schulbüchern in Bezug auf affektive, einstellungsbezogene und kognitive Aspekte des Lernens begrenzt ist, plädiert er für einen medienvergleichenden Ansatz, um Optimierungspotenziale von Schulbüchern herauszuarbeiten. Anhand einer empirischen Studie kann er zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit multiplen wissenschaftsnahen Printdokumenten bessere Ergebnisse in Bezug auf das historische Argumentieren hervorbrachten als mit wissenschaftsnahen Dokumenten im Audioformat oder schulbuchähnlichen Texten. Multiple wissenschaftsnaher Dokumente regten auch eine kritisch-reflektierte Haltung stärker an als die schulbuchähnlichen Texte. Eine zweite empirische Studie verglich die Wirkung eines erläuternden Verfasserstextes aus einem aktuellen Geschichtsschulbuch zum Thema Migration mit einer angereicherten Variante, die einen expliziten Gegenwartsbezug aufwies, und konnte zeigen, dass die angereicherte Variante sich positiv auf die Relevanzüberzeugungen der Schüler und Schülerinnen auswirkte. Mierwald zieht die Schlussfolgerung, dass die Leistungsfähigkeit aktueller Schulbuchformate in Bezug auf die zu vermittelnden geschichtsdidaktischen Kompetenzen nicht ausreicht, da sie immer noch Geschichte als lineares, kohärentes und allgemeingültiges Narrativ präsentieren. Gleichzeitig sieht er verschiedene Optimierungsmöglichkeiten, wie die Gestaltung von Verfasserstexten als diskursive Produkte oder die Inklusion von Gegenwartsbezügen, die Schulbücher zu leistungsstärkeren Bildungsmedien werden lassen würden.

Wie die Zusammenfassungen deutlich machen, führt der Band Beiträge aus verschiedenen Disziplinen zusammen, um sich bestimmten Aspekten der Leistung in Schule und Bildungsmedien aus verschiedenen, teils auch einander herausfordernden oder sogar widersprechenden Perspektiven zu widmen. In ihrem Zusammenspiel konturieren sie ein heterogenes Bild, das gerade in seiner Heterogenität in der Lage ist, aktuelle Transformationen von Leistung in Bildung und Bildungsmedien in den Blick zu nehmen.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen (Hg.). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Deutsches PISA-Konsortium, Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung. *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2017.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Ernst Klett, 1971.

- Bünger, Carsten, Ralf Mayer, Sabrina Schröder und Britta Hoffarth (Hg.). *Leistung – Anspruch und Scheitern*, Wittenberger Gespräche IV, Halle: Martin-Luther-Universität, 2017, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145621 – DOI: 10.25656/01:14562.
- Dietrich, Fabian und Uwe Fricke. »Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung«, in: *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*, Fabian Dietrich und Martin Heinrich (Hg.), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2013, 259–292.
- Falkenberg, Kathleen. *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5969460>, zuletzt geprüft am 14. April 2022.
- Foroutan, Naika. *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*, Bielefeld: transcript, 2019.
- Freie Demokraten. *Nie gab es mehr zu tun. Wahlprogramm der Freien Demokraten*, 2021, [https://www.fdp.de/sites/default/files/2021-08/FDP\\_BTW2021\\_Wahlprogramm\\_1.pdf](https://www.fdp.de/sites/default/files/2021-08/FDP_BTW2021_Wahlprogramm_1.pdf), zuletzt geprüft am 26. März 2022.
- Heipcke, Klaus. »Leistung und Aufgabe. Zur Kritik des Leistungsbegriffs in der Schule«, in: *Das Leistungsprinzip. Merkmale, Bedingungen, Probleme*, Günter Hartfiel (Hg.), Opladen: Leske + Budrich, 1977, 201–206.
- Holmeier, Monika. *Leistungsbeurteilung im Zentralabitur*, Wiesbaden: Springer VS, 2013.
- Jürgens, Eiko und Urban Lissmann. *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz, 2015, [http://content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407293992](http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293992), zuletzt geprüft am 14. April 2022.
- Klieme, Eckhard und Katrin Rakoczy. »Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 2 (2008), 222–237.
- Koglin, Tim Oliver. *Zur Akzeptanz von Notenzeugnissen und Lernentwicklungsberichten. Eine Fragebogenstudie mit Erziehungsberechtigten baden-württembergischer Gemeinschaftsschüler\*innen*, Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen, 2021, 10.13140/RG.2.2.36001.94562.
- Korossy, Klaus. *Modellierung schulischer Notenbildung. Von der bewerteten Einzelleistung zur Gesamtbeurteilung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2022.
- Liebau, Eckart. »Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen«, in: *Reflexive Erziehungswissenschaft*, Barbara Frieberthäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 41–58.
- Mau, Steffen. *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*, Berlin: Suhrkamp, 2017.
- Nassehi, Armin. *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*, München: C.H. Beck, 2019.
- Neckel, Sighard und Greta Wagner (Hg.). *Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*, Berlin/Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013.
- Pant, Hans Anand. »Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit«, in: *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*, Silvia-Iris Beutel und Hans Anand Pant (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 2019, 22–56.
- Piketty, Thomas. *Capital et idéologie*, Paris: Éditions du Seuil, 2019.

- Reckwitz, Andreas. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2017.
- Sandel, Michael. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?*, New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020.
- Schäffer, Fritz und Nathalie Rutzmoser. »Leistung in der Schule – Mythos und Wirklichkeit«, in: *Systemisch finale Intelligenz*, Bojan Godina (Hg.), Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2018, 103–121.
- Stanat, Petra und Hans Anand Pant. »Hat PISA die Schulen besser gemacht?«, in: *Empirische Bildungsforschung*, Birgit Spinath (Hg.), Berlin: Springer VS, 2014, 21–37.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Carl Hanser Verlag, 2018.
- Vester, Michael. »Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion«, in: *Report* 27, 1 (2004), 15–34.
- Weich, Andreas. *Selbstverdatungsmaschinen. Zur Genealogie und Medialität des Profilierungsdispositivs*, Bielefeld: transcript, 2017.
- Ders. »Was nicht passt, wird passend gemacht. Learning Analytics als Teil des Profilierungsdispositivs«, in: *Medienimpulse* 56, 1 (2018), <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-04>, zuletzt geprüft am 14. April 2022.
- Weich, Andreas, Philipp Deny, Marvin Priedigkeit und Jasmin Troeger. »Adaptive Lernsysteme zwischen Optimierung und Kritik. Eine Analyse der Medienkonstellationen bettermarks aus informatischer und medienwissenschaftlicher Perspektive«, in: *MedienPädagogik* 44, Data Driven Schools (2021), 22–51, <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.27.X>, zuletzt geprüft am 14. April 2022.
- Winter, Felix. *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010.
- Zuboff, Shoshana. *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*, Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 2018.

---

## Thesenbalkasten

Als schlaglichtartigen Einstieg haben einige der Autorinnen und Autoren kompakte Thesen auf die konturierte Thematik formuliert. Sie beziehen in pointierter Form eine Position und erläutern diese in wenigen Sätzen. Auf diese Weise soll kein gemeinsamer, in sich kohärenter Rahmen geschaffen werden, sondern eine Art unvollständiges und bewusst heterogenes Mosaik, das eine mögliche Hintergrundfolie für die folgenden Beiträge und die darin vorgenommenen Vertiefungen darstellt.

**These 1: Leistung ist nicht etwas »Natürliches«, dem unabhängig von historischen und kulturellen Kontexten eine gleichbleibende quasi ontologische Qualität zukommt. Leistung ist als Konzept vielmehr eine historische Erfindung.**

Auch wenn immer schon Menschen in einem gewissen Sinne etwas geleistet haben, Pflanzen angebaut und geerntet, Tiere erlegt und gezüchtet haben, Werkzeuge hergestellt, verwendet und damit etwas produziert haben, andere Menschen gepflegt und erzogen und auch Bilder gemalt, Geschichten weitergezählt und irgendwann Texte geschrieben haben, ist Leistung – als Kollektivsingular – eben nicht einfach immer schon da. Leistung als eine individuell zuzuschreibende und verantwortete Anstrengung mit (gutem) Ergebnis, zu der jede und jeder mehr oder weniger fähig ist, die sich graduieren lässt und die in ihrer Besonderheit Individualität des Einzelnen ausmacht und uns am ehesten das ist, was eine ungleiche Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen als gerecht erscheinen lassen kann, ist ein historisch spezifisches Konzept. Es ist über einen längeren Zeitraum – in Europa seit der frühen Neuzeit – im Zusammenspiel von verschiedenen Praktiken, vor allem solchen der Sanktionierung von Faulheit und der Honorierung des Fleißes, der Beobachtung des Einzelnen und dessen tabellarischer Erfassung in »Censuren«, von Diskursen, z. B. solchen über den pädagogisch nützlichen oder schädlichen »Ehrtrieb« als Handlungsantrieb, und schließlich der Etablierung von Institutionen, etwa der Reformierung von Bildungsinstitutionen z. B. durch Ausdifferenzierung von Prüfungen an Gymnasien

und Universitäten, entstanden und war schließlich um 1900 als Konzept universalisiert. Die bestimmten Praktiken, die Diskurse darüber und die sie stärkenden Institutionen stehen in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander – und verändern auch die Voraussetzungen auf Seiten des Subjekts, um Leistung zu erbringen. Für die Subjekte wird es so selbstverständlicher, fleißig und arbeitsam sein zu wollen; das Notieren und Veröffentlichen beobachteten Tuns und seiner Produkte schafft schließlich psychische Instanzen wie – so würde man sie heute nennen – Anstrengungsbereitschaft und Motivation.

Leistung ist in der Schule seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert immer stärker etwas, mit dem bzw. über das Einzelne von Anderen unterschieden wurden. In diesem Sinne diente Leistung der Individualisierung, gerade indem man in diesem Kontext, also dafür, Kategorien und Begriffe nutzte und damit gleichzeitig auch Normen und Standards schuf, denen die Einzelnen unterworfen wurden, die sie also »subjektivierten« und ihnen gleichzeitig neue Handlungsmöglichkeiten boten. Zum pädagogischen Programm der modernen Schule gehörte immer Individualisierung durch Leistung und Teil der pädagogischen Professionalität war von Beginn des Professionalisierungsprozesses an die Leistungsbeurteilung.

Erst vor diesem historischen Hintergrund sind gegenwärtige Entwicklungen sowohl im Hinblick auf Leistung wie auch auf Leistungsbeurteilung in Bildungsinstitutionen einzuschätzen und meist nicht vorschnell und einfach als entweder gut oder schlecht zu beurteilen.

Sabine Reh

## **These 2: Es ist ein menschliches Grundbedürfnis, sich als kompetent zu erleben und seine eigene Kompetenz mit der anderer zu vergleichen.**

Diese Annahme vertrat bereits Festinger<sup>1</sup>, der davon ausging, dass dieses Bedürfnis nach sozialen Vergleichen nur dann aktiviert wird, wenn es sich um persönlich bedeutsame Dimensionen handelt. Das Ziel, so Festinger weiter, sei es, zu realistischeren Selbsteinschätzungen zu kommen und auf diverse situative Anlässe adäquat reagieren zu können sowie möglichen Fehleinschätzungen und sich daraus ergebenden Schwierigkeiten bezüglich sozialer Interaktionen vorbeugen zu können.<sup>2</sup>

---

1 Leon Festinger, »A theory of social comparison processes«, in: *Human Relations* 7 (1954), 117–140.

2 Ebd.

Das Bedürfnis, sich und seine eigene Leistung mit anderen zu vergleichen, korrespondiert auch mit den drei *basic needs*<sup>3</sup>, genauer mit der Verbindung des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben mit dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Als empirischer Hinweis für die stattfindenden sozialen Leistungsvergleiche können die zahlreichen Studien zum sogenannten Fischteich-effekt (engl.: *big-fish-little-pond effect*) angesehen werden.<sup>4</sup> Zeinz konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Klassenkameradinnen und -kameraden verglichen und diese Vergleiche mit der Einführung von Ziffernnoten zunächst noch forciert wurden.<sup>5</sup> Der Grund dafür dürfte sein, dass Noten allgemein anerkannt sind<sup>6</sup> und zudem plakative und damit scheinbar »vergleichbarere« Leistungsinformationen darstellen, die eine Objektivität vortäuschen<sup>7</sup> und zu schnellen und einfachen Vergleichen anregen können. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Schülerinnen und Schüler mit und ohne Noten miteinander vergleichen und Leistungsvergleiche bis ins hohe Erwachsenenalter eine Rolle spielen, woraus sich resümieren lässt, dass es sich bei sozialen Vergleichen um ein menschliches Grundbedürfnis handeln dürfte. Nichtsdestotrotz können die Lernenden zeitgleich auch andere Bezugsnormen heranziehen,<sup>8</sup> und dies können und sollten Lehrkräfte zum Anlass nehmen, neben den nach der kriterialen Bezugsnorm zu erteilenden Ziffernnoten auch Lob und Anerkennung für individuelle Leistungszuwächse auszusprechen, selbst wenn diese intraindividuellen Leistungssteigerungen sich gegebenenfalls (noch) nicht in besseren Schulnoten manifestieren.

Horst Zeinz

---

3 Edward L. Deci und Richard M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press, 1985. Demnach sind die drei *basic needs* Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit.

4 Z. B. Herbert W. Marsh, »Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model«, in: *American Educational Research Journal* 23 (1986), 129–149; ders., »The big-fish-little-pond effect on academic self-concept«, in: *Journal of Educational Psychology* 79 (1987), 280–295.

5 Horst Zeinz, *Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Grundschule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten?*, veröffentlichte Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2006.

6 Z. B. Werner Sacher, *Wie Eltern Formulierungsbausteine für Verbalbeurteilungen verstehen. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*, Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2001.

7 Vgl. Karlheinz Ingenkamp (Hg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim: Beltz, 1977.

8 Falko Rheinberg, »Bezugsnormorientierung«, in: Detlef H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz/PVU, 2001, 55–62.

**These 3: Im verbreiteten Alltagsverständnis mögen sich Leistungen, ob an Schulen oder anderswo, auf drei Leistungsgruppen verteilen: *Gute, Mittelmäßige und Schlechte*; das entspricht einem im 19. Jahrhundert naturalisierten Konstrukt mit langer Vorgeschichte.**

Ob bei Melanchthon oder den Jesuiten, eine Einteilung der Beschulten in drei Leistungsgruppen, die auch öffentlich in dieser Weise präsentiert wurden, findet sich bereits in der mittelalterlichen und neuzeitlichen Schulgeschichte. Spätestens ab der Einführung allgemeiner Schul- und Unterrichtspflichten im 18. Jahrhundert kann die Dreiteilung in gute, mittlere und schlechte Schülerinnen und Schüler als gängige und wohlbekannte Leistungszuschreibung für eine breite Öffentlichkeit als bekannt und zukunftsöffnend respektive -verschiebend betrachtet werden. Mit mathematischen Überlegungen und einer verbreiteten Nutzung von Statistiken wird im 19. Jahrhundert nicht-messbare (Schul-)Leistung als normalverteilte, naturalisierte Kategorie in den Diskurs eingeführt und seither höchst erfolgreich tradiert, indem sie an ältere, religiöse und gesellschaftsarchitektonische Elemente anschließen kann. Intelligenz-, Kompetenz- und Leistungsmessungen an Schulen wird folglich unterlegt, dass sich wenige im unteren beziehungsweise oberen Leistungsspektrum bewegen, während die Mehrheit im sicheren Mittelfeld angesiedelt wäre. Wird diese Erwartungshaltung enttäuscht, sind allgemeine Diskussionen über die Leistungsverteilung seltener als nachträgliche Adaptionen und Anpassungen an die Dreiteilung. Um derart tief liegende Überzeugungen aufzubrechen und alternativen Leistungskonzepten Vorschub zu leisten, scheint eine historische Analyse perspektiveneröffnend.

Bernhard Hemetsberger

**These 4: Das Leistungsprinzip konstituiert sich seit jeher als ein widersprüchliches Verhältnis, insofern es einen Gerechtigkeitsanspruch impliziert, den es nicht erfüllen kann.**

Das Leistungsprinzip konstituiert sich als Versprechen mit Gerechtigkeitsanspruch, als ein befreiender Impetus und zugleich als ein ebendiesen Gerechtigkeitsanspruch faktisch verfehlendes Prinzip, als Norm und als Fatum, als konstruiertes, fragiles und dennoch soziale Realität schaffendes Prinzip, als überpräsent und gleichermaßen illusorisch, als Mythos, der erst aufgrund seiner Unschärfe zu beeindruckender Wirkmächtigkeit gelangt.

Eine pädagogische Problematisierung dieses diskursiv so wirkmächtigen Paradigmas muss insbesondere danach fragen, welche ausschließenden Effekte Konstruktionen von Leistung im Bildungswesen hervorbringen. Die schulische Funktion des Leistungsprinzips fußt auf der Grundlage der formalen Gleichheit, deren normative Voraussetzung die Gleichheit und Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler ist. Die bei Schuleintritt bereits vorhandene her-

kunftsbedingte Ungleichheit wird durch das Gleichheitspostulat und die damit einhergehende Ignoranz der Unterschiede hinsichtlich des »kulturellen Erbes«<sup>9</sup> jedoch verstetigt. Leistung als schulischem Auslesekriterium wird der Anschein eines gerechten Selektionsverfahrens verliehen, die unterschiedlichen Voraussetzungen zur schulisch antizipierten Leistungsfähigkeit indes, die eklatant mit »kulturellen Privilegien«<sup>10</sup> und dem familiären »kulturellen Erbe« in Beziehung stehen, werden nivelliert. Schulische Leistungsbewertungen stellen keine rein objektive Erfassung des Geleisteten dar, sondern in die Bewertung fließen habituelle Dispositionen ein. Das Leistungsparadigma lässt sich im Anschluss an Pierre Bourdieu als eine Form der symbolischen Gewalt fassen, dessen Prinzipien der Klassifizierung und Hierarchisierung qua Leistung unerkannt bleiben und wie natürliche, legitime Prinzipien wirken, die noch von den durch diese Prinzipien am stärksten Benachteiligten mitgetragen und gerechtfertigt werden.

Susanne Pawlewicz

**These 5: Biografische Erfahrungen erzeugen ein implizites Leistungsverständnis, welches die Wahrnehmung des professionellen Selektionsauftrages von Lehrpersonen prägt.**

Die Beurteilung und Bewertung von Schüler- und Schülerinnenleistungen gehört neben dem Unterrichten zum Kernbereich der Lehrer- und Lehrerinnentätigkeiten. Was im Unterricht als Leistung honoriert wird und was nicht, unterliegt weit mehr als einer möglichst unverzerrten Messleistung. So sehen sich die Lehrenden im Vollzug des gesellschaftlichen Selektionsauftrags damit konfrontiert, nicht nur ein schulisches Leistungsprinzip vermitteln, sondern selbst hervorbringen zu müssen. Diese Internalisierung eines schulischen Leistungsprinzips ist geknüpft an eine Übereinkunft mit den eigenbiografischen Erfahrungen hinsichtlich Leistung. Mit Blick auf die Frage, wie sich Leistung im Rahmen der Biografie konstituiert, erfahren in der biografischen Erzählung einer ehemaligen Leistungssportlerin, deren Leben sich bis ins frühe Erwachsenenalter innerhalb der institutionellen Mechanismen des DDR-Bildungssystems (Polytechnische Oberschule, Kinder- und Jugendsportschule, Berufsausbildung mit Abitur, Studium) vollzieht, all jene Erfahrungen eine Relevanz, in denen es zur Auseinandersetzung mit institutionellen Machtansprüchen, kollektiven Leistungsnormen und dem drohenden Verlust von Autonomieansprüchen kommt.<sup>11</sup>

---

9 Pierre Bourdieu, Axel Bolder und Margareta Steinrück, *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, Hamburg: VSA-Verlag, 2006, 175.

10 Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*, Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, 2007, 29.

11 Dieses Fallbeispiel wurde im Vortrag »Biografische Leistungskonstruktionen von Lehrerinnen und Lehrern« im Zuge der Tagung »Was leisten wir (uns) in der Schule?« am 2. September

Dem liegt eine für die biografische Leistungskonstruktion wesentliche Orientierung am institutionellen Anderen zugrunde, die im Rahmen der frühen Kindheitserfahrungen im DDR-Leistungssport erworben wird und die über den gesamten biografischen Verlauf aufrechterhalten bleibt. Diese ausgeprägte Orientierung am institutionellen Anderen, der zentrale Schaltstellen innerhalb der Biografie zu biografischen Hürden werden lässt und damit den (bildungs-)biografischen Verlauf wesentlich mitstrukturiert, mündet in ein biografisches Konzept von Leistung als Abarbeiten an und Überwinden von institutionellen Erwartungsstrukturen in der Spanne zwischen biografischem Erfolg und biografischem Scheitern. Dieses Konzept veranschlagt das schulische Verständnis von Leistung als Akt der Ausdauer und Willenskraft und steht in seiner Ausrichtung an der Individualität und Dynamik des Einzelnen in einem Spannungsverhältnis zu einer dem Selektionsauftrag anhaftenden Legitimationsverpflichtung. Die mit dem Vollzug des Selektionsauftrages einhergehende Verteilung von Lebenschancen lässt das Bewertungsvorgehen trotz seiner individualisierten Ausrichtung umso krisenbesetzter erscheinen.

Franziska Piva-Scholz

**These 6: Die (frühe) Kybernetik legitimiert einen Begriff der sozialen Steuerung, der maßgeblich prägend ist für einen Leistungsbegriff, der Leistungsbewertung als Subjekt(selbst-)steuerung begreift.**

Die Kybernetik leiht ihren Namen vom griechischen Wort für »Steuermann« (kybernétes), das gleichzeitig sowohl für »Leitung« als auch »Herrschaft« steht. Eine klassische Metapher für einen Gegenstand der Kybernetik, der archetypisch für die Selbststeuerung in Regelkreisen von Soll- und Ist-Werten steht, ist der mit der Drosselklappe der Dampfmaschine verschaltete Fliehkraftregler: der »governor«. <sup>12</sup> Die Kybernetik ist die »Wissenschaft der Steuerung und Regelung von Maschinen, lebenden Organismen und sozialen Organisationen« (Norbert Wiener). Geprägt durch beispielsweise die *operations research*, die mathematische Spieltheorie, den Behaviorismus oder die Modelltheorie wendet sich die betont interdisziplinäre Kybernetik schon ab den 1940er Jahren so unterschiedlichen Feldern wie dem menschlichen Verhalten, der Nachrichtenübertragung und der Entscheidungs- und Spieltheorie zu. Die Kybernetik ist also – verkürzt argumentiert – ideengeschichtlich mit einer Utopie umfassender Steuerbarkeit verbunden. Vor allem die Herausbildung einer informatischen oder datengestützten Steuerungskultur ist ohne die Berücksichtigung kyberne-

---

2021 von der Autorin weiter ausgeführt, der Vortrag ist online auf YouTube zu finden: <https://youtu.be/wZUpzX9qKj4>.

12 »Governor« leitet sich aus dem lateinischen »gubernator« für »Steuermann« ab, einem lateinischen Lehnwort aus dem Griechischen – mit der gleichen Wortwurzel wie »kybernétes«.

tischer Einflüsse kaum zu verstehen. Dabei fokussiert die Kybernetik aber neben »naheliegenden« Epistemologien (Information und Kommunikation, Selbstregulation, Regulierung usw.) auch auf die Steuerung »des Sozialen«. Aus der stochastisch-kalkulativen Rationalitätsform der mathematischen Spieltheorie entsteht ein Ansatz der Regulation »sozialer Monaden« unter der Prämisse individueller Nutzenmaximierung.<sup>13</sup> Individuelle Leistung wird vor diesem Hintergrund aus kybernetischer Sicht als eine gelungene Selbststeuerung auf Grundlage der Anpassung von Ist- an Soll-Werte konzeptualisiert.

Rolf F. Nohr

**These 7: In bildungsbasierten Meritokratien kommt es idealtypisch zu einer dysfunktionalen Abwertung der beruflichen Bildung.**

International leidet die berufliche Bildung in zahlreichen Ländern unter einer geringen Wertschätzung. Während Akademikerinnen und Akademiker den Arbeitsmarkt überschwemmen, gelten Absolventen und Absolventinnen beruflicher Bildungsgänge als leistungsschwach und haben keine guten Karriereperspektiven. Dies scheint vor allem in stark leistungsorientierten Ländern der Fall zu sein, in denen Bildungszertifikate großen Einfluss auf die berufliche Laufbahn nehmen. Obwohl Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber einen fehlenden Praxisbezug von Studiengängen beklagen, stellen sie auch für einfachere Jobs lieber Menschen mit Studienabschluss ein. Betrachtet man diese Vorgänge aus idealtypischer Sicht, so ergibt sich eine Kombination aus gesellschaftlich geteilten Werten, Werthaltungen und Wertungen, die verschiedene Bildungsarten und -gänge vergleicht, ihnen Wertigkeiten beimisst und sie in Hierarchien eingruppiert. Berufliche Bildungsgänge landen am unteren Ende der Rangfolge, da sie als intellektuell anspruchloser angesehen werden und ihnen ihre Praxisorientierung eine profane Färbung verleiht. Diese Werthaltung reproduziert und verstärkt sich durch eine stattfindende Negativselektion in die berufliche Bildung. Heranwachsende versuchen, berufliche Bildungsgänge zu vermeiden und »höhere« Abschlüsse zu erlangen. Als Folge davon fehlt es der Berufswelt an qualifizierten Facharbeitern und Facharbeiterinnen.

Vera Braun

---

13 Rainer C. Becker, *Black Box Computer. Zur Wissensgeschichte einer universellen kybernetischen Maschine*, Bielefeld: transcript, 2014, 121 f.

**These 8: Das Konzept des Tests (beispielsweise mittels einer Lernmaschine) kann als eine arbeitswissenschaftliche Regierungsform begriffen werden, die die »Eignung« des Subjekts für die Arbeit oder das Lernen nicht nur evaluiert, sondern auch konstituiert.**

Der Test (und dessen Fortsetzung in der Form des »Theaters« der Belastungs- und Flexibilitätsspiele der Assessment Center) zielt auf die Inszenierung von Eignungsprüfung durch die Evaluation von Fertigkeiten, Wiederholungssicherheit, Stressresistenz, permanenter panoptischer Selbstbeobachtung und dem Nachweis von entwicklungsfähigem Verhalten.<sup>14</sup> So gesehen sind *teaching machines* letztlich nichts anderes als ein gamifiziertes »Assessment-Center der Kontrollgesellschaft«. Im Assessment ist das lernende Subjekt nun weniger Objekt eines Tests (im Sinne eines Laborexperiments oder einer Prüfung) denn ein Testobjekt im Sinne des Theaters, des Rollenspiels unter (mechanischer) Beobachtung. Der Test gewinnt wiederum eine leistungssportliche Komponente, ebenso wie seine machtpolitische Konstellation offensichtlicher wird: Aus der Macht des beobachtenden Außenstehenden generiert sich fast selbstverständlich eine interpellative Regierungsfunktion, die das getestete Subjekt zu einem Objekt des überprüfenden Blicks macht und Selbstregierung produktiv werden lässt. Insofern ist die Leistungsbeobachtung mittels Lernmaschinen relativ schlicht als eine machterhaftete Situation des Tests zu erkennen.

Rolf F. Nohr

**These 9: Jede (automatisierte) Lehr-Lern-Maschine, die das Subjekt in eine Praxis des (Selbst-)Tests und der Rückkoppelung mit seinem Wissen setzt, ist eine Apparatur, die Leistung mittels forcierter Entscheidung und deren Bewertung zuschreibt – und die Freiheit der Entscheidung dabei eliminiert.**

Entscheidungen bündeln unterschiedlichste Aspekte von Handlungsformen und Tätigkeiten, die in ihrer Konsequenz spezifische Formen gesellschaftlicher (und subjektiver) Wirklichkeit herstellen. Der Prozess der Entscheidung kann somit sowohl ein empirisches Ergebnis als auch eine diskursive oder spezifische Subjekt-Zurichtung, aber eben auch ein technisches und mediales Konfigurieren sein. Entscheidungen müssen vorbereitet, nachbearbeitet, legitimiert und in Prozesse überführt werden, Subjekte müssen sich der Logik der Entscheidung unterwerfen und weitere Subjekte müssen von der Wirkmächtigkeit getroffener Entscheidungen überzeugt werden (oder im Falle der Testmaschinen: menschengemachte Algorithmen müssen die Richtigkeit der getroffenen Entscheidung als Leistung des Subjekts testieren). Begreift man Entscheidung als eine

---

14 Eva Horn, »Test und Theater. Zur Anthropologie der Eignung im 20. Jahrhundert«, in: Ulrich Bröckling und Eva Horn (Hg.), *Anthropologie der Arbeit*, Tübingen: Narr, 2002, 109–126, 121 f.

Formation des Handels in einem spezifischen Raum der Rationalität, so ist Entscheidung etwas, was Handlungsalternativen ausschließt und somit mit einer bestimmten Machtkonstellation verbunden ist: der »Freiheit« des (autonomen) Subjekts, sich der Rationalität der Entscheidung (nicht) zu unterwerfen (also der An- oder Aberkennung der Wirkmächtigkeit eines Diskurses). Aufgerufen ist – verkürzt – die Frage, inwieweit der Modus der Entscheidung substantiell mit dem der Freiheit oder Autonomie verbunden ist. Die Spezifik (der mechanischen, im Sinne von Multiple-Choice-Aufgaben funktionierenden) Lehr-Lern-Umgebungen ist es aber, diese autonome Position zu eliminieren. Hier gibt es nur die Binarität von »richtigen« und »falschen« Entscheidungen – und eine Form der Iteration, bei der solange »falsche« Entscheidungen getroffen werden können, bis sich die »falsche« Entscheidung in eine »richtige« verwandelt. Leistung wird vor diesem Hintergrund nicht als Ergebnis einer autonomen Entscheidung operationalisiert und zugeschrieben, sondern als Ergebnis der gänzlich determinierten Einpassung in eine gegebene Maschine.

Rolf F. Nohr

### **These 10: (Schul-)Leistung bezieht sich auf wesentlich mehr als nur auf kognitive Fähigkeiten.**

Sozio-emotionale Kompetenzen sind von großer Bedeutung, sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden als auch für ein friedliches Zusammenleben in unserer Gesellschaft. Als soziale Wesen lernen wir über soziale Kontakte. Dies betrifft besonders sozio-emotionale Fähigkeiten.

Gerade das »Schulleben« stellt einen Lernort dar, der für die Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen prädestiniert ist und daher pädagogisch gestaltet werden muss, um mehr als nur ein Anhängsel des fachbezogenen Unterrichts zu sein. Es gibt Lernarrangements, bei denen alle drei *basic needs*<sup>15</sup>, also die verschiedensten motivationalen Grundbedürfnisse des Menschen, gleichzeitig adressiert und verwirklicht werden können. Die diesbezügliche Nutzung solcher Lerngelegenheiten geht einher mit der vermehrten Teilhabe und einer stärkeren Verantwortungsübernahme durch die Heranwachsenden. Diese zunehmende Verantwortungsübernahme ist eine Voraussetzung sowohl für ein gesundes Selbstbewusstsein (im Sinne von positiven Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitserwartungen) als auch Grundlage für ein gelungenes soziales Zusammenleben in der Klassengemeinschaft und darüber hinaus.

Die Reduktionen des sozialen Lebens in Folge der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2020 bis 2022 stellen eine große Herausforderung für Schulen und Lehrkräfte sowie für Kinder und ihre Eltern dar. Gerade die Notwendigkeit,

---

15 Edward L. Deci und Richard Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press, 1985.

Fernunterrichtsmöglichkeiten anzubieten, offenbarte die häufig unzureichende Ausstattung von Schulen und mangelnde Kompetenz von Lehrkräften hinsichtlich der Digitalisierung.<sup>16</sup>

Diese darf nicht darauf beschränkt bleiben, dass analoge Unterrichtsinhalte in digitalen Kanälen präsentiert werden.<sup>17</sup> Vielmehr kann Digitalisierung dann einen wichtigen Beitrag für die Zukunftsorientierung von Bildung leisten, wenn ihr Potenzial ausgeschöpft wird. Das Projekt »Lernroboter«, das an der Universität Münster durchgeführt wurde, stellt ein Beispiel einer solchen Implementierung dar.<sup>18</sup>

Unabhängig von Digitalisierungsprozessen spielen persönliche Begegnungen und soziale Kontakte eine zentrale Rolle bei allen Facetten der Kompetenzentwicklung. Peers sind dabei ebenso wichtig wie Lehrkräfte, deren wichtiger Einfluss auf die (Leistungs-)Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht erst seit Hatties Buch *Visible Learning*<sup>19</sup> bekannt ist. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Lehrende im Unterricht wie auch im Schulleben bestmögliche Lernarrangements für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen.

Horst Zeinz

**These 11: Lernen und Leistung hängen eng zusammen. Jede Leistung beruht auf stetigem und effektivem Lernen. Leistung ist an das Subjekt gebunden, Leistung ist individuell und deshalb immer auch verschieden. Schule muss diesem Umstand mit heterogenitätsgerechter Differenz begegnen, ein darauf bezogenes Lern- und Anreizsystem bieten und neue Anerkennungskulturen schaffen.**

Das Problem entsteht da, wo eine Gruppe oder eben eine Gesellschaft durch ihr Tun, ihre Ziele, ihre Programme oder Ideologie festlegt, was von der Vielfalt einzelner Leistungen anerkannt wird und was wenig Anerkennung findet, welche

16 Stephan Huber u.a., *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*, Münster: Waxmann, 2020; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, *JIMplus 2020 Zusatzuntersuchung*, 2020, <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/>, zuletzt geprüft am 10. Mai 2021.

17 Jörg Dräger, »Bitte keine Pseudo-Digitalisierung in der Schule«, in: *Der Tagesspiegel*, 2020, <https://www.tagesspiegel.de/wissen/laptops-und-lernplattformen-bitte-keine-pseudo-digitalisierung-in-der-schule/26200362.html>, zuletzt geprüft am 10. Mai 2021.

18 Raphael Fehrmann und Horst Zeinz, »Digitale Bildung in der Hochschule – Förderung von digitaler Handlungs- und Vermittlungskompetenz bei Lehramtsstudierenden durch den didaktisch-methodischen Einsatz von Lernrobotern«, in: Kai Kaspar u.a. (Hg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung*, Münster: Waxmann, 2020, 309–314; dies., »Lernroboter im Unterricht – Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext digitaler Bildung«, in: Manuela Keller-Schneider u.a. (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020, 59–76.

19 John Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London/New York: Routledge, 2009.

»Leistungen« auf dem Markt von symbolischem, letztlich aber auch macht- und finanzbezogenem Kapital Wert erhalten. Deshalb muss mit Blick auf Bildung und Schule über Standards, Ziele, Inhalte und formale Definitionen dessen, was Leistung ist, ein stetiger und begleitender, zugleich aufklärerischer Diskurs in der Gesellschaft geführt werden – besonders kritisch scheint dabei die Verkürzung von Leistungszielen auf Kriterien wirtschaftlichen Handelns, wirtschaftlicher Entwicklungsziele und materieller Erfolge alleine. Deshalb ist in schulischen und institutionellen Lernkontexten die individuelle Lerndisposition von Kindern und Jugendlichen und die an der individuellen Bezugsnorm gemessene Verbesserung ihrer jeweiligen Lernpotenziale und -ergebnisse von besonderer Bedeutung. Aus pädagogischer Sicht sind zudem soziale, politisch-demokratische und empathiebezogene Aufgaben- und Problembewältigungen – wie die Wahrung von Menschenrechten, die »Bewahrung der Schöpfung«, die friedvolle Konfliktmoderation und die kreative Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen »Schlüsselproblemen« – eben auch Leistungen. Ein lern- und bildungstheoretisch unvollständiger Leistungsbegriff, der verkürzt auf Effizienzsteigerung und den Output der Marktgesellschaft die Höchstleistung ohne soziale Dimension in sein Zentrum stellt, bietet keine bildungsbedeutsame Perspektive für die zweifellos notwendige Leistungsgesellschaft und den auf die Lösung von Problemen bezogenen Markt in der freiheitlich verfassten Demokratie der Gegenwart.

Silvia-Iris Beutel

**These 12: Differenzierte Formen der Rückmeldung und Beurteilung können die strukturelle Macht der primär auf Selektion zielenden herkömmlichen Instrumente und Verfahren schulischer Leistungszertifikate relativieren und damit die Lebens- und Laufbahnchancen für alle Heranwachsenden fördern.**

Schulisches Lernen verläuft längst nicht mehr nur orientiert an bestehenden Curricula in einem fachbezogenen Unterrichtsangebot mit Noten als Ausweisen und Zertifikaten des erworbenen Wissens. Es zeigt sich immer mehr, dass alleine auf Abschlüsse und Berechtigungen fokussierende Konzepte von Lernen und Leistung nicht hinreichend geeignet sind, die Lernenden mit ihren je unterschiedlichen Lern- und Sozialisationskontexten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Eine effiziente Form der Leistungsförderung macht die Lernenden zu Mitgestaltenden eigener Lernprozesse, indem sie diese selbst anlegen, durchführen und reflektieren können. Tradierte Ansätze der Leistungserfassung und -bewertung mit ihrer einseitigen Ausrichtung auf Noten werden diesem veränderten Lern- und Leistungsbegriff jedoch nicht mehr gerecht. Schulen und Lehrkräfte sollten deshalb darin unterstützt werden, pädagogische Spielräume in den gesetzlichen Verordnungen aufzuspüren, professionelle

Modelle alternativer Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung, die standard- und kompetenzbezogen sind, zu implementieren und in ihren kollegialen Teams und mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern in der Anwendung zu evaluieren. Eine mit dieser Form dynamischer und adaptiver Leistungsbeurteilung sowie Leistungsförderung verbundene entwicklungsgerechte Begleitung der in der Schule zu kultivierenden Lernprozesse ist diagnostisch, didaktisch und kommunikativ zu verankern.

Silvia-Iris Beutel

## Literaturverzeichnis

- Becker, Rainer C. *Black Box Computer. Zur Wissensgeschichte einer universellen kybernetischen Maschine*, Bielefeld: transcript, 2014.
- Bourdieu, Pierre, Axel Bolder und Margareta Steinrück. *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, Schriften zu Politik & Kultur 4, Unveränderter Nachdruck, Hamburg: VSA-Verlag, 2006.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*, Édition discours Bd. 41, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2007.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press, 1985.
- Dräger, Jörg. »Bitte keine Pseudo-Digitalisierung in der Schule«, in: *Der Tagesspiegel*, 2020, <https://www.tagesspiegel.de/wissen/laptops-und-lernplattformen-bitte-keine-pseudo-digitalisierung-in-der-schule/26200362.html>, zuletzt geprüft am 10. Mai 2021.
- Fehrmann, Raphael und Horst Zeinz. »Digitale Bildung in der Hochschule – Förderung von digitaler Handlungs- und Vermittlungskompetenz bei Lehramtsstudierenden durch den didaktisch-methodischen Einsatz von Lernrobotern«, in: *Bildung, Schule und Digitalisierung*, Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König und Daniela Schmeinck (Hg.), Münster: Waxmann, 2020, 309–314.
- Dies. »Lernroboter im Unterricht – Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext digitaler Bildung«, in: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen*, Manuela Keller-Schneider, Kathrin Krammer, Matthias Trautmann, Klaus Zierer (Hg.), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020, 59–76.
- Festinger, Leon. »A theory of social comparison processes«, in: *Human Relations* 7 (1954), 117–140.
- Hattie, John. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London/New York: Routledge, 2009.
- Horn, Eva. »Test und Theater. Zur Anthropologie der Eignung im 20. Jahrhundert«, in: *Anthropologie der Arbeit*, Ulrich Bröckling und Eva Horn (Hg.), Literatur und Anthropologie 15, Tübingen: Narr, 2002, 109–126.
- Huber, Stephan G., Paula S. Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia A. Schneider und Jane Pruitt. *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*, Münster: Waxmann, 2020.

- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim: Beltz, 1977.
- Köller, Olaf. *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*, Münster: Waxmann, 2004.
- Marsh, Herbert W. »Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model«, in: *American Educational Research Journal* 23 (1986), 129–149.
- Ders. »The big-fish-little-pond effect on academic self-concept«, in: *Journal of Educational Psychology* 79 (1987), 280–295.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. *JIMplus 2020 Zusatzuntersuchung*, 2020, <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/>, zuletzt geprüft am 10. Mai 2021.
- Rheinberg, Falko. »Bezugsnormorientierung«, in: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Detlef H. Rost (Hg.), Weinheim: Beltz/PVU, 2001, 55–62.
- Sacher, Werner. *Wie Eltern Formulierungsbausteine für Verbalbeurteilungen verstehen. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*, Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2001.
- Wagner, Jürgen W. L. *Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen*, Münster: Waxmann, 1999.
- Zeinz, Horst. *Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Grundschule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten?*, veröffentlichte Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2006.



---

# **Geschichten schulischer Leistungspraktiken**



## Die moderne Schule, das Leistungsparadigma und die Bedeutung pädagogischer Beurteilung

Im Folgenden möchte ich Ergebnisse verschiedener einzelner ethnografischer und historischer Studien zu Leistung, die ich gemeinsam mit anderen in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und an verschiedenen Universitäten durchgeführt habe, zusammenfassend darstellen. Meine Einsichten basieren auf Erkenntnissen aus ethnografischen Erkundungen, in denen wir beobachtet haben, wie Leistung in der Schule gemeinsam von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eingefordert, dargestellt und bewertet wird.<sup>1</sup> Hier hat sich gezeigt, wie sehr das, was jeweils als Leistung erscheint, immer eine Funktion konkreter – sowohl fachlich wie institutionell bestimmter – Interaktionssituationen in der Schule ist, in der Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen zusammenwirken. Wir haben anschließend einen Blickwechsel vorgenommen und uns in historischer Perspektive der Herausbildung der verschiedenen Praktiken der Beobachtung, der Prüfung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern zugewandt, die allesamt in verschiedenen Situationen daran beteiligt sind, Leistung erscheinen zu lassen. Wir konnten erkennen, wie die Beobachtung von Schülern und Schülerinnen und die Einschätzung des Beobachteten ein Verständnis von Schülerleistung entstehen ließen, das in enger Verknüpfung mit der Professionalisierung von Lehrkräften über einen langen Zeitraum sich nach und nach herausgebildet und transformiert hat.<sup>2</sup> In diesem Prozess wurde die Kon-

---

1 Kerstin Rabenstein, Sabine Reh, Norbert Ricken und Till-Sebastian Idel, »Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 5 (2013), 668–690.

2 Vgl. Kathrin Berdelmann, »Individuality in Numbers: The Emergence of Pedagogical Observation in the Context of Student Assessment in the 18<sup>th</sup> Century«, in: Cristina Alarcón und Martin Lawn (Hg.), *Student Assessment Cultures in Historical Perspective*, Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2018, 57–83; Kathrin Berdelmann, Sabine Reh und Joachim Scholz, »Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 137–163; Sabine Reh,

struktion eines bestimmten Wissens in Prüfungen zum historisch-spezifischen Bestandteil von Leistung, wie es vor allem die Abiturprüfung und deren »Königsdiziplin«, der deutsche Abituraufsatz, in weiteren Untersuchungen erwiesen.<sup>3</sup> Vor diesem Hintergrund ließ sich dann die Geschichte der Leistung als diejenige eines Paradigmas entwerfen<sup>4</sup> und folgende These vertreten: Unser gegenwärtiges Verständnis von Leistung geht zurück auf ein im Laufe des 18. Jahrhunderts entstandenes Zusammenwirken von verschiedenen Ideen, Praktiken und Institutionalisierungen. Es bildete sich die Idee von einem verantwortlichen leistungsfähigen Subjekt heraus, indem mit »Leistung« verbundene Praktiken in einer sich modernisierenden Institution Schule zusammenwirkend genau ein solches Subjekt langsam in die Wirklichkeit treten ließen. Von Beginn an ist die erzieherische Praxis in der Schule mit Prinzipien der Individualisierung im Sinne der Beobachtung und Dokumentation von Verhaltensmerkmalen des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin, schließlich ihrer jeweiligen Kenntnisse und dann auch ihrer Fähigkeiten verbunden. Es erhellt daraus unmittelbar, dass Erfassung und Darstellung von Individualität nicht das Gegenstück zur modernen Schule sind, sondern vielmehr zentral an sie gebunden. Leistung, die Entwicklung der modernen Schule und Individualisierung, wie sie sich um 1800 herum beobachten lassen, gehören historisch eng zusammen. Die pädagogische Tätigkeit von Lehrkräften ist in ihrem Kern – konstitutiv also – mit der Bewertung von Leistung verbunden.

In vier Schritten will ich im Folgenden diesen Gedanken ausführen. Im ersten Schritt werde ich kurz die gegenwärtige Ausgangslage skizzieren – Selbstverständlichkeiten im Verständnis von Leistung, die gleichwohl in ihrer Bedeutung und ihrem Wert umstritten bleibt. Im zweiten Schritt werde ich Begriffe und die

---

Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser, »Einleitung: Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems«, in: dies. (Hg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021, 7–28.

- 3 Norbert Ricken und Sabine Reh, »Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3 (2017), 247–259; Sabine Reh, Michael Kämper-van den Boogaart und Joachim Scholz, »Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als ›Gesamtbildung der Examinanden. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3 (2017), 280–298; Joachim Scholz, Denise Löwe, Kerrin von Engelhardt und Sabine Reh, »Normierungen und Drohungen – Praktiken zur Aufrechterhaltung des Exklusivitätscharakters der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik«, in: Michaela Vogt, Mai-Anh Boger und Patrick Bühler (Hg.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021, 205–217; Michael Kämper-van den Boogaart, Sabine Reh, Christoph Schindler und Joachim Scholz (Hg.), *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2023, i. Dr.
- 4 Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.

Art meines Vorgehens erläutern. Skizzenhaft werden dann im Folgenden Elemente und Etappen einer Geschichte der Leistung kenntlich gemacht. Im dritten Schritt beschreibe ich so die besondere historische Entstehungssituation des Konzepts von Leistung, d.h. welcher Voraussetzungen und Begleiterscheinungen es bedurfte, damit sich unser Verständnis von Leistung herausbildete, nicht zuletzt diejenigen einer Professionalisierung des pädagogischen Beobachtungs- und Beurteilungswesens. Im nächsten, dem vierten Schritt, versuche ich anhand kleinerer Beispiele zu illustrieren und anzudeuten, wie sich dieses Konzept am Ende des 19. Jahrhunderts auf viele Bereiche und Bevölkerungsgruppen ausweitete und – so ließe sich sagen – wie es sich »veralltäglichte«, welche Auswirkungen das auf die Schulen des beginnenden 20. Jahrhunderts und die Vorstellungen einer pädagogischen Professionalität hatte, um schließlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in einer Art gegenläufigen Bewegung zu einer Zusammenführung von Kritik am »Leistungsprinzip« und dessen gleichzeitiger Steigerung zu führen. Daraus will ich in einem Fazit Konsequenzen ziehen: Was könnte das für pädagogische Professionalität heute heißen?

## **In der Gegenwart: Leistung als Selbstverständlichkeit und die Skepsis des pädagogischen Diskurses**

Als Ausgangspunkt muss zunächst festgehalten werden, dass es etwas gibt, das wir heute meist fraglos Leistung nennen. Man könnte sie folgendermaßen charakterisieren: Leistung ist

- erstens eine individuell zuzuschreibende und verantwortete Anstrengung mit graduierbarem, also bewert- und unterscheidbarem Ergebnis,
- die – zweitens – einem geradezu natürlichen Bedürfnis des Menschen entspringe,
- der – drittens – ein hoher Wert zugewiesen wird, an dem sich die gerechte Zuteilung von gesellschaftlichen Ressourcen bemessen sollte und sich daher
- schließlich – viertens – auch der Wert eines Individuums zeigt.

Leistung macht dann auch dasjenige aus, was eine individuelle Identität, also identifizierbare Einheiten bestimmt. Üblicherweise handelt es sich dabei um einen Menschen bzw. eine Person, der oder die jeweils etwas leistet; das ist der etwas leistende Schüler oder die etwas leistende Wissenschaftlerin, aber genauso gut die eine Schule, das eine Institut, die eine Universität oder das eine Schulsystem, dessen Leistung in Relation zu anderen qualifizierbar bewertet werden kann.

Es besteht also in der Gegenwart eine Art geteiltes Verständnis von dem, was mit Leistung gemeint sei. Dass es ein solches geteiltes Verständnis gibt, rechtfertigt es, von Leistung als von einem Muster zu sprechen, das Wahrnehmung und herrschende Weltbilder – wir könnten sicherlich und zumindest sagen: im globalen Norden – leitet. Ein solches Wahrnehmungsmuster besteht zunächst unabhängig davon, ob verschiedene Mitglieder gegenwärtiger Gesellschaften das jeweils für gut oder schlecht halten, oder ob es umkämpft bleibt. Tatsächlich ist das, was wir jetzt hier als Leistung beschrieben haben, immer wieder umstritten. Erkennbar ist seit einer Reihe von Jahrzehnten vor allem eine Skepsis seitens pädagogischer Fachkräfte und Teilen des Establishments im Erziehungssystem, die sich vor allem gegen bestimmte Aspekte dessen richtet, was hier als Leistung beschrieben wurde. Kritisiert wird

- dass Leistung, wie sie gegenwärtig zumeist in der Schule erscheint, einseitig sei und sich nur auf einen Ausschnitt, nämlich den kognitiver Leistung, richte,
- dass fälschlicherweise versucht werde, einen allgemeingültigen Maßstab für Leistung zu finden; den gebe es aber nicht und sie sei nicht wirklich messbar zu machen, eigne sich mithin nicht wirklich als Maß für Gerechtigkeit.
- Das Konzept Leistung stehe zudem damit der pädagogischen Ausrichtung auf Individualität entgegen, verhindere daher (weil letztlich Normalisierungen und Standardisierungen mit sich führend) eine ausreichende Berücksichtigung der Individualitäten in der Schule.

Mit dieser Skepsis bestätigt allerdings der pädagogische Diskurs selbst noch einmal das, was oben gesagt wurde, nämlich dass Leistung als ein Muster fungiert und als ein ahistorisches Phänomen verstanden wird, als etwas, was immer gleich, geradezu voraussetzungslos das menschliche Dasein bestimmt und über ein gutes Leben entscheidet – Leistungserbringung sei das natürliche Bestreben des Menschen.

## Konzept und Paradigma – Etappen der Entwicklung von Leistung

Ich werde versuchen, das, was gegenwärtig unter Leistung verstanden wird und ich oben kurz und ohne weitere Belege zusammengefasst habe, zu historisieren, also zu rekonstruieren, wie dieses Verständnis von Leistung entstand und sich transformierte. Bei dem, was ich hier vornehme, handelt es sich im engen Sinne nicht um die Geschichte eines Wortes und auch nicht in einem älteren Sinne um die Geschichte einer Idee, eben der Idee von Leistung, sondern um die Geschichte

eines Begriffs oder Konzeptes, um historische Semantik.<sup>5</sup> Koselleck hat es folgendermaßen formuliert:

Als »Begriffsgeschichte« (engl. *conceptual history*) bezeichnet man seit den 1950er Jahren ein Konzept geschichtswissenschaftlicher Forschung, das Sprache nicht als Epiphänomen der sogenannten Wirklichkeit [...], sondern als methodisch irreduzible Letztinstanz versteht, ohne die keine Erfahrung und keine Wissenschaft von der Welt oder von der Gesellschaft zu haben sind. Für die Begriffsgeschichte ist Sprache einerseits Indikator der vorgefundenen »Realität«, andererseits Faktor dieser Realitätsfindung.<sup>6</sup>

Begriffe im Sinne von Konzepten sind also selbst Bestandteile historischer – ideeller und materieller – Wirklichkeiten.

Wenn nun etwas im genannten Sinne als Konzept verstanden wird, dessen (Vor-)Geschichte zu rekonstruieren ist, untersucht man ein konkret-situationales, historisches Zusammenwirken dieser »heterogenen Faktoren«<sup>7</sup>, in dem das entsteht, was als Vorstellung, eine Art mentales Konzept, fungiert und das als solches gleichzeitig selbst handfeste »Realität« im historischen Verlauf gewinnt. Hier bildet sich eine Konstellation heterogener Faktoren und unterschiedlicher Akteure heraus, die man mit einem Begriff Foucaults als eine strategische beschreiben kann. Er spricht von einem »Dispositiv«, das eben auch »ein entschieden heterogenes Ensemble« umfasst und »Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze«<sup>8</sup> einschließt.

Das Dispositiv, in dem sich ein Konzept von Leistung entwickelt, ist entsprechend das historisch spezifische Zusammenspiel von Ideen, Diskursen und Praktiken in weitergehenden Institutionen und damit verbundenen Entwicklungen wie der modernen, universalistisch organisierten und der meritokratischen Idee folgenden Schule<sup>9</sup> und einer sich damit professionalisierenden Gruppe von Lehrkräften in den deutschen Ländern um 1800. Ein Vorteil, wenn wir an dieser Stelle im Anschluss an Foucault von einem »Dispositiv« ausgehen, besteht darin, dass wir nicht entscheiden müssen, ob es historisch mit den Diskursen, mit einer Idee, mit den Praktiken oder weitergehenden Institutionalisierungen beginnt; das eine wirkt auf das andere, ist ohne das andere so gar nicht

---

5 Vgl. Ernst Müller und Falko Schmieder, *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016.

6 Reinhart Koselleck, *Begriffsgeschichten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006, 100.

7 Ebd., 108.

8 Michel Foucault, *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve, 1978, 119f.

9 Vgl. John Carson, *The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics 1750–1940*, Princeton: Princeton University Press, 2007.

zu denken und alle heterogenen Faktoren wirken – in rekursiven Schlaufen – so zusammen, dass man von Leistung als einem bestimmten mentalen Konzept sprechen kann. Wenn diese Vorstellung, dieses mentale Konzept zu einem ubiquitären und eine inhärente Logik aufweisenden Muster der Wahrnehmung und Deutung in einer gegebenen Gesellschaft wird, sprechen wir von einem paradigmatischen Konzept, von einem Paradigma Leistung. Leistung ist dann ein Muster des Wahrnehmens, Denkens und Bewertens geworden, dessen Logik das Welt- und Menschenbild in unserer Gesellschaft, eben einer »Leistungsgesellschaft«, bestimmt.

Die unterschiedlichen Begriffe – Konzept, Dispositiv und Paradigma – sind also unterschiedlich weit und verweisen auf verschiedene Perspektiven. »Konzept« fungiert als eine Kategorie, mit der Bestandteile einer Idee zueinander systematisch erfasst werden können. Mit dem Begriff des »Dispositivs« wird eine bestimmte historische Machtkonstellation bezeichnet, die strategische Funktionen in der Entstehungsphase eines solchen Konzeptes erfüllt und mithilfe der Untersuchung von Praktiken, Diskursen und Institutionen analysiert werden kann. Gewinnt das Konzept paradigmatischen Charakter, wird es zu einem »Paradigma«, bestimmt seine Logik nachhaltig gesellschaftliche Mentalitäten und Weltansichten, hat es also eine die Gesellschaft nachhaltig bestimmende Qualität, die nun in den Blick genommen wird.

Die Geschichte des Konzeptes Leistung lässt sich – ganz grob – in drei Etappen skizzieren. Allerdings gibt es hierbei weder einen absoluten Anfang noch klare und scharfe Übergänge; vielmehr sind dabei langsame Transformationen und Überschneidungen, Übernahmen des Alten für Neues und Verändertes zu beobachten. Nicht umsonst nutzen Historiker und Historikerinnen bei kulturhistorischen Betrachtungsweisen dieser Art immer wieder Formulierungen eines Ungefähren, wie »circa 1500«<sup>10</sup>, um das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen in Zeitenwenden, etwa an der Wende vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit, als nicht genau abgrenzbaren Zeitraum, als das Überlappen von »Altem« und »Neuem« über einen größeren Zeitraum zu beschreiben oder sie sprechen von »langen« Zeiträumen, etwa dem »langen 19. Jahrhundert«.<sup>11</sup> Unter Berücksichtigung der genannten Problematik von Periodisierungen bzw. klarer Abgrenzungen lassen sich dennoch Etappen unterscheiden. Einer ersten Phase um 1800, in der das Dispositiv Leistung sich – ausgehend vor allem von einer sich modernisierenden Schule mit einem sich mehr und mehr ausdifferenzierenden und sich ausfeilenden Prüfungswesen – schon mit allen Bestandteilen und

10 *Circa 1500. Landesausstellung 2000 Mostra storica*, Mailand: Skira editore, 2000.

11 Jürgen Osterhammel, *Die Verwandlung der Welt: Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, München: Beck, 2009; Eric Hobsbawm, *Das lange 19. Jahrhundert. Band 1 – Band 3* [1962], Darmstadt: Theiss, 2017.

Merkmale herausbildete,<sup>12</sup> folgte eine zweite Phase um 1900, in der das Konzept der Leistung eine Veralltäglicdung und Ausweitung erlebte und in allen Bereichen der Gesellschaft zur herrschenden Leitvorstellung wurde und selbst noch das individuelle Leiden an den damit verbundenen Anforderungen mitbestimmte.<sup>13</sup> Es begannen sich nicht nur, aber eben auch in den Schulen standardisierte Formen der Prüfung zu entwickeln, mit denen nun anscheinend oder tatsächlich – das kann dahingestellt bleiben – nicht mehr nur Leistung, sondern vielmehr Leistungsfähigkeit festgestellt wurde und es zunehmend um die Diagnose von Passungsverhältnissen ging, etwa darum, für bestimmte Schulen die richtige Schülerschaft zu bestimmen – und damit auch Erwartungen an die Pädagogik zu reduzieren. Schließlich lässt sich eine dritte Phase seit den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts erkennen, in der die hegemonial werdende pädagogische Kritik eines »Leistungsprinzips« in der »Leistungsgesellschaft« im Laufe der 1970er Jahre schon, spätestens mit der Etablierung neoliberaler Politikmuster »Nach dem Boom«<sup>14</sup> aber in eine Krise der Kritik der Leistung im Rahmen eines hochgradig individualistischen Musters pädagogisch angeleiteter Selbstoptimierung umschlug.

## Das Dispositiv Leistung um 1800

Eine erste Etappe, die der Entstehung des Dispositivs der Leistung um 1800, bringt die langsame Abkehr von der Vorstellung von Leistung als einer zu erfüllenden Pflicht oder Schuld bzw. Schuldigkeit. Diese Vorstellung findet sich noch in der heute fast altertümlich anmutenden Formulierung, man müsse einen Dienst leisten. Es bahnte sich um 1800 eine semantische Verschiebung im Wort »leisten« an. Dieser Wandel vollzog sich vor allem in der Schule, die einen großen Modernisierungsschub erlebte. Das Wort »leisten« wurde nun auch genutzt, um das Tun eines Menschen und dessen Ergebnisse, für das und für die der Einzelne genau damit verantwortlich gemacht wurde, zu bezeichnen und schließlich die Menschen, insbesondere zunächst die Schüler und Schülerinnen – das ist dann der Schritt, der sich in der nächsten Etappe um 1900 endgültig vollzieht – ent-

---

12 Vgl. Ricken und Reh, »Prüfungen«; Nils Lindenhayn, *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*, Köln: Böhlau, 2018; Andreas Kaminski, »Prüfungen um 1900: Zur Genese einer Subjektivierungsform«, in: *Historische Anthropologie* 19, 3 (2011), 331–353; Andreas Gelhard, »Das Dispositiv der Eignung: Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken«, in: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 4, 1 (2012), 43–60; ders., *Skeptische Bildung*, Berlin: Diaphanes, 2018.

13 Vgl. Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, Berlin: Hanser, 2018a.

14 Anselm Doering-Manteuffel und Lutz Raphael, *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte nach 1970*, 3. neubearbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.

sprechend ihren Fähigkeiten, etwas tun zu können, zu vergleichen und zu hierarchisieren. Während zu der Zeit, in der ein zu leistender Dienst, eine Pflicht zwischen zwei Menschen mit dem Verb »leisten« bezeichnet wurde, der Begriff einen sozialen Sachverhalt beschrieb, eine Form des Verhältnisses zwischen Menschen, richtete sich der Fokus danach mehr und mehr auf den Einzelnen, auf das, was das Individuum leistete, um die Ergebnisse des Tuns der Einzelnen und schließlich auch die dafür verantwortlichen Subjekte im Vergleich als besser oder schlechter beurteilen zu können. Nina Verheyen spricht von einer »schleichenden Individuierung des Wortes«<sup>15</sup>.

Man könnte etwas schematisch davon sprechen, dass es verschiedene Akteure dieser Transformationen in und um Schulen und das Schulwesen herum gab, verschiedene historische Bestandteile, die genannten »heterogenen« Elemente, verschiedene Praktiken, unterschiedliche Diskurse und Formen der Institutionalisierung, die dann zusammenwirkend das Dispositiv Leistung bildeten. Sie ruhten auf verschiedenen sozial-, mentalitäts- und wissensgeschichtlichen Voraussetzungen. »Verfleißigung« hat der Frühneuzeitler Paul Münch<sup>16</sup> die Kampagnen gegen den Müßiggang und schließlich die aufklärerischen Erziehungsprogramme im 17. und 18. Jahrhundert genannt, mit denen Tätigkeit zur Voraussetzung menschlichen Glücks wurde und das Idealbild des »industriösen« Untertans entstand, mit der eine wichtige mentale Voraussetzung für den etwas leistenden Menschen geschaffen wurde. Zu diesen Elementen, die, aus unterschiedlichen Kontexten stammend, in und um Schulen herum Bedeutung in dem Transformationsprozess gewannen, gehören an zentraler Stelle Praktiken des Beobachtens, des Aufzeichnens, des Beschreibens und Bewertens und auch des Prüfens. Es gab schon länger Prüfungen in Universitäten, dort waren sie schon bekannt und genutzt,<sup>17</sup> in religiösen Kontexten praktizierte man Beobachtungen und Selbstbeobachtungen und deren moralische Bewertung.<sup>18</sup> Wissenspraktiken, wie die Durchführung von Naturbeobachtungen, ob das nun das Wetter war oder andere Naturerscheinungen, spielten ebenfalls eine Rolle; auf besondere Weisen

15 Nina Verheyen, »Liebe, Gehorsam oder Großes leisten? Leistungssemantiken im 19. Jahrhundert zwischen sozialer Verpflichtung und individuellem Können«, in: Reh und Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma*, 183.

16 Vgl. Paul Münch, »Arbeit und Fleiß in der frühen Neuzeit«, in: Reh und Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma*, 63–111.

17 Vgl. Rainer C. Schwinges (Hg.), *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*, Basel: Schwabe, 2007; insbesondere Marian Füssl, »Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der Frühen Neuzeit«, in: Rainer C. Schwinges (Hg.), *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*, Basel: Schwabe, 2007, 411–450; William Clark, »On the Table of Manners in Academic Examination«, in: Hans E. Bödecker, Peter Hanns Reill und Jürgen Schlumbohm (Hg.), *Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750–1900*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999, 33–67.

18 Gelhard, »Das Dispositiv der Eignung«.

wurden solche Beobachtungen aufgeschrieben, nämlich in Tabellen erfasst und damit Techniken des Notierens entwickelt.<sup>19</sup> Ähnlich wurden immer häufiger auch Beobachtungen von Schülern vorgenommen und in Tabellen aufgezeichnet<sup>20</sup> – schon im 17. und dann etwa im frühen 18. Jahrhundert. Überliefert sind uns heute noch Aufzeichnungen aus den Schulen in Sachsen Gotha oder etwa aus den Schulen der Frankeschen Stiftungen in Halle; dort entstanden Listen mit festgehaltenen Beobachtungen über bzw. Bewertungen von Schülern. Die Beobachtungen wurden in Tabellen festgehalten, aber auch zu kurzen und in festgesetzten Abständen immer wieder neu angefertigten Beschreibungen genutzt.<sup>21</sup> Es entstanden so sowohl die Vorläufer von Notenlisten, wie aber auch Vorformen des pädagogischen Gutachtens. Begleitet wurden diese Praktiken und ihre Durchsetzung in Schulen durch unterschiedliche Diskurse über beobachtbare und erwünschte Merkmale von Schülern und Schülerinnen, über Religiosität und Tugenden, über Talente und Fleiß und mehr und mehr geriet gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Bewertung des Wissens und der Arbeitsfähigkeit in das Blickfeld.<sup>22</sup> Aber auch die Tätigkeit von Lehrkräften, ihre Beobachtungen und was daraus folgen könne an Handlungsweisen, was deren professionelle Tätigkeit auszeichnete, fand seinen Niederschlag in den Diskursen über die Aufklärungspädagogik im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts<sup>23</sup> und schließlich die voranschreitende Institutionalisierung der Schulen durch verschiedene administrative Regelungen und Maßnahmen – das reichte von der Einrichtung von Schulhäusern,<sup>24</sup> die zunehmende Curricularisierung und Verfächerung,<sup>25</sup> die Durchsetzung von Prüfungen und Beurteilungen<sup>26</sup> bis zur Verberuflichung bzw. Professionalisierung der gesamten Lehrerschaft.

Kathrin Berdelmann hat zeigen können, wie in verschiedenen Schulen ab spätestens 1700 Schüler und Schülerinnen immer genauer in ihrer Individualität und Entwicklung gesehen wurden, indem die Lehrkräfte kleine wertende und beurteilende Beschreibungen über diese eintrugen und sammelten. Dieser

---

19 Vgl. Lorraine Daston und Elisabeth Lunbeck, *Histories of Scientific Observation*, Chicago: University of Chicago Press, 2011.

20 Vgl. Berdelmann, Reh und Scholz, »Wettbewerb und Ehrtrieb«.

21 Kathrin Berdelmann, »Individuality in Numbers«.

22 Kathrin Berdelmann, »Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen« – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9, 2 (2016), 9–23.

23 Ebd.

24 Nils Lindenhayn, »Rangordnung/Raumordnung: Zur kognitiven Logik schulischer Praxis im 19. Jahrhundert«, in: Markus Tauschek (Hg.), *Kulturen des Wettbewerbs: Formationen kompetitiver Logiken*, Münster: Waxmann, 2013, 269–288.

25 Vgl. Sabine Reh und Marcelo Caruso, »Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 5 (2020), 611–625.

26 Vgl. Ricken und Reh, »Prüfungen«; Nils Lindenhayn, *Die Prüfung*.

Auszug aus einer Beurteilung wurde in den frühen 1790er Jahren über den Schüler Reck im Pädagogium Regium angefertigt:

Es ist ein schlimmes Zeichen, wenn ein Jüngling der alle Anlagen hat, und in der Ausbildung seines Verstandes schnelle Fortschritte zu machen, der von jeher von allen Seiten aufgefordert ist; diese Kräfte seines Geistes für eigenes und Anderer Wohl zu entwickeln. Der in der Liebe seiner Eltern bei eigenem Ehrgeiz und in den Erwartungen die sich der Staat von ihm macht immer die wundersamsten Motive zur Tugend finden sollte, wenn dieser, alles dieses nicht nur nicht nützt sondern auch sein ganzes Wesen nach und nach so entfaltet dass der Beobachter selbst den Mangel des Sinns für dergleichen befürchten muß. Dies ist, so ungern wir es auch sagen, ganz der Fall mit Reck.<sup>27</sup>

Aber es gibt auch andere, noch stärker tabellenartige Auflistungen und Praktiken, die mit Belohnungen verknüpft wurden, so die Praxis der Meritentafeln in Dessau, auf denen Punkte für Fleiß und Tugend vergeben wurden. Die Tugendtafel wurde schnell abgeschafft, die Fleißtafel blieb ein paar Jahre länger bestehen; es scheint, weil der Fleiß im Sinne von erworbenen Kenntnissen in der Schule direkter beobachtbar war.<sup>28</sup> Man versuchte damit auf Verhalten einzuwirken, Anstrengungsbereitschaft zu schaffen – so wie es die Jesuiten mit ihren Wettkämpfen zwischen den Schülern mit ihren je verschiedenen Kenntnissen taten,<sup>29</sup> indem man den »Ehrtrieb« (wie es damals hieß) anstachelte. Und über den Ehrtrieb wird unter Interessierten diskutiert und genauso über die individuelle Beobachtung unter Pädagogen reflektiert. So konstatierte Niemeyer, der »letzte Zweck aller charakteristischen Beobachtungen« sei es, »die subjective Beschaffenheit des Zöglings kennenzulernen«.<sup>30</sup>

Das wird noch ein Argument sein zu Beginn des 19. Jahrhunderts, um die Jahrgangsklasse durchzusetzen: der Vergleich der Leistung der gesamten Person, der dem Schüler in der Jahrgangsklasse vor Augen geführt wurde. Reformschulen des späten 18. Jahrhunderts übernahmen die, Censuren genannten, Berichte aus Halle. Die Meritentafeln setzten sich nicht durch, aber: Den Vergleich, den sie ermöglichten, weil öffentlich ausgehängt, und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der dem Schülerverhalten folgenden Beurteilung (Punkte konnte man zählen) gingen schließlich in die späteren Zeugnisse und Zensuren ein. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts wird argumentiert, dass es für die Lehrkraft um die

27 Zit. aus Berdelmann, »Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen«, 19.

28 Berdelmann, Reh und Scholz, »Wettbewerb und Ehrtrieb«.

29 Vgl. Rudolf W. Keck, »Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationspraxis der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflussbereich«, in: Johann Georg Hohenzollern und Max Liedtke (Hg.), *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und Systematische Aspekte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991, 69–88.

30 August Hermann Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher* [1796], unveränderter Nachdruck der ersten Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1970, 309.

Erkenntnis und Anerkennung der Individualität eines Schülers gehen müsse, und damit Eltern verstünden, dass es um ihre Kinder gehe, solle man doch lieber Berichte schreiben als Ziffern zu vergeben. Das musste also zunächst verankert werden.

Viele einzelne Punkte und Bestandteile dessen, was dann Leistung ausmachen wird, sind erkennbar. In unterschiedlichen Praktiken wirkten unterschiedliche Elemente in unterschiedlichen institutionellen Konstellationen und waren begleitet durch verschiedene Diskurse, sie setzten sich durch, wechselten sich ab und beeinflussten sich gegenseitig – und aus allem zusammengenommen ergibt sich eine zentrale strategische Funktion: Vergleich der dann als unterschiedlich erkannten Leistungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen, die dafür Anerkennung erhielten und sich selbst nach und nach als die etwas Leistenden sehen konnten – es bildete sich die Subjektform des seine Aufgaben lösenden und damit etwas leistenden Schülers heraus, der etwas leistete nicht mehr nur, vielleicht nicht einmal mehr hauptsächlich aus sozialem Pflichtgefühl – vielleicht noch den Eltern gegenüber –, sondern es wurde nun etwas an anderen und an sich selbst beobachtet, was später intrinsische Leistungsbereitschaft, Motivation genannt werden wird.

## Veralltäglicung, Kritik und Krise der Kritik

Nach der ersten Etappe kann man einen zweiten Zeitraum als den einer bedeutsamen Veränderung ausmachen, die Zeit um 1900. Nina Verheyen hat in verschiedenen Studien die Ausweitung und Veralltäglicung von Leistung analysiert und beschrieben.<sup>31</sup> Es bildete sich – so ließe sich in Anlehnung und Kritik an Kosellecks Begriffsgeschichte und den damit zusammenhängenden Konzepten der »Sattelzeit«<sup>32</sup> und des Kollektivsingulars<sup>33</sup> – ein solcher Kollektivsingular, nämlich »die Leistung«, heraus. Leistung ist das ganze 19. Jahrhundert über kein Lemma in den Lexika und anderen Nachschlagewerken; in Verwaltungsvorschriften taucht es allerdings mehr und mehr auf, vor allem da, wo es um Zeugnisse, um Noten und Prüfungen geht. Wenn der Eintrag auftaucht, dann im Plural, als »Leistungen«, so etwa in einem Wörterbuch, das 1852 noch in zweiter Auflage erschien, in dem die Leistungen eines Wissenschaftlers dargestellt werden.<sup>34</sup> Zu entdecken ist aber immer häufiger gegen Ende des 19. Jahrhunderts

31 Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*; dies., »Liebe, Gehorsam oder Großes leisten?«.

32 Reinhart Koselleck, »Einleitung«, in: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Band 1, Stuttgart: Klett-Cotta, 1972, XIII.

33 Vgl. etwa Koselleck, *Begriffsgeschichten*, 330–333.

34 Der Eintrag beginnt: »Was hat Beneke, der Verfasser der trefflichen Erziehungs- und Unterrichtslehre (2. Aufl. 1852), bisher geleistet und worin besteht das Eigenthümliche seiner

der Begriff der Leistungsfähigkeit<sup>35</sup> – er taucht zuerst im Kontext von Censur/Zensur und Prüfungen in den Nachschlagewerken auf.

Am Ende des »Jahrhunderts der Prüfungen«, also am Ende des 19. Jahrhunderts,<sup>36</sup> wird auch von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen und der »Schulmänner« Kritik an schulischen Prüfungen geübt. Es wird von einer »Prüfungsreformbewegung« gesprochen – parallel zu anderen pädagogischen Reformbewegungen. Aber auch der durchaus konservative Friedrich Paulsen veröffentlicht einen Lexikon-Artikel im Enzyklopädischen Wörterbuch von Rein 1908, in dem er Prüfungen kritisiert:

Staatsprüfungen haben eine Tendenz, die Individualität zu unterdrücken, und die Unselbständigkeit zu begünstigen, die Kultur des äußerlichen Wissens großzuziehen, die Kraft des selbständigen Sehens abzustumpfen. Das ganze Unheil, das unter dem Namen der »Bildung« gegenwärtig umgeht, das gehabthaben und redenkönnen von allen Dingen, hängt augenscheinlich doch auch mit der Ausbildung des öffentlichen Prüfungswesens zusammen. Prüfungen nötigen Kenntnisse aufzunehmen, ohne Rücksicht auf das innere Bedürfnis und die Aufnahmefähigkeit, sie lehren sich schicken und sich begnügen mit dem gehabthaben und sagenkönnen, sie hindern zu suchen, was der Anlage gemäß ist.<sup>37</sup>

Kritik findet sich vor allem in vielen Artikeln und Äußerungen zum Abitur, etwa zusammengestellt und herausgegeben von Adolf Grimme unter dem Titel *Vom Sinn und Widersinn der Reifeprüfung*<sup>38</sup>. Aufgenommen wird in vielen Texten hier auch immer wieder, was schon seit der ersten »Überbürdungsdebatte« Thema war, nämlich die Überlastung mit auswendig zu lernendem Stoff; es wird vom unpädagogischen Prüfungswesen geredet. Die Prüfungen seien problematisch, weil einmalig – im Sinne von punktuell –, eine einzige Prüfung sage nichts, sei oft zu früh, böte Anlass zu Lüge und Betrug, sie sei unzuverlässig hinsichtlich der Feststellung intellektueller Fähigkeiten. Diese Kritik hatte vor allem die Abiturprüfung getroffen, als würdelose Posse, Examensdrill, Durchpauken, mechanisches Auswendiglernen erforderlich, entnervend, geisttötend.

Erkennbar ist, wie das Prüfen die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte ausmachte. Die »Schulmänner« und Lehrkräfte zeigten sich – wie Joachim

---

wissenschaftlichen Leistungen und Bestrebungen?)«, *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte*, Band 2, 1852, 187–189, hier 187.

35 Vgl. Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, 137; dies., »Liebe, Gehorsam oder Großes leisten?«, 176.

36 William J. Reese, *Testing Wars in the Public Schools. A forgotten History*, Cambridge: Harvard University Press, 2013.

37 Friedrich Paulsen, »Prüfungen«, in: Wilhelm Rein (Hg.), *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, Band 7, 2. Auflage, Langensalza: Beltz, 1908, 83–90, hier 88.

38 Adolf Grimme, *Vom Sinn und Widersinn der Reifeprüfung*, Leipzig: Ernst Oldenburg Verlag, 1923.

Scholz<sup>39</sup> herausgearbeitet hat – reflektiert gegenüber den vielfältigen Problemen der Beurteilung von Prüfungen. Was immer wieder von ihnen und anderen als eigene Professionalität ins Feld geführt wird, ist ihre Kenntnis der Person, der Geschichte einer Person – die erst das entscheidende pädagogische Urteil über diese sei. Gleichzeitig sah sich die Lehrerschaft aber zunehmend großer Kritik ausgesetzt, weil sie vermeintlich nicht zu objektiver Beurteilung der Schülerleistungen in der Lage war. Es habe einen »Bias« – so würde man heute sagen – in schulischer Beurteilung gegeben und eine geforderte schulische Auslese durch Lehrkräfte wurde anscheinend deutlich weniger gut durch sie als durch standardisierte Tests gelöst.<sup>40</sup> Solche setzten sich aber in Deutschland lange nicht wirklich umfassend durch, anders als es etwa in den USA geschah<sup>41</sup> – und sie waren schon damals dem Verdacht ausgesetzt, unpädagogisch zu sein und allemal Bildung zu verfehlen.

Geführt wurde die Debatte um das Lehrerurteil und die standardisierten Tests aber vor allem im Kontext des in der Weimarer Republik wichtig gewordenen Übergangs von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, für die »Auslese« der richtigen, der passenden Schüler und Schülerinnen. Problem der Lehrerurteile, die hier zur Geltung gebracht werden, sind Willkür und Zufälligkeiten; beobachtet wurde, dass Strenge sich nach der Anzahl der Schulplätze richte. Für die Beurteilung der Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, den Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium gut zu bewältigen, für das Gymnasium die richtigen, die Passenden auszuwählen, wurden unter anderem von Otto Bobertag und Erich Hylla Testhefte zur Nutzung von Lehrkräften bereitgestellt.<sup>42</sup> Hier ging es nun immer stärker darum, nicht eigentlich Leistung, sondern vielmehr Leistungsfähigkeit oder Begabung – also grundlegende Voraussetzungen, um Leistungen zu erbringen – zu beurteilen. So schreibt Otto Bobertag 1934:

Auch die allgemeine Ungunst der Verhältnisse, die das Leben in Deutschland der Nachkriegszeit beherrschte und und sich auch in der deutschen Schule fühlbar machte, muß als Faktor in Rechnung gestellt werden. Trotzdem wird man behaupten dürfen, daß zur Durchführung des so nachdrücklich geforderten ›Aufstiegs der Begabten‹ – und

---

39 Joachim Scholz, »In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben« – Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen Debatten und Praktiken«, in: Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser (Hg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021, 153–170.

40 Vgl. z. B. Erich Hylla, *Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen*, Berlin/Braunschweig/Hamburg: Westermann, 1927.

41 Vgl. Carson, *The Measure of Merit*.

42 Otto Bobertag und Erich Hylla (Hg.), *Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (Anleitung und Testheft). Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin*, Langensalza: Beltz, 1928.

des Grundsatzes ›Freie Bahn dem Tüchtigen!‹ – nicht alle verfügbaren Kräfte angespannt worden sind. Es ließ sich nicht verkennen, daß eine wirkliche und wirksame Auslese der geeigneten, d. h. der begabten oder leistungsfähigen Kinder kaum erreicht wurde, und es wurden sogar Stimmen laut, die von einer ›Sabotage der Auslese‹ sprachen.<sup>43</sup>

An diesem Punkte haben daher erfreulicherweise die Bemühungen einsichtiger Schulmänner eingesetzt, die darauf abzielen, das Ausleseverfahren innerhalb eines bestimmten Bezirkes, einer Stadt, einheitlich und gleichmäßig zu gestalten, indem man allen Kindern die gleichen Aufgaben stellte und eine Bewertung ihrer Leistungen nach festen Grundsätzen vorschrieb. Es lässt sich leicht erkennen, daß nur unter solchen Bedingungen eine wirkliche Auslese nach der Begabung oder Leistungsfähigkeit streng und gerecht durchgeführt werden kann.<sup>44</sup>

Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung oder, wie es nun auch hieß, Leistungsmessung hatten objektiv zu sein. Wichtig ist, bevor aus einer gegenwärtigen Sicht das Plädoyer für die standardisierten Tests kritisiert wird, dass dieses – etwa bei Hylla – durchaus als ein Engagement für eine demokratische Schule, für eine Chance der begabten Kinder aus niederen Volksschichten konzipiert war. So schreibt Hylla, »dass der psychologisch wenig geschulte Beobachter bei *gepflegten* Kindern – und das sind diejenigen aus höheren Schichten ja zumeist – zu einer *Überschätzung*, bei *ungepflegten* dagegen zu einer *Unterschätzung* des Intelligenzstandes neigt.«<sup>45</sup> Er forderte: »Die Testprüfung soll vielmehr ein Mittel sein, auch beim Vergleich von Kindern aus verschiedenen Schichten klarer zu sehen, als es bei bloßer Beurteilung meist möglich ist.«<sup>46</sup>

Die letzte Etappe, die hier in den Blick zu nehmen ist, bündelte die pädagogische Kritik an Leistung, spitzte sie auch gesellschaftskritisch zu und steigerte schließlich seit den späten 1970er Jahren doch das Leistungsprinzip in neuartiger Weise. Schon am Ende der 1950er und zu Beginn der 1960er Jahre war von pädagogischer Seite aus die Kritik nicht nur an Prüfungen, sondern am Prinzip der Leistung laut geworden. Die Kritik kam aus unterschiedlichen Richtungen. Während Ingenkamp das Problem des problematischen, nicht-objektiven Urteils der Lehrkräfte erneut aufnahm,<sup>47</sup> forderte Furck eine saubere Trennung zwischen einem pädagogischen und nicht-pädagogischen Leistungsbegriff.<sup>48</sup> In den 1960er Jahren spielte Leistung aber auch in den Debatten um Schulreformen, im

43 Otto Bobertag, *Schülerauslese. Kritik und Erfolge*, Berlin: Bergdt, 1934, 7.

44 Ebd., 11.

45 Hylla, *Testprüfungen der Intelligenz*, 198.

46 Ebd., 201.

47 Z. B. Klaus Ingenkamp, *Die deutschen Schulleistungstests*, Weinheim: Beltz, 1962; ders., »Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests«, in: Heinrich Roth (Hg.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart: Klett, 1969, 407–432.

48 Carl-Ludwig Furck, *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*, Weinheim: Beltz, 1961.

Rahmen einer durch sozialwissenschaftliches Wissen angeleiteten »Modernisierung« des Schulwesens, eine wichtige Rolle. Es ging dabei immer auch um die Mobilisierung von Leistung und Bildung in der Systemkonkurrenz.<sup>49</sup> Schulen sollten als »Leistungsschulen« ihre Adressaten angemessen auf ein Leben in einer »Leistungsgesellschaft«<sup>50</sup> – wie es damals hieß – vorbereiten. Die pädagogische Skepsis – hinsichtlich der Objektivität der Beurteilung von Leistung und die gegenüber dem pädagogischen Sinn der Messung von Leistung in der Schule überhaupt – gesellte sich im Laufe der 1960er Jahre, der Liberalisierungs- und Demokratisierungsbewegungen, zu einer massiven politischen Kritik an der bestehenden Gesellschaft.<sup>51</sup> Leistung wird kritisiert als Disziplinierungsinstrument, insofern sie Konkurrenz, Konformität und dann auch Entfremdung erzeuge. Im Kampf um das Prinzip der Chancengleichheit wurde in eher »linker« Gesinnung das Konzept »Leistung« genutzt, um Ungleichheit der Bildungsbeurteilung, eine an Herkunft orientierte Selektion kritisieren zu können.<sup>52</sup>

Im Wechsel zu den 1970er Jahren verändert sich bei durchaus bestehen bleibender Kritik an Leistung dennoch der Ton. Hartmut von Hentig schreibt ausdrücklich, dass es Leistung wie auch – eine sorgfältig abgewogene – Leistungsmessung geben müsse:

Leistung hat es immer gegeben und wird es weiter geben. [...] Daran daß jemand etwas Brauchbares, Ungewöhnliches, Uneigennütziges oder auch nur mehr als andere leistet, ist nichts auszusetzen. Auch das in vielen eigentümlichen Wendungen auftretende Wort ist nicht zu schelten [...] und schon gar nicht die Bemühung drum, daß, wo immer Leistungen überhaupt beurteilt werden, sie auch richtig, objektiv, nachprüfbar beurteilt werden. Nichts hat unser als staatliche Auslese- und Aufstiegsagentur fungierendes Bildungswesen nötiger, als seine intuitiven, dilettantischen, vorurteilsgetränkten Beurteilungsverfahren durch Messungen zu ersetzen. Die bei uns üblichen Praktiken sind umso gefährlicher, als sie sich objektiv geben [...] Leistungsmessung also muß es geben [...] Aber um so sorgfältiger muß man sich überlegen, was man eigentlich messen will und warum, in anderen Worten: ob es sinnvoll ist, alle Vorgänge in der Schule dem Prinzip der Leistung so total zu unterwerfen, wie es heute geschieht [...].<sup>53</sup>

---

49 Ralf Mayer, »Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980«, in: Reh und Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma*, 291–306; Til Kössler, »Leistung, Begabung und Nation nach 1900«, in: Reh und Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma*, 193–210.

50 David C. McClelland, *Die Leistungsgesellschaft. Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung*, Stuttgart: Kohlhammer, 1966.

51 Vgl. z.B. Claus Offe, *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1970.

52 Vgl. z.B. Hartmut von Hentig, *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*, Stuttgart: Ernst Klett, 1969, hier 16.

53 Hartmut von Hentig, *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen in der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*, Stuttgart: Ernst Klett, 1969, hier 141.

Die Bewegung für eine Humanisierung der Schule, für eine »humane Schule« – etwa in der Mitte der 1970er Jahre zu immer mehr Einfluss kommend<sup>54</sup> – übte nun ebenfalls in anderer Weise Kritik am Umgang mit Leistung in den Schulen. An dieser Bewegung waren nun auch eher als konservativ oder später dann neoliberal geltende Kräfte beteiligt und kritisiert wurde jetzt die Engführung des Begriffs der Leistung. Diese schien das pädagogische Problem zu beschreiben und wurde damit auch zum Angriffspunkt, um entsprechende Lösungsversuche vorzuschlagen – etwa der, dass der pädagogische Bezug die harte Anforderung abfedern müsse. Nützlichkeitsstreben sei immer wieder auch zu bekämpfen, Leistung müsse – so die Forderung – authentischer Ausdruck eines Motivs des inneren Antriebs sein. Gisela Oestreich schrieb 1975 in ihrem Buch *Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen?*:

Staat, Wirtschaft und Schulverwaltung müßten endlich einsehen, daß Bildungsprozesse nicht meßbar sind. Leistungskontrollen haben den Sinn, rückzumelden, ob ein Arbeitsschritt beherrscht wird, um Basis für den nächsten zu sein. Leistung ist, wenn Schüler fähig sind, adäquate Aufgaben aus einem Angebot zu wählen, ihre Schwierigkeit richtig einzuschätzen, Zeit richtig zu kalkulieren und vorherzusagen, wo auf einer Skala erreichbarer Punkte er etwa sich einordnen würde. Wichtiger wäre es, eigene und die Leistungen anderer und ihre Veränderung durch Lernen richtig beschreiben zu können, als sie endgültig abzustempeln.<sup>55</sup>

Die Veränderungen werden in den 1980er Jahren immer auffälliger – das kann auch ein Blick an der Schule vorbei zeigen. In verschiedenen Analysen eines möglichen »Wertewandels« analysiert Bernhard Dietz dessen Auswirkungen auf Vorstellungen von Führung und Management.<sup>56</sup> Zu Leistung überhaupt hieß es nun, sie habe wieder Zukunft, es gehe darum, diese zu fordern und zu fördern und dabei nun andere Fähigkeiten als früher, nämlich Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, Selbständigkeit, Kreativität und Verantwortungsbewusstsein als Voraussetzungen für Leistung zu verstehen – und schließlich damit alles Mögliche zu berücksichtigen und in das Prinzip der Steigerung der eigenen Leistungsfähigkeit einzubeziehen.

54 Vgl. in durchaus skeptischer Wendung gegen den Begriff der humanen Schulen – »Von einer ›humanen Schule‹ zu sprechen, wäre mir von alleine nicht in den Sinn gekommen. [...] Ich hätte – bevor die ›humane Schule‹ in aller Leute Munde war – gefunden, daß man das doch wisse [...]« die gesammelten Vorträge von Hartmut von Hentig, *Was ist eine humane Schule?*, München: Carl Hanser, 1976, hier 5.

55 Gisela Oestreich, *Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen?*, Freiburg im Breisgau: Herder, 1975, 103.

56 Bernhard Dietz, *Der Aufstieg der Manager. Wertewandel in den Führungsetagen der westdeutschen Wirtschaft, 1949–1989*, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2020.

## Fazit: Die Halbierung pädagogischer Professionalität

Warum der Blick zurück auf Entstehung, Bedingungen und Voraussetzungen und schließlich die Transformationen des Dispositivs Leistung und der umliegenden pädagogischen Diskurse, Ideen und Praktiken wichtig ist, wird nun sichtbar: Vor dem Hintergrund einer Problemgeschichte der Leistung wird deutlich, dass sowohl der Verzicht auf das pädagogische Urteil, die pädagogische Prüfung und Beurteilung von Leistung wie aber auch die Vorstellung von Leistung als einer unhistorischen, objektiv feststellbaren Eigenschaft des Individuums eine jeweils halbierte Vorstellung von pädagogischer Professionalität darstellen – gemessen an ihrer Geschichte. Zur Herausbildung von pädagogischer Professionalität gehören Beobachtung, Prüfung und Beurteilung der Schüler und Schülerinnen. Diese ist als subjektivierende, unterwerfende gleichzeitig eine Individualität hervorbringende und sichtbar machende zu verstehen. Sie ist in diesem Sinne durchaus auch produktiv. Gegen diese pädagogischen Praktiken Individualisierung bzw. das Setzen auf Individualität ins Feld zu führen, scheint schwierig. Ebenso naiv wäre es aber, die prinzipiell nicht auszuschließende Belastetheit des Lehrerurteils mit einem Bias – wie im Einzelnen auch immer – zu leugnen und die Geschichte der Kämpfe um neue Formen der Rekrutierung von gesellschaftlichen Eliten zu vergessen.

## Literaturverzeichnis

- Berdelmann, Kathrin. »Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen« – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9, 2 (2016), 9–23.
- Dies. »Individuality in Numbers: The Emergence of Pedagogical Observation in the Context of Student Assessment in the 18<sup>th</sup> Century«, in: *Student Assessment Cultures in Historical Perspective*, Cristina Alarcón und Martin Lawn (Hg.), Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2018, 57–83.
- Berdelmann, Kathrin, Sabine Reh und Joachim Scholz. »Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 137–163.
- Bobertag, Otto. *Schülerauslese. Kritik und Erfolge*, Berlin: Bergdt, 1934.
- Bobertag, Otto und Erich Hylla (Hg.). *Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (Anleitung und Testheft). Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin*, Langensalza: Beltz, 1928.
- Carson, John. *The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics 1750–1940*, Princeton: Princeton University Press, 2007.
- Circa 1500. Landesausstellung 2000 Mostra storica*, Mailand: Skira editore, 2000.

- Clark, William. »On the Table of Manners in Academic Examination«, in: *Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750–1900*, Hans E. Bödecker, Peter Hanns Reill und Jürgen Schlumbohm (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999, 33–67.
- Daston, Lorraine und Elisabeth Lunbeck. *Histories of Scientific Observation*, Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- Dietz, Bernhard. *Der Aufstieg der Manager. Wertewandel in den Führungsetagen der westdeutschen Wirtschaft, 1949–1989*, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2020.
- Doering-Manteuffel, Anselm und Lutz Raphael. *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte nach 1970*, 3. neubearbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.
- Foucault, Michel. *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve, 1978.
- Furck, Carl-Ludwig. *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*, Weinheim: Beltz, 1961.
- Füssl, Marian. »Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der Frühen Neuzeit«, in: *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*, Rainer C. Schwinges (Hg.), Basel: Schwabe, 2007, 411–450.
- Gelhard, Andreas. *Kritik der Kompetenz*, Zürich: Diaphanes, 2011.
- Ders. »Das Dispositiv der Eignung: Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken«, in: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 4, 1 (2012), 43–60.
- Ders. *Skeptische Bildung*, Berlin: Diaphanes, 2018.
- Grimme, Adolf. *Vom Sinn und Widersinn der Reifeprüfung*, Leipzig: Ernst Oldenburg, 1923.
- Hentig, Hartmut von. *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett, 1969.
- Hentig, Hartmut von. *Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge*. München: Carl Hanser, 1976.
- Hobsbawm, Eric. *Das lange 19. Jahrhundert. Band 1 – Band 3* [1962], Darmstadt: Theiss, 2017.
- Hylla, Erich. *Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen*, Berlin/Braunschweig/Hamburg: Westermann, 1927.
- Ingenkamp, Klaus. *Die deutschen Schulleistungstests*, Weinheim: Beltz, 1962.
- Ders. *Schulleistungen damals und heute*, Weinheim: Beltz, 1967.
- Ders. »Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests«, in: *Begabung und Lernen*, Heinrich Roth (Hg.), Stuttgart: Ernst Klett, 1969, 407–432.
- Kaminski, Andreas. »Prüfungen um 1900: Zur Genese einer Subjektivierungsform«, in: *Historische Anthropologie* 19, 3 (2011), 331–353.
- Kämper-van den Boogaart, Michael, Sabine Reh, Christoph Schindler und Joachim Scholz (Hg.). *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2023, i. Dr.
- Keck, Rudolf W. »Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationspraxis der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflussbereich«, in: *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und Systematische Aspekte*, Johann Georg Hohenzollern und Max Liedtke (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991, 69–88.

- Kössler, Til. »Leistung, Begabung und Nation nach 1900«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 193–210.
- Koselleck, Reinhart. »Einleitung«, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*, Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), Band 1, Stuttgart: Klett-Cotta, 1972.
- Ders. *Begriffsgeschichten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.
- Lindenhayn, Nils. »Rangordnung/Raumordnung: Zur kognitiven Logik schulischer Praxis im 19. Jahrhundert«, in: *Kulturen des Wettbewerbs: Formationen kompetitiver Logiken*, Markus Tauschek (Hg.), Münster: Waxmann, 2013, 269–288.
- Ders. *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*, Köln: Böhlau, 2018.
- Mayer, Ralf. »Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 291–306.
- Mattes, Monika. »Von der Leistungs- zur Wohlfühlchule? Die Gesamtschule als Ort gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 63 (2017), 187–206.
- McClelland, David C. *Die Leistungsgesellschaft. Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung*, Stuttgart: Kohlhammer, 1966.
- Müller, Ernst und Falko Schmieder. *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016.
- Münch, Paul. »Arbeit und Fleiß in der frühen Neuzeit«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 63–111.
- Niemeyer, August Hermann. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher* [1796], unveränderter Nachdruck der ersten Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1970.
- Oestreich, Gisela. *Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen?*, Freiburg im Breisgau: Herder, 1975.
- Offe, Claus. *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1970.
- Osterhammel, Jürgen. *Die Verwandlung der Welt: Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, München: Beck, 2009.
- Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte*, 2. Band, Zweite durchgesehene Auflage, Grimma/Leipzig: Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs, 1852.
- Paulsen, Friedrich. »Prüfungen«, in: *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, Wilhelm Rein (Hg.), Band 7, 2. Auflage, Langensalza: Beltz, 1908, 83–90.
- Rabenstein, Kerstin, Sabine Reh, Norbert Ricken und Till-Sebastian Idel. »Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 5 (2013), 668–690.
- Reh, Sabine, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser. »Einleitung: Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems«, in:

- Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, dies. (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021, 7–28.
- Reh, Sabine und Marcelo Caruso. »Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 5 (2020), 611–625.
- Reh, Sabine, Michael Kämper-van den Boogart und Joachim Scholz. »Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als ›Gesamtbildung der Examinanden‹. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3 (2017), 280–298.
- Reh, Sabine und Norbert Ricken (Hg.). *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Reese, William J. *Testing Wars in the Public Schools. A forgotten History*, Cambridge: Harvard University Press, 2013.
- Ricken, Norbert und Sabine Reh. »Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3 (2017), 247–259.
- Dies. »Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, dies. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 1–17.
- Scholz, Joachim. »›In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben‹ – Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen Debatten und Praktiken«, in: *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021, 153–170.
- Scholz, Joachim, Denise Löwe, Kerrin von Engelhardt und Sabine Reh. »Normierungen und Drohungen – Praktiken zur Aufrechterhaltung des Exklusivitätscharakters der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik«, in: *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*, Michaela Vogt, Mai-Anh Boger und Patrick Bühler (Hg.), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021, 205–217.
- Schwinges, Rainer C. (Hg.). *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. Bis zum 21. Jahrhundert*, Basel: Schwabe, 2007.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, Berlin: Hanser, 2018a.
- Dies. »Liebe, Gehorsam oder Großes leisten? Leistungssemantiken im 19. Jahrhundert zwischen sozialer Verpflichtung und individuellem Können«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018b, 165–189.

---

Maret Nieländer

## **Aufkommen und Bedeutungserweiterung des Leistungsbegriffs im historischen Schulbuchkorpus »GEI-Digital-2020«**

*In der Philosophie führt die Frage »wozu gebrauchen wir eigentlich  
jenes Wort, jenen Satz« immer wieder zu wertvollen Einsichten.*

Ludwig Wittgenstein<sup>1</sup>

Was Leistung ist und welcher Stellenwert diesem Konzept in der Gesellschaft zukommt, wird Kindern und Jugendlichen in der Schule nicht nur durch die Einübung entsprechender Praktiken, sondern auch über die Auseinandersetzung mit den Inhalten von Bildungsmedien vermittelt. Der vorliegende Beitrag untersucht den diesbezüglichen Sprachgebrauch im mehr als 5000 Werke umfassenden Korpus historischer deutschsprachiger Schulbücher »GEI-Digital-2020«. Mit Hilfe computerlinguistischer Werkzeuge in einer webbasierten Umgebung werden exemplarisch die frühesten ermittelbaren Belegstellen zum Aufkommen neuartiger Gebrauchsformen des Leistungsbegriffs identifiziert, analysiert und über Referenzkorpora kontextualisiert.<sup>2</sup> Neben der Erweiterung unseres Verständnisses von Sprachgebrauch und Sprachwandel ist das Ziel, die »Leistungsfähigkeit« der hier genutzten Kombination von Close und Distant Reading Verfahren für Fragestellungen der historischen Bildungsmedienforschung zu demonstrieren und diskutieren.

---

1 Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, C. K. Odgen und F. P. Ramsey (Hg.), London: Kegan Paul, 1922, 6.211, [https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Logisch-philosophische\\_Abhandlung](https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Logisch-philosophische_Abhandlung).

2 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Projekt wurde gefördert vom Seed Fonds »GEI-Innovation 2020« des Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Die Vorverarbeitung und Indexierung des Korpus sowie die Erstellung der Softwareinstanzen wurden von Bryan Jurish und Christian Scheel durchgeführt. Für den vorliegenden Beitrag gilt mein Dank darüber hinaus auch den Herausgeberinnen und Herausgebern, Torsten Kalix, Kerstin Schwedes, Wibke Westermeyer und Frank Wiegand für Diskussionen der Inhalte und der Zitationsmöglichkeiten für Korpusabfragen, Software und Forschungsdaten.

## 1. Einleitung

Das Wort »Leistung« ist ein echtes Multitalent, das im gegenwärtigen deutschen Sprachgebrauch in vielen Kontexten eingesetzt wird. Lexika unterscheiden heute bis zu zehn Verwendungsdomänen; wir beschreiben, vergleichen und bewerten mittels des Begriffs »Leistung« sowohl Maschinen als auch Menschen, physikalische Kräfte und abstrakte Ideen, Gesellschaften und Institutionen.<sup>3</sup> Das war jedoch nicht immer so. Etymologische und lexikografische Untersuchungen haben gezeigt, dass das Substantiv »Leistung« erst um 1800 geläufig wurde, und erst im Verlauf des 19. Jhd. zunehmend in den heute gebräuchlichen Bedeutungen genutzt wurde. Bis in die jüngste Zeit wurde »Leistung« allerdings nicht als eigenständige Kategorie oder zentraler Begriff einzelner Fachdisziplinen diskutiert.<sup>4</sup> Das mag insofern verwundern, als dass sich die eingehende Betrachtung des Sprachgebrauchs für die (kultur-)historische Forschung seit dem *Linguistic Turn* als methodisch sinnvoll und inhaltlich fruchtbar erwiesen hat.<sup>5</sup> Prominentes Beispiel hierfür sind die Arbeiten Kosellecks, der u. a. am Aufkommen des Begriffes »Geschichte« als Kollektivsingular zeigte, wie sprachliche Veränderungen neue Denkweisen abbilden, aber auch hervorzubringen helfen.<sup>6</sup> Die dabei von Koselleck beschriebene mentale Konstruktion *einer* Welt- oder Universalgeschichte (statt der zuvor individuell gedachten *Geschichten* im Plural) ging einher mit (kultur-)evolutionärem Fortschrittsdenken – in dem nicht zuletzt auch ein neuer Leistungsbegriff seinen Platz und seine Aufgaben fand.<sup>7</sup> Vielleicht waren seine Ubiquität und Mehrdeutigkeit, seine subkutane Präsenz und Wirksamkeit in vielen Bereichen des Lebens der Grund dafür, dass eine grundlegende Diskussion und Kritik erst kürzlich aktuell wurde: Verheyen

3 <https://www.dwds.de/wb/Leistung>; <https://de.wiktionary.org/wiki/Leistung>; [https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu\\_newscrawl\\_2011&word=Leistung](https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=Leistung); <https://de.wikipedia.org/wiki/Leistung>.

4 So findet sich »Leistung« nicht in den Lemmata fachlicher Wörterbücher wie z. B. Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Studienausg., Weinheim: Beltz, 2010.

5 Vgl. hierzu z. B. Daniel Tröhler und Stephanie Fox, »Der ›linguistic turn‹ und die historische Bildungsforschung«, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2019, 1–34. Vgl. auch Christine Ott, »Das Schulbuch beim Wort nehmen. Linguistische Methodik in der Schulbuchforschung«, in: Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze und Bente Aamotsbakken (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, 254–263.

6 Art. »Geschichte«, Abschnitt V. a) »Entstehung des Kollektivsinguars«, in: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 2, Stuttgart: Klett-Cotta, 1975, 647–653.

7 Siehe z. B. den Einsatz des Begriffes »Leistungsträger«, vgl. Elisabeth Wehling, *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*, Köln: Herbert von Halem Verlag, 2016, 115–117.

analysierte in *Erfindung der Leistung* den diesbezüglichen Sprachwandel und seine kulturgeschichtliche Bedeutung.<sup>8</sup> Auf den pädagogischen Diskurs und schulische Praxis fokussierten die Trägerinnen und Träger<sup>9</sup> des Bandes *Leistung als Paradigma*. Sie zeigen unter anderem, inwiefern Diskussionen um Konzepte wie »Ehre« und »Fleiß« dem Einsatz des Leistungsbegriffs vorausgingen<sup>10</sup> und sich die Praktiken der Beobachtung und Bewertung der Schülerschaft veränderten.<sup>11</sup> Quellenmaterial dieser Studien waren pädagogische Schriften, Archivalien aus Schularchiven, aber auch historische Lexika und Metadaten aus Bibliothekskatalogen. Bezüglich der Aussagekraft dieser Quellenauswahl bemerken die Herausgeber:

Die hegemoniale Struktur eines Konzeptes [...] ist [...] nicht nur in einzelnen Texten bzw. nicht allein anhand von Einträgen in Lexika zu untersuchen, sondern *an einem verstärkten Aufkommen in verschiedenen Kontexten und Diskursen*. (Hervorhebung der Verfasserin)<sup>12</sup>

Dies bringt uns zur Motivation des vorliegenden Beitrages. Die bislang in diesem Zusammenhang nicht herangezogene Quellengattung Schulbuch scheint für die Untersuchung des Konzeptes Leistung besonders geeignet. Ihr Nutzungskontext – schulischer Unterricht – mag sehr spezifisch sein, doch durchlebte ihn mit Einführung der Schulpflicht ein zunehmend größerer Teil der Bevölkerung. Vor allem aber bilden die Inhalte der Lehrwerke zeitgenössische Diskurse verschiedener Domänen ab, denn ihre explizite Aufgabe ist es, als relevant erachtete Wissensbestände zu transportieren und bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerschaft zu befördern.

Der vorliegende Beitrag demonstriert diesen Quellenwert, erprobt dabei aber auch das methodische Potenzial computergestützter Forschung an größeren digitalen Beständen. Die gewählte Herangehensweise ist vom Wunsch nach einer möglichst breiten Datenbasis für die historische Forschung geleitet, zu dem heute auch das geschärfte Bewusstsein dafür tritt, dass Zensur, Zufall, persönliche und institutionelle Netzwerke elitäre Rezeptions- und Zitationstraditionen schufen, die bestimmte Stimmen marginalisierten und damit die Überlieferung und deren

8 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.

9 Die hier und anderswo im Text genutzte Dopplung entspricht den derzeitigen Vorgaben der Verlagsreihe für geschlechtergerechte Sprache und meint alle Personen.

10 Vgl. die Beiträge in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, z. B. Kathrin Berdelmann, Sabine Reh und Joachim Scholz, »Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800«, 137–163.

11 Vgl. Kathrin Berdelmann und Kerstin Rabenstein, »Pädagogische Beobachtungen. Zur Konstruktion des Adressaten pädagogischen Handelns in historischer Perspektive«, *Journal für LehrerInnenbildung* 14, 1 (2014), 7–14, DOI: 10.25656/01:17979.

12 Reh und Ricken, *Leistung als Paradigma*, 7.

Auslegung bestimmten. Der informationstechnische Fortschritt macht größere Mengen und eine größere Vielfalt überlieferter Bestände digital, offen und langfristig verfügbar, befördert damit allerdings auch einen *digital bias*, wenn ausschließlich diese Bestände betrachtet werden (können), oder die Analyse ausschließlich Algorithmen überlassen wird, deren Angemessenheit in Bezug auf Quellen und Fragestellungen nicht hinterfragt wird. Der Einsatz von verschiedenen, den Computerwissenschaften entlehnten Methoden, bei denen z.B. Sprach-Modelle, statistische und wahrscheinlichkeitstheoretische Verfahren eingesetzt und textuelle Artefakte letztlich in Form von Binärcodes verarbeitet werden erfordert interdisziplinäres Fachwissen und die sorgfältige Dokumentation des Umgangs mit digitalen Forschungsdaten, um eine entsprechende digitale Quellenkritik üben und sinnvolle Operationalisierungen geisteswissenschaftlicher Fragestellungen entwerfen zu können.

## 2. Das historische Schulbuchkorpus »GEI-Digital-2020«

Die digitale Schulbuchbibliothek »GEI-Digital«<sup>13</sup> des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) erschließt die historischen Schulbuchbestände des Instituts und ausgewählte Werke seiner Kooperationspartner digital.<sup>14</sup> Ende des Jahres 2020 standen 5.036 zwischen 1648 und 1921 erschienene Schulbuchbände mit automatisch erstellten Volltexten zur Verfügung, vor allem Lehrbücher für die Fächer Geschichte und Geografie sowie Fibeln und Lesebücher, aber auch Werke für die Fächer Religion, Politik oder für die Lehrerbildung.<sup>15</sup> Im Hinblick auf die (digitale) Quellenkritik ist hierbei anzumerken, dass keine vollständige Bibliographie historischer Schulbücher existiert, dass für die verschiedenen Digitalisierungskampagnen jeweils eine Auswahl aus dem Samm-

13 <https://gei-digital.gei.de>.

14 Zur digitalen Erschließung im »GEI-Digital«-Projekt vgl. Anke Hertling und Sebastian Klaes, »Historische Schulbücher als digitales Korpus für die Forschung: Auswahl und Aufbau einer digitalen Schulbuchbibliothek«, in: Maret Nieländer und Ernesto William de Luca (Hg.), *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung*, Göttingen: V&R unipress, 2018, 21–44, DOI: 10.14220/9783737009539.21; dies.: »GEI-Digital« als Grundlage für Digital-Humanities-Projekte: Erschließung und Datenaufbereitung«, ebd., 45–68, DOI: 10.14220/9783737009539.45. Zu Herausforderungen und Kriterien für die Korpuszusammenstellung vgl. Falco Pfalzgraf, »Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung«, in: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, Göttingen: V&R unipress, 2015, 39–52, DOI:10.14220/9783737005159.39.

15 Zu Entstehungskontexten und Besonderheiten dieser Textgattung vgl. z. B. Nelly Heer, »Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand«, in: Maria Foschi Albert u. a. (Hg.), *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kommunikation*, München, 471–481, <https://doczz.fr/doc/1625682/das-schulbuch-als-textlinguistischer-analysegegenstand>.

lungsbestand getroffen werden musste, und dass die Digitalisate von Werken mit besonders komplexen und uneinheitlichem Schriftbild – vor allem frühe Drucke und Atlanten – aufgrund der hohen Fehlerraten bislang noch keiner automatischen Volltexterkennung unterzogen wurden.

Die vorhandenen Volltexte und ihre Metadaten wurden mit den am Zentrum Sprache<sup>16</sup> der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) etablierten Verfahren der automatischen Sprachverarbeitung historischer deutschsprachiger Texte aufbereitet und angereichert und anschließend für die Analyse mit verschiedenen computerlinguistischen Werkzeugen indexiert. Der Hauptindex, auf den die eingesetzte Suchmaschine bei einfachen und komplexen Suchanfragen zugreift, beinhaltet 1) die bibliografischen Metadaten inklusive der lokalen Klassifikation der Werke am GEI, allerdings keine Strukturdaten, 2) die Volltexte, so originalgetreu oder fehlerhaft sie jeweils durch die automatische Volltexterkennung erfasst wurden, und 3) die Zusatzinformationen, die mit Werkzeugen für die automatische Sprachverarbeitung zu diesen Volltexten generiert wurden. Dazu gehören die Position, Grenzen und Anzahl einzelner Oberflächenformen (Worte, Satzzeichen, Sonderzeichen/Nichtworte), die orthografisch auf heutigen Schreibweisen angepasste Form sowie die ermittelten Wortarten und deren Zuordnung zu Lemmata. Weitere Indizes sind in Form und Inhalt auf die Aufgaben der jeweils darauf zugreifenden Werkzeuge zugeschnitten.

Das so entstandene »GEI-Digital-2020«-Korpus umfasst mehr als 25 Mio. Sätze mit mehr als 544 Mio. Token. Es ist als Bestandteil des Metakorpus »Historische Korpora« des *Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache* (DWDS)<sup>17</sup> nutzbar, steht aber auch mit einer Instanz der D\*[dstar]-Korpusmanagement-Umgebung über die Projektwebseite <https://diacollo.gei.de/> zur Verfügung. Dort findet sich neben einer Liste aller im Korpus enthaltenen Schulbücher<sup>18</sup> und interaktiv filterbaren Visualisierungen der Metadaten<sup>19</sup> auch ein Tutorial zu Funktionsweisen und Nutzung der Werkzeuge.<sup>20</sup>

Resultierend aus den erwähnten Einschränkungen bezüglich Vollständigkeit oder Repräsentativität von »GEI-Digital« für die Quellengattung deutschsprachiges historisches Schulbuch, den Arbeitsweisen der maschinellen Sprachverarbeitung aber auch aus den Charakteristika des Mediums Schulbuch selbst hat

---

16 <https://www.bbaw.de/forschung/zentren/zentrum-sprache>.

17 [https://www.dwds.de/d/gei\\_digital](https://www.dwds.de/d/gei_digital).

18 <https://diacollo.gei.de/wp-content/uploads/2021/04/gei-digital-2020.xlsx>.

19 <http://diacollo.gei.de/gei-digital-2020/visualized>.

20 Maret Nieländer und Bryan Jurish, *D\* für Anfänger:innen: Ein Tutorial. Einfache und komplexe Suchanfragen, Frequenzanalysen und diachrone Kollokationsanalysen in der D\*-Korpusmanagement-Umgebung*, 2021, urn:nbn:de:0220-2021-00, <https://repository.gei.de/handle/11428/321>.

das Korpus einige Besonderheiten, die bei der Interpretation der Ergebnisse bzw. Ergebnismengen von Abfragen zu berücksichtigen sind: die sehr ungleiche Verteilung der Datengrundlage über die Zeit (und über verschiedene Fächergruppen), die Tatsache, dass sich in diesem Korpus Texte mehrfach (etwa in verschiedenen Ausgaben oder Auflagen der Werke) abgedruckt finden, das Vorhandensein einiger fremdsprachlicher Ausdrücke, Passagen und einzelner Werke, sowie eine gewisse Fehlerrate der automatischen Volltexterfassung.<sup>21</sup>

Mittels einfacher und komplexer Suchen, Frequenzanalysen und diachroner Kollokationsanalysen lassen sich eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für weitere Recherchen zu Entstehung und Bedeutung(en) des Leistungsbegriffs finden – etwa in bestimmten Teilmengen des Korpus (wie Fächer, Schultypen, Schulstufen) oder im Zusammenhang mit bestimmten Akteuren und Domänen, Themen und Diskursen innerhalb der Texte.<sup>22</sup> Im Folgenden wird exemplarisch eine sprachgeschichtlich-lexikografische Fragestellung untersucht, der zunächst im gesamten Schulbuchkorpus, dann auch im Referenzkorpus des »Deutschen Textarchivs« und im Spezialkorpus »Polytechnisches Journal« nachgegangen wird: Ab welchem Zeitpunkt finden sich neue Bedeutungsdimensionen von »leisten« und »Leistung« und wie sind diese zu beschreiben?

### 3. Das Aufkommen neuer Bedeutungsdimensionen von »Leistung«

#### 3.1 Gebrauchsformen von »Leistung« im Schulbuchkorpus

Das Verb »leisten« ist im Schulbuchkorpus erstmals in einem Werk aus dem Jahr 1650 und somit praktisch für den gesamten enthaltenen Publikationszeitraum belegt.<sup>23</sup> Als transitives Verb fordert es im Satzzusammenhang zusätzlich zu

21 Für eine ausführlichere Darstellung und die Implikationen für die digitale Quellen- und Werkzeugkritik vgl. Maret Nieländer, »DiaCollo für GEI-Digital. Computerlinguistische Werkzeuge für die Analyse von mehr als 5.000 historischen deutschsprachigen Schulbüchern«, in: Andreas Oberdorf (Hg.), *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme – Forschungsperspektiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022, 33–48, DOI: 10.35468/5952-03.

22 Vgl. hierzu: Maret Nieländer, »Historische Schulbücher mit digitalen Werkzeugen untersuchen – das Stichwort »Leistung« im »GEI-Digital-2020«-Korpus«, in: *bildungsgeschichte.de*, Berlin, 2023, DOI: <https://doi.org/10.25523/32552.a>.

23 Alle Korpusabfragen und Ergebnismengen beziehen sich dabei auf den Stand von Texten, Metadaten und Tools von Dezember 2022. Sie sind als Forschungsdaten in Tabellenform dokumentiert und separat einsehbar unter folgender URN: urn:nbn:de:0220-2022-0068. Die im Folgenden in den Fußnoten angegebenen Kurz-URLs leiten weiter auf entsprechende »tagesaktuelle« Korpusabfragen in der D\*-Instanz des GEI. Belegstellen zum Lemma »leisten«: <https://diacollo.gei.de/gd/q/leisten>.

einem Subjekt auch ein Objekt, in Form eines Nomens.<sup>24</sup> Letzteres bestimmt dabei erst die Art der beschriebenen Tätigkeit, z. B. werden ein Dienst oder eine Zahlung »geleistet«. Diese Tätigkeiten lassen sich auch anders, nämlich nur mit den entsprechenden Verben beschreiben (»dienen«, »zahlen«). Der Einsatz des Verbs »leisten« fügt offenbar noch einen Bedeutungsaspekt hinzu, der diesen Tätigkeiten gemein ist und der sie charakterisiert. Diese sprachliche Konstruktion verweist darauf, dass die Tätigkeit im Rahmen einer gesellschaftlichen – etwa sittlichen, moralischen oder rechtlichen – Verpflichtung stattfindet. Sie verweist damit auch indirekt auf die unterschiedlichen sozialen Positionen der Beteiligten. Eine Untergebene oder ein Vasall *zahlt* nicht etwa eigenmotiviert Steuern, *dient* mit Arbeit oder *schwört* Treue, sondern er oder sie ist qua gesellschaftlicher Position verpflichtet jemandem einen Treueschwur, Zahlungen oder Dienste *zu leisten*; ein Verurteilter oder eine Verurteilte *büßt* nicht nur, er oder sie *leistet* Ersatz, Abbitte, Buße, Strafzahlungen oder eine Haftstrafe ab. Mitglieder einer Familie *helfen* oder *gehören* einander nicht bloß, sondern sie *leisten* ihren Angehörigen Hilfe oder Gehorsam. Die jeweils komplementäre Partei wird dabei in den Textpassagen entweder direkt erwähnt, oder ist aus dem weiteren Kontext ersichtlich, bzw. darf als mitgedacht gelten.

Das Substantiv »Leistung« ist im Schulbuchkorpus in Werken ab dem Jahr 1741 nachweisbar. Die Substantivierung stellt eine Abstraktion von konkreten Fällen und bestimmten Individuen dar und verschiebt den Fokus innerhalb des Satzzusammenhangs zum Akt der Leistung als solcher, die somit auch leichter thematisiert werden kann. Trotzdem zeigt sich in den frühen Belegstellen des Lemmas, dass die Verwendung zunächst noch klar in der eben geschilderten Bedeutungstradition der Verbform stand. Es geht dabei zum Beispiel um »Hülff-Leistung« (1741), die (Ab-)Leistung einer Haftstrafe (1753), die Leistung der Lehenspflicht (1785), die Leistung eines Eidschwurs (1800) oder die Leistung eines Versprechens (1803).<sup>25</sup>

Im Folgenden werden exemplarisch die sechs frühesten Beispiele einer neuen, andersartigen Verwendung des Lemmas »Leistung« im Schulbuchkorpus vorgestellt. Ihre Analyse motiviert die Formulierung weiterer Korpus-Abfragen, um die beobachteten Phänomene genauer zu erkunden. Ziel ist es, Art und Anlass neuer Bedeutungsdimensionen des Begriffes Leistung auf die Spur zu kommen. Der hier in einiger Ausführlichkeit vorstellte Weg ist nicht gradlinig und ganz sicher nicht der einzig gangbare, denn fast jede Fundstelle verlockt zu näherer Betrachtung, Kontextualisierung und Vergleichen.

---

24 Für die Bestimmung der Abhängigkeiten innerhalb von Sätzen bietet sich die webbasierte Demoversion des Züricher Dependency Parsers an: <https://pub.cl.uzh.ch/demo/parzu/>, <https://github.com/rsennrich/parzu>.

25 Leistung #asc\_date: <https://diacollo.gei.de/gd/q/leistung>.

## Neue Gebrauchsformen von »Leistung«

Die sechs frühesten Fundstellen des Lemmas »Leistung« mit neuartiger Bedeutung stammen aus dem Publikationszeitraum 1810 bis 1833. Die Datierungen der Vorworte und das Fehlen von Angaben zu höheren Auflagennummern deuten darauf hin, dass die Belegstellen jeweils in Erstauflagen der Schulbücher gefunden wurden. Für diesen Publikationszeitraum sind im Korpus 180 Werke mit insgesamt 53 Belegstellen für das Lemma »Leistung« enthalten. Die sechs nun näher zu Betrachtenden wurden durch eine manuelle Auswertung der Stichwort-im-Kontext (KWIC) Ansicht der Fundstellen unter Einbezug des weiteren Kontextes in den Digitalisaten der Quellen ermittelt. Ihre Identifizierung ist also zunächst eine Interpretationsleistung menschlichen Sprachgefühls bezüglich ihrer Bedeutung.

- a) 1810, Stichwort »Kolumbus als Entdecker« [Treffer 11 von insgesamt 9674 im Korpus]: Ein Lesestück eines Realienbuches beinhaltet erstmals die Rede von »achtenswerten Leistungen«. <sup>26</sup> Es handelt sich in diesem Fall um eine zusammenfassende, positiv wertende Rückreferenz auf verschiedene zuvor beschriebene Taten Christoph Kolumbus'. Historisch ließe sich argumentieren, dass Kolumbus sich bei seinen Aktivitäten auf Auftrag und Mandat einer Obrigkeit berief. Das Narrativ dieses konkreten Textes betont jedoch gerade das eigeninitiative und eigenmächtige Handeln des Entdeckers. Dieser erste neuartige Wortgebrauch ist zugleich das erste Vorkommen der Pluralform »Leistungen«.
- b) 1824, Stichwort »Ämtervergabe bei den Römern« [Treffer 30 von 9674]: In einem Abschnitt zum Römischen Reich in einem Geschichtslehrbuch wird die damalige, auf Adelsfamilien beschränkte Vergabe wichtiger Ämter kritisiert. Die Rede ist von einem »ursprünglich gerechte[n] und erlaubte[n] Verdienststolz [...], der auf persönliche Leistungen und Vorzüge sich stützte.« <sup>27</sup> Leistungen werden in diesem Kontext also als legitimer Grund für Stolz auf sich selbst, aber auch für den erleichterten Zugang zu Ämtern, Macht und Pfründen beschrieben. Als solche sind sie jedoch nicht vererblich, sondern personengebunden.
- c) 1831, Stichwort »Dampfmaschine/Technik« [Treffer 51 von 9674]: Ein Geografielehrbuch nutzt »Leistung« – im Singular – als Kenngröße zur Be-

26 Friedrich Philipp Wilmsen, *Ausgewählte Lesestücke aus Deutschen Prosaischen Muster-schriften für Höhere Bürgerschulen und die Unteren Klassen der Gymnasien*, Berlin: Real-schulbuchh., 1810, 243, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN778417069/261/>.

27 Samuel Friedrich August Reuscher, *Lehrbuch der Geschichte der Völker und Staaten des Alterthums*, Berlin: Amelang, 1824, 724, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN78582175/728/>.

- schreibung einer Dampfmaschine: »[...] Dampfmaschinen, die einer Leistung von 375000 Pferden od. 2 Millionen Arbeitern gleich kommen.«<sup>28</sup>
- d) 1831, Stichwort »Neue Industrie« [Treffer 52 von 9674]: Ein Buch zur *Preußische[n] Vaterlandskunde* zählt unter den Besonderheiten der Stadt Düsseldorf eine »treffliche, durch vorzügliche Leistungen schon rühmlich bekannte, lithographische Anstalt« auf.<sup>29</sup> Der Begriff »Leistung« wird hier im Plural als abstrakter, wertender Sammelbegriff für das »Output« einer konkreten Instanz eines neuartigen Industriezweiges genutzt.
- e) 1833, Stichwort »Medaille/Ehrung« [Treffer 55 von 9674]: Ein *Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für höhere Bildungsanstalten und Gymnasien* erwähnt einen von König Friedrich I. von Schweden gestifteten Zivildienstorden »für besondere Leistungen in Kunst, Wissenschaft und bürgerlichen Verhältnissen.«<sup>30</sup>
- f) 1833, Stichwort »Schule als Institution« [Treffer 60 von 9674]: In einem *Lehrcursus für Landschulen* wendet sich der Verfasser mit folgenden Worten an die Leserschaft: »Uebrigens ist es ganz natürlich, daß mein Lehrcursus nicht für alle Verhältnisse und für alle Schulen passen kann, indem die Forderungen an Dorfschulen eben so verschieden sind, als die Leistungen derselben.«<sup>31</sup>

Die Wortgebrauche von »Leistung« unterscheiden sich hier von den bis dato im Schulbuchkorpus üblichen und zeigen untereinander gewisse Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede.

In keinem der Beispiele sind ein Vertragspartner oder eine Verpflichtung konkret benennbar. Stattdessen werden in drei Fällen durch Adjektive bzw. Adjektivkonstruktionen – für die die Substantivierung eine syntaktische »Planstelle« eröffnete – explizite Wertungen vorgenommen (»achtenswert«, »vorzüglich«, »besonders«). Andere Adjektive dienen der Distinktion bzw. individuellen Zuschreibung (»persönlich«, »verschieden«). Die solcherart beschriebenen »Leistungen« bleiben dabei unkonkret und im Plural.

28 Theodor Schacht, *Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit*, Mainz: Kunze, 1831, 444, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN775845493/456/>.

29 H. Kaiser, *Preußische Vaterlandskunde*, Quedlinburg: Basse, 1831, 54, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN790475693/64/>.

30 August Lebrecht Herrmann, *Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für höhere Bildungsanstalten und Gymnasien*, Meissen: Goedsche, 1833, 454, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN751100889/478/>.

31 Karl August Wagner, *Lehrcursus für Landschulen*, Neustadt an d. Orla: Wagner, 1833, 4, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN778559424/16/>; vgl. hierzu auch Treffer 64: <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN750446471/312/> über einen Professor aus Paris: »[...] sein Bericht an den Minister des Unterrichts über unsre Schuleinrichtungen und Leistungen ist für die Deutschen höchst ehrenvoll.«

Eine Ausnahme bildet die Belegstelle zum Thema Dampfmaschine: »Leistung« steht hier im Singular, ein Adjektiv ist nicht vorhanden. Es finden allerdings eine Art Zuschreibung (Leistung der Dampfmaschine) und ein Vergleich (Dampfmaschine gegenüber Pferden oder Arbeitern) statt, die bei der Lektüre des Textes ein Werturteil auslösen mögen. »Leistung« ist hier ein technischer Fachbegriff mit der Bedeutung von »potentiell oder aktuell bewegtes Gewicht pro Zeiteinheit«. Diese Art der Leistung ist ein der Beobachtung zugängliches Phänomen, das einen messbaren und numerisch bezifferbaren Wert annehmen kann und sich somit für Vergleiche anbietet.

Statt Leistung einfordernde Vertragspartner gibt es in diesen Konstellationen offenbar Personen oder Organisationen, die Bewertungen, Zuschreibungen oder direkte Vergleiche vornehmen. Sie bleiben jedoch meist implizit: In letzter Instanz sind es die (meist männlichen) Autoren, Bearbeiter, Herausgeber und Verleger der Schulbücher. Sie rezipieren und replizieren dabei aber auch die von ihnen herangezogenen Texte von Autoren (selten auch Autorinnen) verschiedener Fachdisziplinen, und ggf. die sich in solchen Texten äußernden fiktiven Sprecher und Sprecherinnen, die öffentliche Meinung oder die einer Obrigkeit (hier im Fall der Medaillenstiftung die des Königs von Schweden).

Auf Ebene des Satzes werden diese »Leistungen« nicht mehr durch ein (zum Verb gehöriges) Objekt näher bestimmt, sondern durch Adjektive. Wenn man im Schulbuchkorpus die adjektivischen Kollokate<sup>32</sup> zum Substantiv »Leistung« und die konkreten Belegstellen<sup>33</sup> über einen längeren Zeitraum betrachtet, findet man viele Wertungen, die oft superlativisch, aber ansonsten wenig konkret und oft sehr verallgemeinernd sind. Andere Adjektive verweisen aber auch auf die Domänen, in denen Leistungen erbracht werden – wobei die thematische Bandbreite hier höher als die heute gebräuchliche erscheint, wie bei der Erwähnung von nautischen<sup>34</sup> oder touristischen<sup>35</sup> »Leistungen«.

## Domänen und Akteure

In der Frage nach dem frühesten Auftreten neuer Bedeutungsdimensionen von »Leistung« konzentrieren wir uns zunächst weiter auf die beschriebenen sechs frühesten Vorkommen im Korpus.<sup>36</sup> Ein möglicher Ansatz ist die Prüfung, ob die

32 Adjektiv-Kollokate zu »Leistung«: <https://diacollo.gei.de/gd/coll-adj/leistung>.

33 »\$p=ADJA Leistung« #asc\_date: <https://diacollo.gei.de/gd/q/adj/leistung>.

34 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN73627250X/401/>.

35 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN720556104/121/>.

36 In einer ausführlicheren Studie würden neben diesen Belegstellen auch alle anderen des jeweils zu betrachtenden Zeitraums verglichen. Dabei würden sämtliche auftretenden Diskursfelder definiert und voneinander abgegrenzt, um z. B. zu prüfen, welche Themen überhaupt vorkommen (z. B. wird Sport, und somit auch sportliche Leistung im Schulbuchkorpus

hier auftretenden Subjekte bzw. Domänen vielleicht schon früher im Zusammenhang mit dem Verb »leisten« vorkamen. Als Subjekte treten auf: a) Kolumbus, eine spezifische historische Persönlichkeit, b) der römische Adel, als eine durch bestimmte Eigenschaften definierte Gruppe, c) Dampfmaschinen, Pferde und Arbeiter, d) eine lithografische Anstalt, also eine Fabrik/ein Industriebetrieb, e) Personen, die man als besonders fähig in Kunst, Wissenschaft oder zivilem Engagement befinden kann und f) Dorfschulen als Institutionen.

Für all diese Entitäten wurde geprüft, ab wann sie in den Texten vorkamen (mit Korpusabfragen wie  $\$Lemma=@\{Columbus, Kolumbus\}\#asc\_date$ ), und ob und wann sie gemeinsam mit dem Verb »leisten« auftreten (mittels Abfragen wie  $NEAR(\$Lemma=@\{Columbus, Kolumbus\}, leisten, 20)\#asc\_date$ ). Diese gemeinsamen Vorkommen wurden in der Stichwort-im-Kontext-Anzeige und teilweise durch Sichtung der Quelle ausgewertet. Hierbei ist im Hinblick auf digitale Quellen- und Toolkritik anzumerken, dass räumliche Nähe der Zeichenfolgen keinen direkten semantischen Zusammenhang garantiert. Auf der anderen Seite werden die Protagonisten von Texten meist nicht einheitlich und in jedem Satz genannt, sondern z. B. durch Personalpronomen oder Umschreibungen repräsentiert, und können deshalb bei Korpusabfragen nach den Eigennamen oder Berufsbezeichnungen nicht gefunden werden.

Solche Recherchen führen in der Regel zu einer Vielzahl wiederum verfolgsweurer Phänomene. So zeigte sich, dass der Begriff »Pferd« durchgängig und der Begriff »Arbeiter« bereits seit den 1710er Jahren im Korpus nachweisbar ist, beide jedoch zunächst nie in Verbindung mit »leisten« oder »Leistung« vorkamen. Auch Kollokationsanalysen zu »Pferd« mit Suchen nach Verben im Infinitiv<sup>37</sup> oder als Vollverb<sup>38</sup> bleiben diesbezüglich ergebnislos. Die vermeintliche Leerstelle kann dahingehend interpretiert werden, dass eine Leistungsverpflichtung diesen Begriffen bereits inhärent war. Eine explizite Nennung hätte vorausgesetzt, dass man an Pferde und Arbeiter überhaupt als Wesen denken könnte, die *nicht* etwas für jemanden zu leisten hatten. Gemeinsame Vorkommen mit »leisten« und »Leistung« treten erst (1806 und 1831) auf, als Arbeiter und Pferde bezüglich ihrer Leistung untereinander, mit Maschinen oder mit Sklaven verglichen werden – und auch hier ist die Frage nicht *ob*, sondern *wievie*l geleistet wird.

Lithografische Anstalten werden im Schulbuchkorpus nur an 18 Stellen erwähnt; die Belegstellen zeigen eine anfänglich große Begeisterung (1827 »musterhaft«, »eine ehrenvolle Erwähnung« verdienend; 1849 noch als ein Beleg für

---

praktisch nicht thematisiert) und inwiefern Vorkommen oder Art der Beschreibung charakteristisch für eine Schulbuchgattung, Schulform, Altersstufe o. ä. sind.

37 l,p=VVINF Kollokationen zu »Pferd«: <https://diacollo.gei.de/gd/coll/vvinf-p>.

38 l,p=VVFİN Kollokationen zu »Pferd«: <https://diacollo.gei.de/gd/coll/vvfin-p>.

den Erfindungsreichtum »des bayrischen Volksstammes«). Später werden die Drucktechnik und das daraus entstandene Gewerbe nicht mehr als Neuigkeit, sondern schlicht als Teil der mancherorts vorhandenen Industrie erwähnt.<sup>39</sup>

Das Lemma »Schule« ist wenig überraschend im Schulbuchkorpus durchgängig präsent. Selbst für »Dorfschule« finden sich immerhin noch 330 Treffer ab dem Jahr 1798. Sprachlich als Institution, die etwas – nicht näher Bestimmtes – »leistet«, leisten kann oder soll, werden Schulen erstmals 1834, und damit kurz *nach* der oben beschriebenen ersten Kombination mit dem Substantiv, und ebenfalls mit dem Zweck des Vergleiches:

[...] so wird auch jeder gerechte Richter die protestantischen Schulen und Universitäten nach dem beurtheilen, was sie sind und *was sie geleistet haben und was sie noch leisten* [...] (Hervorhebung der Verfasserin)<sup>40</sup>

Bei dieser Betrachtung der Domänen und Akteure fallen die sechs Belegstellen in zwei Gruppen: In eine Gruppe, in der die Assoziation der jeweiligen Subjekte mit dem Verb »leisten« ebenso neu und neuartig ist wie die mit dem Substantiv »Leistung« (Physik, Industrie, Schule). Hier kann man noch unterscheiden zwischen solchen Domänen, die per se neu waren (Physik, Industrie) und einer, auf die das neuartige Prinzip Leistung offenbar übertragen wurde (Schule).

In der zweiten Gruppe kamen die betrachteten Subjekte schon deutlich vor dem Aufkommen des Substantivs gemeinsam mit dem Verb »leisten« vor (Römer, Wissenschaft und Kunst), wobei sich neben der ursprünglicheren Wortbedeutung bereits neuartige Gebräuche zeigten: Zwar wurden dabei noch »Dienst« oder »Hilfe« geleistet, jedoch nicht nur von tatsächlichen oder juristischen Personen sondern zum Beispiel auch *von* oder *für* abstrakte Entitäten bzw. Personifizierungen wie Wissenschaft und Kunst, oder Sammelbezeichnungen wie »Griechen«, »Römer« oder »die Stadt Athen«. Sie werden nun in mehr oder weniger übertragenem Sinne zu Durchführenden, Empfängern oder Mittel eines »Leistens«.

#### Neue Gebrauchsformen des Verbs »leisten«

Der letztere Befund zeigt, dass bei der Untersuchung neuer Bedeutungen des Leistungsbegriffs nicht allein die Betrachtung des Substantivgebrauchs zielführend ist. Im Schulbuchkorpus trat der ab 1810 an Substantiven beobachtete Zuwachs bzw. die Ausdifferenzierung der Bedeutung schon früher, mit der Verbform, auf. Diesen Veränderungen auf die Spur zu kommen, ohne gleich *alle* Vorkommen des Verbs »leisten« in chronologischer Reihenfolge zu sichten, er-

39 »lithographische Anstalt« #asc\_date: <https://diacollo.gei.de/gd/q/litho>.

40 NEAR(Schule, leisten, 15) #asc\_date: <https://diacollo.gei.de/gd/q/near-sl>.

möglichten im Fall der vorliegenden Recherche auch Zufallsfunde, die sich aus einer eigentlich nicht naheliegenden Korpusabfrage in Kombination mit fehlerhafter Wortarten-Erkennung beim Preprocessing der Volltexte ergaben: Da eine Wertung in Form eines Adjektivs als ein häufiges Charakteristikum neuer Gebrauchsformen von »Leistung« ermittelt worden war, sollte (mit der Abfrage »\$p=ADJA leisten« #asc\_date) nach wertenden Adjektiven gesucht werden. Deren Existenz wäre allerdings aus der Logik des Satzbaus mit »leisten« als Verb eigentlich nicht zu erwarten (eher in einiger Entfernung, ermittelbar z. B. durch NEAR(\$p=ADJA, leisten,4) #asc\_date). Es stellte sich jedoch heraus, dass in der Vorverarbeitung eine Reihe von nominalisierten Adjektiven fälschlicherweise als Adjektive indexiert wurden, und somit über diese Abfrage auffindbar waren. Dabei zeigt sich bereits beim dritten, aus dem Jahr 1784 stammenden Treffer die gesuchte neuartige Verwendung. In der betreffenden Textpassage wird die Lage der Wissenschaften in Portugal bewertet und diese Bewertung begründet:

[...] noch itzt macht die schlechte Beschaffenheit der Erziehungsanstalten und Universitäten [...] daß in keinem Fache der Wissenschaften *etwas Großes und Wichtiges geleistet wird* [...] (Hervorhebung der Verfasserin)<sup>41</sup>

Ein Blick in das Vorwort des betreffenden Schulbuchs führte zu einer weiteren Belegstelle von Interesse, nämlich der Überlegung der Autoren, ob sie »wenigstens zum Theil geleistet« hätten, was sie sich vorgenommen hatten.<sup>42</sup> Anhand eines solchen Fundes lassen sich dann wiederum Korpusabfragen zum Auffinden ähnlicher Passagen formulieren, etwa nach gemeinsamen Vorkommen von »leisten« und Personalpronomen wie »ich« oder »wir«. So zeigt sich, dass die »Leistung« von Schulbuchautoren bzw. ihren Werken und auch der Schule als Institution vermehrt in der Metaebene der Textsorte »Vorwort« diskutiert wurde: Ebenfalls 1784 stellte Basedow in der Widmung seines Werks *Unerwartlich grosse Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren* in Aussicht, dass er in eben dieser Hinsicht »etwas Erhebliches geleistet habe«.<sup>43</sup> Dabei handelt es sich um ähnliche Fragekomplexe innerhalb der Domäne »schulische Bildung«, in der später auch die »Leistungen von Dorfschulen« wie in der Belegstelle von 1833 diskutiert wurde, oder darüber, was etwa »protestantische Schulen und Universitäten leisten« (s. o. 1834).

Weitere Belege der Verwendung nominalisierter Adjektive vor 1800 enthalten das Leisten von »Gutem«, »Merkwürdigem« und »Sonderlichem«, dann 1806 »Vorzüglichem« – jeweils in Bezug auf verschiedene Künste und Künstler. In

41 Karl Hammerdörfer und Christian Traugott Kosche, *Europa. Ein geographisch-historisches Lesebuch zum Nutzen der Jugend und ihrer Erzieher*, [Bd. 1] West- Und Süd-Europa, Leipzig: Weidmann und Reich, 1784, 10, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN746586302/28/>.

42 Ebd., vii, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN746586302/15/-/>.

43 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN789768372/4/>.

einer *Weltgeschichte für die Jugend* aus dem Jahr 1807 heißt es über die Motivation des jugendlichen Malers Raffael:

Es brannte in ihm ein innerliches lebendiges Verlangen, den großen Männern ähnlich zu werden, die in seiner Kunst *das höchste geleistet* und sich dadurch die Bewunderung der Zeitgenossen und den Ruhm der Nachwelt erworben hatten [...] (Hervorhebung der Verfasserin)<sup>44</sup>

## Singular und Plural

*Etwas* Großes und Wichtiges, *etwas* Erhebliches, *das* Höchste – die Vagheit und gleichzeitig das Allumfassende des Geleisteten scheinen sich später in der Pluralform »Leistungen« auszudrücken, die sich bei fünf der sechs oben vorgestellten frühesten Belegstellen neuer Bedeutungsdimensionen zeigte. Wenn man nach »Leistung« ausschließlich im Singular sucht (mit der Abfrage @Leistung #asc\_date), bleibt es noch lange bei der herkömmlichen Bedeutung, also der Kombination mit konkreten Verpflichtungen: Leistung eines Eides, Dienstes, einer Abgabe, der Militärpflicht etc.<sup>45</sup> Die frühesten neuartigen Vorkommen im Singular stellen sich bei näherer Betrachtung wiederum als unbestimmte Mehrzahl heraus, die sich zudem nicht auf Personen, sondern auf abstrakte Entitäten bezieht, wie im Falle von »manche tüchtige Leistung« (von Liederkreisen, 1839), oder dem »ersten Rang in wissenschaftlicher Leistung« (1844). Der Singular in *neuerer* Bedeutung scheint sich vor allem auf Industrie, Arbeit und Technik, nicht auf Menschliches zu beziehen: Neben dem oben betrachteten frühesten Beleg zum Thema Dampfmaschinen (1831), bezieht sich der Singular etwa auf landwirtschaftliche Produktion (1845), wiederum Dampfmaschinen (»Man rechnet, daß die vielen tausend Dampfmaschinen Großbritanniens einer Leistung von 1 2/5 Mill. Pferden oder 8 2/5 Mill. Arbeitern gleich kommen.«, 1855), »die größte Leistung der Brückenbaukunst« (1855), die Lederfabrikation Rheinhessens (»nimmt, was Leistung und Ausdehnung angeht, unbezweifelt den höchsten Rang ein«, 1856) oder Leistung der Buchdruckerkunst (1858).

Wo »Leistung« sich schließlich im Singular auf Menschen bezieht, geht es um relativ konkrete Tätigkeiten, wie etwa Napoleons »wunderbare Leistung [...] in so wenigen Wochen diese [...] Armee überhaupt brauchbar gemacht zu haben« (1844); oder um Fragen von Anspruch, Zuschreibung und Bescheidenheit, wie bei der Aussage eines Schulbuchautors, der schreibt, sein Werk solle »weniger den Anspruch einer vollkommenen Leistung machen, als ein Versuch sein, eine

44 Johann Gottfried Woltmann und Karl Friedrich Becker, *Die Weltgeschichte für die Jugend, Theil 7*, Berlin: Duncker & Humblot, 1807, 566f., <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PP/N775149918/576/>.

45 @Leistung #asc\_date: [https://diacollo.gei.de/gd/q/string\\_Leistung](https://diacollo.gei.de/gd/q/string_Leistung).

mehrfach in Anregung gebrachte Schrift vorzubereiten« (1852), oder bei der Formulierung, ein Werk sei eher die »glücklichste und mehr selbstständige Leistung« jemandes' Muse (1858).

Eine Phrasensuche nach »sich« und »leisten« mit Abstand von z. B. maximal 3 Token (»sich #3 leisten«<sup>46</sup>) ergibt unter den Treffern, bei denen die räumliche Nähe mit dem gesuchten semantischen Bezug einhergeht, ab 1788 eine Reihe von Belegstellen, in denen reziproke Leistungen etwa von Diensten, Gelübden und Hilfe thematisiert werden. Die Bedeutung von »sich selbst etwas Nützliches oder Schönes gönnen, anschaffen oder zugestehen« tritt im Schulbuchkorpus ab 1904 auf (1904: »Entfernungen, die noch vor wenigen Jahrzehnten der Mehrzahl der Menschen für unüberwindlich galten, sind zu Ferianausflügen zusammengeschrumpft, die auch mäßig Bemittelte sich leisten können.«; 1907: »Manche, die es sich leisten konnten, hielten sich eine eigene Musikkapelle.«; 1908: »Wer es sich leisten kann, belegt den Boden mit Decken und Fellen von Schafen und Ziegen.«).

### Zwischenfazit

Aus diesen Untersuchungen des Schulbuchkorpus lässt sich zunächst festhalten, dass eine neue Bedeutung von »leisten« und »Leistung« als eine nicht aus Verpflichtungen, sondern persönlich motivierte, einer Person, Gruppe oder auch Domäne zugeschriebene, in Ausführung oder Resultat als Besonders bewertete und deshalb öffentlich gelobte Tätigkeit sich hier bereits 1784 (s. o. zu Portugals Wissenschaften), und damit 26 Jahre vor dem ersten Beleg eines entsprechenden Substantivs (1810 Kolumbus' Unternehmungen) findet. In allen frühen Beispielen waren die Subjekte berühmte Persönlichkeiten (Kolumbus, Raffael), personifizierte Domänen (Wissenschaft, Kunst) oder Bezeichnungen für bestimmte Personengruppen (Römer, Griechen, Stadt Athen). Diese Textpassagen betreffen Wissenschaft, Kultur und Bildung. Als nationale Aufgaben oder Menschheitsaufgaben beschrieben, wurden sie vom Schulbuch sowohl repräsentiert als auch von seinen Inhalten diskutiert, bewertet und verglichen. Dass dabei auch so etwas wie die »Leistung« von Schulbuchautoren und ihrer Werke, von Bildungseinrichtungen bestimmter konfessioneller Ausrichtung und von Dorfschulen diskutiert wurde, dürfte ein Spezifikum der Textgattung Schulbuch bzw. der darin enthaltenen Paratextsorte »Vorwort eines Schulbuchs« darstellen, innerhalb dessen die Autorinnen und Autoren über ihr eigenes Metier, ihre persönlichen Motive und Erfolge reflektierten.

Eine weitere, gesonderte Bedeutungsebene findet sich im Korpus ab 1806 (leisten+Maschine vs. Pferd), respektive 1831 (Leistung+Dampfmaschine), nämlich die der mess-, quantifizier- und vergleichbaren Leistung im Sinne von Ar-

---

46 »sich #3 leisten« #asc\_date: <https://diacollo.gei.de/gd/q/sich3leisten>.

beitskraft oder Arbeitsergebnis. Hier sind andere Subjekte im Spiel: Arbeitende, menschliche und tierische Körper sowie Maschinen. Der hierbei auf der Textebene beobachtbare Unterschied, nämlich die Verwendung von Leistung im Singular, bleibt im Korpus bis mindestens in die 1850er Jahre ein Hinweis auf als Besonders hervorgehobene Arbeitsergebnisse technischer Branchen.

Im Folgenden sollen diese Befunde aus dem Schulbuchkorpus durch Vergleiche mit anderen Korpora weiter kontextualisiert werden. Dies ist durch die vorhandenen Forschungsinfrastrukturen von Anbietern wie der BBAW leicht möglich.

### 3.2 Der Konnex »persönliche, achtenswerte Leistung« im Referenzkorpus des DTA

Das Referenzkorpus des Deutschen Textarchivs (DTA) umfasst derzeit 4445 über die Projektseite recherchierbare Werke und hat zum Ziel, historische Sprachformen des Deutschen vom frühen 16. bis zum frühen 20. Jahrhundert in verschiedenen Genres in möglichst repräsentativer Weise abzubilden. Eine Listenansicht erlaubt die Anzeige und Sortierung von nachwählbaren Metadaten, darunter auch die Zuordnung zu Textkategorien und -unterkategorien<sup>47</sup>; auch eine Zeitleisten-Darstellung ist verfügbar.<sup>48</sup> Diese Übersichten zeigen, dass bei der Korpuszusammenstellung bekannte Werke prominenter Autoren und Autorinnen bevorzugt wurden – insofern ist das DTA doch ein Spezialkorpus, nämlich für kulturgeschichtlich einflussreiche Texte. Die relative Häufigkeit von »Leistung« im Schulbuchkorpus entspricht in etwa derjenigen in der Textgattung »Gebrauchsliteratur« innerhalb des DTA, der Schulbücher dort auch zugeordnet werden.<sup>49</sup> Es steht zu vermuten, dass viele sprachliche Veränderungen sich im DTA früher nachweisen lassen als im Schulbuchkorpus, da es zum einen eine größere Anzahl früherer Werke enthält und zum anderen Literatur, die möglicherweise auch von Schulbuchautoren rezipiert wurde.<sup>50</sup>

47 <https://www.deutschestextarchiv.de/list>.

48 <https://www.deutschestextarchiv.de/list/timeline>.

49 <https://www.deutschestextarchiv.de/search/plot/?query=%27Leistung%27>.

50 Die Phrase »sich leisten« ist im DTA beispielsweise in Texten ab 1898 nachgewiesen: <https://diacollo.gei.de/dta/q/sichleisten>, im Schulbuchkorpus wie oben gezeit ab 1904.

## Neue Bedeutungen der Verbform im DTA-Korpus

Die Suche nach Vorkommen des Verbs »leisten« (leisten #less\_by\_date) über die Eingabemaske des DTA ergibt derzeit 16806 nach ihrem Publikationsdatum aufsteigend sortierte Treffer.<sup>51</sup> Auch hier finden sich frühe Vorkommen des Verbs »leisten« in neuartiger Bedeutung: 1758 veröffentlichte Johann Heinrich Gottlob von Justi seine *Vollständige Abhandlung von denen Manufakturen und Fabriken* und machte darin umfangreiche Reformvorschläge zur Verbesserung verschiedener Wirtschaftszweige. König Wilhelm von Preußen bescheinigte er dabei kluge Amtsführung, wenn er auch einfache Pächter und Bauern mit wichtigen Ämtern betraue, falls einer von ihnen »in der Landwirthschaftskunst etwas vorzügliches leistete«. Es sei weise (weil wirtschaftlich zweckmäßig), Ämter nicht meistbietend zu verkaufen, sondern an solche Personen zu vergeben, die in ihrer »Lebensart und Gewerbe etwas besonderes dem Lande nützlich geleistet haben«.<sup>52</sup>

Verschiedene weitere Vorkommen von »leisten« im DTA gebrauchen das Verb im Sinne von »(der Allgemeinheit) nutzen«, wie in diesem Beispiel von 1767: »Denn die mit mauern umgebene städte leisteten ehemals eben die dinsten, wie heute zu tage die festungen [...]«. <sup>53</sup> Die Verbindung »leisten« mit Entitäten wie »Städte« und »Festungen« funktioniert als Metapher, bei der das Verb diese Entitäten ein Stück weit vermenschlicht, während diese ihrerseits das Verb vom bis dato auf menschliches Handeln beschränktem Bedeutungsumfang lösen. Ab 1780 wird explizit wertend »ansehnliches geleistet« (Sulzer)<sup>54</sup>, »besser als irgend ein anderer geleistet« (Heinse)<sup>55</sup>, »Vorzügliches geleistet« (anonymer Rezensent)<sup>56</sup>, während bestimmte Maßnahmen »nichts wesentliches leisten«<sup>57</sup> (Gall 1791), oder mancher nur geglaubt habe, »grosses geleistet zu haben« (Büsch 1792).<sup>58</sup>

---

51 leisten #less\_by\_date (im DTA): <https://diacollo.gei.de/dta/q/leisten>.

52 Johann Heinrich Gottlob von Justi, *Vollständige Abhandlung von denen Manufakturen und Fabriken. Bd. 1*, Kopenhagen: Rothe, 1758, 132, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/justi\\_abhandlung01\\_1758?p=160](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/justi_abhandlung01_1758?p=160).

53 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/estor\\_rechtsgelehrsamkeit03\\_1767/?p=289](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/estor_rechtsgelehrsamkeit03_1767/?p=289).

54 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/sulzer\\_reise\\_1780/?p=106](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/sulzer_reise_1780/?p=106).

55 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/hc\\_1141807\\_1789/?p=5](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/hc_1141807_1789/?p=5).

56 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/hc\\_1141807\\_1789/?p=5](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/hc_1141807_1789/?p=5).

57 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/gall\\_untersuchungen\\_1791/?p=454](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/gall_untersuchungen_1791/?p=454).

58 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/buesch\\_handlung02\\_1792/?p=248](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/buesch_handlung02_1792/?p=248).

## Neue Bedeutungen des Substantivs im DTA-Korpus

Der erste Nachweis des Substantivs »Leistung« im DTA findet sich (durch die Abfrage Leistung #less\_by\_date) in einem Text aus dem Jahr 1571.<sup>59</sup> Bis 1700 sind es 70 Belegstellen, bis 1800 dann insgesamt 271. Diese seltenen Vorkommen stehen allesamt in der Bedeutungstradition der Verbform: Es geht jeweils um Pflicht und Schuldigkeit und damit um explizite oder implizite, oft asymmetrische (Vertrags-)Beziehungen. Vergleichsweise häufig findet sich der Begriff dementsprechend in Rechtstraktaten (z. B. Estor 1758<sup>60</sup>), in denen die Substantivierung eine Diskussion auf der Metaebene losgelöst von konkreten Fällen ermöglicht. Christian Thomasius beschreibt 1692 indirekt den per Definition unfreiwilligen Charakter einer solchen »Leistung«, wenn er schreibt, dass

aus einen Zwang herrührende Leistungen [...] eben deswegen weil sie nicht freywillig sondern gezwungen geschehen den Nahmen der Leutseeligkeit/ Gutthätigkeit und Danckbarkeit verlohren würden.<sup>61</sup>

Hier wird ein philosophisch-theologisches Problem sichtbar: Der dem Terminus »Leistung« inhärente Aspekt des Zwangs disqualifiziert also gewisse Taten als unfreiwilliges und damit eines Lobes nicht werten Verhalten.<sup>62</sup>

1792 diskutierte Friedrich Schiller in einem im DTA vorhandenen Text die Unterschiede von mentaler Disposition, Motivierbarkeit und Betragen von *Idealisten* im Gegensatz zu *Realisten*. Ein idealistischer Mensch strebt ihm zufolge nach Großem, kann seine »moralische Gesinnung« aber meist auch bloß nur durch kleine, »geringfügige Leistungen« beweisen – für die er aber per Definition wenig Sinn besitzt. Lieber als sich realen (Vertrags-)Verhältnissen zu unterwerfen (und dabei Leistung im herkömmlichen Sinne zu erbringen),

59 Leistung #less\_by\_date (im DTA): <https://diacollo.gei.de/dta/q/Leistung>.

60 [https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=estor\\_rechtsgehrsamkeit01\\_1757](https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=estor_rechtsgehrsamkeit01_1757).

61 Christian Thomasius, *Von der Kunst Vernünfftig und Tugendhaft zu lieben*, Halle (Saale), 1692, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/thomasius\\_einleitungssittenlehre\\_1692?p=241](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/thomasius_einleitungssittenlehre_1692?p=241).

62 Als solches wird es auch gut 150 Jahre später im Schulbuchkorpus mit ähnlichem Vokabular thematisiert, wie in folgendem Beispiel unter der Überschrift »Verfall des Christentums« eines im protestantischen Raum eingesetzten Lesebuchs: »Diese Bedingungen [für die Sündenvergebung im Katholizismus] waren die *Leistung sogenannter guter Werke*, unter welchen man nicht eine Uebereinstimmung der Handlungen des Menschen mit dem Gesetze Gottes, sondern vielmehr gewisse vorgeschriebene Andachtsübungen, Geschenke, Reisen an heilige Oerter und unnatürliche Selbstpeinigungen verstand, von deren Auferlegung man sich jedoch durch sogenannte Ablassscheine befreien konnte.« (Hervorhebung der Verfasserin), Heinrich Detlefs, *Neues Lesebuch für Schleswig-Holstein-Lauenburgische Volksschulen*, Oldenburg/Holstein: Fränckel, 1842, 57, <http://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN777871106/63>.

schwingt sich der Idealist zu Höherem auf und wendet sich dem großen Ganzen zu.<sup>63</sup>

Einen Lösungsvorschlag für diese Problemlagen bietet Fichte in der zehnten seiner *Reden an die deutsche Nation*, »Zur nähern Bestimmung der deutschen National-Erziehung« von 1808 in Form eines Oxymorons: Untertanentum und den Restriktionen von Verbindlichkeiten entkommt bei ihm der (in diesem Fall erst noch zu erziehende) Idealist durch das Konzept der »freiwilligen Leistung«, die zugleich Werkzeug und Zeichen von Sittlichkeit und Mündigkeit ist. Fichte definiert die Wurzel aller Sittlichkeit als »die Selbstbeherrschung, die Selbstüberwindung, die Unterordnung seiner selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen.«<sup>64</sup> Dabei müsse ein Schüler zunächst lernen, sich öffentlichem Recht und Gesetz zu unterwerfen. Darüber hinaus gibt es aber laut Fichte

eine Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, die nicht gefordert, sondern nur *freiwillig geleistet* werden kann: daß man durch eigne Aufopferung den Wohlstand desselben steigere, und vermehre. (Hervorhebung der Verfasserin)<sup>65</sup>

Solche »freiwilligen Aufopferungen« als Form einer »höhern Tugend«<sup>66</sup> zu erbringen, soll den Zöglingen von deren Erzieherinnen und Erziehern erst erlaubt werden, wenn die zuvor erwähnte grundlegende Unterwerfung unter Recht und Ordnung gefestigt sei. Ein solches »Mehr-Leisten-Dürfen« wird somit selbst zu einer Art Belohnung. Und auch der Lohn für solche nicht von Rechts wegen einklagbare Sonder-Leistungen soll nach Fichte *im Inneren* des solcherart Leistenden entstehen:

Dieser Art der Aufopferung werde zu Theil thätige Billigung, wirkliche Anerkennung ihrer Verdienstlichkeit, keinesweges zwar öffentlich, als Lob, was das Gemüth verderben, und eitel machen, und es von der Selbstständigkeit ableiten könnte, sondern in geheim und mit dem Zöglinge allein. Diese Anerkennung soll nichts mehr seyn, als das eigne, dem Zöglinge auch äußerlich dargestellte, gute Gewissen desselben, und die Bestätigung seiner Zufriedenheit mit sich selbst, seiner Selbstachtung, und die Ermunterung, sich auch ferner zu vertrauen.<sup>67</sup>

Dem Lehrenden kommt also die Aufgabe zu, das Konzept der freiwilligen Leistungen zu vermitteln, und die Internalisierung der Motivation hierfür zu unterstützen: »[...] er sey der Vertraute der *freiwilligen Leistungen*«, die das Kind

63 Friedrich Schiller, »Über naive und sentimentalische Dichtung, [T. 3:] Beschluß«, in: *Die Horen*, 1796, 1. St., T. VII., 75–122, 112, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller\\_naive03\\_1796/?p=47](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_naive03_1796/?p=47).

64 Johann Gottlieb Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, Berlin: Realschulbuchhandlung, 1808, 323, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte\\_reden\\_1808/?p=329](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte_reden_1808/?p=329).

65 Ebd.

66 Ebd., 324, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte\\_reden\\_1808/?p=330](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte_reden_1808/?p=330).

67 Ebd., 325, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte\\_reden\\_1808/?p=331](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte_reden_1808/?p=331).

übernimmt, »und er sey endlich derjenige, der das trefliche mit seinem Beifalle krönt« (Hervorhebung der Verfasserin). Im Idealfalle bedarf ein solcher Schüler dann »keines fremden Zeugnisses mehr über sich, sondern vermag es, selbst ein richtiges Gericht über sich zu halten, und ist von nun an mündig.«<sup>68</sup>

Fichtes Text liefert einen Schlüssel und eine Blaupause sowohl für die sich wandelnde Bedeutung als auch für die Wichtigkeit des Konzeptes »Leistung« in der deutschsprachigen Philosophie und Kulturgeschichte. Dabei ist es kein Zufall, dass diese Überlegungen gerade psychologische Aspekte der Erziehung des Menschen im schulischen Kontext betreffen. Schule und die von Lehrpersonen in ihren Zöglingen zu verankernde Idee von »freiwilligen Leistungen« sollen dazu beitragen, den Charakter und das Streben der Zöglinge in bestimmter Weise zu einem »idealen« Bürger einer Nation zu formen.

Der von Fichte formulierte Vorschlag, das herkömmliche Konzept der Leistung von der im Begriff eingeschriebenen gesellschaftlichen Verpflichtung zu lösen und gleichzeitig zu einem intrinsisch motivierten Streben umzuformen, setzt sich in der Folge durch. Ein solcher, vom (äußeren) Zwang befreiter Leistungsbegriff kam einer sich als frei verstehenden Kunst und Wissenschaft offenbar sehr gelegen. Auch in diesen Gebieten ist nun vermehrt von freiwilligen »Leistungen« die Rede, die das Wohl des Großen und Ganzen, der Weltgemeinschaft, der Nation, und generell Fortschritt zum Ziel haben. Die Ergebnisse der Korpusrecherchen stützen insofern Verheyens Befund bezüglich bürgerlicher Tugendideale des 18. und frühen 19. Jahrhunderts, den sie in dieser Sphäre gerade anhand der Nicht-Nutzung des Leistungsbegriffs herausarbeitet: »Etwas leisten hieß, anderen als guter Bürger zu dienen – nicht dagegen, andere als starker Mensch zu übertrumpfen.«<sup>69</sup>

Dauerhaft und klar zu trennen von Wettbewerb, Ruhm und öffentlicher Bewertung war diese Idee der (freiwilligen) Leistung jedoch nie. Davon zeugen in der Folge viele weitere Belegstellen zu »Leistung« im DTA-Korpus. Johann Wolfgang von Goethe erwähnt (1810) die »Leistungen« der französischen Akademie der Wissenschaften, die sich trotz gewisser widriger Umstände »um die Wissenschaft [...] verdient« gemacht habe.<sup>70</sup> Karl Otfried Müller (1824) nutzt den Begriff in Bezug auf einzelne Künstler<sup>71</sup> und Epochen.<sup>72</sup> Alexander von Humboldt (1825) erwähnt »Leistung« als Faktor wissenschaftlicher Reputation oder der Autorität in bestimmten Gebieten (»Beobachter, die durch andere Leistungen

68 Ebd., 326, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte\\_reden\\_1808/?p=332](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/fichte_reden_1808/?p=332).

69 Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, 121.

70 Johann Wolfgang von Goethe, *Zur Farbenlehre*, Bd. 2, Tübingen, 1810, 491, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/goethe\\_farbenlehre02\\_1810?p=525](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/goethe_farbenlehre02_1810?p=525).

71 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller\\_hellenische03\\_1824/?p=360](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller_hellenische03_1824/?p=360).

72 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller\\_hellenische03\\_1824/?p=381](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller_hellenische03_1824/?p=381).

bekannt geworden sind«<sup>73</sup>). Georg Simon Ohm (1827) schreibt in einem Vorwort, seine vorgelegte wissenschaftliche Leistung sei aus der »Liebe zur Sache«<sup>74</sup> hervorgegangen.

Quasi als fachliche Kategorie nutzt Karl Friedrich von Rumohr »Leistung« im ersten Band seiner *Italienischen Forschungen* von 1827<sup>75</sup>: im ersten Band findet sich der Begriff 26-mal<sup>76</sup>, im zweiten Band 40-mal.<sup>77</sup> Er dient dem Autor als ein Konzept, das ihm erlaubt, Wirkungen und Arbeiten von Künstlern und der Kunst als solcher zu besprechen und Werturteile<sup>78</sup> über Kunst(werke) zu fällen. Die Kunst solle

in ihrer Werthbestimmung demselben Maße unterliegen, als jede andere gleich freye Thätigkeit des Geistes. Also wird dasselbe, so in vielen andern Verhältnissen unser Urtheil über den Werth, oder Unwerth menschlicher Leistungen bestimmt, uns auch da leiten müssen, wo bey Kunstwerken über das Verdienst, oder Unverdienst der Auffassung zu entscheiden ist.<sup>79</sup>

Auch bei Wolfgang Menzel (1828) und Karl Ernst von Baer (1828) geht es offenbar um zu zollenden Respekt und Anerkennung, nämlich für »Schelling's unsterbliche[r] Leistung«<sup>80</sup>, für die »meiner [= Baers] Vorgänger«<sup>81</sup>, für die bisher in einem »Fache«<sup>82</sup> erbrachten Leistungen und um die Frage, ob wissenschaftliche Neuerungen oder Widerspruch bedeuten, die Leistungen vorangegangener Generationen »herabsetzen«<sup>83</sup> zu wollen oder müssen. Es folgen im DTA-Korpus Erwähnungen der Leistungen von mittelalterlichen arabischen Gelehrten<sup>84</sup> (1827), von Griechen<sup>85</sup> (1927), von Künstlern<sup>86</sup>, Kunst<sup>87</sup> (1830) sowie die »höchsten Leistungen«<sup>88</sup> (1830) der Kunst für den Gottesdienst.

73 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt\\_beobachtungen\\_1826/?p=2](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_beobachtungen_1826/?p=2).

74 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/ohm\\_galvanische\\_1827/?p=10](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/ohm_galvanische_1827/?p=10).

75 Karl Friedrich von Rumohr, *Italienische Forschungen*, T. 1, Berlin/Stettin: Nicolai'sche Buchhandlung, 1827.

76 Ebd., [https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=rumohr\\_forschungen01\\_1827](https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=rumohr_forschungen01_1827).

77 Karl Friedrich von Rumohr, *Italienische Forschungen*, T. 2, Berlin/Stettin: Nicolai'sche Buchhandlung, 1827, [https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=rumohr\\_forschungen02\\_1827](https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=rumohr_forschungen02_1827).

78 Ebd. T.1, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr\\_forschungen01\\_1827/?p=37](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr_forschungen01_1827/?p=37).

79 Ebd., 19, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr\\_forschungen01\\_1827/?p=37](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr_forschungen01_1827/?p=37).

80 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/menzel\\_literatur02\\_1828/?p=23](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/menzel_literatur02_1828/?p=23).

81 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/baer\\_thiere\\_1828/?p=20](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/baer_thiere_1828/?p=20).

82 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/baer\\_thiere\\_1828/?p=25](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/baer_thiere_1828/?p=25).

83 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/baer\\_thiere\\_1828/?p=26](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/baer_thiere_1828/?p=26).

84 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/nn\\_n0171w1\\_1828/?p=25](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/nn_n0171w1_1828/?p=25).

85 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/nn\\_n0171w1\\_1828/?p=455](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/nn_n0171w1_1828/?p=455).

86 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller\\_kunst\\_1830/?p=142](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller_kunst_1830/?p=142).

87 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller\\_kunst\\_1830/?p=185](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mueller_kunst_1830/?p=185).

88 [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/pueckler\\_briefe01\\_1830/?p=247](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/pueckler_briefe01_1830/?p=247).

Als Fachbegriff in der Domäne Naturwissenschaft und Technik ist »Leistung« im DTA-Korpus dann erstmals in Franz Joseph von Gerstners *Handbuch der Mechanik* von 1831 nachgewiesen. Alle 28 Belegstellen nutzen den Begriff im physikalischen Sinne von Arbeitsleistung, Kraft<sup>89</sup> – ganz wie im oben betrachteten Geografielehrbuch aus dem Schulbuchkorpus aus demselben Jahr. Die Herkunft dieser neuen Bedeutungsebene lässt sich durch einen Abgleich mit Texten dieser Domäne noch weiter erhellen.

### 3.3 Der Leistungsbegriff im *Polytechnischen Journal*

Dazu bietet sich ein Korpusvergleich mit dem von 1820 bis 1931 erschienenen *Polytechnischen Journal*<sup>90</sup> an. In den mehr als 77 Mio. Token finden sich 10.978 Treffer für »Leistung«.<sup>91</sup> Entsprechend sind Kollokate zu »Leistung«<sup>92</sup> durchgehend ermittelbar: Ab den 1820ern gehört dazu die »Pferdekraft«, um 1900 abgelöst von »PS«. Auch die »Dampfmaschine« zählt zu den frühen Kollokaten. Bei der Auswertung von Kollokaten<sup>93</sup> und einzelnen Belegen<sup>94</sup> zum Stichwort »Dampfmaschine« wird deutlich, dass diese bereits in der ersten Ausgabe des *Polytechnischen Journals* ein Thema war, wobei zunächst in eher wörtlicher Übersetzung des von James Watt geprägten »horse power« die Rede von »Pferdekraft« war. Ab 1826 etablierte sich dann der Begriff »Leistung« in dieser Bedeutung von »verrichtete Arbeit pro Zeit«, wobei jedoch die Angemessenheit des Begriffs und seine exakte Bedeutung – also wieviel Kraft ein Pferd besitzt bzw. was es leisten kann – rege diskutiert wurde.<sup>95</sup>

Auch im Schulbuchkorpus wurden Dampfmaschinen bereits thematisiert, bevor sie 1831 erstmals mit »Leistung« im Zusammenhang gebracht wurden. Beschreibungen dessen, was eine Dampfmaschine<sup>96</sup> tut, nämlich heben, pressen, pumpen usw. gibt es seit 1806.<sup>97</sup> 1830 findet sich in Nösselts *Handbuch der*

89 [https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=gerstner\\_mechanik01\\_1831](https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?q=Leistung&book=gerstner_mechanik01_1831).

90 Das Korpus wird auch nach dem Herausgeber »Dingler« genannt: <https://www.dwds.de/d/korpora/dingler>.

91 Leistung #asc\_date im »Dingler«-Korpus: <https://diacollo.gei.de/dingler/q/leistung>.

92 Kollokationen für »Leistung« im »Dingler«-Korpus: <https://diacollo.gei.de/dingler/coll/leistung>.

93 Kollokationen für »Dampfmaschine« im »Dingler«-Korpus: <https://diacollo.gei.de/dingler/coll/dampf>.

94 Treffer für Dampfmaschine #asc\_date im »Dingler«-Korpus: <https://diacollo.gei.de/dingler/q/dampf>.

95 NEAR (Pferd, Leistung, 10) #asc\_date im »Dingler«-Korpus: <https://diacollo.gei.de/dingler/q/near-pl>.

96 Dampfmaschine #asc\_date: <https://diacollo.gei.de/gd/q/Dampf>.

97 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN775700207/12/>.

*Geographie für Töchter Schulen* eine metaphorische Engführung von Mensch und Maschine und einen Vergleich mit tierischer Arbeitskraft für das, was im Schulbuchkorpus ein Jahr später erstmals als »Leistung« bezeichnet werden würde:

Eine nicht große, im Kellergeschoß angebrachte Dampfmaschine ist die Seele des ganzen ungeheuren Werks, und verrichtet die Arbeit, welche sonst 70 Tag und Nacht beschäftigte Pferde verrichten würden.<sup>98</sup>

Die weitere Entwicklung im Schulbuchkorpus entspricht derjenigen im *Polytechnischen Journal*: von der Lehnübersetzung zum physikalischen Leistungsbegriff. Die Maßeinheit Pferdestärke blieb lange entsprechend erklärungsbedürftig (1880: »Keineswegs verhält es sich mit der Leistung dieser Maschine so, daß sie etwa täglich die Arbeit von 6 Pferden verrichtet.«<sup>99</sup>; 1886: »Um große Zahlen zu vermeiden, gibt man die Leistungen großer Maschinen nicht nach Kilogrammetern, sondern nach Pferdestärken an.«<sup>100</sup>). Sie hielt sich auch, nachdem sich Watt als Maßeinheit für Leistung zu etablieren begann (1893: »Ein einpferdiger Elektromotor kostet etwa 450 Mark. [...] Verbrauch an elektrischer Energie bei 10stündigem Betriebe ungefähr 9 Kilowatt zu 20 Pfg. Mithin kostet diese Kraft 2,23 Mark.«<sup>101</sup>; 1900: »Die Leistung von Maschinen gibt man gewöhnlich nach Pferdekräften an.«<sup>102</sup>).

Über die Recherchen zur Leistung von (Dampf-)Maschinen kommen auch die Schilderungen und Bewertungen der sozialen Folgen der neuen Technologien in den Blick, die sich in späteren Schulbüchern finden. So wird zunächst die Produktionssteigerung durch den Einsatz von Maschinen betont (1857: »merkwürdig die Seidenwirk- und Stick Maschine des Deutschen L. Schwabe, auf welcher 1 Mädchen so viel als 50–150 Stickerinnen leistet.«<sup>103</sup>). In einem Geschichtsbuch von 1891 heißt es über die nach 1835 vielfach eingesetzten Dampfmaschinen: »Tausende von Händen wurden arbeitslos, weil eine Maschine die Leistungen vieler Menschen ersetzte.«<sup>104</sup> Ab 1910 wird in den Büchern die Bedeutung des Energieträgers Kohle betont, die »den Menschen Licht und Wärme, Arbeit und Nahrung gibt, sie mit Windeseile über Länder und Meere führt und tausend Maschinen Kraft spendet zu unermesslichen Leistungen.«<sup>105</sup> Von wirtschafts- und vor allem kulturgeschichtlichem Interesse sind auch ge-

98 Friedrich Nösselt, *Handbuch der Geographie für Töchter Schulen*, Königsberg: Bornträger, 1830, 236, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN775935123/242/>.

99 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN1019896043/321/>.

100 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN799336424/638/>.

101 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN799338206/332/>.

102 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN791663582/248/>.

103 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN789611023/937/>.

104 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN685011852/328/>.

105 <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN799326747/143/>.

zogene Vergleiche der Arbeitsleistung von Versklavten und Lohnarbeitern im Kolonialsystem, sowie von Männern, Frauen und Kindern wie etwa in Osthaus' zwischen 1907 und 1910 mindestens viermal abgedruckten Text über die »Baumwollernte in den Vereinigten Staaten Nordamerikas«. <sup>106</sup>

#### 4. Fazit(e): »Die Werke zeigen an, was Jeder leisten kann.« <sup>107</sup>

Der Einsatz korpuslinguistischer Methoden und Werkzeuge

Das in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellte Vorgehen war eine Tour de Force durch Themenfelder, Zeiten und Textgattungen, die jedoch demonstrierte, wie bestimmte, an der Oberfläche von Texten manifeste Phänomene durch computerlinguistische Vorverarbeitung und Abfragen auffindbar, und somit Vergleich und Interpretation zugänglich gemacht werden können. Dies unterstützt eine vom *Linguistic Turn* informierte, an Diskursen, Sprach- und Begriffsgeschichte interessierte Herangehensweise, die auch große Textmengen in den Blick nehmen kann. Die digitale Quellenkritik bezieht sich auf Auswahl, Menge, Verteilung, Qualität, Offenheit und gegebenenfalls Modellierung von Metadaten, Digitalisaten und Volltexten; auf die Angemessenheit der eingesetzten Algorithmen für den konkreten Datenbestand und auf die Nutzerfreundlichkeit, Funktionalitäten und Visualisierungsoptionen der Benutzeroberflächen. Problematisch bleiben bis auf weiteres Zitierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Versionierung von Korpusabfragen, da Software und Laufzeitumgebungen entweder weiterentwickelt werden oder veralten, und zudem ein Vorteil digitaler Textkorpora gerade darin liegt, dass sie vergleichsweise einfach weiter angereichert, erweitert oder bereinigt werden können. Die eingesetzten Techniken bieten bis auf weiteres kein (in Bezug auf eine Fragestellung) gesichert vollständiges und korrektes quantitatives Beweismaterial. Sie können aber als Exploration und Sondierungen in Kombination mit anderen Methoden eingesetzt und dadurch abgesichert werden. Der Prozess lässt sich als Erweiterung der zirkulären hermeneutischen Arbeitsweise beschreiben: Korpusabfragen, Frequenz- und Kollokationsanalysen basieren auf bestimmten Fragestellungen und Vorannahmen. Ihre Treffermengen und Trefferübersichten werden ergänzt durch die Lektüre und Interpretation konkreter Belegstellen. Diese wiederum inspirieren, wie auch Zufallsfunde und »gezieltes Stöbern«, die weitere Hypothesenbildung und in der Folge weitere

106 1907: <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN820642495/421>, 1908: <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN791668630/478/>, 1909: <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN891085300/432/>, 1910: <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN820651834/261/>.

107 Sprichwort aus einem Lesebuch von 1861: <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN777243679/222/-/>.

Korpusabfragen. Ein großer Vorteil ist die Übertragbarkeit solcher Abfragen auf andere Korpora, um die Befunde weiter zu kontextualisieren. Durch die offene Bereitstellung werden Korpora zugänglich für Disziplinen, die die darin enthaltenen Quellengattungen bis dato möglicherweise nicht oder nur punktuell nutzen konnten, wie in diesem Fall historische Bildungsmedien für die Lexikografie, historische Didaktik, Literaturwissenschaft oder Wissenschaftsgeschichte.

### Die Ergebnisse der exemplarischen Analyse

Die Beschäftigung mit den Gebrauchsformen der Lemmata »leisten« und »Leistung« im Schulbuchkorpus und den beiden Vergleichskorpora hat sich als höchst nutzbringend für bestimmte, eigentlich chronisch schwierig zu operationalisierende kulturwissenschaftliche Fragestellungen erwiesen, bringen sie doch als auffindbarer Marker an der Textoberfläche solche Textpassagen in den Blick, die gesellschaftliche Rollen(-zuschreibungen) und Hierarchien bestimmter Individuen und Personengruppen bzw. Menschenbilder und Bewertungsschemata abbilden. Durch die beobachtete Bedeutungserweiterung führt die Suche nach diesen Zeichenfolgen auch zu Textpassagen, in denen so kulturgeschichtlich bedeutsame Konzepte wie Freiheit, Idealismus, Fortschritt und Gerechtigkeit verhandelt werden und solche, die das Verständnis und Verhältnis von Tier, Mensch und Maschine thematisieren.

Auch die anfängliche Konzentration auf die sechs frühesten Belegstellen neuartiger Gebrauchsweisen von »Leistung« in den 1810er bis 1830er Jahren und die Frage nach Art und Vorläufern der dort festgestellten Veränderungen war aufschlussreich. Indem sozusagen direkt auf Quellen zugegriffen wird, die auch damaligen Lexikografen gegenwärtig waren, können Kontexte, Zeitpunkt und damit auch Motivationen der Veränderung genauer betrachtet werden. Zeitungen und Fachzeitschriften (wie das *Polytechnische Journal*) wären eine Möglichkeit, den populären oder in bestimmten Disziplinen üblichen Sprachgebrauch noch »tagesaktueller« zu untersuchen. Die Verwendung im Schulbuch hingegen deutet dagegen eher auf eine bereits erfolgte Etablierung und Verfestigung eines Wortgebrauchs.

Die Korpusrecherchen haben gezeigt, dass sich die Verbform »leisten« in der Frühen Neuzeit zumeist in Texten findet, die zeigen, wer aufgrund seiner gesellschaftlichen Position und seines Standes etwas Konkretes leisten *musste* oder *sollte* (im Schulbuchkorpus ab 1741 und bereits 1571 im Korpus des DTA; wobei das DTA auch frühere, und für die Zeit vor 1871 eine größere Anzahl an Werken umfasst). Ab der Aufklärung weist die Substantivform »Leistung« vermehrt auf Texte, die diskutieren, wer etwa aufgrund seines Körpers, Intellekts oder Willens etwas leisten *kann* und *will* (Schulbücher: ab 1810, DTA: ab 1808). Den zeitlichen und wohl auch konzeptionellen Übergang dieser unterschiedlichen Gebräuche

bilden zum einen metaphorische Verwendungen des Verbs, die es ermöglichen, die Nützlichkeit nicht-menschlicher (und damit nicht vertraglich oder moralisch gebundener) Entitäten zum Ausdruck zu bringen (Schulbücher 1784; DTA: 1758), und zum anderen erste Substantivformen, die sich zwar noch auf die traditionellen Tätigkeiten und Kontexte beziehen, jedoch dazu geeignet sind, die Leistung als solche (mithin ihren Sinn, Zweck und ihre Legitimität) zur Diskussion zu stellen und (mittels Adjektiven) zu bewerten oder beschreiben (Schulbücher: ab 1741; DTA: ab 1571).

Die in diesem Beitrag betrachteten frühen, meist zwischen den 1750er und 1850er Jahren datierten Belegstellen zeigen einen Bedeutungswandel, der mit der Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung einhergeht, und sozusagen ein sprachliches Symptom dieser Neuerungen ist. Das Verb »leisten« spezifizierte Tätigkeiten bis dato als unfrei, im Rahmen bestimmter Zwänge und Konventionen stattfindend. Auf Textebene sichtbare Veränderung war zunächst, dass die involvierten Subjekte nicht mehr konkrete Instanzen von Obrigkeit und Untertanen sind, sondern abstrakte Gruppen, Klassen oder Domänen (Römer, Künste), die als solche juristisch schwer fasslich, und in ihren Handlungen »ungebunden« waren. Schließlich suggerierte die neue Verwendung des Verbs »leisten«, und später auch des Substantivs »Leistung«, diese sei frei(willig). Die sozialen werden dabei tendenziell durch psychologische Zwänge bzw. internalisierte Motivation ersetzt, die ökonomischen schreiben sich fort.

Dieser Aspekt der Freiheit scheint mir der springende und in bisherigen Studien zum Thema vielleicht unterbetonte Punkt. Die Emanzipation von Dienstbarkeit und Verlagerung zur Eigeninitiative hat weitreichende Konsequenzen: Gab es vorher klare Anforderungen, denen Genüge getan werden musste, und durch die auch die Ordnung erhalten wurde, liegen nun die Art und Ausführung bestimmter Tätigkeiten in der Verantwortung der leistenden Person. Der Lohn ist ungewiss und sozusagen öffentliche Verhandlungssache. Der oben betrachtete Text Justis von 1758 zeigte: Der Monarch ist noch nicht rechtlich verpflichtet, Ämtervergabe an bestimmte vorherige Leistungen zu knüpfen. Im Interesse des Fortschritts und des Gemeinwohls wird ihm aber von Justi dringend angeraten, dies zu tun. Als ein vergleichbarer Schlüsseltext erscheint Fichtes »Reden an die deutsche Nation« von 1808. Fichte forderte dazu auf, in zu erziehenden Kindern und Jugendlichen eine Bereitschaft zu »freiwilligen Leistungen« zu wecken – und auch den Lohn in Form von Zufriedenheit gleichsam ins Herz zu pflanzen und ins eigene Wesen zu verlegen. Die weiteren Belege zeigen deutlich, dass diese Interpretation des Idealismus psychologisch nicht befriedigend und im öffentlichen Leben nicht praktikabel war. Kunst und Wissenschaft wollen sich vor den Augen einer Öffentlichkeit messen, streben nach Fortschritt – und nach Ruhm, der ja auch heute nicht zuletzt wichtig für die Finanzierung weiterer Vorhaben ist.

Eher verstärkt denn erschüttert wurde diese Entwicklung des Sprachgebrauchs durch die vergleichsweise »plötzlich« einsetzende Nutzung des Begriffs in Bezug auf technische Neuerungen der Industriellen Revolution, in der Industrien und Unternehmer nach der Eroberung von Märkten und ökonomischem Zugewinn streben. Mit Marktreife und Verbreitung der Dampfmaschine wurde ein Fachbegriff für ihre Mächtigkeit, Effizienz und die Resultate ihres Einsatzes gesucht. Hier setzte sich im Deutschen »Leistung« vor dem ebenfalls hierfür vorgeschlagenen »Kraft« durch – wohl, weil sie eher als »Kraft« nicht nur Potenzial, sondern konkrete Ergebnisse zu bezeichnen scheint (Schulbücher: ab 1831; DTA: ab 1831; *Polytechnisches Journal*: ab 1826). Dieser Gebrauch von »Leistung« steht in keiner direkten Opposition zu der bis dahin vollzogenen Bedeutungsdifferenzierung. Anknüpfungspunkt ist jedoch eher der Vergleichs- und Wettbewerbsaspekt. Ihm gegenüber tritt hier die Frage nach Freiheit und Verpflichtung in den Hintergrund, denn die in diesem Kontext etwas »leistenden« Maschinen und Pferde sind keine Personen, und auch die zu Vergleichen herangezogenen Arbeiter werden bloß auf ihre (Körper-)Kraft reduziert, wobei Vergleiche zwischen Physiologie und Mechanik gezogen werden, die bis heute Teil unseres Sprachgebrauchs sind. Im Zuge der Übertragung in die neue Domäne erhält die Wortbedeutung ein eigentümliches Gepräge: Die Idee von Mess- und Zählbarkeit führt zur Vorstellung einer vermeintlich objektiven Vergleichbarkeit, was im Weiteren Gerechtigkeit bei der Zuweisung von Lohn (Geld oder Ruhm) suggeriert oder beansprucht. Wer in einer Fabrik arbeitet, ist im juristischen Sinne (wenn auch nicht ökonomisch) frei. Solcherart Arbeitende erbringen erst Leistung und werden anschließend – am Monatsende – dafür entlohnt, und zwar vermeintlich ihrer »Leistung« angemessen. In jedem Fall wird dabei ein »höher, schneller, weiter, mehr« im Vergleich zu Anderen oder zum bisherigen Status Quo angestrebt.

### Desiderata und Ausblicke

Die Recherchen eröffnen neben dem Wunsch nach immer leistungsfähigeren Forschungsinfrastrukturen (etwa bezüglich Qualität, Quantität, Interoperabilität und Zugänglichkeit von Korpora und Werkzeugen) eine Reihe inhaltlicher Fragen. Welche Differenzierungen finden sich im Schulbuchkorpus bei der Beschreibung, Bewertung und Zuschreibung von Leistungen bestimmter Akteure oder Gruppen, wie etwa den Geschlechtern? Welche Rolle spielen der Deutsche Idealismus und möglicherweise das romantische Konzept eines schicksalhaft gegebenen Genies<sup>108</sup> für die Bedeutungsentwicklung des Leistungsbegriffs? Wie

---

108 In den Korpora finden sich sprachliche Berührungspunkte, z. B.: »Einen vollkommenen

genau wirkt der technisch-physikalische Leistungsbegriff zurück auf den Sprachgebrauch in anderen Kontexten wie Sport, Arbeitswelt, Bildungswesen? Wie lassen sich Zusammenhänge und Unterschiede äußerer Zwänge und intrinsischer Motivationen zu bestimmten Leistungen beschreiben?

Gerade Fichtes Text von 1808 dürfte auch im Hinblick auf pädagogische Debatten und Praktiken einflussreich gewesen sein. Als anekdotisches Beispiel sei hier eine letzte Fundstelle aus dem Schulbuchkorpus erwähnt: Gustav Zeiß stellte seinem 1852 erschienenen *Lehrbuch der Geschichte des Alterthums*<sup>109</sup> eine umfangreiche Vorrede mit geschichtsphilosophischen und didaktischen Überlegungen voran (v–xvi). Darin plädierte er dafür, nicht mehr nur die politische Geschichte zu unterrichten, sondern auch so etwas wie Kulturgeschichte. Die »Leistungen eines Volkes« sollten auch in den Gebieten Staat, Religion, Literatur und Kunst beschrieben werden, um so den »Volksgeist« zu erfassen und »Stelle und Bedeutung« eines Volkes in der »allgemeinen Geschichte« zu bewerten. Die Hervorhebung etwaiger »geistiger Überlegenheit« sei dabei auch in didaktischer Hinsicht von Vorteil:

Der in den ersten Jahren des Jünglingsalters stehende Schüler oberer Gymnasialklassen lebt noch ganz in seinen Idealen, und je idealer eine That und eine *Leistung* ist, desto geeigneter ist sie, die Theilnahme und die Begeisterung des Jünglings zu erregen. (Hervorhebungen der Verfasserin)<sup>110</sup>

Und heute? Verheyen schlägt als Nutzenanwendung ihrer Studien zur *Erfindung der Leistung* vor, dass wir – nunmehr die Historizität und die Wirkmacht des Begriffs besser verstehend – durch unseren eigenen Sprachgebrauch (und unsere Praktiken) aktiv dafür Sorge tragen, dass Leistung unserem eigenen Interesse entsprechend definiert und honoriert wird. Dem ist nur zuzustimmen. Aus heutiger Sicht scheint mir sogar, dass die nunmehr explizite Auseinandersetzung mit dem Begriff dazu beiträgt, dass dieser grundsätzlich kritisch hinterfragt und in manchen Domänen seltener eingesetzt wird. Wichtiger werden Voraussetzungen und Folgen dessen, was geleistet wird. Es scheint möglich, dass sich hierbei alternative positiv konnotierte (Leit-)Begriffe etablieren, wie etwa Nachhaltigkeit, Teamwork und Empowerment – eine Formulierung wie »nachhaltige Leistung« klingt jedenfalls bislang mindestens so paradox, wie es »freiwillig leisten« einst tat.

---

Motor schuf erst das Genie von James Watt in seiner Dampfmaschine.«, [https://www.deutschtextarchiv.de/book/view/beck\\_eisen03\\_1897?p=23&hl=Genie](https://www.deutschtextarchiv.de/book/view/beck_eisen03_1897?p=23&hl=Genie).

109 Gustav Zeiß, *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkte der Kultur. Teil 1. Lehrbuch der Geschichte des Alterthums*, Weimar: Albrecht, 1852.

110 Ebd., vi, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN780434897/14/>.

## Literatur und verwendete Ressourcen

### I. Korpora

- GEI-Digital-2020. Historisches Schulbuchkorpus, <https://diacollo.gei.de/>, Index vom 2021–01–29.
- Deutsches Textarchiv. Grundlage für ein Referenzkorpus der neuhochdeutschen Sprache, hg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 2022, URL: <https://www.deutschestextarchiv.de>, Lizenz CC BY-SA 4.0.
- Polytechnisches Journal. Textkorpus bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/korpora/dingler>, Lizenz CC BY-SA 4.0.

### II. Software

- DWDS/Dialing Concordance (DDC) <https://sourceforge.net/projects/ddc-concordance/>.
- DiaCollo: <https://metacpan.org/dist/DiaColloDB>.

### III. Korpusabfragen und Ergebnismengen

- Forschungsdaten zum Artikel unter [urn:nbn:de:0220-2022-0068](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0220-2022-0068).

### IV. Hervorgehobene digitale Quellen

- Detlefs, Heinrich. *Neues Lesebuch für Schleswig-Holstein-Lauenburgische Volksschulen*, Oldenburg/Holstein: Fränckel, 1842, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN777871106/>.
- Hammerdörfer, Karl und Christian Traugott Kosche. *Europa. Ein geographisch-historisches Lesebuch zum Nutzen der Jugend und ihrer Erzieher, [Bd. 1] West- und Süd-Europa*, Leipzig: Weidmann und Reich, 1784, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN746586302/>.
- Justi, Johann Heinrich Gottlob von. *Vollständige Abhandlung von denen Manufacturen und Fabriken. Bd. 1*, Kopenhagen: Rothe, 1758, [https://www.deutschestextarchiv.de/dtaq/book/view/justi\\_abhandlung01\\_1758/](https://www.deutschestextarchiv.de/dtaq/book/view/justi_abhandlung01_1758/).
- Kaiser, H., *Preußische Vaterlandskunde*, Quedlinburg: Basse, 1831, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN790475693/>.
- Nösselt, Friedrich. *Handbuch der Geographie für Töchterschulen*, Königsberg: Bornträger, 1830, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN775935123/>.
- Schiller, Friedrich. »Über naive und sentimentalische Dichtung. [T. 3:] Beschluß«, in: *Die Horen*, 1796, 1. St., T. VII, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller\\_naive03\\_1796](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_naive03_1796).

- Thomasius, Christian. *Von der Kunst Vernünftig und Tugendhaft zu lieben*, Halle (Saale), 1692, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/thomasius\\_einleitungssittenlehre\\_1692](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/thomasius_einleitungssittenlehre_1692).
- Fichte, Johann Gottlieb. *Reden an die deutsche Nation*, Berlin: Realschulbuchhandlung, 1808, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller\\_naive03\\_1796](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_naive03_1796).
- Goethe, Johann Wolfgang von. *Zur Farbenlehre*, Bd. 2, Tübingen, 1810, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/goethe\\_farbenlehre02\\_1810](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/goethe_farbenlehre02_1810).
- Herrmann, August Lebrecht. *Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für höhere Bildungsanstalten und Gymnasien*, Meissen: Goedsche, 1833, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN751100889/>.
- Reuscher, Samuel Friedrich August. *Lehrbuch der Geschichte der Völker und Staaten des Alterthums*, Berlin: Amelang, 1824, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN785821775/>.
- Rumohr, Karl Friedrich von. *Italienische Forschungen, T. 1 und T. 2*, Berlin/Stettin: Nicolai'sche Buchhandlung, 1827, [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr\\_forschungen01\\_1827/](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr_forschungen01_1827/), [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr\\_forschungen02\\_1827/](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/rumohr_forschungen02_1827/).
- Schacht, Theodor. *Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit*, Mainz: Kunze, 1831, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN775845493/>.
- Wagner, Karl August. *Lehrcursus für Landschulen*, Neustadt an d. Orla: Wagner, 1833, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN778559424/>.
- Wilmsen, Friedrich Philipp. *Ausgewählte Lesestücke aus Deutschen Prosaischen Muster-schriften für Höhere Bürgerschulen und die Unteren Klassen der Gymnasien*, Berlin: Realschulbuchh., 1810, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN778417069/>.
- Woltmann, Johann Gottfried und Karl Friedrich Becker. *Die Weltgeschichte für die Jugend, Theil 7*, Berlin: Duncker & Humblot, 1807, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN775149918/>.
- Zeiß, Gustav. *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkte der Kultur. Teil 1, Lehrbuch der Geschichte des Alterthums*, Weimar: Albrecht, 1852, <https://gei-digital.gei.de/viewer/image/PPN780434897/>.

## V. Sekundärliteratur

- Benner, Dietrich und Jürgen Oelkers (Hg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Studienausg., Weinheim: Beltz, 2010.
- Berdelmann, Kathrin, Sabine Reh und Joachim Scholz. »Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2018, 137–163, DOI: 10.1007/978-3-658-15799-9\_6.
- Berdelmann, Kathrin und Kerstin Rabenstein. »Pädagogische Beobachtungen. Zur Konstruktion des Adressaten pädagogischen Handelns in historischer Perspektive«, *Journal für LehrerInnenbildung* 14, 1 (2014), 7–14, DOI: 10.25656/01:17979.

- »Geschichte«, Abschnitt V. a) »Entstehung des Kollektivsingulars«, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 2, Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), Stuttgart: Klett-Cotta, 1975, 647–653.
- Heer, Nelly. »Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand«, in: *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kommunikation*, Maria Foschi Albert u. a. (Hg.), München, 471–481, <https://doc.zz.fr/doc/1625682/das-schulbuch-als-textlinguistischer-analysegegenstand.-in>.
- Hertling, Anke und Sebastian Klaes. »Historische Schulbücher als digitales Korpus für die Forschung: Auswahl und Aufbau einer digitalen Schulbuchbibliothek«, in: *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung*, Maret Nieländer und Ernesto William de Luca (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2018, 21–44, DOI: 10.14220/9783737009539.21.
- Hertling, Anke und Sebastian Klaes. »GEI-Digital« als Grundlage für Digital-Humanities-Projekte: Erschließung und Datenaufbereitung«, in: *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung*, Maret Nieländer und Ernesto William de Luca (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2018, 45–68, DOI:10.14220/9783737009539.45.
- Nieländer, Maret. »DiaCollo für GEI-Digital. Computerlinguistische Werkzeuge für die Analyse von mehr als 5000 historischen deutschsprachigen Schulbüchern«, in: *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme – Forschungsperspektiven*, Andreas Oberdorf (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022, 33–48, DOI: 10.35468/5952-03.
- Nieländer, Maret. »Historische Schulbücher mit digitalen Werkzeugen untersuchen – das Stichwort ›Leistung‹ im ›GEI-Digital-2020‹-Korpus«, in: *bildungsgeschichte.de*, Berlin, 2023, DOI: <https://doi.org/10.25523/32552.a>.
- Nieländer, Maret und Bryan Jurish. *D\* für Anfänger:innen: Ein Tutorial. Einfache und komplexe Suchanfragen, Frequenzanalysen und diachrone Kollokationsanalysen in der D\*-Korpusmanagement-Umgebung*, 2021, URN: urn:nbn:de:0220-2021-0088.
- Ott, Christine. »Das Schulbuch beim Wort nehmen. Linguistische Methodik in der Schulbuchforschung«, in: *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze und Bente Aamotsbakken (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, 254–263, URN: urn:nbn:de:bvb:20-opus-210394.
- Pfalzgraf, Falco. »Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung«, in: *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2015, 39–52, DOI:10.14220/9783737005159.39.
- Reh, Sabine und Norbert Ricken (Hg.). *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Tröhler, Daniel und Stephanie Fox. »Der ›linguistic turn‹ und die historische Bildungsforschung«, in: *Zyklusopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2019, 1–34, DOI: 10.3262/JEO01190416.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.
- Wehling, Elisabeth. *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*, Köln: Herbert von Halem Verlag, 2016.

---

Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*, C. K. Odgen und F. P. Ramsey (Hg.), London: Kegan Paul, 1922, [https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Logisch-philosophische\\_Abhandlung](https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Logisch-philosophische_Abhandlung).

## ***The Average Pupil: Zur »Naturalisierung« normalverteilter Leistung***

Vom wahlkämpferischen Slogan »Leistung muss sich wieder lohnen«<sup>1</sup> über die Lobbyisten-Frage »Wo war meine Leistung?« zur Legitimierung von Scheinrechnungen<sup>2</sup> bis zum diesem Band vorausgehenden Thema der Tagung »Was leisten wir (uns) in der Schule?« mag vordergründig klar sein, was mit *Leistung* gemeint ist. Genauso tief und mannigfaltig wie Vorstellungen oder Verwendungsweisen des Leistungsbegriffs im Allgemeinverständnis verwurzelt sind, sind es manche Kritikpunkte, die ihr falsches Verständnis oder ihre unzureichende Bewertung offenlegen sollen. Offenbar gibt es einen schmalen Grat zwischen der Glorifizierung und Beschwörung oder der Kritik und Abwertung von Leistung.<sup>3</sup> Hier kommen unter anderem die Problematik und das Diffuse des Leistungsbegriffs zum Vorschein. Neben der Entscheidung über Vorhandensein oder Fehlen von Leistung (Was gilt als Leistung?) steht die Relationierung derselben (Wie lässt sie sich ordnen und hierarchisieren?). Beide Diskussionen treffen fraglos auch auf Schulleistungen zu; im Folgenden wird besonders Zweiteres, ihr Verhältnis, in den Blick genommen werden.

Gewiss findet sich auch in der eigenen Schullaufbahn eine Situation, die sich so oder so ähnlich bei der Rückgabe einer Klassenarbeit zugetragen hat: Entgegen der allgemeinen Erwartung war eine Mehrzahl der Beurteilungen negativ ausgefallen. Selbst sehr gute Schülerinnen und Schüler waren betroffen. Erfahrungsgemäß regen sich in derartigen Situationen schnell Vermutungen, dass bei der Testkonstruktion ein Fehler unterlaufen sein müsse. *Normal* und erwartbar

---

1 Vgl. das Versprechen Helmut Kohls 1982 in Deutschland oder auch in Österreich mehrmals aufgegriffen durch die ÖVP: 2011, 2017 und 2019.

2 Vgl. die Abhörprotokolle zur BUWOG-Affäre hochrangiger österreichischer Politiker und Lobbyisten über Absprachen zur Privatisierung öffentlicher Wohnbauten 2010 mit der berühmten Frage »Wo war meine Leistung?«, um zu konstruieren, warum und wofür ca. 12 Millionen € an *Vermittlungshonoraren* ausbezahlt wurden.

3 Ethan Hutt und Jack Schneider, »A Thin Line Between Love and Hate: Educational Assessment in the United States«, in: Cristina Alarcón und Martin Lawn (Hg.), *Assessment Cultures: Historical Perspectives*, Berlin: Peter Lang, 2018, 235–258.

wäre es gewesen, wenn sich wenige am oberen beziehungsweise am unteren Ende der Bewertungsskala finden und sich die Mehrheit im sicheren Mittelfeld verteilt. Eine *normalverteilte* Notenvergabe wäre akzeptabel, im Einzelfall vielleicht ärgerlich oder unerwartet im Ergebnis, jedoch hinnehmbar gewesen. Dabei tendieren Lehrpersonen ohnehin dazu, Bewertungskategorien auch nachträglich derart anzupassen, dass bei drohenden *Ausreißern* die zu erwartende und eher annehmbare Leistungsverteilung eintritt.<sup>4</sup> Scheitern (und Herausragen) ist legitim, jedoch nur in gewissen anerkannten Dosen und Verhältnissen.<sup>5</sup> Werden diese Erwartungen und Verteilungswahrscheinlichkeiten nicht erfüllt, kann der Druck auf Schulen, Lehrende und Beschulte bis zur Schließung, Entlassung und *Aussonderung* anwachsen.<sup>6</sup> Vermutlich haben sich dem professionellen Selbstverständnis von Lehrenden derartige Übereinkünfte also ebenso tief eingeschrieben, wie Schülerinnen und Schülern die Leistungsdreiteilung in die Kategorien: gut, mittel, schlecht. Dies ist im Übrigen ein Residuum mittelalterlicher Sichtbarmachung von Leistungsunterschieden,<sup>7</sup> das bis heute mit dem Schritt über die Schulschwelle rasch als einer ihrer Mechanismen kennengelernt wird. Beschulten Subjekten wird eingeschrieben, wie Leistungen zu erbringen sind, was als Leistung gilt und wo sie sich in einer vorgegebenen Ordnung wahrscheinlich wiederfinden werden.<sup>8</sup>

Dieser Beitrag will sich nun auf die Spur der Annahmen machen, wie sich die Dreiteilung von Leistung in gut, mittel und schlecht von konstruierten Leistungskategorien in eine als von Natur gegebene Einteilung normalverteilter, schulischer Leistung vollzogen hat (Abschnitt I). Das ist auch deshalb interessant, da sich dies sukzessive in allgemeine Erwartungshaltungen und Grundlagen empirischer Untersuchungen zu Leistungen im Bildungswesen eingeschrieben zu haben scheint (Abschnitt II). Dadurch, so die These (Abschnitt III), lässt sich heute über ein tief verwurzeltes Thema der Leistungsbewertung ins Gespräch kommen und lassen sich Möglichkeiten für alternative Adressierungen eröffnen.

4 Larry Cuban, »Hugging the Middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980–2005«, in: *Education Policy Analysis Archives* 15, 1 (2007), 1–27.

5 David F. Labaree, *Someone Has to Fail. The Zero-Sum Game of Public Schooling*, Cambridge, a.o.: Harvard University Press, 2010.

6 Stefan T. Hopmann, »No Child, No School, No State Left Behind: Schooling in the Age of Accountability«, in: *Journal of Curriculum Studies* 40, 4 (2008), 417–456.

7 Vgl. die Wiener Schulordnung zu St. Stephan von 1446 abgedruckt bei Ludwig Boyer, *Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen: Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. 1. Band: 1160 bis 1570*, Wien: Jugend & Volk, 2008, 32–38 und das Original im Wiener Stadt- und Landesarchiv, Hs. 1/1, Eisenbuch, fol. 147–149. Mehr dazu in: Bernhard Hemetsberger, *Nicht Genügend ... Setzen! Zur Geschichte der Notengebung in Österreich*, Wien u. a.: LIT Verlag, 2015.

8 Norbert Ricken, »Konstruktion der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer, 2018, 43–60.

## Historische Spuren der Leistungstrias

Im Hoch- und Spätmittelalter werden nach antikem Vorbild<sup>9</sup> durch Sitzordnungen im Unterrichtsraum Differenzen im Lernfortschritt sichtbar gemacht. So ist im 15. und 16. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus die Zuordnung der Sitzplätze zu drei Haufen<sup>10</sup> Ausdruck eines Ordnungsversuchs für das Voranschreiten in Unterrichtsinhalten. Bei Prozessionen und religiösen Aufmärschen sollten Kloster-, Dom- und Pfarrschüler dann auch entsprechend ihres Fortschrittes in drei Gruppen aufgestellt und so der Öffentlichkeit präsentiert werden.<sup>11</sup> Eine Einübung dieser Erwartungstrias von guten, mittleren und schlechten Schülern bei der zusehenden Öffentlichkeit,<sup>12</sup> im Sinne Habermas' bei den öffentlichkeitskonstituierenden Zaungästen,<sup>13</sup> erfolgte also bereits über mehrere Jahrhunderte, ehe an jesuitischen Schulen mit der *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* 1599 »möglichst viele Stufen von Schülern [ausgewiesen werden sollten]: nämlich beste, gute, mittelmäßige, zweifelhafte, sitzen bleibende, ganz zu entfernende. Diese Noten kann man in Zahlen von 1–6 ausdrücken.«<sup>14</sup> Die gesammelten Jahresleistungen der erstmals systematisch benoteten jesuitischen Schüler wurden dann aber ebenfalls in drei Urteilskategorien zusammengezogen.<sup>15</sup> Nicht verwunderlich, dass mit staatli-

- 
- 9 Alfons Rösger, »Zur Schülerbeurteilung in der Antike. Hellenistische Schulwettbewerbe«, in: Johann Georg von Hohenzollern und Max Liedtke (Hg.), *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991, 56.
- 10 Vgl. beispielsweise Philipp Melanchthon, *Vnderrichtunge der Visitatorn an de Parheren ym Körvörstendome tho Sassen* [Unterricht der Visitatoren], Wittemberch: Öttinger, 1528, o. S. (letztes Kapitel: Van dem ersten, andern und drudden hupen).
- 11 »Item wir wellen auch, das ein yeder obrister locat gean sol in der process mit allen seinen schülern, also, das der verbeser der jungisten und ir schülweiser vorgeen, darnach der ander mit den mittern und iren pedegogen, und darnach der dritt mit den seinn zuhindrist.« Zitiert nach der »Ordnung der Schule zu St. Stephan in Wien 1446« bei Boyer, *Schulordnungen*, 36.
- 12 Besonders über den Schulbereich in die Öffentlichkeit getragen vgl. Lynn Fendler und Irfan Muzaffar, »The History of the Bell Curve: Sorting and the Idea of the Normal«, in: *Educational Theory* 58, 1 (2008), 63–82.
- 13 Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, 13. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013, 17; und Gerald Schwedler, »Prinzipien der Ordnung bei königlichen Prozessionen im späten Mittelalter«, in: Jörg Gengnagel, Monika Horstmann und Gerald Schwedler (Hg.), *Prozessionen, Wallfahrten, Aufmärsche. Bewegung zwischen Religion und Politik in Europa und Asien seit dem Mittelalter*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 2008, 122.
- 14 Bernhard Duhr, *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, Wien/Straßburg/München u. a.: Herdersche Verlagshandlung, 1896, 241.
- 15 Diese Dreiteilung wurde mit »A/a« (ascendit – sehr gut/gut, klein-a stellt die zweite Note dar), »m« (mediocris – mittelmäßig) und »d« (deficit – ungenügend) gekennzeichnet, wobei zwei »d« und ein »m« bei den mündlichen Jahresabschlussprüfungen als durchgefallen galt, siehe Duhr, *Studienordnung*, 151.

chen Erlässen allgemeiner Schul- und Unterrichtspflichten im Laufe des 18. Jahrhunderts ebenfalls die dreigliedrige Bewertung von Schulleistungen in sich durchsetzenden Zeugnissen festgeschrieben wird.<sup>16</sup> Eine Infragestellung dieser bis dahin gesellschaftsarchitektonisch oder religiös begründeten und tradierten Dreiheit, so eine zu überprüfende Annahme, mag mit Verweisen auf Aristoteles' Politik oder auch Augustinus' Gottesstaat entkräftet worden sein. Ein Argument der naturgegebenen Dreiteilung der Menschen qua Leistung(-svermögen) findet sich dann prominent besonders ab der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis mindestens ins 20. Jahrhundert an bedeutender Stelle rezipiert wieder.<sup>17</sup>

Zurückgeführt werden Überlegungen natürlicher Leistungsverteilung von gut, mittel und schlecht häufig auf den belgischen Astronomen und Statistiker Adolphe Quetelet (1796–1874).<sup>18</sup> Über statistische Erhebungen, so seine Annahme, sollten allgemeine Wahrheiten gewonnen werden können. Dabei wäre eine große Datenmenge erforderlich, woraus sich auch über bisher empirisch gänzlich unzugängliche Elemente Aussagen treffen lassen würden, wie beispielsweise sittliche und geistige Fähigkeiten des Menschen. Liefse sich behaupten, dass

- 1) die Individuen, die wir vergleichen, sich fast genau in denselben Umständen befinden;
- 2) wenn man auch [beispielsweise] nicht die absolute Zahl der begangenen Diebstähle kenne, so kenne man wenigstens das wahrscheinliche Verhältniss derselben;
- 3) dieses Verhältniss habe um so mehr Anspruch auf Vertrauen, je mehr Jahrgänge die Beobachtungen umfassen und je enger die Grenzen seyen, innerhalb derer die Ergebnisse schwanken.<sup>19</sup>

Hier unterschiebt Quetelet zwei Annahmen: *Erstens*, dass wiederholte Testungen, die über arithmetische Mittelwerte gerechnet werden, tatsächliche, stabile und quantitative psychologische Merkmale oder Fähigkeiten messen könnten und *zweitens*, dass diese zusammengezogenen Daten derart interpretiert werden könnten, dass sie Aussagen über Individuen der Vergangenheit, Gegenwart und

16 Vgl. Jörg W. Ziegenspeck, *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999, 65–68.

17 Theodor Ballauff, *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisati-on*, Weinheim/Basel: Beltz, 1982, 8.

18 Fendler und Muzaffar, »Bell Curve«, 74; Martin Lawn (Hg.), *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Uses*, Oxford: Symposium Books, 2013; Patrick F. Bloniasz, »On Educational Assessment Theory: A High-Level Discussion of Adolphe Quetelet, Platonism, and Ergodicity«, in: *Philosophies* 6, 46 (2021), 1–18.

19 Adolphe Quetelet, *Ueber den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten, oder der Versuch einer Physik der Gesellschaft*, Deutsche Ausgabe hrsg. durch Riecke, Stuttgart: Schweizerbart's Verlagshandlung, 1838, 411.

Zukunft ohne weitere Überprüfung zulassen.<sup>20</sup> Das heißt, selbst wenn sich ein Phänomen wie schulische Leistung nicht direkt beobachten lässt, kann bei wiederholter Testung und der Zusammenschau der Ergebnisse eine Aussage darüber getroffen werden, auch zu Schülerinnen und Schülern, die nicht an dieser Testung teilgenommen haben. Das ließe sich aus der erhobenen und abgeleiteten, überzeitlichen Natur des Menschen erschließen und nach Wahrscheinlichkeiten bestätigen.

Quetelet leitet nicht nur in der Anthropometrie<sup>21</sup> aus Daten militärischer Statistiken zu Körpergröße, Gewicht und anderem, die geschickt zur idealen Glockenkurve verbogen wurden,<sup>22</sup> einen mittleren Menschen ab. Zum Ideal erhoben, bezöge er seine Richtigkeit aus der natürlichen Erscheinung.

Diese Bestimmung des mittleren Menschen ist keineswegs bloß eine müßige Spekulation; sie kann für die Wissenschaft vom Menschen und von der menschlichen Gesellschaft von dem grössten Nutzen seyn. Sie ist eine nothwendige Vorbedingung für jede andere auf die Physik der menschlichen Gesellschaft sich beziehende Untersuchung, indem sie gewissermassen deren Basis bildet. Der mittlere Mensch ist nämlich dasjenige bei einer Nation, was der Schwerpunkt bei einem Körper ist; an seine Betrachtung reiht sich die Beurtheilung aller Erscheinungen des Gleichgewichts und der Bewegung an; überdiess bietet er, auch für sich betrachtet, bemerkenswerthe Eigenschaften dar [...]<sup>23</sup>

Als ästhetischer wie politischer Idealtyp stehe der mittlere Mensch – als Kollektivsymbol<sup>24</sup> – für Gleichgewicht, Stabilität, Schönheit und das Optimale, ausgeführt im eben zitierten vierten Buch, *Von den Eigenschaften des mittleren Menschen und des gesellschaftlichen Systems*.

Quetelet hatte dafür in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der öffentlichen Diskussion offene Ohren und somit diskursive Anschlussmöglichkeiten vorgefunden – bei Sympathisanten seiner Ideen wie auch bei Kritikern. Aus konservativ-religiösen Beweggründen beurteilte beispielsweise Ludolph von Beckedorff 1819 als preußischer Staatsrat den süvernschen Unterrichtsgesetzesentwurf und die darin enthaltene allgemeine bürgerliche Gleichheitsidee. Im Entwurf, so Beckedorff, werde »die natürliche Verschiedenheit unter allen einzelnen« gezeugnet und somit »dass die Menschen von Natur ungleich sind«, ein für ihn feststehender Satz, denn »er ruhet auf der Erfahrung.«<sup>25</sup> Als Korrektur zu

20 Bloniasz, »Educational Assessment Theory«, 1.

21 Adolphe Quetelet, *Anthropométrie Ou Mesure des Différentes Facultés de l'Homme*, Brüssel: Muquardt, 1870.

22 Jürgen Link, *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, Wiesbaden: VS Verlag, 1998, 205.

23 Quetelet, *Ueber den Menschen*, 558f.

24 Link, *Normalismus*, 205.

25 Die gesamte Beurteilung Beckedorffs des Süvernschen Unterrichtsgesetzesentwurfs ist in Anlage E bei Ewalt Quittschau, *Das religiöse Bildungsideal im Vormärz. Ein Beitrag zur Geschichte des Seminarunterrichts in Preußen*, Gotha: Klotz, 1931, 305–321 abgedruckt; hier 307.

Süvern seien drei Schultypen, »Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen, worin diejenigen, welche diese zwar verschiedenen, aber gleich ehrenwerten Ständen angehören, von Kindesbeinen an zu ihrer künftigen Bestimmung vorbereitet werden«<sup>26</sup> ausreichend, um die Gesellschaft in ihren als natürlich und somit wohlgeordnet bezeichneten Verhältnissen zu belassen.<sup>27</sup> Erneut ist die Dreiteilung, hier der Schulen, auffällig, die sich aus einem Naturargument zur Ungleichheit der Menschen speist.

Neben der zuvor umrissenen Trias sollte auch die Hervorhebung der Mitte als Norm im Diskurs der Zeit auftauchen. Der durchaus streitbare Pädagoge und Lehrerbildner Friedrich Diesterweg<sup>28</sup> kommentierte 1836 ebenfalls eine bei Quetelet propagierte Idee: den Normalmenschen. In der Abwägung des Begriffs der harmonischen Ausbildung des Menschen und der Problematik der Bestimmung desselben,

denken sich Manche einen vollkommen, nach allen möglichen Richtungen ausgebildeten Menschen, einen Normalmenschen, und sie stellen denselben als das Ziel der Vollendung oder als Ideal für die Bildung jedes Einzelnen hin. Aber nicht Jeder (Keiner) besitzt eine solche Universalität der Anlagen, daß Alles aus ihm werden könne. Darum leistet auch der Begriff eines Normalmenschen für die Bildung der Individuen nicht viel; er stellt nur im Allgemeinen das Ideal der Menschheit auf.<sup>29</sup>

Normalität im Sinne von Naturgemäßheit scheint eine drängende Frage des beginnenden 19. Jahrhunderts gewesen zu sein, die vor dem Hintergrund soziokultureller Kompensationsversuche des Chaos der Moderne, des Wiedererlangens von Sicherheit in krisenhaften Zeiten und der Folgekosten moderner Wachstumskurven zu interpretieren ist.<sup>30</sup> So verweist der damals vorherrschende Normalitätsbegriff im Kern auf eine Vorstellung von Natur, die den Menschen Orientierung geben könnte und das arithmetische Mittel, den Durchschnitt als natürliches Ideal von Ordnung, Gesundheit und dergleichen etablierte, also als universellen Imperativ auswies.<sup>31</sup> Augenscheinlich wird diese Orientierung in der schulischen Hygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wo über *Normalhaltung* Schulbänke konzipiert werden oder Schülersgesundheit über

---

26 Ebd., 310.

27 Margret Kraul, *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984, 48f.

28 Ruth Hohendorf, »Diesterweg unter seinen Gegnern. Eine Karikatur aus dem Vormärz«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 5 (1990), 649.

29 Friedrich Diesterweg, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, Erster Band, 3. Auflage, Essen: Bädeker, 1844, 133.

30 Link, *Normalismus*, 198.

31 Jörg Zirfas, »Norm und Normalität«, in: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden: Springer, 2014, 675.

Durchschnittswerte verhandelt wird.<sup>32</sup> Generell spielte im 19. Jahrhundert die Kategorie Bildung, vor allem schulische Bildung, als Deutungsmuster zur Herstellung sozialer wie nationaler Einheit in Verbindung mit bürgerlicher Leistungsethik eine zentrale Rolle.<sup>33</sup> Über die Leistungskategorie werden zunehmend Legitimationsansprüche in der Gesellschaft verhandelt und zugeteilt, deren naturhafte Dreiteilung im Laufe des Jahrhunderts hervorgekehrt und verfestigt wird.

## Zur Naturalisierung normalverteilter Leistung

Quetelets Grundüberlegungen finden nicht nur im öffentlichen Diskurs der Zeit über deutschsprachige Gebiete hinaus Wiederhall,<sup>34</sup> sondern auch in weiterführenden statistischen Modellen, beispielsweise bei Francis Galton und dessen Theorie des Ringvergleichs. Diese besagt, dass mittels der Logik von Analogie nicht messbare Kategorien wie Leistung dennoch wie empirisch beobachtbare Kategorien, zum Beispiel Körpergröße, zu messen seien. Da Körpergröße bei entsprechender Erhebungsgröße normalverteilt auftreten würde, damit etwas spezifisch Menschliches ausdrückt, wäre es auch legitim zu behaupten, dass bei Menschen andere Kategorien normalverteilt auftreten.<sup>35</sup> Damit wurden bisher unmessbare Phänomene messbar und statistisch darstellbar gemacht, während sich auch die Erwartungshaltung des *Normalen* entsprechend formierte. Abweichungen vom Ideal erscheinen dann nicht als Messfehler, sondern als graduelle Abstufungen zum Ideal. Diese graduellen Abstufungen treten nach einer wahrscheinlichen Verteilung auf und lassen daher Vorhersagen zu.<sup>36</sup> Quetelet selbst leitete davon den Ansatz einer *Sozialen Physik* ab, der bei Kenntnis des mittleren Idealmenschen graduelle Abweichungen bei Selbstbeobachtung korrigierbar machen würden. Die Aufforderung zur Einordnung in das Ideale wird dabei unverhohlen eingefordert:

---

32 Franz Kost, »Die »Normalisierung« der Schule. Zu Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 5 (1983), 772.

33 Georg Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, 221–225.

34 Vgl. die Verwendung der dreigliedrigen Abschlussbezeichnungen an der Harvard University ab 1878 mit »summa cum laude, magna cum laude und cum laude«, bei Jack Schneider und Ethan Hutt, »Making the grade: a history of the A-F marking scheme«, in: *Journal of Curriculum Studies* 46, 2 (2013), 209.

35 Stephen M. Stigler, *The History of Statistics: The Measurement of Uncertainty before 1900*, Cambridge u. a.: Belknap Press, 1986, 271.

36 An dieser Stelle ist ein etwas kruder Platonismus am Werk, der einer eigenständigen Bearbeitung und Diskussion bedürfte, vgl. dazu Bloniasz, »Educational Assessment Theory«, 7.

Wäre der mittlere Mensch vollkommen bestimmt, so könnte man ihn, wie ich bereits bemerkt habe, als den Typus des Schönen betrachten; und alle beträchtlichere Abweichungen von seinen Verhältnissen und von seinen Eigenschaften und Fähigkeiten gehörten in das Gebiet der Missbildungen und der Krankheiten; was in Beziehung auf Verhältnisse und Formen ihm nicht allein unähnlich wäre, sondern sogar noch jenseits der beobachteten Extreme fiele, wäre eine Monstrosität. [...] Uebrigens vertritt die Kenntniss des mittleren Menschen selbst nur die Stelle der noch wichtigeren Kenntniss des Individuums selbst, das der Beobachtung unterliegt. Um mich deutlicher zu erklären, will ich voraussetzen, jeder Mensch besitze die nöthigen Vorkenntnisse und die nöthige Umsicht, um sich selbst sorgfältig zu beobachten und alle seine Eigenschaften und Fähigkeiten, so wie die Grenzen zu bestimmen, innerhalb deren sie ohne Störung der Gesundheit zu schwanken fähig sind; er könnte für sich eine Tabelle bilden, die von der den mittleren Menschen betreffenden mehr oder weniger abweichen und ihm dazu dienen würde, diejenige Seiten seines Organismus, die mehr oder weniger von der Norm abweichen, und welche eine Schonung nothwendig erheischen, kennen zu lernen. [...] Ein verständiger Mensch, der seine Konstitution studirt und sich selbst beobachtet, kann vielen Krankheiten begegnen und braucht fast blos in schweren und ausserordentlichen Fällen zum Arzt seine Zuflucht nehmen.<sup>37</sup>

Quetelet hatte damit neben anderen sehr erfolgreich einen ganz neuen Typus der Idealität, fern der scheinbar nicht mehr tragfähigen religiös strukturierten Ideale wie Vollkommenheit als Vermessungsinstrument immanenter Verhältnisse, etabliert: den des Durchschnitts- oder mittleren Menschen.<sup>38</sup> Dass das dabei zur Anwendung kommende Glockenkurvendenken nicht auf natürlichen Verteilungsgesetzen basiert, sondern in der skizzierten Geschichte naturalisiert wurde, ist ebenso festzuhalten, wie dass zum Zwecke der eigenen Argumentation grundlegende Daten Quetelets als normalverteilt ausgegeben wurden, es jedoch nicht waren.<sup>39</sup> Dennoch war eine wirkmächtige Idee, in Verbindung mit einer langen Vorgeschichte dreigeteilter Leistung, in die Welt gesetzt. Ian Hacking beschrieb in diesem Zusammenhang einen sogenannten *looping-effect*.<sup>40</sup> Die Präsenz einer Idee und deren Verbreitung bringen die Idee aufs Neue hervor und reproduziert natürlich erscheinende Abbildungen. »Der ›Normalmensch‹, dessen Vermessung ab dem 19. Jahrhundert forciert wurde, ›existiert‹ zwar nur ›fiktiv‹ als Effekt einer wissenschaftlichen Skalierung, besitzt fortan aber ›die Autorität, an dem alle empirischen Individuen sich messen können.«<sup>41</sup> Die populäre Idee des Durchschnitts drängt Menschen einerseits in eine Zuordnung

37 Quetelet, *Ueber den Menschen*, 570f.

38 Florian Heßdörfer, »Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik«, in: Ralf Mayer, Alfred Schäfer und Steffen Wittig (Hg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS, 2019, 115f.

39 Quetelet, *Anthropométrie Ou Mesure des Différentes Facultés de l'Homme*.

40 Ian Hacking, »Making up people« [Nachdruck 1986], in: Mario Biagioli (Hg.), *The Science Studies Reader*, London: Routledge, 1999, 165.

41 Heßdörfer, »Gleichheit des Vergleichs«, 115.

und Anpassung, andererseits ermöglicht sie aber auch neue Entfaltungsmöglichkeiten, wie Ian Hacking betont.<sup>42</sup> In einem Jahrhundert gesellschaftlicher Um- und Aufbrüche kam diese Technologie und Idee gerade denjenigen Bevölkerungsgruppen zupass, die an einer Stabilisierung und Legitimierung einer spezifisch dreiteiligen Gesellschaftsordnung Interesse zeigten. Mit statischen Mitteln ließ sich argumentieren, wer welchen Platz einzunehmen hätte und warum beispielsweise keine *Klassenübertritte* vorgesehen wären. Statistiker behaupteten zwar stets, nur Informationen bereitzustellen, jedoch gehörten Statistiken alsbald zur Machttechnologie des modernen Staates.<sup>43</sup>

Von einer *Naturalisierung* der Leistungstrias – also gut, mittel und schlecht – ist auch insofern zu sprechen, als der Siegeszug von Überzeugungen quetelet'scher Prägung die Verteilung von Intelligenz oder auch schulischer Leistung erscheinen lässt, als ob diese naturgemäß einer Normalverteilungskurve entsprechen würden. Konzepte des Intelligenzquotienten nach William Stern 1916,<sup>44</sup> das Ausweisen von Risikogruppen bei Kindern respektive Schülerinnen und Schülern noch im 19. Jahrhundert,<sup>45</sup> grafische Ausgestaltungen von Leistungsstatistiken für Weltausstellungen<sup>46</sup> oder späteren Kompetenzmodellen<sup>47</sup> fußen maßgeblich auf der Annahme natürlicher, normalverteilter Leistung(-svermögen), die sich auf das Ideal des Mittelmaßes hin pädagogisch adressieren lassen sollten. Während in den USA am Beginn des 20. Jahrhunderts zur Objektivierung von schulischer Notengebung die Orientierung an der Glockenkurve propagiert wurde,<sup>48</sup> hatte Schweden die Bewertung schulischer Leistungen bis in die 1990er an der Normalverteilung ausgerichtet, indem die gesamte nationale Altersgruppe als Referenzmaßstab fungierte und zur statistisch möglichen Einordnung diente.<sup>49</sup>

42 Hacking, »Making up People«, 161–171.

43 Ebd.

44 Heßdörfer, »Gleichheit des Vergleichs«, 122–128; und Andreas Kaminski, »Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform«, in: *Historische Anthropologie* 19, 3 (2011), 331–353.

45 Jeroen Dekker, *The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*, Frankfurt am Main, Berlin u. a.: Peter Lang, 2001.

46 Bernhard Hemetsberger, »Leben in Leistungsstatistiken. Eine Spurensuche zur Konstruktion und zum Gebrauch grafischer Statistiken in der Schule«, in: *Pädagogische Rundschau* 75, 2 (2021), 205–218.

47 Andreas Gelhard, »Erziehung zur Leistungsbereitschaft. Über einige normative Voraussetzungen psychologischer Kompetenzkonzepte«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer, 2018, 251–273.

48 Schneider und Hutt, »Making the grade«, 213.

49 Florian Waldow, »Constellations of Actors and Fairness in Assessment in Germany, Sweden and England«, in: Cristina Alarcón und Martin Lawn (Hg.), *Assessment Cultures: Historical Perspectives*, Berlin: Peter Lang, 2018, 343 f.

## Im Durchschnitt beschult?

Die Konsequenzen der naturalisierten und teils unreflektierten Grundannahmen von Schulleistungen und ihrer legitimen Verteilung sind bis heute wirksam. Einerseits lässt sich dies mit anekdotischer Evidenz des Eingangsbeispiels belegen, andererseits drängen naturalisierte Leistungsvorstellungen Schülerinnen und Schüler in das *Normale* und verschließen Alternativen ebenso stark wie diese vor dem akzeptierten und tradierten Durchschnitt verstummen.

Eine umfassende wissenschaftliche wie öffentliche Diskussion um die Dreiteilung von Leistungsvorstellungen und Schultypen wurde im Westdeutschland der 1960er geführt. Warnte Georg Picht vor einer deutschen Bildungskatastrophe und propagierte Ralf Dahrendorf Bildung als Bürgerrecht, kommentierte Helmut Schelsky eine geplante Schulreform unter Aufschlüsselung der wiederkehrenden und unreflektiert für-wahr-gehaltenen Trias von Leistung(-svermögen) an Schulen. Die Trinitätssoziologie der Berufsgruppen ohne realsoziologische Grundlage aber mit Abbildung im Schulwesen hielt sich nur deshalb, so Schelsky,<sup>50</sup> da sie sich laut offiziellen Stellen a) angeblich bewährt hätte, b) Höhere, Volks- und Mittelschulen den Hauptschichten der Berufe entsprächen und c) die Dreiteilung auch den drei Begabungstypen – theoretischer, praktischer und theoretisch-praktischer Natur – gerecht würde. Dagegen sei einzuwenden, dass »[n]icht die Dreigliederung der Berufe ... das Schulsystem [bestimmt], sondern umgekehrt die Dreigliederung der Schule eine Sozial- und Bildungssystematik in das Berufswesen hineinträgt, die sozial und beruflich immer fraglicher wird.«<sup>51</sup>

Dass die Bemühungen und Hinweise auf diese durchwegs latenten aber kritisch zu befragenden Annahmen im Bildungswesen wenig an Brisanz eingebüßt haben, zeigt ein Blick in Handbücher zur Leistungsmessung in Schulen, wie beispielsweise bei Weinert,<sup>52</sup> einer gegenwärtig fixen Bezugsgröße im Themenfeld. Vorrangig in empirischen Großstudien zu schulischer Leistung der Gegenwart werden naturalisierte, normalverteilte Leistungsannahmen zugrunde gelegt und ihre Ergebnisse vor diesem Hintergrund interpretiert sowie effizienzsteigernde Maßnahmen angeschlossen.<sup>53</sup> In der Orientierung an empirischen Testungen und Bewertungen im Bildungssystem sollte sichtbar gemacht werden, dass lange tradierte und für-wahr-gehaltene Elemente eingeschrieben sind, dass

50 Helmut Schelsky, *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1961, 9f.

51 Ebd., 10.

52 Zutreffend auf einen Großteil der Beiträge in Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel: Beltz, 2002.

53 Bernhard Hemetsberger, »Citius, Altius, Fortius – Imperative von Statistiken zur Leistungsoptimierung«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 99, 1 (2023), 21–31.

diese jedoch keine natürlichen Gegebenheiten darstellen.<sup>54</sup> Die Fetischisierung von Mittelmaßidealen verdeckt eine Vielzahl an möglichen Ausprägungsformen von Leistung bei Schülerinnen und Schülern. Um die Leistungsvorstellungen der Gegenwart zu verstehen, ist es daher ratsam, ihre Geschichte und Konstruktion zu befragen. In diesem Prozess wird deutlich, dass Leistung eine ebenso problematische wie nicht *per se* existente Kategorie ist, sondern unter den jeweiligen sozialen Gegebenheiten zugeschrieben, bewertet, ausverhandelt und anerkannt werden muss.<sup>55</sup>

## Literaturverzeichnis

- Ballauff, Theodor. *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation*, Weinheim/Basel: Beltz, 1982.
- Bloniasz, Patrick F. »On Educational Assessment Theory: A High-Level Discussion of Adolphe Quetelet, Platonism, and Ergodicity«, in: *Philosophies* 6, 46 (2021), 1–18.
- Bollenbeck, Georg. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- Boyer, Ludwig. *Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen: Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. 1. Band: 1160 bis 1570*, Wien: Jugend & Volk, 2008.
- Cuban, Larry. »Hugging the Middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980–2005«, in: *Education Policy Analysis Archives* 15, 1 (2007), 1–27.
- Dekker, Jeroen. *The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*, Frankfurt am Main/Berlin u. a.: Peter Lang, 2001.
- Diesterweg, Friedrich. *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, 1. Band, 3. Auflage, Essen: Bädeker, 1844.
- Duhr, Bernhard. *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. [1599] Mit einer Einleitung von Bernhard Duhr*, Wien, Straßburg, München u. a.: Herdersche Verlagshandlung, 1896.
- Fendler, Lynn und Irfan Muzaffar. »The History of the Bell Curve: Sorting and the Idea of the Normal«, in: *Educational Theory* 58, 1 (2008), 63–82.
- Gelhard, Andreas. »Erziehung zur Leistungsbereitschaft. Über einige normative Voraussetzungen psychologischer Kompetenzkonzepte«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer, 2018, 251–273.
- Gergen, Kenneth J. und Ezekiel J. Dixon-Román. »Social Epistemology and the Pragmatics of Assessment«, in: *Teachers College Record* 116, 11 (2014), 1–22.
- Habermas, Jürgen. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, 13. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013.

54 Kenneth J. Gergen und Ezekiel J. Dixon-Román, »Social Epistemology and the Pragmatics of Assessment«, in: *Teachers College Record* 116, 11 (2014), 1–22.

55 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hansen Berlin, 2018, 16.

- Hacking, Ian. »Making up people« [Nachdruck 1986], in: *The Science Studies Reader*, Mario Biagioli (Hg.), London: Routledge, 1999, 161–171.
- Hemetsberger, Bernhard. *Nicht Genügend ... Setzen! Zur Geschichte der Notengebung in Österreich*, Wien u. a.: LIT Verlag, 2015.
- Ders. »Leben in Leistungsstatistiken. Eine Spurensuche zur Konstruktion und zum Gebrauch grafischer Statistiken in der Schule«, in: *Pädagogische Rundschau* 75, 2 (2021), 205–218.
- Ders. »Citius, Altius, Fortius – Imperative von Statistiken zur Leistungsoptimierung«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 99, 1 (2023), 21–31.
- Heßdörfer, Florian. »Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik«, in: *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Ralf Mayer u. a. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2019, 113–133.
- Hohendorf, Ruth. »Diesterweg unter seinen Gegnern. Eine Karikatur aus dem Vormärz«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 5 (1990), 639–650.
- Hopmann, Stefan T. »No Child, No School, No State Left Behind: Schooling in the Age of Accountability«, in: *Journal of Curriculum Studies* 40, 4 (2008), 417–456.
- Hutt, Ethan und Jack Schneider. »A Thin Line Between Love and Hate: Educational Assessment in the United States«, in: *Assessment Cultures: Historical Perspectives*, Cristina Alarcón und Martin Lawn (Hg.), Berlin: Peter Lang, 2018, 235–258.
- Kaminski, Andreas. »Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform«, in: *Historische Anthropologie* 19, 3 (2011), 331–353.
- Kost, Franz. »Die ›Normalisierung‹ der Schule. Zu Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 5 (1983), 769–782.
- Kraul, Margret. *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- Labaree, David F. *Someone Has to Fail. The Zero-Sum Game of Public Schooling*, Cambridge u. a.: Harvard University Press, 2010.
- Lawn, Martin (Hg.). *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Uses*, Oxford: Symposium Books, 2013.
- Link, Jürgen. *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, Wiesbaden: VS Verlag, 1998.
- Melanchthon, Philipp. *Vnderrichtinge der Visitatorn an de Parheren ym Körvörstendome tho Sassen [Unterricht der Visitatoren]*, Wittemberch: Öttinger, 1528.
- Quetelet, Adolphe. *Ueber den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten, oder der Versuch einer Physik der Gesellschaft*, Deutsche Ausgabe hrsg. durch Riecke, Stuttgart: Schweizerbart's Verlagshandlung, 1838.
- Ders. *Anthropométrie Ou Mesure des Différentes Facultés de l'Homme*, Brüssel: Muquardt, 1870.
- Quittschau, Ewald. *Das religiöse Bildungsideal im Vormärz. Ein Beitrag zur Geschichte des Seminarunterrichts in Preußen*, Gotha: Klotz, 1931.
- Ricken, Norbert. »Konstruktion der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer, 2018, 43–60.
- Rösger, Alfons. »Zur Schülerbeurteilung in der Antike. Hellenistische Schulwettbewerbe«, in: *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*,

- Johann Georg von Hohenzollern und Max Liedtke (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991, 49–60.
- Schelsky, Helmut. *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1961.
- Schneider, Jack und Ethan Hutt. »Making the grade: a history of the A-F marking scheme«, in: *Journal of Curriculum Studies* 46, 2 (2013), 201–224.
- Schwedler, Gerald. »Prinzipien der Ordnung bei königlichen Prozessionen im späten Mittelalter«, in: *Prozessionen, Wallfahrten, Aufmärsche. Bewegung zwischen Religion und Politik in Europa und Asien seit dem Mittelalter*, Jörg Gengnagel, Monika Horstmann und Gerald Schwedler (Hg.), Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 2008, 122–141.
- Stigler, Stephen M. *The History of Statistics: The Measurement of Uncertainty before 1900*, Cambridge u. a.: Belknap Press, 1986.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Hansen Berlin, 2018.
- Waldow, Florian. »Constellations of Actors and Fairness in Assessment in Germany, Sweden and England«, in: *Assessment Cultures: Historical Perspectives*, Cristina Alarcón und Martin Lawn (Hg.), Berlin: Peter Lang, 2018, 335–361.
- Weinert, Franz E. (Hg.). *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel: Beltz, 2002.
- Ziegenspeck, Jörg W. *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.
- Zirfas, Jörg. »Norm und Normalität«, in: *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.), Wiesbaden: Springer, 2014, 675–685.



## »Aufstieg durch Bildung«. Ausprägung und Verbreitung eines meritokratischen Erwartungsmusters (1850–1930)

»Aufstieg durch Bildung« – dieses sozialdemokratische Motto aus den 1960er Jahren ist längst zum politischen Gemeingut geworden. Mehr noch, es beschreibt nicht nur eine bildungspolitische Maxime, sondern auch weit verbreitete Erwartungen und Ambitionen. Die Bildungsexpansion, der Wandel der Berufsstruktur und die Akademisierung immer neuer Berufsfelder haben dazu geführt, dass sozialer Aufstieg in der Gegenwart in erster Linie als Bildungsaufstieg gedacht wird. Die Debatte über den Zusammenhang von Bildung und sozialer Mobilität war auch in den 1960er Jahren nicht neu. Sie lässt sich bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen, als Liberale wie Robert von Mohl und Friedrich Harkort über Bildung als Voraussetzung und Mittel individueller »Selbsthilfe« nachdachten und einen Ausbau staatlicher Bildungsangebote als eine Antwort auf die Soziale Frage vorschlugen. Rufe nach einem sozial durchlässigen Bildungssystem schlugen sich bereits in den Diskussionen des Paulskirchenparlaments nieder. Seit dem späten 19. Jahrhundert fanden solche Forderungen, die Liberale und reformistische Sozialdemokraten unter den Schlagworten »Einheitsschule« und »Freie Bahn dem Tüchtigen« vorbrachten, breite Resonanz. Diesem Anliegen lag ein meritokratisches Gesellschaftsmodell zugrunde, insofern es den Wortführern nicht um die Abschaffung jeder Art von sozialer Ungleichheit ging, sondern darum, soziale Positionen stärker an individuelle Leistung und insbesondere schulisch-akademische Leistungen zu koppeln. Politische Maßnahmen für Chancengleichheit – unter anderem die allgemeine Grundschule und der Ausbau finanzieller Förderung – werden auf breiter Ebene in der Weimarer Republik ergriffen, in ihrer Wirkung allerdings durch die Weltwirtschaftskrise konterkariert.<sup>1</sup>

---

1 Vgl. Detlef Oppermann, *Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzung in der Geschichte des Einheitsschulgedankens*, Frankfurt am Main: Dipa, 1982; Alexander Mayer, »Freie Bahn dem Tüchtigen« und »Aufstieg durch Bildung«. Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik«, in: *Historische Zeitschrift* 312, 3 (2021), 649–686.

Bisher ist nicht klar, inwiefern sich die Debatten über Bildung und soziale Mobilität in den Erwartungen und Ambitionen der unteren sozialen Klassen widerspiegeln. Gestützt auf die sozialhistorische Forschung zu sozialer Mobilität im 19. Jahrhundert und die wenigen publizierten Selbstzeugnisse von Arbeitern schließt Jürgen Kocka: »[D]ie Vermittlung von Zielen und die Einübung in Praktiken, die über das Herkunftsmilieu eindeutig hinausführten und individuellen Aufstieg oder kollektive Emanzipation oder beides ermöglichen würden, gehörte in der Regel nicht zur Erziehung in Arbeiterfamilien.«<sup>2</sup> Es finden sich allerdings auch vereinzelte Belege für aufstiegsorientierte Arbeiterfamilien, die bereits im Kaiserreich einen Aufstieg durch Bildung für ihre Kinder anstrebten, wie Heidi Rosenbaum in ihrer Studie zu »proletarischen Familien«, allerdings basierend auf einer sehr kleinen Fallzahl, zeigen konnte.<sup>3</sup> Es fehlen hingegen immer noch Studien, die systematisch und über längere Zeiträume verfolgen, wie Aufstiegsorientierungen entstehen und sich in breiteren sozialen Gruppen ausbreiten konnten.

Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit der Frage, wann in den unteren sozialen Klassen die Erwartung Fuß fasste, dass Schulbildung einen Weg zu sozialem Aufstieg bereitstelle. Hierbei handelt es sich insofern um ein *meritokratisches* Erwartungsmuster, als es schulische Leistungen mit dem Anspruch oder zumindest der Hoffnung auf eine Verbesserung der eigenen sozioökonomischen Position verbindet. Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Faktoren die Ausbreitung dieses Erwartungsmusters begünstigten oder behinderten. Der Beitrag nimmt eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf Leistung ein: Es geht auch um die Frage, wie schulische Leistungen durch soziale Praktiken konstruiert und individuell zugeschrieben werden.<sup>4</sup> Dabei wird ein analytischer Begriff von Leistung zugrunde gelegt, der alle individuell zugerechneten und positiv gewerteten Handlungsergebnisse erfasst, unabhängig davon, ob diese in den Quellen als »Leistung« bezeichnet werden. Als Quellenbasis dient ein Korpus von 120 Ego-Dokumenten aus dem deutschsprachigen Raum. Sie stammen von Männern und Frauen aus den Unterklassen und den unteren Mittelklassen (Arbeiter, Gesinde, Hausangestellte, Häusler, Kleinbauern, Handwerker, Kleingewerbetreibende, Gastwirte, untere Beamte und Angestellte), die zwischen 1840 und 1925 geboren wurden. Das Korpus besteht überwiegend aus autobiografischen Schriften, sowohl publizierten wie auch unveröffentlichten, und zu einem kleineren Teil (ab den 1910er Jahrgängen) aus Transkripten lebensgeschichtli-

2 Jürgen Kocka, *Arbeiterleben und Arbeiterkultur. Die Entstehung einer sozialen Klasse*, Bonn: J.H.W. Dietz Nachf., 2015, 272.

3 Vgl. Heidi Rosenbaum, *Proletarische Familien. Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Orientierung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.

4 Ich folge hierin Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.

cher Interviews, die im Rahmen soziologischer und geschichtswissenschaftlicher Forschungsprojekte entstanden sind. Diese Ego-Dokumente werden unter einer praxistheoretischen Perspektive betrachtet. Aufstiegsorientierungen werden dabei als ein Konglomerat von Deutungsmustern, d.h. explizitem und implizitem Wissen, sowie von habitualisierten Motiven und Emotionen verstanden, die in sozialen Praktiken erworben werden.<sup>5</sup>

## Bildungsbezogene Aufstieghoffnungen im 19. Jahrhundert

Daten zum Sozialprofil höherer Schulen in den deutschen Staaten bzw. im Deutschen Reich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts legen den Schluss nahe, dass eine Orientierung an sozialem Aufstieg durch Bildung in den Unterklassen kaum anzutreffen sein dürfte, zu gering waren die Bildungschancen dieser sozialen Gruppen. In Berlin zum Beispiel erreichten in den Jahren von 1882 bis 1886 1334 Schüler das Abitur. Söhne von Arbeitern und Handwerkern (ohne Handwerksmeister) machten davon lediglich 2,2 Prozent aus, die Söhne von unteren Beamten, unteren Angestellten und unteren Militärangehörigen 6,9 Prozent.<sup>6</sup> Angesichts dessen, dass im Jahr 1885 nur 4774 von 66802 14- bis 19-jährigen männlichen Jugendlichen in Berlin eine höhere Schule besuchten,<sup>7</sup> war die Zahl von Bildungsaufsteigern aus den Unterklassen daher verschwindend gering. In der von Verwaltung und Militär geprägten Stadt Minden besuchten zwischen 1875 und 1905 nur 1,9 Prozent der Arbeitersöhne (einschließlich der Söhne nicht-selbstständiger Handwerker) eine höhere Schule. In der Industriestadt Duisburg waren es zwischen 1875 und 1900 0,9 Prozent. Bei der sehr viel kleineren Gruppe der unteren Beamten und Angestellten betragen die entsprechenden Werte 5,4 und 4 Prozent.<sup>8</sup> Für die ländliche Unterklasse ist von noch geringeren Bildungschancen auszugehen, da mit der Entfernung zur nächsten höheren Schule und der oftmals schlechteren Qualität der ländlichen Volksschulen weitere Hindernisse hinzutraten. Ungleich besser stand es um die Chancen der unteren Mittelklassen. Nimmt man die in prekärer Selbstständigkeit existierenden Handwerker aus niedergehenden Gewerben aus, scheint für

---

5 Vgl. Andreas Reckwitz, *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: transcript, 2016; Elizabeth Shove, Mika Pantzar und Matt Watson, *The Dynamics of Social Practice. Everyday Life and How It Changes*, Los Angeles: Sage, 2012.

6 Vgl. Detlef K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977, 522f.

7 Vgl. ebd., 432f.

8 Vgl. Peter Lundgreen, Margret Kraul und Karl Ditt, *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1988, 261.

die Familien des alten und neuen Mittelstands der Besuch einer höheren Schule zumindest eine realistische Option gewesen zu sein. Die Weimarer Republik schuf zwar vermehrt Bildungsmöglichkeiten auch für die Angehörigen der unteren sozialen Klassen, vor allem für Mädchen, doch blieb die Chancengleichheit stark ausgeprägt. Die Kinder von Arbeiterfamilien machten 1931 reichsweit 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler an höheren Schulen und Realschulen aus und waren damit, bezogen auf die Zusammensetzung der Erwerbsbevölkerung, um ein zehnfaches unterrepräsentiert.<sup>9</sup> Der Anteil der Schulpflichtigen, die eine höhere Schule besuchten, stieg bis in die frühen 1930er Jahren auf 6,6 Prozent.<sup>10</sup> Ob unter diesen Umständen ein Bildungsaufstieg für breitere Kreise bereits als realistische Möglichkeit erscheinen konnte, ist keineswegs klar.

Die Ego-Dokumente stimmen insofern mit den Statistiken überein, als die Autoren und Autorinnen, die eine höhere Schule oder auch nur eine schulgeldpflichtige Bürgerschule besuchten, zum größten Teil Kinder von selbstständigen Handwerkern, Gastwirten oder Bauern waren. Es finden sich unter ihnen so gut wie keine Kinder von Arbeitern oder aus der ländlichen Unterklasse. Dennoch zeigen die autobiografischen Quellen, dass die Hoffnung auf einen Bildungsaufstieg bereits im 19. Jahrhundert weiter verbreitet war, als es die quantitativen Daten nahelegen. So erzählt ein Fabrikarbeiter, der 1841 als uneheliches Kind einer Näherin geboren wurde und bei seinen Großeltern, einer Weberin und einem durch Alkoholismus verarmten Fassbinder, aufwuchs:

Einem bestimmten Berufe konnte ich mich nicht widmen, denn die Armut gebot immer, ums tägliche Brot zu arbeiten. Während der Schulzeit hatte ich bestimmte sich steigernde kindliche Wünsche. Ich wollte Buchbinder werden, dann Buchhändler oder Lehrer oder gar Gelehrter.

Obwohl die Familie nicht einmal über die nötigen Mittel für eine handwerkliche Lehre verfügte und der Erzähler eine Armenschule besuchen musste, berichtet er von Hoffnungen auf einen Bildungsberuf. Ein Schlosser, der 1858 als Sohn eines Orgelbauers geboren wurde, aber nach dem frühen Tod des Vaters bereits als Zwölfjähriger bei Verwandten als Knecht arbeiten musste, erzählt:

Bei meiner Schulentlassung entstand natürlich die Frage: Was will der Junge lernen? Mein Sinn stand nach Studieren; aber einen Eseljungen läßt man doch nicht studieren. Viele Leute sagten: Der Junge hat Knochen! Das gebe einen Schmied. Ich kannte die

9 Vgl. Hartmut Kaelble, *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983, 144, 146.

10 Hans-Ulrich Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4, Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949*, München: C.H. Beck, 2003, 458.

Handwerke nicht; als mir aber die Frage vorgelegt wurde, drang ich darauf Schlosser oder Schmied zu werden; was auch geschehen ist.<sup>11</sup>

Wo die Autorinnen und Autoren nicht nur von abstrakten Zielen (»studieren«) sprechen, richten sich die Hoffnungen meist auf den Lehrerberuf.<sup>12</sup> So auch bei einem Schuster, der 1867 als Sohn eines Diensthofen und einer Weberin geboren wurde: »Schon in meiner frühen Jugend wurde mir erzählt, daß der Schuster immer sein Auskommen habe; ich bildete mir also ein, ich müßte eigentlich ein Schuhmacher werden. [...] heimlich träumte ich allerdings vom Lehrerberuf.«<sup>13</sup>

Für das 19. Jahrhundert finden sich nur vereinzelte Ego-Dokumente von Frauen aus den unteren sozialen Klassen, die von Hoffnungen auf einen Bildungsaufstieg berichteten (generell sind weniger Autobiografien von Frauen aus dieser Zeit überliefert). So berichtet eine Fabrikarbeiterin und engagierte Sozialdemokratin von ihren schulischen Erfolgen und der Hoffnung, ein Lehrerinnen-Seminar besuchen zu können, was allerdings an der mangelnden Unterstützung ihrer Eltern scheiterte.<sup>14</sup>

Die Aufstiegshoffnungen, von denen die Quellen berichten, wurden meist früh enttäuscht. Das lag in der Regel daran, dass die Eltern finanziell nicht dazu in der Lage waren, eine weiterführende Schulbildung zu unterstützen, oder es scheuten, ein solches Wagnis einzugehen. In selteneren Fällen mussten bereits begonnene Bildungswege abgebrochen werden, weil die finanzielle Grundlage durch den Tod von Unterstützern oder Notlagen in der Familie wegbrachen.<sup>15</sup> So erging es dem Fabrikarbeiter Eugen Bareiß, der sich als guter Schüler auszeichnete, woraufhin seine Großmutter ihm versprach, eine Lehrerausbildung zu sichern. »Finanziell hätte sie es auch gut richten können; aber es sollte alles anders kommen. Die Säule meines Geigenhimmels zerbarst u. ich blieb in dem Abgrund des Elends zurück.«<sup>16</sup> Denn die Großmutter starb plötzlich im Jahr vor seiner Schulentlassung.

Wie diese Aufstiegsorientierung bei Kindern aus den Unterklassen entstehen konnte, bleibt auf den ersten Blick häufig unklar, da die Ego-Dokumente darauf nicht genauer eingehen oder generell sehr knapp gehalten sind. Deutlich wird jedenfalls, dass in der Regel nicht die Eltern diese Erwartungen an die Kinder herantrugen. Sie waren eher an einem möglichst frühen Mitverdienst der Kinder

11 »Lebensbilder. XV. Von einem Schlosser«, in: *Ethische Kultur* 1, 37 (1893), 292–293, 293.

12 Vgl. auch »Lebensbilder. XI. Von einem Buchbinder (Felix Renker in Leipzig-Connewitz)«, in: *Ethische Kultur* 1, 29 (1893), 229–231; Eugen Bareiß, o. T., in: Adolf Levenstein (Hg.), *Proletariats Jugendjahre*, Berlin: Eberhard Frowein, 1910, 74–80.

13 »Lebensbilder. XVI. Von einem Schuhmacher«, in: *Ethische Kultur* 2, 44 (1894), 348–349, 348.

14 »Lebensbilder. XXVII. Von einer Schlosserfrau«, in: *Ethische Kultur* 3, 37 (1895), 292–293.

15 Vgl. z.B. Georg Meyer, *Die Lebenstragödie eines Tagelöhners. Mit Vorwort von Adolf Levenstein*, Berlin: Eberhard Frowein, 1909, 25.

16 Bareiß, o. T., 79.

interessiert oder strebten, wenn sie es sich leisten konnten, eine handwerkliche oder industrielle Lehre an, was bisweilen zu Konflikten führte.<sup>17</sup> Eltern, die ihre Kinder auf schulgeldpflichtige Bürgerschulen oder höhere Schulen schickten, waren meist wohlhabende Landwirte oder selbstständige Handwerker.<sup>18</sup> Sie suchten damit nicht unbedingt einen sozialen Aufstieg, denn zum Teil stand fest, dass die Söhne trotz ihrer besseren Bildung den väterlichen Betrieb übernehmen würden. Es ging daher zum Teil eher um eine symbolische Markierung des erreichten ökonomischen Status durch Distinktion gegenüber den sozialen Gruppen, die sich keine Schulgebühren leisten konnten.<sup>19</sup> Angesichts der beschränkten Berufschancen von Frauen finden sich bis zum Ersten Weltkrieg kaum Beispiele von Eltern, die einen Bildungsaufstieg ihrer Töchter anstrebten. Von einem solchen Ausnahmefall erzählt eine Näherin, die vor 1871 als Tochter eines Bademeisters geboren wurde:

Meine Eltern wollten, da ich die Älteste von vier Kindern war, alles mögliche aus mir machen. Ich sollte später die Gewerbeschule besuchen, um Buchführung zu lernen; leider blieben dies nur fromme Wünsche. Die Nachkommen meiner Eltern vermehrten sich rasch; der Verdienst meines Vaters reichte nicht aus, alles das herbeizuschaffen, was notwendig war.<sup>20</sup>

Auch dafür, dass Anstöße zu einer Bildungskarriere aus dem engeren sozialen Umfeld kamen, finden sich meist keine Belege. Die Quellen erwähnen meist keine Verwandten und Bekannten in Bildungsberufen. Dass die Autoren und Autorinnen mit solchen Berufen nicht näher vertraut waren, zeigt sich auch daran, dass sie zum Teil von äußerst vagen Hoffnungen erzählen. Als wichtiger Faktor tritt allerdings die Schule hervor.

## Praktiken schulischer Leistungsbewertung

Meritokratische Deutungsmuster und Emotionen wurden in den Volksschulen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts vor allem durch eine Praktik eingeübt, die in der zeitgenössischen Pädagogik als »Zertieren« bezeichnet wurde. Dabei spie-

17 Vgl. z. B. Carl Scholl, *Lebenserinnerungen eines alten Handwerkers aus Memel. Herausgegeben und mit Handzeichnungen begleitet von M. und J. Rehsener*, Stuttgart und Gotha: Friedrich Andreas Perthes, 1922, 35.

18 Vgl. Deutsches Tagebucharchiv Emmendingen (DTA), SIG 2625-1; »Lebensbilder. VII. Von einem Staatsbeamten«, in: *Ethische Kultur* 2, 19 (1894), 145–152; »Lebensbilder. XVII. Von einem Gerichts Referendarius«, in: *Ethische Kultur* 2, 45 (1894), 358–359; »Lebensbilder. XVIII. Von einem Gerber«, in: *Ethische Kultur* 2, 46 (1894), 365–366; Heinrich Hansjakob, *Aus meiner Jugendzeit. Erinnerungen*, 14. Aufl., Freiburg im Breisgau: Rombach, 1960.

19 Vgl. z. B. DTA, SIG 1608-1R.

20 »Lebensbilder. XIII. Von einer Näherin«, in: *Ethische Kultur* 2, 34 (1894), 267–268, 267.

gelte die Sitzordnung im Klassenzimmer eine Rangordnung der Schulleistungen wider, die im Unterricht vor allem durch Lehrerfragen, aber auch bei Diktaten und dem Aufsagen von Auswendiggelerntem ständig neu hergestellt wurde. Der Bäckerssohn Karl Fischer (geb. 1841), der eine Volksschule in Schlesien besuchte, beschreibt dies folgendermaßen:

Wenn man bei Beginn der Schule auch auf der letzten Bank saß, in der nächsten halben Stunde aber konnte man schon erster sein. Wenn der Kantor anfang zu fragen [...], dann fing er beim obersten an; wenn der die Antwort schuldig blieb, dann fragte er weiter, und wer die Frage beantwortete, der setzte sich dann zuoberst [...].<sup>21</sup>

Bereits die frühneuzeitliche jesuitische Pädagogik hatte sich ähnlicher Praktiken bedient, um den Ehrgeiz und Wetteifer der Schüler zu wecken.<sup>22</sup> Während das Zertieren an den höheren Schulen bereits im späten 18. Jahrhundert in die Kritik geriet und im Laufe des 19. Jahrhunderts abgelöst wurde, blieb es an den Volksschulen bis ins frühe 20. Jahrhundert verbreitet. Endgültig abgeschafft wurde diese Praktik an den preußischen Volksschulen erst mit einer Verordnung von 1927. An den höheren Schulen wurde das Zertieren im Laufe des 19. Jahrhunderts durch das sogenannte Lozieren abgelöst, bei dem die Rangordnung nicht im Unterricht durch Fragen und andere Aufgaben hergestellt, sondern in regelmäßigen Abständen von den Lehrern neu festgelegt wurde. Aus den Ego-Dokumenten geht nicht immer hervor, welche Form des schulischen Wettbewerbs praktiziert wurde. Jedenfalls berichten die Autorinnen und Autoren häufig von einer räumlichen Rangordnung im Klassenzimmer und beschreiben ihre schulischen Leistungen in relationalen Begriffen (z. B. »Erster«).

Für die Entstehung individueller Aufstiegsorientierung waren solche Praktiken bedeutsam, weil sie den Schülerinnen und Schülern eine individualisierende Form der Selbstwahrnehmung nahelegten. Dies geschah durch einen Prozess ständiger Bewertung und Rückmeldung. Die Stellung in der Rangordnung war nie gesichert, sondern konnte wieder verloren werden. Umgekehrt war es für die unterlegenen Schülerinnen und Schüler möglich, durch Anstrengung aufzurücken, was in den Ego-Dokumenten als besonders eindrücklich geschildert wird: »Es ist wohl nicht vorgekommen, daß der Erste, so mit einem Schläge, der Letzte geworden ist, aber daß der Letzte ganz plötzlich der Erste war, das ist mir selber passiert [...].«<sup>23</sup>

Im Kern beruhten das Zertieren und Lozieren auf einer Individualisierung durch Leistungsbewertung. Damit hob sich diese schulische Praktik stark von

21 Karl Fischer, *Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters*. Herausgegeben und mit einem Geleitwort versehen von Paul Göhre, Leipzig: Eugen Diederichs, 1903, 43.

22 Vgl. hierzu und zum Folgenden Nils Lindenhayn, *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*, Köln: Böhlau, 2018, 119–144.

23 Fischer, *Denkwürdigkeiten*, 43.

den Mustern sozialer Ordnung ab, denen die Schülerinnen und Schüler in ihrem übrigen Alltag begegneten. Dort wurden sie in aller Regel nach askriptiven Kategorien behandelt. Ihr Alter bestimmte, zu welchen Arbeiten sie herangezogen wurden. (Un-)eheliche Geburt und der Besitzstand der Eltern prägten, wie sie von anderen Erwachsenen behandelt wurden. Auch im Umgang der Kinder untereinander spielten Kategorien der sozialen und lokalen Zugehörigkeit eine dominierende Rolle, etwa bei den oft geschilderten Straßenschlachten zwischen Gruppen von Jungen.

Individualisierend wirkte das Zertieren auch insofern, als es den erfolgreichen Schülerinnen und Schülern eine Gelegenheit bot, ein positives Selbstbild zu entwickeln, das über eigene Anstrengungen und Leistungen definiert war. Auch damit hebt sich die schulische Praxis vom übrigen Alltag ab. Die Erziehung in den unteren sozialen Klassen zielte vor allem auf Gehorsam ab und produzierte äußerliche Konformität.<sup>24</sup> Anerkennung durch individuelle Leistung erhielten die Kinder außerhalb der Schule allenfalls dadurch, dass sie sich besonders geschickt für Arbeiten z. B. in der Landwirtschaft oder im Heimgewerbe zeigten und damit die altersspezifischen Erwartungen übertrafen. Letztlich bedeutete dies aber nur, dass sie im Verhältnis zum Lebensalter verfrüht in eine neue Gruppe aufrückten, der wiederum eine Reihe spezifischer Rechte und Pflichten zukamen. Dass die schulische Meritokratie bedeutsam für das Selbstbild der Kinder war, zeigt sich schon daran, dass ein großer Teil der Ego-Dokumente diese Praktik erwähnt und mit starken Emotionen wie Stolz und Freude, aber auch Beschämung verbindet. Diese emotionale Komponente dürfte dadurch verstärkt worden sein, dass die Bewertung stets für alle Kinder im Klassenraum sichtbar war.

Entscheidend für die Frage nach den Entstehungsbedingungen für soziale Aufstiegsorientierungen ist, dass sich die über schulische Leistungen hergestellte und räumlich repräsentierte Rangfolge für die Kinder als ein alternatives Konzept sozialer Ordnung präsentierte. Die schulische Meritokratie stand in augenfälligem Kontrast zu den sozialen Hierarchien, die auch in die Schule hineinragten. So erzählt der in Württemberg aufgewachsene Dreher Eugen Bareiß (geb. 1876):

Im ersten Halbjahr überholte ich schon die Hälfte meiner Mitschüler, u. nach Verlauf eines Jahres saß ich an dritter Stelle. Jetzt hatte die Sache aber Hacken. Des damaligen Stadtschuldheißens u. eines Großbauern Söhne saßen noch vor mir. Warum? Das konnte ich nicht recht begreifen. Dieselben waren im Gegensatz zu mir weit stärker u. größer als

24 Vgl. Susanne Mutschler, *Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauerdorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*, Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, 1985, 72–81; Kocka, *Arbeiterleben*, 272.

ich, aber strohdumm. Ich mußte ihnen abends ihre Schulaufgaben helfen machen u. bekam dafür Brot u. Äpfel.<sup>25</sup>

Besonders deutlich traten die sozialen Unterschiede in ländlichen und kleinstädtischen Volksschulen zutage, an denen die Schülerschaft zunächst sozial gemischt war, bevor die Kinder wohlhabender Eltern auf weiterführende Schulen wechselten. So erinnert sich ein Facharbeiter (geb. 1922), der in Wennigsen bei Hannover als Sohn eines ungelerten Arbeiters aufgewachsen war:

Soziale Benachteiligung? Das konnte man sagen, der Adel hielt schon zusammen, der Sohn des Apothekers oder des Oberförsters war besser angesehen, als der des Kleinen. Ja, die sind großzügiger behandelt worden. Die sind ja auch meistens mit 10 zur Mittelschule gegangen, wobei wir dann, obwohl man besser denken konnte, noch dableiben mußten.<sup>26</sup>

Die Schülerinnen und Schüler mussten also erleben, dass das meritokratische Prinzip oft durch soziale Ungleichheit außer Kraft gesetzt wurde. Es zeigt sich an solchen Passagen aber auch, dass die Praktiken der schulischen Meritokratie normative Erwartungen hervorgebracht hatten. So berichtet der spätere Schuster und Fabrikarbeiter Bernhard E. (geb. 1909): »[I]ch mußte trotz meines sehr guten Schulzeugnisses Schuhmacher bei [H. M.] in Rannungen lernen, der mich aus Gnad' und Barmherzigkeit nahm. Ich wäre gerne weiter in die Schule gegangen, um zu studieren, aber es war kein Geld da.«<sup>27</sup>

Die Aneignung meritokratischer Deutungsmuster und Emotionen in den Praktiken der schulischen Leistungsbewertung ließen aber nicht zwangsläufig soziale Aufstiegsorientierung entstehen. Es finden sich ebenso Fälle, in denen die Autoren und Autorinnen von schulischen Erfolgen und Ehrgeiz berichten, aber nichts über weitere Perspektiven berichten, die sich daraus ergeben hätten. Dies verweist auf die wichtige Rolle von Lehrern, die einzelne Schüler und Schülerinnen förderten und dabei Hoffnungen und Ambitionen weckten. So war es nicht unüblich, dass Volksschullehrer – teils gegen Bezahlung, teils aber auch aus gutem Willen – Privatstunden anboten. So berichtet der Sohn eines Elbschiffers (geb. 1858): »Durch meine Lernbegierde erwarb ich mir die Zufriedenheit meiner Lehrer. Von meinem ersten Jahre an durfte ich und noch ein Mitschüler unbemittelter Eltern infolge unseres Fleißes dem Privatunterrichte in deutscher Sprache bei unserem Klassenlehrer Herrn K... umsonst beiwohnen [...].«<sup>28</sup> Der Pfarrer Karl Ernst (geb. 1859) erzählt: »Eine Zeitlang hatte ich zusammen mit

25 Bareiß, o. T., 75, vgl. ähnlich Georg Werner, *Ein Kumpel. Erzählung aus dem Leben der Bergarbeiter*, Berlin: Die Knappschaft, 1929, 12.

26 Forschungsdatenzentrum (FDZ) eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_006\_010, 2.

27 DTA, SIG 3677-1, 5.

28 »Lebensbilder. XXIII. Von einem Fabrikarbeiter«, in: *Ethische Kultur* 3, 17 (1895), 132–133, 132.

andern besseren Schülern besondere Stunden von einem Lehrer erhalten, welcher so Anregung zu weiterem Streben bieten wollte.«<sup>29</sup> Vor allem gingen manche Lehrer auf die Eltern begabter Schüler zu und zeigten die Möglichkeit einer weiteren Bildungskarriere auf. Sie bemühten sich bisweilen auch um Stipendien und Freistellen.<sup>30</sup> Die Lehrer fungierten als Vermittlungsfigur zwischen dem Herkunftsmilieu der Schüler und Schülerinnen und dem Bildungssystem. Nicht selten konnten sie sich selbst als soziale Aufsteiger begreifen, verdankten aber in jeden Fall ihre soziale Position, die durch die Professionalisierung des Lehrerberufes aufgewertet worden war, ihren eigenen schulischen Leistungen.<sup>31</sup> Der bereits zitierte Sohn eines Elbschiffers berichtet sogar: »Der schon erwähnte Lehrer K... suchte meine Eltern zu beeinflussen, mich zum Lehrer ausbilden zu lassen, was sie auch wohl gerne gethan haben würden, wenn ich sie durch meine Bitten nicht bestimmt hätte, mich Kaufmann werden zu lassen.«<sup>32</sup>

## Thesen zur Ausbreitung meritokratischer Erwartungsmuster

Die Ego-Dokumente zeigen, dass in den Unterklassen das Erwartungsmuster »Aufstieg durch Bildung« bereits im späten 19. Jahrhundert weiter verbreitet war, als es die Statistiken zur sozialen Rekrutierung der Schülerschaft weiterführender Schulen erwarten lassen. Dennoch muss dieser Befund in mehrerlei Hinsicht relativiert werden. Bei den Kindern und Jugendlichen, denen die Volksschule meritokratische Erwartungen vermittelte, handelt es sich in der Regel um die »Besten« aus Klassen von nicht selten mehr als 50 Schülerinnen und Schülern. Zudem inspirierte Erfolg in den Praktiken schulischer Leistungsbewertung nicht notwendigerweise Aufstiegshoffnungen. Es finden sich ebenso Selbstzeugnisse, die von schulischen Erfolgen berichten, aber keine Hoffnungen auf eine Bildungskarriere erkennen lassen. Voraussetzung für Letzteres war in der Regel die Unterstützung durch Lehrer, die keineswegs selbstverständlich war. Denn genauso oft finden sich Berichte über pädagogisch unfähige und gewalttätige Lehrer. Wenig überraschend ist auch, dass manche Lehrer die mangelnden Chancen ihrer begabten, aber mittellosen Schülerinnen und Schüler bereits antizipierten und darauf verzichteten, aussichtslose Hoffnungen zu schüren. So

---

29 Karl Ernst, *Aus dem Leben eines Handwerksburschen*, 6. Aufl., Kirchach-Villingen: Verlag der Waisenanstalt (Schulbrüder), 1921, 2.

30 Vgl. z. B. Bruno H. Bürgel, *Vom Arbeiter zum Astronomen. Der Aufstieg eines Lebenskämpfers*, Berlin: Verlag des Druckhauses Tempelhof, 1952, 23.

31 Vgl. Hildegard Stratmann, *Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870–1914)*, Münster: Waxmann, 2006.

32 »Lebensbilder. XXIII. Von einem Fabrikarbeiter«, in: *Ethische Kultur* 3, 17 (1893), 132–133, 132.

berichtet Anna Altmann (geb. 1852): »Der Lehrer sagte oft zu mir: ›Um Dich ist es g'rad schade, Du solltest bessere Schulen besuchen können, Du hast gute Anlage zum Lernen.‹ Ich war auch bei den Prüfungen immer eine der Ersten [...].«<sup>33</sup>

Die Ausbreitung des Erwartungsmusters »Aufstieg durch Bildung« quantitativ nachzuzeichnen, lässt das spärliche und heterogene Quellenmaterial nicht zu. Die Ego-Dokumente geben aber Aufschlüsse darüber, welche Alltagspraktiken der Ausbreitung und Verwirklichung solcher Ambitionen im Wege standen. Zu nennen sind hier an erster Stelle verschiedene Formen der Familienökonomie. Solange die Familie als wirtschaftliche Überlebensgemeinschaft fungierte, in der bereits die Kinder einen nach Alter und Geschlecht differenzierten Beitrag zum monetären Einkommen und zur Haushaltsarbeit zu leisten hatten, behinderte dies Bildungsaufstiege. Ökonomische Zwangslagen wirkten vermittelt über normative Erwartungen an einen angemessenen Beitrag der Kinder zum Familieneinkommen. Da Vorrechte und Wertschätzung innerhalb der Familie an Erwerbstätigkeit gekoppelt waren<sup>34</sup>, stellten diese Praktiken für die Heranwachsenden zudem positive Selbstkonzepte bereit, die einer Orientierung an schulischer Bildung entgegenwirkten. Die Familienökonomie beschränkte insbesondere die Chancen und Erwartungshorizonte von jungen Frauen, da Ausbildungsinvestitionen sich oft am Primat männlicher Bedürfnisse und an den wahrgenommenen Berufschancen orientierten.<sup>35</sup> Hinzu kam, dass besonders in ländlich-agrarischen Milieus junge und unverheiratete Frauen im erweiterten Familienkreis als disponible Arbeitskräfte behandelt wurden, die einzuspringen hatten, wenn Verwandte durch Krankheit, Unfälle oder Tod ausfielen.<sup>36</sup>

Hinderlich wirkten auch Praktiken des Einstiegs in die Erwerbsarbeit. Kinder wurden nicht nur in der kleinbetrieblich strukturierten Landwirtschaft, sondern bis zur effektiven Durchsetzung des Kinderarbeitsverbotes auch in Arbeitermilieus graduell an ihre künftige Erwerbstätigkeit herangeführt, so dass die Weichen bereits gestellt waren, bevor Erwägungen über eine weiterführende Schulbildung ins Spiel hätten kommen können. Vor allem in relativ homogenen sozialen Milieus wie etwa den kleinbäuerlich geprägten ländlichen Regionen

33 Anna Altmann, »Aus dem Leben eines Proletarierskindes«, in: Emma Alder (Hg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats*, Berlin: Verlag der Expedition des »Vorwärts«, 1895, 186–191, 187.

34 Vgl. Christina Benninghaus, *Die anderen Jugendlichen. Arbeitermädchen in der Weimarer Republik*, Frankfurt am Main: Campus, 1999, 77–85.

35 Vgl. Karen Hagemann, »Ausbildung für die ›weibliche Doppelrolle‹. Berufswünsche, Berufswahl und Berufschancen von Volksschülerinnen in der Weimarer Republik«, in: Karin Hausen (Hg.): *Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung. Zur Geschichte ungleicher Erwerbschancen von Männern und Frauen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993, 214–235.

36 Vgl. z. B. Theresia Schietz, o. T., in: Therese Weber (Hg.), *Mägde. Lebenserinnerungen an die Dienstbotenzeit bei Bauern*, 2. Aufl., Wien: Böhlau, 1987, 87–91, 89.

Deutsch-Österreichs und Bayerns oder in Arbeitervierteln und industriellen Arbeitersiedlungen konnten bestimmte Praktiken des Berufseinstiegs als selbstverständlich überdauern. Eine weiterführende Schulbildung blieb unter solchen Bedingungen aus dem Möglichkeitshorizont ausgeschlossen. So erzählt zum Beispiel ein in Köln-Kalk aufgewachsener Arbeiter (geb. 1923): »[B]ei mir in der Klasse war ein Junge mal, dem sein Vater war bei der Polizei, der war der Einzige, wo ich mich erinnern kann, der aus der Volksschule bei mir da rausgekommen ist und hat eine bessere Schule besucht. [Nachfrage] Da war ja gar kein Denken dran, daß das für mich in Frage kam.«<sup>37</sup> Ebenso selbstverständlich schildern Autobiografen und Autobiografinnen aus unterbäuerlichen Gruppen den Eintritt in den Gesindedienst aus passiver Perspektive als etwas, das keiner weiteren Erklärung durch Motive bedarf. Typisch ist folgende Formulierung: »Mit zwölf Jahren kam ich zu einem großen Bauern, der vier Knechte und vier Mägde hatte.«<sup>38</sup>

Bis in die Zwischenkriegszeit dominierten in den Unterklassen zudem andere Aufstiegsorientierungen, für die eine rudimentäre Bildung, wie sie die Volksschulen seit dem späten 19. Jahrhundert in der Regel bieten konnten, völlig ausreichend war. In ländlichen Regionen begriffen Unterklassenfamilien zum Teil noch in der Zwischenkriegszeit eine handwerkliche Lehre als das Fundament einer gesicherten und angesehenen Existenz und damit als einen deutlichen sozialen Aufstieg.<sup>39</sup> Auch für die Söhne von Kleinbauern, die nicht den Hof übernahmen, war das Handwerk der bevorzugte Weg, die eigene soziale Lage zumindest annähernd zu halten. Die städtischen Unterklassen wiederum strebten für ihre Söhne meist eine Lehre als Facharbeiter an. Als attraktivste Option für junge Frauen galten Büroberufe, wobei die Ausbildung der Töchter oft hinter der ihrer Brüder zurückstehen musste.<sup>40</sup>

Wenngleich materielle Zwangslagen, vermittelt über die Praktiken der Familienökonomie und der Arbeitssuche, das wichtigste Hindernis für die Ausbreitung des Erwartungsmusters »Aufstieg durch Bildung« darstellten, sollte die Bedeutung sozio-kultureller Faktoren nicht unterschätzt werden. So stellten schon Peter Lundgreen, Margret Kraul und Karl Ditt in ihrer Studie zu Bildung und sozialer Mobilität in Minden und Duisburg im 19. Jahrhundert fest, dass Arbeiterfamilien ihre Kinder seltener auf höhere Schulen schickten als untere Angestellte und Beamte, auch wenn sie über ein vergleichbares oder sogar hö-

---

37 FDZ eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_009\_011, 2.

38 Schietz, o. T., 87.

39 Vgl. z. B. FDZ eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_008\_014, 3f.

40 Vgl. Hagemann, *Ausbildung*, 225; Benninghaus, *Die anderen Jugendlichen*, 109f.

heres Einkommen verfügten.<sup>41</sup> In den Ego-Dokumenten finden sich nicht selten Belege für (vermutlich erfahrungsgesättigte) Ressentiments gegenüber den »Studierten«, den Gebildeten, denen Überheblichkeit unterstellt wurde. Gefragt, welche Ambitionen er für seine Tochter hege, antwortete zum Beispiel ein 1925 geborener Arbeiter:

Ich will nicht, daß sie, wie man so schön sagt, etwas Besseres wird, sondern daß man nicht nur einen in einer gehobeneren Position, sondern auch einen, der unten ist, den letzten Müllwerker, daß man den auch als vollwertigen Menschen ansieht. Und gerade wenn meine Tochter jetzt den Mittelschulabschluß schafft und kriegt eine gehobene Stellung, dann wäre ich damit zufrieden. Damit will ich nicht, daß sie in diesem Fall auch das Denken dieser Gesellschaftsschicht annehmen soll.<sup>42</sup>

Insbesondere in ländlich-agrarischen Milieus zeigt sich ein Arbeitsethos, der der schweren körperlichen Arbeit einen besonderen Wert zuschrieb und schulische Bildung als unnütz abwertete oder mit Müßiggang assoziierte. So erzählt die Tochter eines Landwirts (geb. 1911), die zwar auf Betreiben ihrer Mutter in den 1920er Jahren ein Gymnasium besuchte, diesen Bildungsweg aber später, ebenso wie ihre Brüder, abbrechen musste, weil ihr Vater nicht mehr bereit war, das Schulgeld aufzubringen: »Mutter wollte aber allen etwas mitgeben, alle auf die Höhere Schule schicken, Vater hat da gar keinen Wert drauf gelegt. Kraft, das war Vater wichtig, alles andere war ihm wurscht, das kannte er nicht.«<sup>43</sup>

Aus diesen Befunden lassen sich folgende Thesen zur Ausbreitung des Erwartungsmusters »Aufstieg durch Bildung« ableiten:

1. Eine wichtige Voraussetzung war, dass die verschiedenen Formen der Familienökonomie infolge eines steigenden Realeinkommens und wohlfahrtsstaatlicher Absicherung erodierten. Je mehr der Anteil der grundlegenden Lebenskosten am verfügbaren Einkommen zurückging, desto leichter wurde es für Familien, auf eine Mitarbeit der Kinder zu verzichten und eine verlängerte Ausbildungsphase zu akzeptieren. Die »harten« materiellen Faktoren waren aber nicht allein ausschlaggebend, wie soziologische Studien in den 1960ern zeigten: Arbeiterfamilien, die ihre Kinder auf höhere Schulen schickten, unterschieden sich von denen, die dies nicht taten, kaum durch ihr Einkommen, aber deutlich in ihrer Einstellung und affektiven Haltung gegenüber schulischer Bildung.<sup>44</sup>

41 Vgl. Peter Lundgreen, Margret Kraul und Karl Ditt, *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1988, 89.

42 FDZ eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_006\_004, 27.

43 DTA, SIG 2592-1, 2.

44 Vgl. Susanne Grimm, *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung*, München: Johann Ambrosius Barth, 1966; Theodor Loehrke und Edeltraud Gebauer, *Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen. Erste*

2. Ressentiments gegenüber den »Gebildeten« und eine habituelle Ablehnung schulischer Bildung gingen zurück, da das minimale Bildungsniveau anstieg und schulische Bildung an Bedeutung auch für die Berufe gewann, die von den unterbürgerlichen Klassen primär angestrebt wurden. Bereits in der Zwischenkriegszeit und insbesondere während der Weltwirtschaftskrise wurde es wichtiger, ein gutes Volksschulzeugnis zu besitzen, um an eine Lehrstelle in den aussichtsreichen Facharbeiter- und Handwerksberufen zu kommen.<sup>45</sup> Ein Schustermeister, geboren 1890 als Sohn eines bayerischen Bauern, reflektiert den Bedeutungsgewinn von Bildung in der Arbeitswelt, wenn er im Rückblick aus dem Jahr 1980 urteilt:

Mein Vater hatte für die Schule eine sonderbare Einstellung. [...] [A]ls ich zu Hause ankam und ich sagte, ich müsse noch Hausaufgaben zu erledigen [sic], er meinte: Bub was brauchst du lernen, ich hab auch nichts gelernt. Ja, das waren einmal die Auffassung der Eltern. Heute, wenn ein Bauer bestehen will, muss ein Bauer sehr viel wissen.<sup>46</sup>

3. Negative Erfahrungen mit anderen Aufstiegsorientierungen verstärkten diese Entwicklungen. Angesichts des beschleunigten Wandels der Berufsstruktur erwiesen sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts viele Lehrberufe als Sackgasse. Die Erwartung, dass das Handwerk oder eine Facharbeiterqualifikation der beste Schutz gegen Unsicherheit sei, wurde häufig enttäuscht. Erinnerungen an die Zeit der Weltwirtschaftskrise kontrastieren die fast normale Arbeitslosigkeit mit der relativen Sicherheit einer Anstellung im öffentlichen Dienst.<sup>47</sup> In der Nachkriegszeit wiederum machten aufstiegsorientierte Facharbeiter die Erfahrung, dass innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten auch mit Weiterbildungsmaßnahmen oft begrenzt waren und höhere Positionen auf formaler Bildung aufbauten.<sup>48</sup>

4. Die Expansion der weiterführenden Schulen trug nicht nur deshalb zur Ausbreitung des Erwartungsmusters »Aufstieg durch Bildung« bei, weil sie eine Bildungslaufbahn (auch bei fortbestehenden Chancenungleichheiten) wahrscheinlicher und damit zu einer realistischeren Option machte. Es ist außerdem von einem Multiplikatoreffekt auszugehen, da Beispiele von Bildungsaufstiegen im Kreis der Verwandten, Bekannten und Nachbarn wichtig waren, um Familien aus den unteren sozialen Klassen dazu zu bewegen, dieses Wagnis einzugehen.<sup>49</sup>

---

*Stufe einer Untersuchung zur Mobilisierung von Begabungsreserven*, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1965.

45 Vgl. FDZ eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_009\_009, 3; Helmut Frömel, o. T., in: Peter Gut-schner (Hg.), »Ja, was wissen denn die Großen ...«. *Arbeiterkindheit in Stadt und Land*, Wien: Böhlau, 1998, 146–158, 158.

46 DTA, SIG 985-1, 8.

47 Vgl. z. B. FDZ eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_009\_009, 3.

48 Vgl. z. B. FDZ eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_009\_011, 14, 26.

49 Vgl. hierzu auch Loehrke und Gebauer, *Gründe*, 79.

Dabei spielten sowohl konkrete Informationen<sup>50</sup> als auch eine Normalisierung höherer Bildung eine Rolle. Denn solange der Besuch einer höheren Schule als außergewöhnlich und als Vorrecht höherer Klassen wahrgenommen wurde, exponierten sich aufstiegsorientierte Familien in ihrem sozialen Umfeld – noch in den 1960er Jahren zeigten Arbeiterfamilien eine große Furcht, ihre Kinder könnten auf den weiterführenden Schulen scheitern.<sup>51</sup> Eine besonders wichtige Funktion könnte berufsbildenden Schulen zugekommen sein, da diese im Gegensatz zum Gymnasium, das oftmals in erster Linie als Vorbereitung für ein späteres Studium begriffen wurde, in einem kalkulierbaren Zeitrahmen eine klare Berufsperspektive vermittelten. So finden sich unter den Ego-Dokumenten nur vereinzelte Fälle von Frauen, die aus den Unterklassen stammten und deren Eltern einen Aufstieg durch Bildung anstrebten. Bei drei von ihnen (geb. 1918, 1913 und vor 1871) richteten sich diese Hoffnungen auf eine kaufmännische Ausbildung an einer Gewerbeschule bzw. an einer Handelsschule.<sup>52</sup>

5. Bis in die Zwischenkriegszeit hinein wurden Hoffnungen auf einen Aufstieg durch Bildung gerade in den Unterklassen oft enttäuscht. Vor allem die Schule selbst brachte meritokratische Erwartungen hervor, die aber mit den ökonomischen Verhältnissen und oft auch mit den Dispositionen der Eltern in Konflikt traten. Diese Enttäuschungen scheinen aber unter verbesserten Umständen produktiv gewirkt zu haben. Die Ego-Dokumente deuten darauf hin, dass Deprivationserfahrungen und enttäuschte Hoffnungen ein wichtiges Motiv für Eltern aus den Unterklassen waren, die eine Bildungskarriere ihrer Kinder unterstützten.<sup>53</sup> Dies zeigt sich zum Beispiel an einem 1922 geborenen Metallarbeiter, der sich als Jugendlicher gewünscht hatte, Sportlehrer zu werden, was aber daran gescheitert war, dass seine Familie das Geld für eine weiterführende Schule nicht aufbringen konnte. Gefragt nach den Erwartungen für seine eigene Tochter antwortete er: »Mittlere Reife war auch schon eines meiner Ziele, um meine Tochter vor diesem Los zu bewahren, wie man so großsprecherisch sagt. Auch wenn ich n Sohn gehabt hätte, wäre er kein Dreher geworden, auf alle Fälle kein Handwerker, überhaupt kein Arbeiter.«<sup>54</sup>

---

50 Vgl. z. B. DTA, SIG 2625-1; Ernst Helmstädter, »Lehr- und Wanderjahre«, in: ders. (Hg.), *Nach Krieg und Gefangenschaft auf die Schulbank. Mit dem Heidelberger Kriegsteilnehmerförderkurs zum Abitur. Elf Lebensberichte*, Münster: EHA-Verlag, 2004, 68–92, 70.

51 Vgl. Josef Hitpass, *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung*, Ratingen: Aloys Henn, 1965, 57f.

52 Vgl. »Lebensbilder. XIII. Von einer Näherin«, in: *Ethische Kultur* 2, 34 (1894), 267–268; Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg (FZH)/Werkstatt der Erinnerung (WdE) 93; FZH/WdE 408.

53 Vgl. auch Grimm, *Bildungsabstinenz*, 143f.; Hitpass, *Einstellungen*, 42.

54 FDZ eLabour, Freizeit-Studie, KF01\_006\_010, 12.

## Fazit

Die Analyse einer größeren Zahl an Ego-Dokumenten von Personen aus den Unterklassen und den unteren Mittelklassen zeigt, dass Hoffnungen auf Bildungsaufstiege in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weiter verbreitet waren, als ein Blick auf die tatsächlichen Bildungschancen dieser sozialen Gruppen nahelegen würde. Dies liegt daran, dass diese Ambitionen meistens nicht einmal im Ansatz realisiert werden konnten. Unter den möglichen Ursachen für derartige Hoffnungen trat – vor allem bei den Angehörigen der Unterklassen – insbesondere die Volksschule hervor, konkret: Praktiken der Leistungsbewertung und des Leistungswettbewerbs, die individualisierend wirkten und meritokratische Dispositionen hervorbrachten. Teilweise wurde dies durch Lehrer verstärkt, die versuchten, begabte Schüler und Schülerinnen zu fördern und Wege zu Bildungsaufstiegen zu eröffnen. Die meritokratischen Dispositionen, die sich zumindest einzelne Schülerinnen und Schüler auf diese Weise aneigneten, standen allerdings im Konflikt mit den ökonomischen Verhältnissen sowie den Praktiken und Dispositionen auf Seiten der Eltern, die an deren materielle Lage angepasst waren. Die Ego-Dokumente bestätigen daher die These von der Vorreiterrolle der Schule bei der Universalisierung von Leistung, die Kathrin Berdelmann, Sabine Reh und Joachim Scholz ausgehend von einer Analyse pädagogischer Diskurse und Praktiken um 1800 formuliert haben.<sup>55</sup> Auch wenn die beobachteten Aufstiegshoffnungen oft unerfüllt blieben und bei der Einschätzung ihrer Verbreitung Vorsicht angebracht ist (es handelt sich um die erfolgreichsten Schülerinnen und Schüler aus großen Klassen, die noch dazu besonders positive Erfahrungen mit ihren Lehrkräften machten), ist dieser Befund nicht bedeutungslos. Einerseits veränderten die in der Schule angeeigneten Dispositionen und die folgenden Deprivationserfahrungen das Verhalten bei Entscheidungen über die Zukunft der eigenen Kinder. Dies war wichtig, denn auch dort, wo materielle Hindernisse für Bildungsaufstiege schwanden, konnten entgegenstehende Alltagspraktiken und Dispositionen fortwirken, wie bereits die soziologischen Studien zur »Bildungsabstinenz der Arbeiter« in den 1960er Jahren feststellten.<sup>56</sup> Die Analyse von Ego-Dokumenten eröffnet hier den Blick auf kulturelle Faktoren und multigenerationelle Mechanismen in Prozessen sozialer Mobilität. Andererseits stellt sich die weiterführende Frage, wie diese Enttäuschungserfahrungen in politischer Hinsicht verarbeitet wurden. Der Blick auf die Lebensverläufe verhinderter Bildungsaufsteiger könnte zu einem ver-

---

55 Vgl. Kathrin Berdelmann, Sabine Reh und Joachim Scholz, »Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 137–164, 159.

56 Vgl. Grimm, *Bildungsabstinenz*; Hitpass, *Einstellungen*; Loehrke und Gebauer, *Gründe*.

tieften Verständnis der Arbeiterbewegung, in der zumindest manche von ihnen ein alternatives Betätigungsfeld fanden, und anderer zivilgesellschaftlicher Entwicklungen im späten 19. Jahrhundert beitragen.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

### Archivquellen

Deutsches Tagebucharchiv Emmendingen (DTA)

- SIG 2625-1
- SIG 3677-1
- SIG 2592-1
- SIG 985-1
- SIG 1608-1R

FDZ eLabour, Freizeit-Studie (durchgeführt von Martin Osterland, Wilfried Deppe, Frank Gerlach, Manfred Schlösser)

- KF01\_006\_004
- KF01\_006\_010
- KF01\_008\_014
- KF01\_009\_009
- KF01\_009\_011

Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg, Werkstatt der Erinnerung

- WdE 93
- WdE 408

### Publizierte Quellen

»Lebensbilder. VII. Von einem Staatsbeamten«, in: *Ethische Kultur* 2, 19 (1894), 145–152.

»Lebensbilder. XI. Von einem Buchbinder (Felix Renker in Leipzig-Connewitz)«, in: *Ethische Kultur* 1, 29 (1893), 229–231.

»Lebensbilder. XIII. Von einer Näherin«, in: *Ethische Kultur* 2, 34 (1894), 267–268.

»Lebensbilder. XV. Von einem Schlosser«, in: *Ethische Kultur* 1, 37 (1893), 292–293.

»Lebensbilder. XVI. Von einem Schuhmacher«, in: *Ethische Kultur* 2, 44 (1894), 348–349.

»Lebensbilder. XVII. Von einem Gerichts Referendarius«, in: *Ethische Kultur* 2, 45 (1894), 358–359.

»Lebensbilder. XVIII. Von einem Gerber«, in: *Ethische Kultur* 2, 46 (1894), 365–366.

»Lebensbilder. XXIII. Von einem Fabrikarbeiter«, in: *Ethische Kultur* 3, 17 (1895), 132–133.

»Lebensbilder. XXVII. Von einer Schlosserfrau«, in: *Ethische Kultur* 3, 37 (1895), 292–293.  
 Altmann, Anna. »Aus dem Leben eines Proletarierkindes«, in: Emma Alder (Hg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats*, Berlin: Verlag der Expedition des »Vorwärts«, 1895, 186–191.

- Bareiß, Eugen. o. T., in: Adolf Levenstein (Hg.), *Proletariers Jugendjahre*, Berlin: Eberhard Frowein, 1910, 74–80.
- Bürgel, Bruno H. *Vom Arbeiter zum Astronomen. Der Aufstieg eines Lebenskämpfers*, Berlin: Verlag des Druckhauses Tempelhof, 1952.
- Ernst, Karl. *Aus dem Leben eines Handwerksburschen*, 6. Aufl., Kirchach-Villingen: Verlag der Waisenanstalt (Schulbrüder), 1921.
- Fischer, Karl. *Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters. Herausgegeben und mit einem Geleitwort versehen von Paul Göhre*, Leipzig: Eugen Diederichs, 1903.
- Hansjakob, Heinrich. *Aus meiner Jugendzeit. Erinnerungen*, 14. Aufl., Freiburg im Breisgau: Rombach, 1960.
- Frömel, Helmut. o. T., in: Peter Gutschner (Hg.), »Ja, was wissen denn die Großen ...«. *Arbeiterkindheit in Stadt und Land*, Wien: Böhlau, 1998, 146–158.
- Helmstädter, Ernst. »Lehr- und Wanderjahre«, in: ders. (Hg.), *Nach Krieg und Gefangenschaft auf die Schulbank. Mit dem Heidelberger Kriegsteilnehmerförderkurs zum Abitur. Elf Lebensberichte*, Münster: EHA-Verlag, 2004, 68–92.
- Meyer, Georg. *Die Lebenstragödie eines Tagelöhners. Mit Vorwort von Adolf Levenstein*, Berlin: Eberhard Frowein, 1909.
- Schietz, Theresia. o. T., in: Therese Weber (Hg.), *Mägde. Lebenserinnerungen an die Dienstbotenzeit bei Bauern*, 2. Aufl., Wien: Böhlau, 1987, 87–91.
- Scholl, Carl. *Lebenserinnerungen eines alten Handwerkers aus Memel. Herausgegeben und mit Handzeichnungen begleitet von M. und J. Rehsener*, Stuttgart und Gotha: Friedrich Andreas Perthes, 1922.
- Werner, Georg. *Ein Kumpel. Erzählung aus dem Leben der Bergarbeiter*, Berlin: Die Knappschaft, 1929.

## Literatur

- Benninghaus, Christina. *Die anderen Jugendlichen. Arbeitermädchen in der Weimarer Republik*, Frankfurt am Main: Campus, 1999.
- Berdelmann, Kathrin, Sabine Reh und Joachim Scholz, »Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 137–164.
- Grimm, Susanne. *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung*, München: Johann Ambrosius Barth, 1966.
- Hagemann, Karen. »Ausbildung für die ›weibliche Doppelrolle‹. Berufswünsche, Berufswahl und Berufschancen von Volksschülerinnen in der Weimarer Republik«, in: Karin Hausen (Hg.), *Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung. Zur Geschichte ungleicher Erwerbsschancen von Männern und Frauen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993, 214–235.
- Hitpass, Josef. *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung*, Ratingen: Aloys Henn, 1965.
- Kocka, Jürgen. *Arbeiterleben und Arbeiterkultur. Die Entstehung einer sozialen Klasse*, Bonn: J.H.W. Dietz Nachf., 2015, 272.

- Kaelble, Hartmut. *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983.
- Lindenhayn, Nils. *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*, Köln: Böhlau, 2018.
- Loehrke, Theodor und Edeltraud Gebauer. *Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen. Erste Stufe einer Untersuchung zur Mobilisierung von Begabungsreserven*, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1965.
- Lundgreen, Peter, Margret Kraul und Karl Ditt. *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1988.
- Mayer, Alexander. »Freie Bahn dem Tüchtigen« und »Aufstieg durch Bildung«. Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik«, in: *Historische Zeitschrift* 312, 3 (2021), 649–686.
- Müller, Detlef K. *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.
- Mutschler, Susanne. *Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauernndorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*, Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, 1985.
- Oppermann, Detlef. *Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzung in der Geschichte des Einheitsschulgedankens*, Frankfurt am Main: Dipa, 1982.
- Reckwitz, Andreas. *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: transcript, 2016.
- Rosenbaum, Heidi. *Proletarische Familien. Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Orientierung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- Shove, Elizabeth, Mika Pantzar und Matt Watson. *The Dynamics of Social Practice. Everyday Life and How It Changes*, Los Angeles: Sage, 2012.
- Stratmann, Hildegard. *Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870–1914)*, Münster: Waxmann, 2006.
- Wehler, Hans-Ulrich. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4, Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949*, München: C.H. Beck, 2003.



---

# Gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen



## Leistung und Schule: eine ökonomische Perspektive

### Einleitung

Worüber reden wir, wenn wir über Leistung sprechen? Die volkswirtschaftliche Antwort auf diese Frage ist sicherlich etwas speziell. Leistung hat aus ökonomischer Sicht fast immer etwas mit der Bewertung durch andere Personen zu tun. Leistung findet, soweit man nicht als Eremit auf einer einsamen Insel lebt, immer in einem Verhältnis zu anderen Menschen statt. In diesem kurzen Beitrag soll es um die Frage gehen, auf welche Art von Leistungsfähigkeit es aus ökonomischer Sicht ankommt. Es soll gezeigt werden, dass es entgegen verbreiteter Vorurteile aus volkswirtschaftlicher Sicht nicht um plumpe, betriebswirtschaftliche Nützlichkeitsabwägungen geht. Es soll aber auch gezeigt werden, dass es bereits in der schulischen Bildung auf Leistung im Sinne von Wissensvermittlung ankommt.

Die Argumentation erfolgt in drei Abschnitten. Zunächst wird diskutiert, was Leistung aus volkswirtschaftlicher Sicht eigentlich ist. Im zweiten Abschnitt geht es um die Frage, welche Art von Leistungsfähigkeit im Rahmen schulischer Bildung aus ökonomischer Sicht gefördert werden sollte. Im dritten Abschnitt kommt noch eine verhaltensökonomische Perspektive dazu, die berücksichtigt, dass Menschen nicht immer vollständig rational handeln. Der Beitrag schließt dann mit einigen kurzen Schlussfolgerungen.

### Was ist Leistung? Die ökonomische Sicht

Das ökonomische Verständnis dessen, was Leistung ist, hat sich im Laufe der ökonomischen Theoriegeschichte durchaus verändert. Dies spiegelt sich vor allem in der Werttheorie. In der klassischen Ökonomik, die mit Namen wie Adam Smith, David Ricardo und nicht zuletzt Karl Marx verbunden ist, bestimmte sich der Wert einer Sache aus dem Arbeitsaufwand, der nötig ist, um diese Sache zu

produzieren.<sup>1</sup> Dabei ging es selbstverständlich nicht um die individuelle Arbeitszeit, denn dann wäre die Arbeitskraft besonders langsamer, unproduktiver Arbeitskräfte ausgesprochen wertvoll, sondern um den technisch notwendigen Arbeitsaufwand. Und wenn Kapital, als physisches Kapital in Form von Maschinen, am Arbeitsprozess beteiligt war, so verstand man dieses Kapital als geronnene Arbeit. Denn auch die Maschinen waren ja selbst wieder das Ergebnis von Arbeitsaufwand.

Die klassischen Ökonomen folgten damit einer Inputlogik: Werte ergaben sich aus der (Arbeits-)Leistung, die investiert wurde. Der Wert der individuell erbrachten Arbeitsleistung wiederum hing wesentlich davon ab, welche Dinge man produzieren konnte und wie produktiv man individuell relativ zu anderen war. Natürlich waren sich aber auch schon die Klassiker der Anomalien ihrer Werttheorie bewusst. Eine wesentliche Anomalie war das Wertparadox. Wie kommt es, dass z. B. Wasser, obwohl es sehr nützlich, sogar lebensnotwendig ist, meist relativ preiswert ist, während beispielsweise Diamanten, die praktisch völlig nutzlos sind, sehr teuer sind? Zwar kann man die Tauschwerte (also letztlich die Marktpreise) hier noch einigermaßen mit der zu investierenden Arbeit erklären, schließlich findet man Wasser meist problemlos, aber Diamanten nur mit großem Aufwand. Spätestens wenn wir die Diamanten durch ein mit wenig Aufwand produziertes Graffito von Banksy ersetzen, wird es aber schwierig.

Auch die Diskrepanz zwischen Gebrauchs- und Tauschwert bereitet erst einmal Kopfschmerzen. Sollte es nicht als viel größere Leistung gelten, ein gesellschaftlich lebenswichtiges Gut wie Wasser bereitzustellen als ein mit wenig Aufwand produziertes Kunstwerk? Die immer noch die Lehrbücher bestimmende neoklassische Mikroökonomik antwortet darauf, dass die Unterscheidung zwischen Gebrauchs- und Tauschwert sinnlos ist. Der Wert eines Gutes oder einer Dienstleistung ist ihr Preis, der Preis aber schwankt je nach Knappheit eines Gutes oder einer Dienstleistung sowie je nach Knappheit der Produktionsfaktoren, die zu ihrer Herstellung nötig sind.

Auf allen Märkten – für Güter, Dienstleistungen und Produktionsfaktoren – gibt es Marktgleichgewichte. Der Gleichgewichtsbegriff ist dabei nicht normativ aufgeladen. Er beschreibt keinen harmonischen Zustand. Er drückt nur aus, dass der Markt geräumt, also zu einem bestimmten Zeitpunkt die angebotene Menge gleich der nachgefragten Menge ist. In diesem Gleichgewicht aber entspricht der Preis der marginalen Zahlungsbereitschaft, also dem Geldbetrag oder der Menge anderer Güter, die jemand gerade noch aufzuwenden bereit ist, um eine weitere

---

1 Vgl. z. B. Karl Pribram, *Geschichte des ökonomischen Denkens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992, 280–286.

Einheit des gehandelten Gutes (der Dienstleistung oder des Produktionsfaktors) zu kaufen.<sup>2</sup>

Das klingt nun zwar sehr technisch oder abstrakt, aber es hat eine ganz einfache Implikation: Werte sind subjektiv. Den Versuch, ein objektives Wertmaß zu definieren, hat die ökonomische Theorie als sinnlos verworfen, da ein Wert sich immer nur aus der Bereitschaft von irgendeinem Menschen ergibt, Ressourcen aufzugeben, um etwas anderes zu erhalten. Dieses Verständnis überträgt sich auch auf den Leistungsbegriff. Leistung ergibt sich nicht *per se* daraus, dass jemand viel Zeit und Geduld investiert, um etwas zu schaffen. Vielmehr bedeutet Leistung, dass jemand in der Lage ist, ein Angebot zu produzieren, das nachgefragt wird.

In der Regel bedeutet dies eine Nachfrage von anderen. Der Künstler Banksy kann in kurzer Zeit und mit wenig physischem Aufwand eine große Leistung erbringen, weil es viele Menschen gibt, denen seine Kunst gefällt und die bereit sind, hohe Preise für seine (relativ zur Nachfrage sehr knappen) Kunstwerke zu zahlen. Wahrscheinlich gibt es tausende anderer Künstler, deren technische Fähigkeiten denen von Banksy überlegen sind, die viel mehr in ihre eigene Ausbildung und Übung investiert haben als Banksy, die viel mehr Arbeitsstunden in jedes einzelne Kunstwerk investieren als Banksy – die aber dennoch auf eine viel geringere Nachfrage treffen, so dass ihre Werke deutlich geringere Preise erzielen. Und sicherlich könnten nun Kunstkritiker viele Gründe finden, zu erläutern, warum deren Leistungen derjenigen von Banksy künstlerisch überlegen sind. Ökonomisch spielt das aber keine Rolle, hier kommt es auf die marginale Zahlungsbereitschaft auf der Nachfrageseite an.

Damit ist das, was wir unter Leistung verstehen, aber auch volatil. Wenn Vorlieben oder Moden sich ändern, und mit ihnen auch die Zahlungsbereitschaften, dann ändern sich auch die ökonomischen Einschätzungen von Leistungen. Schon das nächste Bild von Banksy könnte auf dem Markt durchfallen, während eine bisher noch unbekannte Künstlerin morgen ihren Durchbruch haben kann.

Diese Überlegungen gelten übertragen auch für normale Arbeitsmärkte. Meine Leistung ist, sofern ich nicht als Eremit ausschließlich für mich selbst arbeite, immer wesentlich davon abhängig, wie sie von anderen Menschen eingeschätzt und mit einer Zahlungsbereitschaft bewertet wird. In normativen Diskussionen wird diese Tatsache oft als Abhängigkeit der Menschen von den Launen des Marktes (also eigentlich: von den Launen anderer Menschen) kritisiert. Man kann sie aber auch viel weniger negativ interpretieren und feststellen, dass Leistung immer damit verbunden ist, Dinge zu tun, die für andere Menschen

---

2 Vgl. z. B. Hal Varian, *Grundzüge der Mikroökonomik*, 9., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin: de Gruyter, 2016, 323–328.

nützlich sind. Der Preismechanismus, der das Handeln von Menschen auf Märkten koordiniert, sorgt automatisch dafür, dass wir bei unseren Überlegungen darüber, was wir leisten wollen, auch berücksichtigen, wie nützlich unser Handeln für andere Personen ist.

## Welche Leistung wollen wir?

Diese ziemlich abstrakten Überlegungen führen zu der Frage, welche Bereitschaft und Fähigkeit zu welcher Art von Leistung in Schulen (aus ökonomischer Sicht) eigentlich vermittelt werden sollte. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die ökonomische Perspektive zu Schlussfolgerungen führt, die jedenfalls zu großen Teilen vielleicht auch für Pädagoginnen und Pädagogen zustimmungsfähig sein könnten. Anders formuliert: Obwohl ökonomische Nützlichkeitsabwägungen in Diskussionen um die Themen Schule und Bildung oft argwöhnisch betrachtet werden, sind ihre Resultate vielleicht doch gar nicht so kontrovers, wie Nicht-Ökonomen es zunächst erwarten würden.

### Die Humankapitaltheorie

Zu den interdisziplinär besonders umstrittenen ökonomischen Ansätzen zählt sicherlich die Humankapitaltheorie. Im Jahr 2004 wurde der Begriff des Humankapitals in Deutschland gar zum »Unwort des Jahres« gewählt. Die Begründung ist interessant: Das Wort degradiere Menschen zu »nur noch ökonomisch interessanten Größen«<sup>3</sup> und stelle generell Nützlichkeitsüberlegungen in den Vordergrund. Diese Kritik wurzelt in gewisser Weise in einem Missverständnis, denn sie unterstellt, Humankapital sei ein betriebswirtschaftlicher Begriff. Gerade das trifft aber nicht zu; das Konzept des Humankapitals kommt aus einer *volkswirtschaftlichen* Denktradition. Es geht ausdrücklich nicht um die Frage, ob ein Mensch durch Investitionen in Humankapital für ein einzelnes Unternehmen nützlich wird. Vielmehr können Menschen mit Investitionen in ihr Humankapital ihre Marktmacht steigern, das Set ihrer Handlungsoptionen erweitern und so letztlich Abhängigkeiten von einzelnen Unternehmen vermeiden oder zumindest reduzieren. Das Bilden vom Humankapital stärkt die Autonomie des Individuums.

---

3 Siehe *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, »Das Unwort des Jahres: Humankapital«, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/sprache-das-unwort-des-jahres-humankapital-1210498.html>, zuletzt geprüft am 16. Februar 2022.

Gary S. Becker, der Urheber des modernen Humankapitalkonzeptes,<sup>4</sup> fasst Humankapital zusammen als die Summe aus Wissen, Informationen, Fähigkeiten, Ideen und auch der Gesundheit von Individuen. Man kann Humankapital verstehen als eine Reihe von Voraussetzungen, die Menschen mitbringen müssen, um leistungsfähig zu sein. Wichtig ist aber nochmals der Hinweis, dass Becker Humankapital nicht definiert als Voraussetzungen dafür, für ein bestimmtes Unternehmen leistungsfähig zu sein. Es handelt sich um ein Set von individuellen Fähigkeiten, die mit einer Person verbunden sind, die aus Investitionen dieser Person in ihr Humankapital folgen und über die diese Person auch selbst verfügen kann.

Ein etwas anderer Ausdruck für den gleichen Sachverhalt ist *Humanvermögen*, und dies drückt vielleicht noch deutlicher aus, worum es geht. Wer in seiner Ausbildung und seinem anschließenden Leben reichlich Humankapital angesammelt hat, ist eben nicht einfach für ein spezifisches Unternehmen betriebswirtschaftlich nützlich, sondern sie oder er verfügt über die Voraussetzungen, für viele Nachfrager nach Arbeitskraft interessant zu sein.

Natürlich: Oben wurde argumentiert, dass Leistung immer auf eine Nachfrageseite bezogen ist, dass Aktivitäten nur dann als Leistung gelten, wenn jemand sie für sinnvoll und nützlich hält. Diese Abhängigkeit besteht, aber Humankapital ist eine Voraussetzung dafür, dass diese Abhängigkeit nicht nur gegenüber einem oder wenigen Nachfragern bestehen muss. Eine mit reichlich Humankapital ausgestattete Person ist in der Lage, einen Wettbewerb um sich selbst zu initiieren. Sie ist nicht auf einen Arbeitgeber festgelegt, sondern frei, zu gehen, weil es auch andere Interessenten gibt. Es geht bei Investitionen in Humankapital also auch darum, einseitige Abhängigkeiten zu vermeiden und Spielräume für autonome Entscheidungen zu eröffnen.

Das Ziel von Investitionen in Humankapital in der schulischen Ausbildung besteht daher nicht darin, den Schülerinnen und Schülern eine Art vorgezogene Berufsausbildung zu vermitteln. Wenn man nochmals an der Definition von Gary S. Becker ansetzt, dann geht es vielmehr darum, ihnen Wissen und Information, aber auch die Fähigkeit zur Entwicklung eigener Ideen so zu vermitteln, dass sie auf eine ungewisse und volatile Zukunft vorbereitet sind. Wie sich die Arbeitswelt im Laufe des weiteren Lebens heutiger Schülerinnen und Schüler entwickeln wird, ist heute kaum abzusehen. Es ist aber auf jeden Fall zu vermuten, dass das Lernen über die gesamte Erwerbsbiografie hinweg an Bedeutung gewinnen wird. Die allgemeine Fähigkeit, sich immer wieder einmal wechselnde spezifische Fähigkeiten anzueignen, dürfte zukünftig noch wichtiger werden. Diese Medaille hat aber zwei Seiten, eine davon ist die Ertüchtigung dazu, leistungsfähig (also

---

4 Vgl. Gary S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, New York: National Bureau of Economic Research, 1964.

auch: für andere nützlich) zu sein, die andere ist die Stärkung der individuellen Autonomie.

### Die makroökonomische Bedeutung von Investitionen in Humankapital

Eine Frage, die Makroökonomien seit langer Zeit beschäftigt, ist der empirische Zusammenhang zwischen Investitionen in Humankapital und gesamtwirtschaftlichen Variablen, insbesondere des Wirtschaftswachstums. Auch bei dieser Frage besteht die Gefahr, dass Nicht-Ökonomen schnell Ökonomismus vermuten, also eine leichtfertige Setzung makroökonomischer Variablen als gesellschaftliche Ziele. Vielleicht kann man diesen Einwand zumindest ansatzweise mit dem Hinweis darauf entkräften, dass das Wachstum von Einkommen in zahlreichen empirischen Studien positiv korreliert ist mit wichtigen anderen gesellschaftlichen Zielvariablen, wie etwa der Lebenserwartung. Dabei ist die Richtung der Kausalität durchaus nicht eindeutig. So kann beispielsweise eine Verbesserung der Lebenserwartung, die mit einer Kontrolle von ansteckenden Krankheiten einhergeht, selbst positive Effekte auf das Wirtschaftswachstum haben.<sup>5</sup> Aber andererseits erlauben auch steigende Einkommen eine bessere gesundheitliche Versorgung und schaffen so die Voraussetzungen dafür, dass die Lebenserwartung weiter ansteigen kann.

Ein weiteres wichtiges Maß ist die subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit. Auch diese korreliert in entwickelten, reichen Volkswirtschaften weiterhin positiv mit dem Einkommen. Das als Easterlin-Paradoxon bekannt gewordene und nach Richard Easterlin benannte Resultat, nach dem Lebenszufriedenheit und Einkommen sich ab einem gewissen Einkommensniveau entkoppeln, ist inzwischen empirisch überzeugend kritisiert worden; ein Sättigungspunkt hat sich bisher nicht gezeigt.<sup>6</sup> Es gibt also gute Gründe, auch in relativ reichen Volkswirtschaften wie denen der Europäischen Union weiterhin an steigenden Einkommen interessiert zu sein. Aber was kann die schulische Ausbildung dazu beitragen?

In einem wichtigen Buch haben Eric Hanushek und Ludger Wößmann für eine große Stichprobe von Ländern empirische Evidenz dafür geliefert, dass es hier nicht auf formale Kennzahlen ankommt, wie etwa die durchschnittliche Zahl von Jahren, die Individuen im Schulsystem verbracht haben. Relevant sind vielmehr der Wissensbestand selbst sowie die kognitiven Fähigkeiten der Indi-

---

5 Vgl. z. B. David E. Bloom, David Canning, Rainer Kotschy, Klaus Pretzner und Johannes J. Schünemann, *Health and Economic Growth: Reconciling the Micro and Macro Evidence*, NBER Working Paper 26003, New York: National Bureau for Economic Research, 2019.

6 Vgl. Betsy Stevenson und Justin Wolfers, »Subjective Wellbeing and Income: Is There Any Evidence of Satiation?«, in: *American Economic Review* 103, 3 (2013), 598–604.

viduen, also ihre Fähigkeiten, selbstständig neues Wissen aufzunehmen und zu verarbeiten.<sup>7</sup> Beides wird seit längerer Zeit in vielen Ländern in standardisierten Tests erhoben, so dass internationale Vergleiche möglich sind. Zu diesen Tests gehören die PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) der OECD, aber auch die TIMSS-Studie (*Trends in International Mathematics and Science Study*) und die PIRLS-Studie (*Progress in International Reading Literacy Study*). Empirisch zeigt sich für solche Vergleichsstudien ein deutlicher Zusammenhang zwischen Testergebnissen und Wirtschaftswachstum.

Man sollte also der Versuchung nicht nachgeben, internationale Vergleichsstudien leichtfertig als Symptom einer ungeliebten, »neoliberalen« Kennzahlen-, Wettbewerbs- und Evaluationskultur zu brandmarken und anschließend zu ignorieren. Bildungsergebnisse sind wichtig für das angesammelte Humankapital, und damit sowohl für die individuelle Fähigkeit, sein Leben autonom zu gestalten, als auch für gesamtwirtschaftliche Ergebnisse. Diese Studien sind informativ, und schlechte oder mittelmäßige Platzierungen eines von Bildung stark abhängigen Landes wie Deutschland sollten Anlass zur Sorge und zu politischen Reformbemühungen sein. Wie diese aussehen könnten, kann hier nicht ausführlich diskutiert werden. Es gibt aber auch hier aus der Analyse großer internationaler Datensätze eine ganze Reihe von Ansatzpunkten, zu denen z. B. die Vermeidung von Unterrichtsausfall, die bessere Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und die adäquate Auswahl von Unterrichtsmethoden gehören.<sup>8</sup>

## Die Bedeutung von Kreativität

Wie wir im vorangegangenen Abschnitt gesehen haben, ist die Vermittlung von Wissen im Schulsystem wichtig. In populären Diskussionen gelegentlich gehörte Statements, nach denen die Aneignung von Wissen sekundär sei, da man ohnehin »alles googeln« könne und die Schule sich auf die Vermittlung von sozialen Fähigkeiten und Werten fokussieren sollte, werden jedenfalls von der ökonomischen Forschung nicht gestützt. Aber zur reinen Vermittlung von Wissen kommt noch eine Komponente dazu, nämlich die der Kreativität.

Weit entwickelte Volkswirtschaften, wie wir sie zumindest in den Kernländern der Europäischen Union finden, operieren am Rande der Technologiegrenze. Dieser etwas spröde Ausdruck bedeutet schlicht, dass wirtschaftliches Wachstum hier kaum durch Aufholprozesse möglich ist. Diese Option steht Entwicklungs-

---

7 Vgl. Eric Hanushek und Ludger Wößmann, *The Knowledge Capital of Nations*, Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

8 Siehe hierzu Ludger Wößmann, »The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement«, in: *Journal of Economic Perspectives* 30, 3 (2016), 3–32.

und Schwellenländern zur Verfügung. Hier ist Wachstum möglich, indem irgendwo auf der Welt bereits existierende Produktionstechnologien oder sonstiges technisches Wissen gelernt, übernommen und angepasst werden. Solche Volkswirtschaften können mit niedrigeren Lohnkosten auch dann wettbewerbsfähig sein, wenn sie auf etablierte Technologien setzen.

Das sieht in Deutschland und weiten Teilen der EU anders aus. Hier hängt weiteres Wachstum davon ab, dass die Technologiegrenze verschoben wird. Eine solche Verschiebung kann auf verschiedenen Wegen geschehen. Eine Möglichkeit ist die Erfindung und (vor allem) die Weiterentwicklung hin zur wirtschaftlichen Anwendungsfähigkeit von neuen Technologien. Eine andere Möglichkeit ist die kreative Erfindung von neuen Gütern und Dienstleistungen, die oft weniger technisches Wissen als Instinkt für das Finden noch unbesetzter Märkte voraussetzt. Ökonomisch bedeutsame Kreativität kann sowohl in Ingenieurskunst bestehen als auch in sozialer Aufmerksamkeit und der Fähigkeit, bereits existierende Dinge und Ideen innovativ neu zu kombinieren. Das Wachstum in entwickelten Volkswirtschaften ist schumpeterisch, also treffend beschrieben bereits vom österreichischen Ökonomen Joseph A. Schumpeter, der den Begriff der schöpferischen (kreativen) Zerstörung prägte und diese als Motor wirtschaftlicher Entwicklung identifizierte.<sup>9</sup>

Ein solches Wirtschaftswachstum setzt gute ordnungspolitische Rahmenbedingungen voraus. Es hängt insbesondere davon ab, dass auf den Märkten Wettbewerb gewährleistet und der Aufbau von Marktzutrittsbarrieren verhindert wird. Wichtig ist aber eben auch die Existenz von Menschen mit Kreativität, Eigensinn und dem Selbstvertrauen, das nötig ist, um etablierte Pfade zu verlassen und eigene Wege erst zu finden. Schumpeter hat solche Individuen in seinem Frühwerk als schillernde Unternehmerfiguren beschrieben, die durchsetzungsstark die von ihnen gefundenen Innovationen auf den Märkten etablieren.<sup>10</sup> In Schumpeters Frühwerk findet sich eine große Portion zeittypischer Heldenverehrung, die Unternehmerpersönlichkeiten als besonders stark und charismatisch darstellt. Dennoch steckt darin auch ein weiterhin relevanter Kern: Ohne Personen, die Kreativität und Selbstvertrauen mitbringen, wird es in weit entwickelten Volkswirtschaften kein weiteres Wachstum geben.

Insoweit besteht also neben der Wissensvermittlung die Aufgabe von schulischen Bildungssystemen, welche die Voraussetzungen für individuelle Leistungsfähigkeit schaffen wollen, auch darin, Schülerinnen und Schüler mit Selbstvertrauen und Eigensinn auszustatten. Etwas, das Schumpeter vermutlich

---

9 Vgl. hierzu Philippe Aghion, Ufuk Akcigit und Peter Howitt, »Lessons from Schumpeterian Growth Theory«, in: *American Economic Review* 105, 5 (2015), 94–99.

10 Vgl. Joseph A. Schumpeter, *Theorie der Wirtschaftlichen Entwicklung*, Berlin: Duncker & Humblot, 1911.

so nicht antizipiert hat, ist die Tatsache, dass dies nicht nur für wenige charismatische Unternehmerfiguren nötig ist. Auch auf gewöhnlichen Arbeitsplätzen wachsen Spielräume und Notwendigkeiten für autonomes, eigensinniges Handeln. Auch Selbständigkeit und Unternehmensgründungen werden eher an Bedeutung gewinnen. Bereits jetzt wäre daher aus volkswirtschaftlicher Sicht niemandem geholfen, wenn all dies in der schulischen Ausbildung keine Rolle spielen und stattdessen versucht würde, die Schülerinnen und Schüler auf eine Rolle als möglichst unauffälliges Rädchen in einer größeren Hierarchie vorzubereiten. Was aus der Sicht manch eines einzelnen Unternehmens betriebswirtschaftlich erstrebenswert erscheinen mag, wäre gesamtwirtschaftlich dennoch ein Fehler.

Zweifellos kann ein derartiges Humankapital nicht nur genutzt werden, um in der Arbeitswelt leistungsfähig zu sein. Es ist genauso hilfreich dabei, als Bürgerin oder Bürger Entscheidungen der Politik kritisch zu reflektieren oder sich selbst in politische Verfahren einzubringen. Aber das ist ja gerade der entscheidende Punkt: Es gibt in entwickelten Volkswirtschaften keinen grundsätzlichen Widerspruch zwischen Humankapitalinvestitionen, die ein erfolgreiches Handeln auf Märkten erlauben und solchen, die selbstbewusstes Handeln als Bürgerin und Bürger ermöglichen.

## Verhaltensökonomische Perspektiven

Der letzte Aspekt, der in diesem Beitrag noch angesprochen werden soll, betrifft die verhaltensökonomische Perspektive auf die Frage, was die schulische Bildung zur Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen kann. Die Verhaltensökonomik stellt eine Schnittstelle zwischen Verhaltenswissenschaften, insbesondere der Psychologie, und der Ökonomik dar. Sie verfolgt im Kern ein empirisches Forschungsprogramm; es geht darum, empirisch zu identifizieren, wo und in welcher Weise menschliche Entscheidungen in der Realität systematisch von den Vorhersagen des ökonomischen Standardmodells abweichen. Die Verhaltensökonomik interessiert sich also nicht für zufällige Fehler, die Menschen hier und da machen, sondern für systematische, immer wiederkehrende Verzerrungen in unseren Entscheidungen.

Inzwischen hat die Verhaltensökonomik einen beeindruckenden Katalog solcher Verzerrungen zusammengestellt.<sup>11</sup> Ein einfaches Beispiel kann illustrieren, worum es geht. Um gute Entscheidungen zu treffen, ist es wichtig, Wahrscheinlichkeiten halbwegs korrekt einschätzen zu können. Ebenso ist es wichtig,

---

11 Vgl. z. B. Eric Angner, *A Course in Behavioral Economics*, 3. Auflage, London: Red Globe Press, 2020.

bedingte Wahrscheinlichkeiten richtig einschätzen zu können. Wenn beispielsweise jemand hört, dass die Wahrscheinlichkeit von Nebenwirkungen eines Medikamentes für seine Altersgruppe 50 % höher ist als im Durchschnitt der Bevölkerung, dann besteht die Gefahr, dass er das Medikament nicht nimmt, obwohl es einen großen Nutzen für ihn hätte. Denn wenn die Grundwahrscheinlichkeit von Nebenwirkungen nur 0,001 % ist, dann ist ein um 50 % höheres Risiko mit 0,0015 % immer noch verschwindend gering. Aus verhaltensökonomischer Sicht sind aber hier bereits zwei Fallen eingebaut: Das sehr geringe Risiko von 0,001 % wird typischerweise überschätzt. Die Möglichkeit, dass ungünstige, aber sehr unwahrscheinliche Ereignisse eintreten, macht uns in der Regel unnötig viel Angst. Und die bedingte Wahrscheinlichkeit wird in der Regel falsch berechnet, manchmal sogar so falsch, dass Menschen davon ausgehen, ein um 50 Prozentpunkte erhöhtes Risiko zu haben.

Ein anderes Beispiel sind Selbstkontrollprobleme. Das sogenannte hyperbolische Diskontieren verleitet uns, die Gegenwart immer wesentlich höher zu bewerten als die Zukunft und möglichst schnelle Belohnungen zu realisieren, anstatt langfristige Pläne konsequent zu verfolgen. Das bedeutet aber, dass langfristige Planungen, die spät zu einer großen Auszahlung oder sonstigen Belohnung führen würden, oft zu früh abgebrochen werden, während ein rationaler *homo oeconomicus* konsequent durchgehalten hätte.

Diese Beispiele zeigen, dass Leistungsfähigkeit nicht zuletzt auch von der Fähigkeit abhängt, gute Entscheidungen zu treffen. Wenn tief verankerte psychologische oder gar evolutionär vererbte Mechanismen dazu führen, dass man gegen seine eigenen Interessen handelt, beeinträchtigt dies auch die eigene Leistungsfähigkeit. Es gibt Vorschläge, dagegen etwas zu tun.<sup>12</sup> Diese Vorschläge beziehen sich oft auf externe Interventionen. So könnte die Politik handeln, indem sie auf die Gestaltung von Entscheidungssituationen regulierend Einfluss nimmt. Sie kann beispielsweise vorschreiben, wie bei Anlageentscheidungen Informationen über Risiken präsentiert werden müssen, sie kann den Zugang zu als problematisch eingeordneten Gütern wie Zigaretten erschweren, oder sie kann bestimmte, als besonders kritisch erachtete Handlungsalternativen ganz verbieten. Solche Ansätze werden in der Literatur aber auch sehr kritisch diskutiert, da eine paternalistische Politik nie sicher für sich beanspruchen kann, tatsächlich im Sinne der betroffenen Individuen zu handeln.<sup>13</sup>

Eine Alternative besteht darin, die Entscheidungskompetenzen der Individuen selbst zu stärken. Hier kann ebenfalls die schulische Bildung eine wichtige

---

12 Vgl. Cass R. Sunstein und Richard Thaler, *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*, New Haven: Yale University Press, 2008.

13 Vgl. Jan Schnellenbach, »Evolving Hierarchical Preferences and Behavioral Economic Policies«, in: *Public Choice* 178 (2019), 31–52.

Rolle spielen, etwa wenn es darum geht, Risikokompetenzen zu verbessern.<sup>14</sup> Ein solcher Ansatz fördert die Autonomie und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler selbst und erlaubt es ihnen, souveräner ihren eigenen Präferenzen zu folgen, als es politische Eingriffe von außen tun könnten. Wiederum geht es also vor allem darum, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Individuen im Laufe ihres Lebens in der Lage sind, ihre eigenen Ziele zu verfolgen. Es geht, anders formuliert, um Voraussetzungen für individuelle Leistungsfähigkeit.

## Schlussfolgerungen

In diesem kurzen Beitrag ging es darum, zu zeigen, dass ökonomische Ansprüche an schulische Bildung heute wesentlich darin bestehen, Voraussetzungen für individuelle Autonomie und Leistungsfähigkeit zu stärken. Immer noch verbreitete Feindbilder und Vorurteile, die vielleicht vermuten lassen, Ökonomen hätten ein vorrangiges Interesse an Bildung, die Individuen betriebswirtschaftlich verwertbar und pflegeleicht macht, sind unzutreffend. Die volkswirtschaftliche Aufgabe, Menschen auf das erfolgreiche Handeln auf Märkten vorzubereiten, ist nicht identisch mit dem betriebswirtschaftlichen Wunsch, es mit Menschen zu tun zu haben, die sich möglichst widerspruchlos in die eigene Unternehmenshierarchie einfügen. Individuen, die vom Bildungssystem vorbereitet wurden auf die Offenheit und Ungewissheit, die dynamische Marktwirtschaften immer auch produzieren, sind selbstbewusste und zu eigensinnigem Handeln fähige Individuen, deren Humankapital ihnen auch Marktmacht gegenüber einzelnen Unternehmen verschafft.

Dies liegt einerseits, wie oben gesehen, an den ökonomischen Randbedingungen in einer entwickelten Volkswirtschaft, deren wesentliche Ressourcen das Wissen und die Fähigkeiten der Menschen sind. Weiterer technischer und gesellschaftlicher Fortschritt wird nur durch kreative, eigensinnige Individuen befördert. Und wenn es diesen Fortschritt gibt, dann wird es lernbereiten und risikokompetenten Individuen besonders leichtfallen, daraus folgende Herausforderungen anzunehmen. Die Frage, wie man ein Lernumfeld schafft, in dem solche Fähigkeiten sich entwickeln können, gehört zwar nicht zum Kernbestand der Kompetenzen von Ökonomen. Da die Analyse von größeren Datensätzen im Hinblick auf Kausalbeziehungen aber durchaus zu diesem Kernbestand zählt, kann die Bildungsökonomik zumindest Hinweise auf institutionelle Rahmen-

---

14 Vgl. zu Ansätzen hierzu Ralph Hertwig und Till Grüne-Yanoff, »Nudging and Boosting: Steering or Empowering Good Decisions«, in: *Perspectives on Psychological Science* 12, 6 (2017), 1–14.

bedingungen geben, die hilfreich sind.<sup>15</sup> Hier ist ein Dialog zwischen Bildungswissenschaft und Ökonomik sicherlich weiterhin sinnvoll.

## Literaturverzeichnis

- Aghion, Philippe, Ufuk Akcigit und Peter Howitt. »Lessons from Schumpeterian Growth Theory«, in: *American Economic Review* 105, 5 (2015), 94–99.
- Angner, Eric. *A Course in Behavioral Economics*, 3. Auflage, London: Red Globe Press, 2020.
- Becker, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, New York: National Bureau of Economic Research, 1964.
- Bloom, David E., David Canning, Rainer Kotschy, Klaus Pretzner und Johannes J. Schünemann. *Health and Economic Growth: Reconciling the Micro and Macro Evidence*, NBER Working Paper 26003, New York: National Bureau for Economic Research, 2019.
- Hanushek, Eric und Ludger Wößmann. *The Knowledge Capital of Nations*, Cambridge, MA: MIT Press, 2015.
- Hertwig, Ralph und Till Grüne-Yanoff. »Nudging and Boosting: Steering or Empowering Good Decisions«, in: *Perspectives on Psychological Science* 12, 6 (2017), 1–14.
- Pribram, Karl. *Geschichte des ökonomischen Denkens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- Schnellenbach, Jan. »Evolving Hierarchical Preferences and Behavioral Economic Policies«, in: *Public Choice* 178 (2019), 31–52.
- Schumpeter, Joseph A. *Theorie der Wirtschaftlichen Entwicklung*, Berlin: Duncker & Humblot, 1911.
- Stevenson, Betsy und Justin Wolfers. »Subjective Wellbeing and Income: Is There Any Evidence of Satiation?«, in: *American Economic Review* 103, 3 (2013), 598–604.
- Sunstein, Cass R. und Richard Thaler. *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*, New Haven: Yale University Press, 2008.
- Varian, Hal. *Grundzüge der Mikroökonomik*, 9., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin: de Gruyter, 2016.
- Wößmann, Ludger. »The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement«, in: *Journal of Economic Perspectives* 30, 3 (2016), 3–32.

---

15 Vgl. Wößmann, »The Importance of School Systems«.

## Das »Wettrennen« von Bildung und technischem Fortschritt und die Entwicklung der Einkommens- und Vermögensungleichheit

### Einleitung

Wenn eine bekannte deutsche Partei im Bundestagswahlkampf mit dem Slogan »Der Schulweg muss wieder in die Zukunft führen«<sup>1</sup>, wirbt, so spiegelt das ein diffuses Gefühl in der Bevölkerung wider, dass die lange Zeit als »leistungsfähig« eingeschätzte »Schule« inzwischen nicht mehr den Anforderungen unserer Gesellschaft gerecht wird. Es wird in den Medien oder von Politikerinnen und Politikern eine gegenseitige Ursache-Wirkungsbeziehung von Bildung und beruflicher Leistungsfähigkeit unterstellt und gleichzeitig eine zunehmende Spreizung der Schere zwischen Arm und Reich beobachtet. Ein möglichst hoher Schulabschluss soll die Grundlage bieten, sich im weiteren Leben selbst zu verwirklichen und »Erfolg« zu haben. Wenn die Einkommensschere aber bereits zu weit geöffnet ist, erscheint das nicht mehr für alle möglich.

Anlässlich der 2014 erschienenen OECD-Studie *Focus on Inequality and Growth. Does income inequality hurt economic growth?*<sup>2</sup> zeigt die Karikatur von Jürgen Tomicek einen Schüler aus dem prekären Milieu, der droht, auf dem unteren Teil der sich immer weiter öffnenden Schere zwischen Arm und Reich abzurutschen.<sup>3</sup> Das liegt an seiner mangelhaften Bildung, denn Bildung erscheint für den Schüler in Form einer Schultasche nicht mehr erreichbar. Dieser Umstand koste den industrialisierten Ländern Wirtschaftswachstum, denn wäre das Verhältnis zwischen Arm und Reich zwischen 1990 und 2010 gleich geblieben,

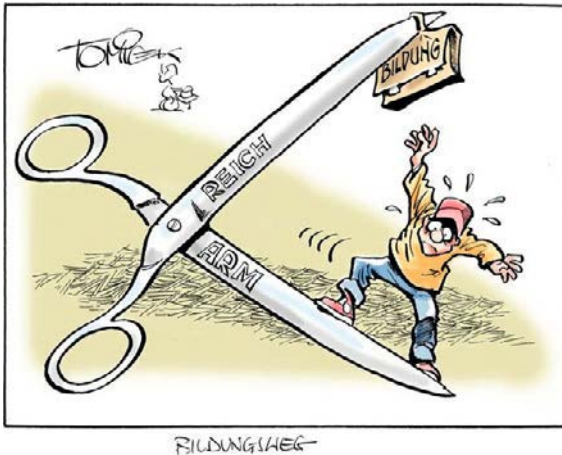
---

1 Vgl. Freie Demokratische Partei e.V. (Hg.), Wahlslogan, <https://www.fdp.de/bildung>, zuletzt geprüft am 22. September 2021.

2 OECD (Hg.), *Focus on Inequality and Growth. Does income inequality hurt economic growth?*, <https://www.oecd.org/social/Focus-Inequality-and-Growth-2014.pdf>, zuletzt geprüft am 22. September 2021.

3 Vgl. Unterrichtsmaterial Politik / Wirtschaft ab Klasse 9, »Bildung als Wachstumsfaktor?«, in: *Aktualitätenservice*, Braunschweig: Schroedel, 12.2014, <https://www.westermann.de/anlage/4571669/Bildung-als-Wachstumsfaktor-differenziert-Politik-Wirtschaft-ab-Klasse-9>, zuletzt geprüft am 5. November 2021.

dann, so die Studie, wäre das BIP pro Kopf um rund 32 Prozent gewachsen. Wegen der gestiegenen Ungleichheit habe es in diesem Zeitraum aber nur 26 Prozent Wirtschaftswachstum gegeben.<sup>4</sup> Die OECD stellte den Zugang zu Bildungseinrichtungen in den Mittelpunkt ihrer Studie, da aus ihrer Sicht einkommensschwache Haushalte hier größere Barrieren vorfinden und dadurch die in der Karikatur gezeigte Einkommensschere noch weiter auseinandergehe.



Karikatur von Jürgen Tomicek (09.12.2014): »Bildungsweg«

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, warum das Bildungssystem lange Zeit in der Lage war, die Kluft zwischen Arm und Reich zu verringern. Ausgangspunkt ist dabei die Humankapitaltheorie und die Annahme, dass höhere Bildung sich in eine erhöhte Produktivität im Arbeitsmarkt übersetzt, auch wenn andere Disziplinen wie die Soziologie diesen vereinfachten Ansatz bezweifeln und die soziokulturellen Variablen bei der Erklärung der Lohnstreuung betonen.<sup>5</sup> Für die folgenden Betrachtungen soll Humankapital in seinem weiter gefassten Verständnis benutzt werden und neben Bildung auch Gesundheit, Tugenden oder Allgemeinbildung umfassen.<sup>6</sup>

4 Vgl. Christian Schubert, »OECD: Wachsende Ungleichheit bremst deutsches Wachstum«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/armut-und-reichtum/oecd-studie-ungleichheit-bremst-deutschlands-wachstum-13309843.html>, zuletzt geprüft am 15. November 2021. Für Gegenargumente vgl. Friedrich Sell, »Mit dem Bade ausgeschüttet: Warum die Thesen der OECD zur Ungleichheit nur zum Teil weiter führen«, in: ders., *Aktuelle Probleme der europäischen Wirtschaftspolitik*, Berlin: Springer Gabler, 2019, 134–136.

5 Vgl. Johannes Berger, *Wirtschaftliche Ungleichheit. Zwölf Vorlesungen*, Wiesbaden: Springer VS, 2019, 216–225.

6 Als Definition bspw. »die Summe aller Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die der Mensch in den Produktionsprozess einfließen lassen kann. Diese Summe wird bestimmt durch

Das Bild des Wettrennens zwischen der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und dem Anwachsen der qualifizierten Bevölkerung geht auf den Wirtschaftsnobelpreisträger Jan Tinbergen zurück.<sup>7</sup> Dieser Beitrag untersucht auf dieser Grundlage, ob die Thesen von Claudia Goldin und Lawrence F. Katz, die beide bezüglich dieses Wettrennens für die USA formulierten, auf die aktuelle Situation in Deutschland übertragen werden können. Nach Goldin und Katz kann man die wachsende Ungleichheit nur damit beheben, mehr Mittel der Gesellschaft für Bildung aufzuwenden.<sup>8</sup> Daran schließt die Frage an, ob unser Bildungssystem wieder in die Lage versetzt werden kann, die Einkommensschere zu schließen.

## Entwicklung der Einkommensungleichheit ab etwa 1980

Zum Selbstverständnis der Gruppe der westlichen Industrieländer und Marktwirtschaften gehört zum einen, dass sozialer Aufstieg möglich ist, zum anderen, dass dieser soziale Aufstieg durch Bildung ermöglicht wird. Für das 19. Jahrhundert lässt sich beobachten, dass es bereits als Ausdruck einer erfolgreichen, intergenerationalen, individuellen Mobilität angesehen wurde, wenn Kinder einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern erreichten.<sup>9</sup> Angesichts der Tatsache, dass sich heute eine zunehmende Zahl von Menschen trotz eines hohen Bildungsabschlusses in finanziell prekären Verhältnissen wiederfindet, kann der Bildungsabschluss nicht allein Ausdruck davon sein, welcher Schicht man angehört. Vielmehr nutzt vor allem die Konsumforschung eine mehrdimensionale Betrachtung, die die Bevölkerung in verschiedene Milieus gliedert. Dabei spielen Einkommen, Bildung, Werte und Habitus eine wichtige Rolle. Diese Unterschiede der Milieus in Werthaltungen, Lebensperspektiven und Prinzipien der Lebensführung sind oft weit klarer als jene zwischen soziodemografisch definierten Subgruppen, auch in Bildungsgruppen.<sup>10</sup>

---

angeborene intellektuelle und psychomotorische Dispositionen und der im Lebensverlauf empfangenden Bildung und Erziehung.« Dirk Zacher, *Humankapital in der theoretischen und empirischen Analyse bei Gary S. Becker – Darstellung und Kritik* (Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development, 20), Rostock: Institut für Human Resource Development, 2003, 13.

- 7 Ursprünglich war bei ihm die Rede von einem »Wettkampf zwischen technologischer Entwicklung und Ausbildung.« Jan Tinbergen, *Einkommensverteilung: Auf dem Weg zu einer neuen Einkommensgerechtigkeit*, Wiesbaden: Gabler, 1978, 106–116.
- 8 Claudia Goldin und Lawrence F. Katz, *The race between education and technology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.
- 9 Vgl. Hartmut Kaelble, »Sozialer Aufstieg in Deutschland 1850–1914«, in: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 60, 1 (1973), 41–71.
- 10 Vgl. Bertram Barth und Berthold B. Flaig, »Aktuell und zukunftsicher: Die Relevanz der Sinus-Milieus®«, in: Bertram Barth et al. (Hg.), *Praxis der Sinus-Milieus®: Gegenwart und*

Das Erreichen eines bestimmten Bildungsziels erscheint daher einerseits immer weniger aussagekräftig für den sozialen Status im Individuellen, andererseits wird eine mangelnde Leistungsfähigkeit des Bildungssystems schnell als Ursache und/oder Folge der zunehmenden Einkommensschere gesehen. Hier wird zunächst eine überblicksartige Betrachtung der Einkommensungleichheit der westlichen Industrieländer erfolgen. Eine ausschließliche Betrachtung von Deutschland ist an dieser Stelle nicht notwendig, da die grundlegenden Tendenzen sehr ähnlich sind.

Vereinfacht kann zusammengefasst werden, dass die Einkommensungleichheit im 19. Jahrhundert auf hohem Niveau stabil war. Thomas Piketty zeigt, dass der Anteil der einkommensstärksten zehn Prozent der Bevölkerung am gesamten Einkommen (Kapitalrendite in Form von Pacht, Dividenden, Zinsen, Gewinnen und Arbeitsertrag in Form von Löhnen, Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit, Pensionen, Sozialleistungen) in Frankreich zwischen 1780 und 1910 ungefähr 50 Prozent betrug. Im Nachgang des Ersten Weltkriegs kam es zu einer Reduktion der Einkommenskonzentration, die vor allem der Unterschicht und der Mittelschicht zugute kam und zu Lasten der Oberschicht ging.<sup>11</sup> In fast allen von Piketty untersuchten Ländern gingen der Anteil des Einkommens des obersten 1 Prozent und die allgemeine Ungleichheit zwischen 1939 und 1945 und zum Teil darüber hinaus zurück. In einigen Fällen ließ sich das auf »chaotische« Verhältnisse während der deutschen Besatzung und in der unmittelbaren Nachkriegszeit zurückführen, in anderen Fällen – wie in Großbritannien – führte der Education Act von 1944 zu größerer Chancengleichheit im Bildungssystem.<sup>12</sup> Eine nochmalige Reduktion der Einkommensungleichheit ist dann ab 1960 zu beobachten.

Seit etwa 1980 vergrößerte sich der Abstand zwischen den Einkommensklassen wieder zunehmend. Dies wird auf eine Reihe von Gründen zurückgeführt, wie Wachstum und Deregulierung des Finanzdienstleistungssektors, eine veränderte Lohnpolitik, der Bedeutungsverlust der Gewerkschaften und die Einschränkung der umverteilenden Steuer- und Transferpolitik.

Zwei Entwicklungen scheinen von größerer Bedeutung zu sein: die zunehmende Globalisierung, genauer: die Zunahme des internationalen Handels mit Niedriglohnländern und der technologische Wandel, insbesondere in der Informations- und Kommunikationstechnologie.<sup>13</sup> Im Zuge der Globalisierung finden häufig Beschäftigungsverlagerungen statt. Vor allem wandert die Pro-

---

*Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 23–43, 30.

11 Vgl. Thomas Piketty, *Kapital und Ideologie*, München: C.H. Beck, 2020, 175.

12 Vgl. Anthony B. Atkinson, *Ungleichheit: Was wir dagegen tun können*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, 79.

13 Vgl. N. Gregory Mankiw und Mark P. Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 5. Aufl. 2012, 516.

duktion der Güter, die überwiegend durch menschliche Arbeit hergestellt werden, in Länder mit niedrigeren Lohnniveaus ab. Wenn also die Globalisierung dazu führt, dass Industrieländer einfache Fertigwaren billiger einführen können und dafür höherwertige Hightech-Dienstleistungen oder anspruchsvolle Maschinen exportieren, steigen in diesen Ländern die Löhne für qualifizierte Arbeit relativ zu den Löhnen geringqualifizierter Arbeit.<sup>14</sup>

Dieser Prozess wurde durch das Ende der sogenannten »Zentralverwaltungswirtschaften« und der Öffnung der Volkswirtschaften in Osteuropa beschleunigt. Die Beschäftigungsverhältnisse in Deutschland wurden unter starken Wettbewerbsdruck gesetzt, der durch die zusätzliche Steuer- und Abgabenbelastung infolge der Wiedervereinigung verstärkt wurde. Um Arbeitsplätze in den Unternehmen zu sichern, machten Gewerkschaften und Betriebsräte Zugeständnisse, die vor allem sinkende Löhne am unteren Ende der Lohnskala bedeuteten.<sup>15</sup>

Im Folgenden wird auf den Zusammenhang zwischen technischem Fortschritt und den Auswirkungen auf die Einkommensschere eingegangen. Technischer Fortschritt kostet zwar im Ergebnis keine Arbeitsplätze, verlagert sie aber.<sup>16</sup> Für hochqualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer kommen mehr Arbeitsplätze hinzu als verloren gehen.<sup>17</sup> Für Geringqualifizierte aber entstehen weniger Stellen als abgebaut werden. Das bedeutet, dass Rationalisierungsinvestitionen der Unternehmen den Einsatz ungelernter Arbeit erübrigen und gleichzeitig zu einer strukturellen Verschiebung der Nachfrage von Seiten der Unternehmen führen. Immer mehr Geringqualifizierte üben Verkaufs- und Dienstleistungshilfstätigkeiten aus.<sup>18</sup>

Die Entwicklung lässt sich durch den einfachen Marktmechanismus von Angebot und Nachfrage nach ungelernter Arbeit erklären. Die Wirtschaftswissenschaften gehen vereinfachend vielfach davon aus, dass am Arbeitsmarkt der Preis, also der Arbeitslohn, durch Angebot und Nachfrage bestimmt wird wie in jedem »normalen« Markt.<sup>19</sup> Tinbergen wies bereits 1975 darauf hin, dass es kein

14 Vgl. Atkinson, *Ungleichheit*, 113.

15 Vgl. Georg Cremer, *Armut in Deutschland. Wer ist arm? Was läuft schief? Wie können wir handeln?*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2016, 31 f.

16 Mankiw und Taylor, *Grundzüge*, 513–535.

17 Landläufig wird unter »Qualifikation« der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in den angelsächsischen Lehrbüchern ein Highschool/College-Abschluss verstanden. Anthony B. Atkinson weist darauf hin, dass bei der Einstellung von Personal bei Google die Personalabteilung Abschlussnoten als »wertlos« ansieht. Vgl. Atkinson, *Ungleichheit*, 115.

18 Vgl. Katharina Bilaine, »Geringqualifizierte in Deutschland – niedrige Löhne, prekäre Bedingungen«, in: *Bertelsmann Stiftung PolicyBrief #2019/05*, [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/Policy\\_Brief\\_Geringqualifizierte\\_deutsch\\_201905.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Policy_Brief_Geringqualifizierte_deutsch_201905.pdf), zuletzt geprüft am 28. September 2021, 2.

19 Vgl. Atkinson, *Ungleichheit*, 120.

vorbestimmtes Lohnverhältnis zwischen ausgebildeten und unausgebildeten Arbeitskräften oder zwischen irgendeiner anderen Art von Arbeit gibt.<sup>20</sup>

Die genannten Gründe führten vor dem Hintergrund einer politisch gewollten Einschränkung der umverteilenden Steuer- und Transferpolitik zu einer Verschiebung des Marktgleichgewichts zu Ungunsten von niedrig qualifizierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und sorgten für eine wachsende Ungleichheit seit Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre. Dieses Phänomen ist weltweit zu beobachten: Der Prozentanteil des Gesamteinkommens der bestbezahlten zehn Prozent stieg von 1980 bis 2018 in den USA, Indien, Russland, China und Europa stark an. In Europa fällt dieser Anstieg im Vergleich zu den anderen Weltregionen noch am geringsten aus.<sup>21</sup> Die Betrachtung der Entwicklung der Einkommensunterschiede in Westdeutschland zeigt, dass die unteren 80 Prozent der Einkommensbezieherinnen und -bezieher von 1991 bis 2007 an Anteilen verloren haben, während das einkommensstärkste Dezil (Zehntel) seine Anteile deutlich erhöhen konnte (siehe Tabelle; das Dezil mit der niedrigsten Ordnungszahl 1. ist das einkommensschwächste).

Haushalte des ... Dezils	1991	1999	2007
1.	4,1	3,3	3,6
2.	5,8	5,6	5,2
3.	6,8	6,6	6,3
4.	7,7	7,5	7,1
5.	8,6	8,4	8,1
6.	9,5	9,4	9,1
7.	10,6	10,6	10,3
8.	12,1	12,2	11,7
9.	14,1	14,6	14,2
10.	20,6	21,8	24,3

Tabelle: Entwicklung der Einkommensungleichheit in Westdeutschland von 1991 bis 2007<sup>22</sup>

20 Vgl. Tinbergen, *Einkommensverteilung*, 115.

21 Vgl. Piketty, *Kapital und Ideologie*, 41, oder technischer Anhang: <http://piketty.pse.ens.fr/files/ideology/pdf/F0.3.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Mai 2023. Generell ist hier zu sagen, dass Piketty (Professor an der École des hautes études en sciences sociales) sich insgesamt stärker der Ungleichheit der Vermögen widmet. In seinem Buch »Das Kapital im 21. Jahrhundert« weist er nach, dass die Kapitalvermögen schneller wachsen als Volkseinkommen und Löhne. Das heißt, dass die Rendite von Kapital, also die Gewinne aus Fabriken, Immobilien, Aktien oder Wertpapieren höher sind als die Zunahme des jährlichen Wohlstands der Gesellschaft. Anders ausgedrückt: Eigentümerinnen und Eigentümer von Fabriken oder Immobilien werden schneller reich als jene, die nur von Löhnen und Gehältern leben. Denn diese steigen auch nur in konjunkturell guten Phasen.

22 Angelehnt an Mankiw und Taylor (Daten des sozio-oekonomischen Panel, DIW), *Grundzüge*, 515.

Seit etwa 2005 – dem Zeitpunkt, an dem die sogenannte Hartz-IV-Gesetzgebung in Kraft trat – ist die Ungleichheit der verfügbaren Einkommen in Deutschland stabil. Das wird vor allem von arbeitgebernahen Forschungsinstituten wie dem ifo Institut betont. Festzuhalten ist, dass entgegen landläufiger Vermutungen die Hartz-IV-Regelungen nicht zu einer Vergrößerung der Einkommensungleichheit beitragen, sondern sie eher verringerten.<sup>23</sup> Gleichzeitig müssen parallel verlaufende Entwicklungen beachtet werden, die den Eindruck verfälschen könnten: Seit 2005 ist der Anteil der Frauen in Vollbeschäftigung um sechs Prozentpunkte von 36 auf 42 Prozent gestiegen.<sup>24</sup> Es werden also Bezieherinnen von Einkommen mit in die Statistik einbezogen, die vorher kein Primäreinkommen bezogen haben.<sup>25</sup>

## Das Wettrennen zwischen Bildung und technischem Fortschritt

In der Volkswirtschaftslehre wird die Höhe der Produktion je Beschäftigten durch die Kapitalintensität und durch das verfügbare Humankapital je Beschäftigten bestimmt. Jedoch stellt sich die Berechnung von Humankapital als schwierig heraus. Anders als beim Wert anderer Produktionsfaktoren, wie beispielsweise Maschinen oder Rohstoffe, verfügen die Wirtschaftswissenschaften bei Humankapital weder über ein klar definiertes Objekt, noch über eine allgemein verbindliche Methode zur Quantifizierung von Werten. Eine Maschine besitzt einen klaren Anschaffungspreis, einen durchschnittlichen Verschleiß und eine berechenbare Rendite. Den Wert eines Mathematikers in einer Softwarefirma zu bestimmen, ist wesentlich schwieriger. Wie hoch ist der Wert seines Studiums?<sup>26</sup>

In der Vergangenheit haben wissenschaftliche Studien vor allem die durchschnittliche Anzahl der Bildungsjahre und den höchsten formellen Bildungsabschluss verwendet, denn diese Informationen sind dank umfangreicher nationaler und internationaler Bildungsstatistiken leicht verfügbar. Bildungsabschlüsse erlauben aber keine Aussagen über Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb der formellen Bildungseinrichtungen z. B. durch informelles Lernen oder Training-on-the-job erworben wurden, oder darüber, in welchem Ausmaß die erworbenen Fähigkeiten nach dem Ausscheiden aus dem Bildungssystem

23 Vgl. Martin Groß, »Der Wandel sozialer Gleichheit in Deutschland und den OECD-Staaten«, in: *Deutschland & Europa* 69 (2015), 8–18, 9.

24 Vgl. Gabriel Felbermayr et al., »Einkommensungleichheit in Deutschland: Teil 1: Gibt es eine Trendumkehr?«, in: *ifo Schnelldienst* 13, 69 (2016), 28–37, 33.

25 Vgl. Groß, *Wandel*, 8.

26 Lars Distelhorst, *Leistung: Das Endstadium der Ideologie*, Bielefeld: transcript, 2014, 46.

erhalten bleiben oder wieder verloren gehen.<sup>27</sup> Darüber hinaus vergisst diese Betrachtung, dass Wirtschaftswachstum nicht nur von hochgebildeten Arbeitskräften, sondern auch von einer breiten Basis an Fachkräften mit einer guten Schulbildung und Berufsqualifikation getragen wird.<sup>28</sup>

Trotz dieser methodischen Probleme gehen die Wirtschaftswissenschaften vereinfachend davon aus, dass ein höherer Anteil der Ausgaben für Bildung und Training langfristig höhere Produktionsniveaus ermöglicht. Seit der industriellen Revolution sind Investitionen in Humankapital entscheidend für das Wirtschaftswachstum der Volkswirtschaften. Schätzungen gehen davon aus, dass eine Erhöhung der Bildungskompetenz, z. B. um 50 zusätzliche Punkte im PISA-Test (das entsprach ungefähr dem Abstand Deutschlands zu Finnland 2008) ein zusätzliches jährliches Wachstum von 0,6 Prozentpunkten verursachen könnte.<sup>29</sup> Der Anstieg der Produktivität führt dabei auch zu einem Anstieg der Löhne und kann die Einkommensungleichheit reduzieren.

Einen empirischen Beweis dafür liefern Goldin und Katz am historischen Beispiel der USA. Hier werden der Beginn der Finanzierung öffentlicher Schulen und die flächendeckende Hebung der Bildung der Bevölkerung als entscheidende Komponenten auf dem Weg zu stärkerer Gleichverteilung gesehen.<sup>30</sup> Der gesetzliche Grundstein dafür wurde in vielen Unionsstaaten ohne Sklaverei in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gelegt. Nach dem amerikanischen Bürgerkrieg wurde diese Gesetzgebung in fast allen Bundesstaaten umgesetzt.<sup>31</sup> Weitere Bausteine in der allgemeinen Hebung des Bildungsniveaus waren in den USA eine Verringerung der Bildungslücke von Mädchen zu Jungen und die Trennung der Finanzierung öffentlicher Schulen von der Kirche.<sup>32</sup>

Der Humankapitaltheorie nach führt Bildung/Ausbildung zu einem Anstieg der Löhne, da sie die Produktivität der Arbeitskräfte erhöht. Technischer Fortschritt führt wiederum zur Steigerung der relativen Nachfrage nach Fachkräften im Verhältnis zu angelernten oder ungelerten Arbeitskräften. Im Ergebnis lässt technischer Fortschritt daher die Löhne von Geringqualifizierten im Verhältnis zu Hochqualifizierten sinken. Je nachdem welche Entwicklung »schneller« ist, lässt sich ableiten, ob sich die Einkommensschere schließt oder öffnet. Die Entwicklungen im Ausbau des öffentlichen Schulsystems in den USA im 19. Jahrhundert lassen den Schluss zu, dass die Hebung des allgemeinen Ausbildungsniveaus sich schneller entwickelte als die Zunahme der Nachfrage nach

---

27 Vgl. Hans Pechar, *Bildungsökonomie und Bildungspolitik*, München: Waxmann, 2006, 36.

28 Vgl. Georg Milbradt et al. (Hg.), *Der ifo Wirtschaftskompass: Zahlen, Fakten, Hintergründe*, München: Carl Hanser, 2011, 22.

29 Vgl. ebd.

30 Vgl. Goldin und Katz, *Race*, 139–149.

31 Vgl. ebd., 143.

32 Vgl. ebd., 149–154.

Fachkräften. Auch während eines Großteils des 20. Jahrhunderts wurde dieser qualifikationsorientierte technologische Wandel durch Fortschritte der Bildungsanstrengungen überkompensiert.<sup>33</sup> Inzwischen, so erklären die beiden Autoren, droht das Bildungssystem dieses Rennen zu verlieren:

Educational attainment, as measured by the completed schooling levels of successive cohorts, was exceptionally rapid and continuous for the first three-quarters of the twentieth century. But educational advance slowed considerably for young adults beginning in the 1970s and for the overall labor force by the early 1980s. [...] Educational change between the generations then came to an abrupt standstill. An important part of the American dream, that children will do better than their parents, was threatened, and this danger was even greater than the educational data would suggest.<sup>34</sup>

Heute stehen andere Kompetenzen im Vordergrund, die in der Schule erlernt werden sollen. Denn ging es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem darum, Alphabetisierungsraten und grundlegende mathematische Fähigkeiten zu verbessern, stehen heute kreatives Denken und komplexe Problemlösungskompetenz im Fokus, um Situationen zu verstehen und Lösungen zu erarbeiten, in denen die Methode nicht unmittelbar auf der Hand liegt. Daher werden inzwischen neben der allgemeinen Lesekompetenz, der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz, auch kreatives Denken und komplexe und kollaborative Problemlösungskompetenz im OECD Programme for International Student Assessment (PISA) untersucht.<sup>35</sup> Auch unter »Lesen« wird heute nicht nur das reine Verstehen eines Textes verstanden, sondern im breiteren Kontext relevante Informationen aus Texten herauszusuchen, Texte zu verstehen, Texte zu nutzen und über sie reflektieren zu können.

Der schon angesprochene technische Fortschritt bedroht insbesondere Berufe aus den Kategorien Büro und Verwaltung, Verkauf und traditionelle Dienstleistungen. Weniger gefährdet sind beispielsweise Berufe im Gesundheits- und Bildungswesen, in den Künsten und den Medien. Dies sind die Bereiche, in denen genuin menschliche Fähigkeiten wie soziales Wahrnehmungsvermögen, Kreativität und Originalität gefragt sind.<sup>36</sup>

---

33 Vgl. N. Gregory Mankiw, *Makroökonomik: Mit vielen Fallstudien*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 7. Aufl. 2017, 73.

34 Goldin und Katz, *Race*, 4.

35 Vgl. Technische Universität München, »Kompetenzbereiche«, <https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/>, zuletzt geprüft am 4. Oktober 2021.

36 Vgl. Atkinson, *Ungleichheit*, 120.

## Die Nachfrage nach qualifizierter Arbeit und die strukturellen Probleme des Bildungssystems

Drei Punkte sollen zur Diskussion gestellt werden, warum es Bildung heute nicht mehr schafft, den Rückgang der Nachfrage nach gering qualifizierter Arbeit zu kompensieren und damit das von Tinbergen und Goldin/Katz erläuterte »Wettrennen« wieder für sich zu entscheiden:

- abnehmendes Grenzprodukt
- geänderte Anforderungen und wirtschaftliche Rahmenbedingungen
- leichtere Rahmenbedingungen für die Förderung des technischen Fortschritts

### 1. Abnehmendes Grenzprodukt und nachlassende Bildungsanstrengungen

Die Wirtschaftswissenschaften gehen von einem abnehmenden Grenzprodukt bei Realkapital aus. Ist der Kapitalbestand in einer Volkswirtschaft bereits hoch, bringt eine zusätzliche neue Maschine weniger Produktivitätszuwachs als eine – möglicherweise einfachere – Maschine in einer weniger entwickelten Volkswirtschaft. Das Produktionspotential einer Volkswirtschaft hängt aber auch vom Bestand an Humankapital ab. Das oben beschriebene abnehmende Grenzprodukt kann auch bei Bildung unterstellt werden. Anders ausgedrückt: Der Produktivitätsfortschritt, der eintritt, wenn weite Teile der Bevölkerung alphabetisiert werden oder Mädchen überhaupt erst Zugang zu Bildungseinrichtungen erhalten, ist größer, als wenn heute in Deutschland der Anteil der Absolventinnen und Absolventen an Hochschulen gesteigert wird. Den Wirtschaftswissenschaften mangelt es dabei bisher an einem geeigneten Instrument, dies quantitativ darzustellen.

Quantitativ erfasst werden kann aber beispielsweise die Anzahl der Bildungsjahre. Goldin und Katz zeigen anhand statistischen Materials, dass die Kohorte, die 1950 geboren wurde, im Durchschnitt 4,67 Jahre länger die Schule besuchte als die Kohorte, die 1900 geboren wurde. Seitdem sinkt die Steigerungsrate: Die Kohorte, die 1975 geboren wurde, besuchte nur 0,74 Jahre länger die Schule als jene, die 1950 geboren wurde. In der Zwischenzeit hat sich der Schulbesuch nur noch 0,3 Jahre pro Jahrzehnt verlängert. Daraus schließen Goldin und Katz, dass sich die Zunahme des Bildungsniveaus in den USA somit um 68 Prozent verlangsamt hatte.<sup>37</sup>

Im Gegensatz dazu scheint die Befürchtung, Forschung werde immer unproduktiver, unbegründet. Bislang gibt es keine Beweise dafür, dass die Menge

---

<sup>37</sup> Vgl. Mankiw, *Makroökonomik*, 72f.

möglichen Wissens beschränkt ist und die Analogie der abnehmenden Grenzerträge auch auf Investitionen in Forschung und Entwicklung zutrifft. Die Produktivität von Forschung hängt hingegen unter anderem von der erfolgreichen Interaktion zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung ab sowie von der »Unternehmenskultur«, denn letztendlich sind es Unternehmen, die die Entwicklung und Vermarktung neuer Produkte organisieren.<sup>38</sup>

## 2. Geänderte Anforderungen und wirtschaftliche Rahmenbedingungen

In der Zeit, in der die Ungleichheit der Einkommen sank – während und nach dem Zweiten Weltkrieg bis etwa 1980 – bestand eine größere Deckungsgleichheit zwischen den Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Bildungskarriere erlernten und dem, was Unternehmen an Fertigkeiten nachfragten. Unternehmen nahmen an, dass eine erfolgreiche Schulkarriere in einem positiven Verhältnis zu höherer Produktivität auf dem Arbeitsmarkt stehe. Auch wenn diese Informationen unvollständig sind und auf Annahmen beruhen, wurden Menschen mit höherem Bildungsabschluss die verantwortungsvolleren Aufgaben im Berufsleben übertragen und besser entlohnt.

Neben der Humankapitaltheorie dient auch die Signalling-Theory der Erklärung höherer Löhne durch einen höheren Bildungsabschluss und muss zunehmend in Frage gestellt werden. Nach dieser Theorie wird angenommen, dass Bildung nicht unbedingt einen Effekt auf die Produktivität haben muss. Ein hoher Bildungsabschluss dient vielmehr als Signal für eine höhere Produktivität. Der Arbeitgeber nimmt dabei an, dass, wer sich gut im Schulsystem schlug, auch in der Berufswelt gut zurechtkommt.<sup>39</sup> Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen ohne Hochschulabschluss ist gestiegen und nicht-kognitive Fähigkeiten wie Motivation, Empathie und Selbstbeherrschung sind heute unabdingbar.<sup>40</sup> Die Förderung dieser Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen findet aber häufig außerhalb des staatlichen Schulsystems statt, beispielsweise durch die Ausübung kultureller Aktivitäten oder den Besuch von Kulturinstitutionen. Die Partizipationsrate dieser Aktivitäten wiederum ist stark abhängig vom Ausbildungsgrad und dem Einkommen der Eltern. Das konnte bei der Höhe der Kulturausgaben in den Familienhaushalten mit Kindern in der Schweiz eindrucksvoll nachgewiesen werden. Die Ausgaben waren in der obersten Einkommensgruppe mit mehr als 500 CHF pro Monat zweieinhalb Mal so hoch wie die

38 Vgl. Oliver Blanchard und Gerard Illing, *Makroökonomie*, Halbergmoos: Pearson Deutschland, 7. Aufl. 2017, 374f.

39 Vgl. Joseph E. Stiglitz, »Education and Inequality«, in: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 409 (1973), 135–145, 136.

40 Vgl. Atkinson, *Ungleichheit*, 115.

Ausgaben in der untersten Gruppe.<sup>41</sup> Bildungs- und einkommensstarke Eltern begegnen diesen geänderten Anforderungen also zunehmend mit individuellen, privat finanzierten Bildungsanstrengungen außerhalb des Schulsystems. Um hier im Rahmen der Humankapitaltheorie zu bleiben, spielen also immer noch Kompetenzen eine tragende Rolle bei der Erklärung der Gehaltsunterschiede, sie resultieren aber nicht mehr aus der Teilnahme an formalen Bildungsgängen.<sup>42</sup>

### 3. Leichtere Rahmenbedingungen für die Förderung des technischen Fortschritts

Ein Vergleich der Förderung des technischen Fortschritts und eines besseren Ausbildungsniveaus der Beschäftigten zeigt, dass sich die Rahmenbedingungen zur Förderung des technischen Fortschritts heute flexibler, schneller und zielgerichteter verändern können. Zwar ist die Produktion technischen Fortschritts das Ergebnis eines mühsamen Prozesses von Aktivitäten von Forschung und Entwicklung. Doch arbeiten in den USA etwa 75 Prozent der etwa eine Million Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Unternehmen und damit in einem flexibleren Kontext als an Hochschulen oder staatlichen Bildungseinrichtungen.

Ausgaben für Forschung und Entwicklung umfassen etwa 20 Prozent der Bruttoinvestitionen der Unternehmen in den USA.<sup>43</sup> Der Antrieb für diese Investitionen ist der gleiche wie für den Kauf einer neuen Maschine für ein Unternehmen, er zielt auf Steigerung der Gewinne ab. Im Bereich der Hochschulen führte die »asymmetrische Arbeitsteilung zwischen öffentlicher und privater Finanzierung des Hochschulwesens« in Deutschland dazu, dass die öffentlichen Bildungsausgaben am unteren Ende der OECD-Skala liegen.<sup>44</sup>

Vergleicht man die Geschwindigkeit, in der sich Unternehmen für Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten entscheiden, mit der Geschwindigkeit, in der ein neuer Bildungsplan diskutiert oder eine Schulreform umgesetzt wird,

41 Eidgenössisches Departement des Innern (Hg.), *Kulturausgaben der privaten Haushalte in der Schweiz 2006–2011*, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.347927.html>, zuletzt geprüft am 20. Juli 2020. Bei einer Befragung der Schweizerinnen und Schweizer 2014 wurden als zweithäufigstes Hindernis beim Besuch von kulturellen Institutionen und Veranstaltungen mit 24,9 Prozent fehlende finanzielle Mittel nach fehlender Zeit (50,5 Prozent) genannt. Vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, Bundesamt für Kultur (BAK) (Hg.), *Taschenstatistik Kultur in der Schweiz 2019*, <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/themen/kulturstatistiken.html>, zuletzt geprüft am 21. Juli 2020.

42 Vgl. Berger, *Ungleichheit*, 224.

43 Vgl. Blanchard und Illing, *Makroökonomie*, 373 f.

44 Josef Schmid und Michael Schuhen, »Bildungspolitik«, in: Karsten Mause, Christian Müller und Klaus Schubert (Hg.), *Politik und Wirtschaft: ein integratives Kompendium*, Wiesbaden: Springer, 2018, 497–521, 507 f.

scheint der Wettlauf entschieden zu sein. Als Instrument, um die Reaktionsfähigkeit des Systems Schule zu erhöhen und dem Ziel der Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule zu dienen, galt lange die Schulautonomie. Sie wurde auch als »einzig plausible und verantwortbare Reaktion auf die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Anforderungen an Bildung« gesehen.<sup>45</sup> Es zeigte sich aber, dass diese Vorgehensweise der Dezentralisierung während der coronabedingten Schulschließungen falsch war: Die Entscheidung über Distanzunterricht den einzelnen Schulen oder Lehrkräften zu überlassen, hat sich nach den bisher vorliegenden Befunden als weitgehend erfolglos erwiesen.<sup>46</sup> Die entstandenen Bildungsverluste können noch nicht eingeschätzt werden, da bisher keine konkreten Daten vorliegen.<sup>47</sup> Die Gefahr weiterer pandemiebedingter Lernverluste kommt hinzu.

Die Dauer einer grundlegenden Reform, die neben den Strukturen und Gesetzen auch die Lehrkräfteausbildung an Universitäten und im Referendariat anpasst, wird von Experten auf etwa 30 Jahre geschätzt.<sup>48</sup> Während Lehrkräfte also versuchen, solche Bildungsreformen umzusetzen oder den Unterricht auf Distanzunterricht umstellen, müssen sie dabei teilweise gleichzeitig gegen eine geringe Leistungsbereitschaft und Resignation bei Jugendlichen aus formal niedriger gebildeten Lebenswelten kämpfen. Wie die Sinus-Jugendstudie 2020 in Interviewausschnitten illustrierte, fühlen sich Jugendliche, die sich selbst als »Abgehängte« wahrnehmen, nur außerhalb des Unterrichts wohl, möchten »einfach nur in Ruhe gelassen werden« und finden »nichts« an Schule motivierend und nehmen diesen Ort teilweise nicht mehr als Lern- und Entwicklungsort wahr, auch wenn sie – mit möglichst geringem Aufwand – den formalen Schulabschluss machen wollen.<sup>49</sup>

---

45 Vgl. Hermann Pfeiffer, »Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. Selbstständigkeit und Autonomie von Schule – Konzeptionelle und empirische Entwicklungen«, in: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 13 (2004), 51–81, 81.

46 Vgl. Ludger Wößmann und Larissa Zierow, »Coronabedingte Schulschließungen und Bildungsgerechtigkeit«, in: *Deutschland & Europa* 38, 81 (2021), 70–75, 74.

47 Vgl. Ludger Wößmann, »Bildungsverluste durch Corona: Wie lassen sie sich aufholen?«, in: *Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik* 3, 101 (2021), 150–151, 150f.

48 Vgl. Aladin El-Mafiaalani, *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*, Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2020, 209f.

49 Vgl. Marc Calmbach et al., *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2020, 268–270.

## Ausblick: Kann Bildung dieses Wettrennen jemals wieder gewinnen?

Die wachsende Ungleichheit zwischen Arm und Reich und fehlende Chancen im Bildungssystem werden sowohl in der Politik als auch in der breiten Bevölkerung seit Jahren diskutiert. Dieser Diskussion, wie auch einer vom ifo Institut 2019 in Auftrag gegebenen Umfrage, liegt das Gerechtigkeitskonzept der Meritokratie zugrunde, das häufig zur Überbewertung formal-schulischer und universitärer Bildung im Vergleich zur beruflichen Bildung neigt.<sup>50</sup> Ebenso bleibt dabei unberücksichtigt, dass die Zuteilung gesellschaftlicher Positionen und Ressourcen häufig weit weniger durch individuelle Leistungen, sondern auch durch die Strategien der Eliten, bestehende Verhältnisse zu erhalten und weiterzuführen, bestimmt wird.<sup>51</sup>

Laut ifo-Umfrage liegen die Gründe für das Ausmaß der bestehenden Bildungsungleichheiten vor allem an dem erschwerten Zugang zu Bildung für Kinder aus bildungsfernen Schichten, insbesondere wenn sie einen Migrationshintergrund haben.<sup>52</sup> Viele Reformvorschläge sind in der Bevölkerung bekannt und werden von einer Mehrheit der Befragten befürwortet. Stipendienprogramme für einkommensschwache Studierende stießen dabei mit 83 Prozent auf den größten Zuspruch. Auch höhere Ausgaben für benachteiligte Schulen befürworteten 81 Prozent. Die große Zustimmung zu diesen Maßnahmen erklärt sich dadurch, dass sie im Gegensatz zu einem stärker umverteilenden Steuersystem keine Bevölkerungsschicht direkt adressieren und belasten.

Doch vom allgemeinbildenden Schulsystem zu erwarten, dass es ohne begleitende wirtschaftspolitische Maßnahmen imstande sein soll, die Einkommensungleichheit zu reduzieren, übersteigt seine Leistungsfähigkeit. Diese Überforderung würde selbst dann bestehen bleiben, wenn die viel diskutierte Chancengerechtigkeit einträte. Denn Chancengerechtigkeit bedeutet lediglich, dass auf der individuellen Ebene in Bezug auf Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf allen eine hochwertige Bildung offensteht und die persönlichen und sozialen Bedingungen wie Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund oder Migrationshintergrund niemanden daran hindern, das Bildungs-

50 Vgl. dazu das Dissertationsprojekt von Vera Braun »Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine«, an der Universität Konstanz, <https://www.wiwi.uni-konstanz.de/en/deissinger/research/research-projects/meritokratie-und-berufliche-bildung-am-beispiel-der-ukraine/>, zuletzt geprüft am 25. Oktober 2021.

51 Vgl. Anselm Böhmer, *Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate*, Bielefeld: transcript, 2017, 152.

52 Ludger Wößmann et al., »Was die Deutschen über Bildungsungleichheit denken. Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2019«, in: *ifo Schnelldienst* 17, 72 (2019), 3–17, 3.

potenzial voll auszuschöpfen.<sup>53</sup> Diese Chancengerechtigkeit erhöht zwar die Konkurrenzfähigkeit eines Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt, beseitigt aber beispielsweise keine Erwerbslosigkeit der Eltern oder die (Kinder-)Armut.<sup>54</sup>

Auch die reine Steigerung der Bildungsanstrengungen würde diesen Zustand nicht beheben. Denn ein Blick auf die letzten Jahre zeigt, dass die Bildungsexpansion anhält, die in den 1960er Jahren in Westdeutschland zeitgleich mit der Reduzierung der Einkommensungleichheit einherging, ohne die Einkommensschere zu schließen. Die Bildungsambitionen der Jugendlichen der Mittelschicht steigen kontinuierlich weiter, weshalb auch immer mehr Jugendliche das Abitur machen und ein Studium aufnehmen. Lag der Anteil der Beschäftigten mit hohem Bildungsabschluss (Hochschulniveau) 1977 bei 21 Prozent, so stieg er bis 2013 auf 29 Prozent an. Der Anteil mit niedrigem Bildungsniveau sank hingegen von 13 Prozent auf 8 Prozent.<sup>55</sup> Insgesamt wird damit die Zeit, die Jugendliche in Schulen, Hochschulen und Ausbildungsinstitutionen verbringen, wieder länger, nachdem sie kurzzeitig durch die Abschaffung des Wehr- und Zivildienstes und die Einführung des achtjährigen Gymnasiums gesunken war.<sup>56</sup>

Doch Ausbildungsjahre lassen sich nicht mehr in einem Ausmaß steigern wie Mitte des 20. Jahrhunderts. Ferner geht der höhere Bildungsabschluss heute auch nicht automatisch mit einem höheren Gehalt einher, denn der Einstieg oder Aufstieg in höhere berufliche Positionen ist immer häufiger an einen Hochschulabschluss gebunden. Es findet unter leitenden Angestellten der deutschen Wirtschaft und in höheren Ebenen des politischen Bereichs, selbst in den Gewerkschaftsführungen eine zunehmende »Akademisierung« statt.<sup>57</sup> Dies bestätigt die Schlussfolgerung von Goldin und Katz, die für die USA konstatieren, dass der Abschluss des College nicht mehr genügt, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein.<sup>58</sup>

Anstatt das allgemeine Bildungssystem mit Verteilungsfragen zu überfordern, scheint es notwendig, in der politischen Debatte noch stärker als bisher Bildung, Ausbildung und berufliche Weiterbildung als Ganzes zu sehen. Dazu gehört unter anderem eine Förderung für Geringqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt,

---

53 OECD (Hg.), *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*, 2021, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6001821ow.pdf?expires=1637010036&id=id&accname=guest&checksum=07605C87546EBA77551BB91A536A5BAE>, zuletzt geprüft am 15. November 2021, 19.

54 Vgl. Christoph Butterwegge, *Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2020, 241.

55 Vgl. Felbermayr et al., »Einkommensungleichheit in Deutschland«, 36.

56 Vgl. Ingo Leven et al., »Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft«, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2020, 162–186, 164.

57 Vgl. Rainer Geissler, »Bildungsexpansion und Bildungschancen«, in: *Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung* 324, 4 (2014), 54–63, 57.

58 Vgl. Goldin und Katz, *Race*, 349.

wenn man die Einkommensungleichheit reduzieren möchte. Denn Geringqualifizierte zwischen 25 und 64 Jahren nehmen sehr selten an Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen teil. Zwar liefert die Humankapitaltheorie Erklärungsansätze dafür, dass befristet Beschäftigte, darunter beispielsweise Frauen, Geringqualifizierte, Personen mit Migrationshintergrund oder Berufseinsteiger, eine geringe Teilnahmequote an Weiterbildungsmaßnahmen aufweisen, doch schneidet Deutschland hier im Vergleich mit anderen Ländern schlechter ab. Menschen, die ein Bildungsniveau unterhalb des Sekundarbereichs I aufweisen, repräsentierten im Jahr 2018, wie die Bertelsmann Stiftung zeigte, weniger als 5 Prozent des Teilnehmerkreises. Damit liegt diese Quote unterhalb der Quote von Großbritannien, Dänemark, Schweden und Frankreich.<sup>59</sup>

Um die Lebenschancen für Kinder und Jugendliche in Armut zu verbessern, ist eine stärkere Finanzierung sowohl der Bildungseinrichtungen als auch der sozial Schwächeren unabdingbar. Als dringende Themen auf der (bildungs-) politischen Agenda sind die Digitalisierung in den Schulen oder die Reform des BAföG zu nennen.

Aber ein Ausbau im Bildungsbereich kann die zunehmende Einkommensungleichheit nicht aufhalten, auch leistungsfähigere Pädagogik kann keine Wirtschaftspolitik ersetzen. Wieviel Einkommensungleichheit in einer Gesellschaft als erträglich empfunden wird, muss Ergebnis eines politischen und philosophischen Diskurses und demokratischer Wahlen sein. Danach richten sich die Instrumente, die einer möglichen Bekämpfung dienen sollen. Die Wirtschaftspolitik sollte dabei weder die Leistungsfähigkeit des Schulsystems überfordern noch sich in der Auswahl der breiten Palette an Instrumenten zur Verringerung der Einkommensungleichheit auf die Bildungspolitik beschränken.

## Literaturverzeichnis

- Atkinson, Anthony B. *Ungleichheit: Was wir dagegen tun können*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017.
- Barth, Bertram und Berthold Bodo Flaig. »Aktuell und zukunftssicher: Die Relevanz der Sinus-Milieus®«, in: *Praxis der Sinus-Milieus®: Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*, Bertram Barth et al. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 23–43.
- Berger, Johannes. *Wirtschaftliche Ungleichheit. Zwölf Vorlesungen*, Wiesbaden: Springer VS, 2019.
- Bilaine, Katharina. »Geringqualifizierte in Deutschland – niedrige Löhne, prekäre Bedingungen«, Bertelsmann Stiftung PolicyBrief #2019/05, 2019, <https://www.bertelsmann>

---

59 Vgl. Katharina Bilaine, »Geringqualifizierte in Deutschland«.

- stiftung.de/fileadmin/files/user\_upload/Policy\_Brief\_Geringqualifizierte\_deutsch\_201905.pdf, zuletzt geprüft am 28. September 2021.
- Blanchard, Oliver und Gerard Illing. *Makroökonomie*, Halbergmoos: Pearson Deutschland, 7. Aufl. 2017.
- Böhmer, Anselm. *Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate*, Bielefeld: transcript, 2017.
- Butterwegge, Christoph. *Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Calmbach, Marc et al. *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2020.
- Cremer, Georg. *Armut in Deutschland. Wer ist arm? Was läuft schief? Wie können wir handeln?*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2016.
- Disterhorst, Lars. *Leistung: Das Endstadium der Ideologie*, Bielefeld: transcript, 2014.
- Eidgenössisches Departement des Innren (Hg.). *Kulturausgaben der privaten Haushalte in der Schweiz 2006–2011*, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.347927.html>, zuletzt geprüft am 20. Juli 2020.
- El-Mafaalani, Aladin. *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*, Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2020.
- Felbermayr, Gabriel et al. »Einkommensungleichheit in Deutschland: Teil 1: Gibt es eine Trendumkehr?«, in: *ifo Schnelldienst* 69, 13 (2016), 28–37.
- Geissler, Rainer. »Bildungsexpansion und Bildungschancen«, in: *Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung* 324, 4 (2014), 54–63.
- Goldin, Claudia und Lawrence F. Katz. *The race between education and technology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.
- Groß, Martin. »Der Wandel sozialer Gleichheit in Deutschland und den OECD-Staaten«, in: *Deutschland & Europa* 69 (2015), 8–18.
- Kaelble, Hartmut. »Sozialer Aufstieg in Deutschland 1850–1914«, in: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 60, 1 (1973), 41–71.
- Leven, Ingo et al. »Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft«, in: *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Shell Deutschland Holding (Hg.), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2020, 163–186.
- Mankiw, N. Gregory. *Makroökonomik: Mit vielen Fallstudien*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 7. Aufl. 2017.
- Mankiw, N. Gregory und Mark P. Taylor. *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 5. Aufl. 2012.
- Milbradt, Georg et al. (Hg.). *Der ifo Wirtschaftskompass: Zahlen, Fakten, Hintergründe*, München: Carl Hanser Verlag, 2011.
- Pechar, Hans. *Bildungsökonomie und Bildungspolitik*, München et al.: Waxmann, 2006.
- Pfeiffer, Hermann. »Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. Selbstständigkeit und Autonomie von Schule – Konzeptionelle und empirische Entwicklungen«, in: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 13 (2004), 51–81.
- Piketty, Thomas. *Kapital und Ideologie*, München: C.H. Beck, 2020.
- Schmid, Josef und Michael Schuhen. »Bildungspolitik«, in: *Politik und Wirtschaft: ein integratives Kompendium*, Karsten Mause, Christian Müller und Klaus Schubert (Hg.), Wiesbaden: Springer, 2018, 497–521.

- Schweizerische Eidgenossenschaft, Bundesamt für Kultur (BAK) (Hg.). *Taschenstatistik Kultur in der Schweiz 2019*, <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/themen/kulturstatistiken.html>, zuletzt geprüft am 21. Juli 2020.
- Sell, Friedrich. »Mit dem Bade ausgeschüttet: Warum die Thesen der OECD zur Ungleichheit nur zum Teil weiterführen«, in: *Aktuelle Probleme der europäischen Wirtschaftspolitik*, ders., Berlin: Springer Gabler, 2019, 134–136.
- Stiglitz, Joseph E. »Education and Inequality«, in: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 409 (1973), 135–145.
- Technische Universität München. »Kompetenzbereiche«, <https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/>, zuletzt geprüft am 4. Oktober 2021.
- Tinbergen, Jan. *Einkommensverteilung: Auf dem Weg zu einer neuen Einkommensgerechtigkeit*, Wiesbaden: Gabler, 1978.
- Wößmann, Ludger. »Bildungsverluste durch Corona: Wie lassen sie sich aufholen?«, in: *Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik* 101, 3 (2021), 150–151.
- Wößmann, Ludger et al. »Was die Deutschen über Bildungsungleichheit denken. Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2019«, in: *ifo Schnelldienst* 72, 17 (2019), 3–17.
- Wößmann, Ludger und Larissa Zierow. »Coronabedingte Schulschließungen und Bildungsgerechtigkeit«, in: *Deutschland & Europa* 38, 81 (2021), 70–75.
- Zacher, Dirk. *Humankapital in der theoretischen und empirischen Analyse bei Gary S. Becker – Darstellung und Kritik* (Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development, 20), Rostock: Institut für Human Resource Development, 2003.

## **Berufliche Bildung als Bildung für Menschen mit eingeschränktem Leistungspotenzial? Eine idealtypische Betrachtung des wertlogischen Zusammenhangs zwischen bildungsbasiertem Leistungsprinzip und beruflicher Bildung**

### **Problemstellung**

Ein französischer Absolvent einer Elite-Hochschule erklärte einmal:

Die französischen Kompetenzen sind außergewöhnlich. In der Nicht-Spezialisierung, in der französischen Universalität, in unserer Veranlagung für die Synthese und in unseren Arbeitsmethoden liegt etwas Einzigartiges. (Jacques Attali, *LePoint*, 18. Januar 1992)<sup>1</sup>

Ähnlich bestanden japanische Ingenieure und Ingenieurinnen, die dauerhaft in demselben technischen Arbeitsbereich und derselben Abteilung tätig waren, in Interviews darauf, Generalistinnen und Generalisten zu sein. In Gesprächen mit Personalchefs und Personalchefinnen wurde eine »inhärente Stigmatisierung des Spezialistentums« deutlich.<sup>2</sup>

Dieses Verständnis ist eng damit verknüpft, welche Wertschätzung fachspezifische Bildungsgänge gegenüber allgemeineren, theoretisch ausgelegten erfahren. Das Bildungssystem prüft, wenn es Leistung fordert, meist Kenntnisse und Fähigkeiten, die rein auf den kognitiven Intellekt, Abstraktionsvermögen oder Wissen abzielen. Nur wer bei dieser Art von Leistungserbringung scheitert, befasst sich notgedrungen mit anderen, vermeintlich einfacheren Inhalten der fachspezifischen, tätigkeitsorientierten bzw. beruflichen Bildung.

Ähnliche Perspektiven wie in Frankreich und Japan bieten sich, wenn man einen internationalen Rundumblick wagt.<sup>3</sup> Verschiedene wissenschaftliche Ar-

---

1 Zit. in Michael Jansen, »Die Grandes Ecoles im Kreuzfeuer von Gesellschaftskritik und internationalem Konkurrenzdruck«, in: Deutsch-Französisches Institut (Hg.), *Frankreich-Jahrbuch 1994. Schwerpunkt Bildung und Gesellschaft*, Opladen: Leske + Budrich, 1995, 107–117, 111.

2 Angelika Ernst, »Zur Dynamik von Qualifizierung und Karriere in Japan«, in: *Bildung und Erziehung* 50, 4 (1997), 451–465, 454f.

3 Stephen Billett, »The standing of vocational education. Sources of its societal esteem and implications for its enactment«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 66, 1 (2014), 1–21.

beiten thematisieren eine mangelnde Attraktivität und Wertschätzung beruflicher Bildung unter anderem in der asiatischen und angelsächsischen Sphäre,<sup>4</sup> beispielsweise in Kanada,<sup>5</sup> Australien,<sup>6</sup> Indien<sup>7</sup> oder China,<sup>8</sup> aber auch in der Ukraine<sup>9</sup> und anderen Ländern. Ausnahmen bilden Länder des deutschsprachigen Raums, in denen das Berufsprinzip die Wertigkeit der beruflichen gegenüber der allgemeinen bzw. akademischen Bildung stabilisiert.<sup>10</sup> Gleichwohl sind beispielweise auch in Deutschland Akademisierungstendenzen sichtbar. Nicht zuletzt übertrifft seit circa einer Dekade die Anzahl der Studienanfänger und Studienanfängerinnen die Anzahl der Anfängerinnen und Anfänger im dualen Berufsbildungssystem und steigt im Verhältnis tendenziell weiter an.<sup>11</sup>

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur wird die Geringerschätzung beruflicher Bildung mit der »meritokratischen Logik« verbunden, wie sie Lutz<sup>12</sup> für das französische Beispiel beschreibt. Es wird angenommen, dass

- 
- 4 Yossi Shavit und Walter Müller, *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Cary, NC: Oxford University Press, 1997.
- 5 Susanne Kopatz und Matthias Pilz, »The academic takes it all? A comparison of returns to investment in education between graduates and apprentices in Canada«, in: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2, 4 (2015), 308–325.
- 6 Stephen Billett, Choy Sarojni und Steven Hodge, »Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 72, 2 (2020), 270–296.
- 7 Usha Ajithkumar und Matthias Pilz, »Attractiveness of Industrial Training Institutes (ITI) in India. A study on ITI students and their parents«, in: *Education and Training* 61, 2 (2018), 153–168; Svenja Jambo und Matthias Pilz, »Perceptions of teachers in industrial training institutes: an exploratory study of the attractiveness of vocational education in India«, in: *International Journal of Training Research* 16, 1 (2018), 4–18.
- 8 Tiancong Hao und Matthias Pilz, »Attractiveness of VET in China: a study on secondary vocational students and their parents«, in: *Journal of Education and Work* 34, 4 (2021), 472–487.
- 9 Marina Želudenko und Alla Sabitowa, »Ukraine«, in: Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp (Hg.), *The Education Systems of Europe*, Cham u. a.: Springer Reference, 2015, 851–868; Ximena Del Carpio, Olga Kupets, Noël Muller und Anna Olefit, *Skills for a Modern Ukraine*, Washington, D. C.: World Bank Group, 2017; Olesya Friedman und Stefan Trines, »Education in Ukraine. World Education News and Reviews«, <https://wen.r.wes.org/2019/06/education-in-ukraine>, zuletzt geprüft am 2. November 2020; Vera Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung: Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine*, Wiesbaden: Springer, 2022.
- 10 Billett, »Standing of vocational education«.
- 11 Bundesministerium für Bildung und Forschung, »Berufsbildungsbericht 2014«, [https://www.demografie-portal.de/DE/Service/Publikationen/2014/berufsbildungsbericht-2014.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.demografie-portal.de/DE/Service/Publikationen/2014/berufsbildungsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=2), zuletzt geprüft am 18. November 2022, 39; Bundesministerium für Bildung und Forschung, »Berufsbildungsbericht 2022«, [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1), zuletzt geprüft am 18. November 2022.
- 12 Burkart Lutz, »Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion«, in: Joachim Matthes (Hg.), *Sozialer Wandel in Westeu-*

sich das meritokratische Leistungsprinzip negativ auf die gesellschaftliche Wertschätzung der beruflichen Bildung auswirkt und sie marginalisiert.<sup>13</sup> Jedoch fehlte bislang eine systematische Analyse des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung. Eine solche ist hochrelevant angesichts der Dysfunktion, die sich unter anderem für den Beschäftigungs- und Bildungssektor ergibt, wenn die berufliche Bildung ihre eigentliche Funktion im Gesamtsystem der Gesellschaft nicht erfüllt.

Die vorliegende Studie<sup>14</sup> widmet sich dieser Forschungslücke, indem sie untersucht, welche Funktion und Relevanz der meritokratischen Denkfigur mit Blick auf die Geringschätzung beruflicher Bildung zukommt. Insbesondere steht dabei die angewandte Wertlogik im Vordergrund, also das Zusammenspiel aus gesellschaftlich geteilten Werten, Werthaltungen und Wertungen. Als theoretische Basis dienen Betrachtungen des Wertbegriffs, der Beziehung zwischen Leistung und Werten und des bildungsbasierten Leistungsprinzips. Methodisch erfolgt anschließend ein Rückgriff auf die Methode der Idealtypuskonstruktion nach Weber<sup>15</sup>, der diese für die Erforschung und Erfassung von Makrophänomenen, zu denen auch Meritokratie gehört, einsetzte. In die Idealtypuskonstruktion werden auch die Erkenntnisse aus dem Theorieteil integriert, die nicht auf Webers Theorie basieren.

---

*ropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1979, 634–670; Burkart Lutz, »Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, 2 (1986), 193–212.

- 13 Walter Georg, »Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven«, in: *Bildung und Erziehung* 51, 1 (1998), 59–65, 63; Thomas Deißinger, »Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als ›organisierendes Prinzip‹ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext. Eine deutsch-französische Vergleichsskizze«, in: *Tertium comparationis* 7, 1 (2001), 1–18, 11; Dietmar Frommberger, »›Durchlässigkeit‹ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik«, in: *bwpap*, Profil 2 (2009), 1–18, 2–4; Dietmar Frommberger, »Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg)«, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108, 2 (2012), 169–193, 171.
- 14 Vgl. hierzu ausführlich Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*; eine englische Kurzfassung erschien außerdem unter dem Titel »Meritocracy as a catalyst for the devaluation of vocational education and training« in Lázaro Moreno Herrera, Marianne Teräs, Petros Gougoulakis und Janne Kontio (Hg.), *Learning, teaching and policy making in VET*, Stockholm: Atlas Akademi, 2023, 420–447.
- 15 Max Weber, »Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904)«, in: ders. (Hg.), *Methodologische Schriften. Studienausgabe*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 1968, 1–64.

## Theoretischer Hintergrund

### Werte

Es existieren unterschiedliche Definitionen des Wertbegriffs. In der neueren Literatur wird er meist in seiner Bedeutung als Maßstab verwendet, der Handeln steuert. Entscheidungen für oder gegen bestimmte Handlungsweisen fallen aufgrund dieses Maßstabes.<sup>16</sup> Man unterscheidet zwischen Werten, Wertprädikaten und Wertträgerinnen bzw. Wertträgern. Der Wert »Treue« besitzt beispielsweise das Wertprädikat »treu«, ein treuer Freund ist dabei der Wertträger.<sup>17</sup> Anhand des Wertprädikats wird bestimmt, wie wertvoll der Wertträger bzw. die Wertträgerin ist.<sup>18</sup> Damit wird die zweifache Begriffsverwendung von »Wert« deutlich: Etwas kann einen Wert haben oder einen Wert darstellen.<sup>19</sup> Nach Krafts Terminologie ist etwas, das Wert hat, an sich kein Wert, sondern eine Wertträgerin bzw. ein Wertträger, der bzw. dem ein Wert zugeschrieben wird.<sup>20</sup>

Beziehen sich Werte auf einen gemeinsamen sachlichen Gehalt, so spricht man von einer Wertklasse. Die zugehörigen Wertbegriffe können zum Beispiel Eigenschaften einer Person bezeichnen, die allesamt Auskunft über ihre Leistungsfähigkeit bzw. -unfähigkeit geben. Hierzu gehören Beispiele wie »fleißig, faul, klug, dumm, scharfsinnig, leichtgläubig, geistreich« und andere.<sup>21</sup>

Werte, die sich auf dasselbe Kriterium beziehen, können nach ihrer Wertigkeit angeordnet werden. Sie spiegelt wider, welcher Wert ein Mehr oder Weniger des Kriteriums besitzt. Das Kriterium beruht auf einem Wertmaßstab, der »überindividuell innerhalb einer Kultur aufgestellt« wird.<sup>22</sup> Im Vergleich von Werten bzw. bei der Bezugnahme auf Maßstäbe entsteht also eine Wertigkeit. Ein Beispiel hierfür ist die Frage nach der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung.<sup>23</sup>

Gemäß Heid zeigen sich Werte, die an sich nicht beobachtbar sind, in Wertungen, die man erfassen kann, sobald jemand zu etwas wertend Stellung be-

16 Jürgen Friedrichs, »Wert«, in: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 752.

17 Victor Kraft, *Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre*, Wien: Springer, 1951, 17f. 18 Ebd., 12.

19 Henning Schluß, »Tugenden – Werte – Kompetenzen. Überlegungen zu ihrem Verhältnis«, in: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (Hg.), *Kompetenzen und Tugenden. Herbstsymposium 2014*, Wien: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, 2015, 15–28, 8; vgl. auch Sandra Böhlinger, *Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013, 29f.

20 Kraft, *Grundlagen wissenschaftlicher Wertlehre*, 10.

21 Ebd., 15f.

22 Ebd., 21–27.

23 Böhlinger, *Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*, 30f.

zieht.<sup>24</sup> Werthaltungen, auch Wertorientierungen genannt, sind dann vorhanden, wenn jemand über längere Zeit hinweg die Bereitschaft besitzt, mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu einer bestimmten Bewertung von Sachverhalten zu gelangen, indem er bzw. sie ein bestimmtes Prinzip anwendet.<sup>25</sup> Werte werden im Rahmen der Sozialisierung erlernt und haben beispielsweise Einfluss auf die Voraussetzungen und Kriterien der »Qualifikationsver- und -bewertung«.<sup>26</sup>

Die spezifischen Regeln, nach denen Werte, Wertträger bzw. Wertträgerinnen und Werthaltungen miteinander in Beziehung gesetzt werden, werden in der vorliegenden Studie als »Wertlogik« gefasst. Wie gesehen, werden Werte innerhalb von Kulturen anhand eines in der Kultur gültigen Maßstabes aufeinander bezogen, sodass Handlungen Wert im Sinne einer Wertigkeit oder Wertschätzung verliehen wird. Die Wertklasse, in der es um Leistungsfähigkeit geht, ist dabei für die vorliegende Fragestellung von besonderer Relevanz. Deshalb wird nun die Beziehung zwischen Werten und Leistung in den Blick genommen.

## Werte und Leistung

Der Leistungsbegriff hat im Laufe der Geschichte verschiedene Bedeutungskonnotationen durchlaufen.<sup>27</sup> Aktuell versteht man darunter in der Regel konkrete Handlungen, die einer Beurteilung unterliegen und durch die Beurteilung als Leistungen anerkannt werden.<sup>28</sup> Leistungen sind von konkreten Inhalten abhängig, auf die sie bezogen werden.<sup>29</sup> Ohne Inhaltsbezug kann also keine Leistung erbracht werden.

Um Leistung zu messen, werden »nur bestimmte, objektivierbare Kriterien« benutzt,<sup>30</sup> weil auf dieser Basis transparente Vergleiche möglich sind. Die Beur-

---

24 Helmut Heid, »Werte und Normen in der Berufsbildung«, in: Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 33–43, 36.

25 Ebd., 37.

26 Ebd., 39–41.

27 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.

28 Helmut Heid, »Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit«, in: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 81, 1 (2012), 1–11 [Orig.: 22–34], 2.

29 Ebd., 1.

30 Oliver Gruber, »Leistung: – Gestaltungsprinzip gesellschaftlicher und politischer Inklusion?«, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 45, 1 (2016), 13–21, 18; vgl. auch Krassimir Stojanov, »Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit«, in: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.), *Leistung*, Paderborn: Brill/Schöningh, 2015, 135–150, 140; Florian Waldow, »Akteurkonstellationen und die Gerechtigkeit von schulischer Leistungsbeurteilung in Deutschland, Schweden und England«, in: Johannes Bellmann und Hans Merckens (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur*

teilungen orientieren sich an Maßstäben, die das Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse sind.<sup>31</sup> Diese Maßstäbe, die über die Qualität einer Handlung als Leistung bestimmen, sind Produkte aus Werten und Normen der Gesellschaft, die in der Regel nicht diskutiert, sondern als »natürlich« angenommen werden<sup>32</sup> bzw. »herrschaftlich gesetzt« sind.<sup>33</sup> Bezogen auf die Bereiche Bildung und Beschäftigung kommen in den Leistungsnormen und -bewertungen »Gewichtungen und Wertungen« bezüglich »körperlicher und geistiger Arbeit« oder verschiedener Ausbildungsformen oder Verantwortlichkeiten in Berufspositionen zum Tragen.<sup>34</sup>

Kinder und Jugendliche eignen sich im Rahmen ihrer »Leistungssozialisation« eine konkrete Vorstellung dessen an, was in einer Gesellschaft als Leistung gilt. Sie lernen, welches Wissen, welche Kompetenzen und welches Verhalten als gute Leistung anerkannt werden. Vermittelt wird ihnen das Leistungsverständnis von ihrer Umgebung.<sup>35</sup> Diese bringt ihnen nahe, sich selbst aus der Perspektive der gesellschaftlichen Leistungsnorm zu betrachten – ein Prozess, der im Bereich der Schule bei Heranwachsenden aller sozialen Schichten abläuft.<sup>36</sup>

In den erlernten Normen sind bestimmte Sichtweisen, Werte und Muster der Sinnggebung enthalten. Bei der Leistungsbewertung finden sie durch die Interessen und Motive bzw. Werthaltungen der bewertenden Subjekte einen Ausdruck.<sup>37</sup> Neben der sozialen Umwelt spielt also auch eine subjektive Komponente bei der Definition und Bewertung von Leistung eine Rolle.

Sowohl die soziokulturelle als auch die subjektive Komponente der Leistungsbewertung sind geprägt durch sozial bzw. kulturell vermittelte Vorstel-

---

*Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*, Münster: Waxmann, 2019, 255–277, 255.

31 Frank Schlie, »Die Vielfalt der Leistungsbegriffe«, in: Karl Otto Hondrich, Jürgen Schumacher, Klaus Arzberger, Frank Schlie und Christian Stegbauer (Hg.), *Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1988, 50–67, 63.

32 Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 5.

33 Klaus Rothe, *Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik*, Berlin: Duncker und Humblot, 1981, 21f.

34 Ebd., 22.

35 Helmuth Fend, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 78; Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 4.

36 Norbert Ricken, »Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 43–60, 55.

37 Rothe, *Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit*, 21f.; Herbert Kalthoff, »Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 25, 2 (1996), 106–124, 107f.; Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 5; Ricken, »Konstruktionen der ›Leistung‹«, 51.

lungen des Werts von Handlungen.<sup>38</sup> Folglich geht die gesellschaftliche Idee von Leistung auf ein geteiltes Wertesystem zurück. Anhand der Leistungsdefinition wird die Wertigkeit von als Leistung deklarierten Handlungen bestimmt. Über das Leistungsprinzip erfolgt dann die Belohnung für die als Leistung gewerteten Handlungen. Wie die folgenden Abschnitte zeigen, übernimmt dabei das Bildungssystem eine wichtige Funktion.

### Funktionen des Bildungssystems

Neben der Selektionsfunktion, die in Zusammenhang mit der Allokationsfunktion steht, übt das Bildungssystem auch andere Funktionen aus, wie zum Beispiel die der Qualifikation, Enkulturation und Integration.<sup>39</sup> Letztere konzentrieren sich darauf, den Heranwachsenden fachliche, kulturelle und staatsbürgerliche Kenntnisse zu vermitteln, damit sie sozial, kulturell und beruflich in die Gesellschaft integriert werden können. Meist ist die Vermittlung solcher Kenntnisse mit Selektion verbunden, weil die im Lehr- und Lernprozess weitergegebenen Inhalte in eine Bewertung der damit verbundenen Leistungen der Lernenden münden.<sup>40</sup> Die grundlegende innere Logik des Bildungssystems besteht in der »Differenz von Wissen und Nichtwissen«.<sup>41</sup> Diese Logik, kombiniert mit der von Fend erwähnten Funktion des Bildungssystems, fachliche, kulturelle und staatsbürgerliche Kenntnisse zu vermitteln, korrespondiert mit Luhmanns systemtheoretischen Annahmen<sup>42</sup> bezüglich des Bildungssystems. Erstens ist demnach die Wissens- und Wertevermittlung die zentrale Aufgabe des Bildungssystems; der übergeordnete binäre Code des Systems lautet dementsprechend »vermittelbar/nicht-vermittelbar«. Zweitens ist der Vermittlungsprozess mit Leistungsbewertung verknüpft, sodass es im Bildungssystem einen Sekundär-code gibt, der in »besser« und »schlechter« einteilt.

Teilsysteme, als Subsysteme des als übergeordnet gedachten Gesamtsystems der Gesellschaft, kommunizieren untereinander und passen sich aneinander an. Erwartungen, die andere Teilsysteme an ein weiteres Teilsystem richten, werden aufgenommen und in die Funktionalität integriert. Das Bildungssystem kommuniziert beispielsweise mit den Systemen der Wirtschaft und der Politik.<sup>43</sup> Die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems ist eine Folge der Verbindung des

---

38 Vgl. hierzu Helmut Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 5.

39 Fend, *Neue Theorie der Schule*, 52–54.

40 Ebd., 134.

41 Ebd.

42 Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

43 Fend, *Neue Theorie der Schule*, 131.

Bildungssystems mit dem Beschäftigungssystem. Jedoch bestimmen auch die anderen Funktionen des Bildungssystems über die Inhalte, die dort vermittelt werden. Je nachdem, wie und welche Anschlüsse an andere Teilsysteme bestehen, können die Vermittlungsgegenstände des Bildungssystems variieren, wodurch der Inhalt der zu erbringenden Leistung und ihre Bewertung divergieren.

Die Rolle des Bildungssystems in Gesellschaften, die bildungsbasiert über das Leistungsprinzip verteilen, beschreibt der folgende Abschnitt genauer.

### Bildungsbasiertes, meritokratisches Leistungsprinzip

Das Leistungsprinzip ist das zentrale Verteilungsprinzip meritokratischer Gesellschaften. Ideengeschichtlich ist es das Ziel, die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu unterbinden.<sup>44</sup> Beschäftigungen mit hohem Anspruch und Verantwortung werden an diejenigen vergeben, die sich als besonders leistungsfähig erwiesen haben und damit als geeignet eingeschätzt werden. Damit »herrschen« diejenigen, sowohl im öffentlichen Dienst als auch in der Geschäftswelt, die sich hohe Posten und damit einen hohen sozialen Status durch Leistung verdient haben. Je nach Rang in der Leistungshierarchie erfolgt die Entlohnung.<sup>45</sup>

Legt man die Aufteilung von Herrschaftsformen nach Weber<sup>46</sup> zugrunde, lässt sich Meritokratie als legitime Herrschaftsform einordnen.<sup>47</sup> Ihre Legitimität erhält sie durch das meritokratische Leistungsprinzip und den Glauben an seine Legitimität. Sie speist sich daraus, dass das Leistungsprinzip als gerecht empfunden wird, weil theoretisch jede Person eine Chance auf einen hohen sozialen Status und gute Karrierechancen hat, ohne dass askriptive Merkmale wie ethnische oder soziale Herkunft, Religionszugehörigkeit, Geschlecht etc. den Weg nach oben versperren. Um ihre Legitimität zu wahren, müssen Meritokratien versuchen, Mechanismen zu implementieren, die ungleiche Ausgangsbedin-

44 John H. Goldthorpe, Problems of »meritocracy«, in: Robert Erikson, Jan Jonsson (Hg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Stockholm: Westview Press, 1996, 255–287.

45 Vgl. hierzu Thomas B. Hoffer, »Meritocracy«, in: David L. Levinson, Peter W. Cookson und Alan R. Sadvonik (Hg.), *Education and sociology: An encyclopedia*, New York, NY, London: Routledge Falmer, 2002, 435–442; John H. Goldthorpe, »The myth of education-based meritocracy«, in: *New Economy* 10, 4 (2003), 234–239; Andreas Hadjar, *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 44f.; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*.

46 Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2002, 124.

47 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 16.

gungen auszugleichen versuchen, um möglichst nahe an eine Chancengleichheit heranzukommen.<sup>48</sup>

In bildungsbasierten Meritokratien ist es das Bildungssystem, welches für die Selektion verantwortlich ist. Es misst, bewertet und zertifiziert erbrachte Leistung. »Höhere« Bildungsgänge stehen nur denjenigen offen, die die entsprechenden Leistungsanforderungen erfüllen. Bildungszertifikate dienen als Nachweis der Leistungsfähigkeit und werden mit Berufspositionen verbunden. Das heißt, dass für »höhere« Posten auch »höhere« Bildungszertifikate vorausgesetzt werden und so das Bildungsniveau über die Chancen am Beschäftigungsmarkt entscheidet.<sup>49</sup>

Es ist von zentraler Bedeutung, an welchen Maßstäben sich Bildungseinrichtungen bei der Bewertung von Leistung orientieren und auf welche Werte sie dabei zurückgreifen. Da Leistung nur in Abhängigkeit von Inhalten beurteilt werden kann, erhalten solche Inhalte, die abgeprüft und bewertet werden, eine besondere Relevanz. In Bezug auf die Unterscheidung zwischen allgemeinen bzw. akademischen und beruflichen Bildungsgängen stellt sich die Frage nach der Anerkennung und Wertigkeit der in diesen Bildungsbereichen erbrachten Schulleistungen, die anhand unterschiedlicher Inhalte festgestellt werden. Der zu untersuchende Kern, der über die Bedeutung beruflicher Bildung in Meritokratien entscheidet, besteht demnach in der Wertigkeit beruflicher Bildungsabschlüsse als Wertträger, die als Nachweise erbrachter Leistungen dienen und wertend mit anderen Bildungsabschlüssen verglichen werden.<sup>50</sup>

## Idealtypischer wertlogischer Zusammenhang zwischen bildungsbasiertem Leistungsprinzip und beruflicher Bildung

### Methode der Idealtypuskonstruktion

Idealtypen beschreiben unter anderem übergreifende soziale oder historische Phänomene, wie zum Beispiel das indische Kastensystem oder das Phänomen des Kapitalismus in der Moderne, indem sie ihre Einzigartigkeit und Indivi-

---

48 Vgl. hierzu Hadjar, *Meritokratie als Legitimationsprinzip*, 44–63; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 19, 188.

49 Hoffer, *Meritocracy*, 435; John H. Goldthorpe, »Problems of ›meritocracy«, in: Robert Erikson und Jan O. Jonson (Hg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Stockholm: Westview Press, 1996, 255–287, 255–257; Goldthorpe, *Myth of education-based meritocracy*; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 19–25.

50 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 31.

dualität im Vergleich zu anderen Phänomenen herausarbeiten.<sup>51</sup> Sie stellen zu erschaffende widerspruchsfreie Ideale dar.<sup>52</sup> Konstruiert werden sie, indem »Einzellerscheinungen« aus der empirischen Wirklichkeit, die »diffus und diskret« vorliegen, »hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht«, anhand eines festzulegenden Blickwinkels »einseitig« ausgewählt und herausgestellt werden, um sie »zu einem in sich einheitlichen *Gedankengebilde*« zu verdichten.<sup>53</sup> Dieses Gebilde ist kein (!) normatives Ideal,<sup>54</sup> sondern eine idealisierte Form der Wirklichkeit, die dadurch entsteht, dass gewählte »Gesichtspunkte bis zum denkmöglichen Extrem« gedacht werden.<sup>55</sup> Teile der Realität werden bewusst ausgeblendet, um Mechanismen und Logiken freizulegen, die in der Realität aufgrund ihrer Komplexität und der Vielzahl an Einflüssen so nicht vorkommen.<sup>56</sup>

Winckelmann zufolge enthält der Idealtypus als Typus ein »(hypothetisches) Urteil über die typischen Bedingungen«, unter denen die durch ihn erfassten Gesichtspunkte unter Beachtung des objektiv Möglichen auftreten. Er offeriert Anknüpfungspunkte, die Ursachen, funktionale Beziehungen und ihre Verflechtungen erhellen.<sup>57</sup> Man erhält also einen Maßstab oder ein Schema, an dem die Realität gemessen werden kann, um sie zu erschließen.<sup>58</sup>

Ohne direkt auf die ursprünglich dieser Methode zugrundeliegende Wert- und Handlungstypenlehre Max Webers zurückzugreifen, handelt es sich bei der Idealtypuskonstruktion um eine nach wie vor in der vergleichenden Erziehungswissenschaft anerkannte und gewinnbringende Methode.<sup>59</sup> Sie wird in der

51 Carl G. Hempel, »Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften«, in: Ernst Topitsch (Hg.), *Logik der Sozialwissenschaften*, Königstein/Taunus: Athenäum, 1984, 85–103, 90; vgl. auch Thomas Deißinger, *Beruflichkeit als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben: Eusl, 1998, 109f.

52 Weber, »Objektivität« von Erkenntnis«, 42, 51; Wolfgang J. Mommsen, *Max Weber: Gesellschaft, Politik und Geschichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag, 1974, 225; Deißinger, *Beruflichkeit*, 109.

53 Weber, »Objektivität« von Erkenntnis«, 43; vgl. auch Gertrude Hirsch Hadorn, »Webers Idealtypus als Methode zur Bestimmung des Begriffsinhaltes theoretischer Begriffe in den Kulturwissenschaften«, in: *Journal for General Philosophy of Science* 28, 2 (1997), 275–296, 288.

54 Weber, »Objektivität« von Erkenntnis«, 44.

55 Ebd., 47.

56 Ebd., 42–44; Johannes Winckelmann, »Idealtypus«, in: Wilhelm Bernsdorf (Hg.), *Wörterbuch der Soziologie*, Stuttgart: Enke, 1969, 438–441, 439.

57 Winckelmann, »Idealtypus«, 439.

58 Weber, »Objektivität« von Erkenntnis«, 42–44; Winckelmann, »Idealtypus«, 439; Judith Jánoska-Bendl, »Typus«, in: Josef Speck (Hg.), *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1980, 656–658, 657.

59 Vgl. hierzu zum Beispiel Peter Kelley, »Comparative Pedagogy: Making sense of cultural complexity«, in: *Research in Comparative and International Education* 8, 4 (2013), 415–427; Peter Kelley, »Intercultural comparative research: rethinking insider and outsider perspectives«, in: *Oxford Review of Education* 40, 2 (2014), 246–265; Peter Kelly, Ulrike Hohmann, Nick Pratt und Hans Dorf, »Teachers as mediators: an exploration of situated English tea-

Anwendung aufgrund der Andersartigkeit der Fragestellungen etwas abgewandelt. Gerade im Diskurs um Meritokratie, die in der Realität gerade das erzeugt, was sie gemäß der normativ ausgerichteten Theorie zu verhindern versucht, kann die idealtypische Ebene Klarheit schaffen.

Zum konkreten Vorgehen bei der Konstruktion von Idealtypen existieren nur wenige konkrete Hinweise. Die Tabelle auf den folgenden Seiten zeigt einen Vergleich vorliegender Schrittfolgen.

Für die vorliegende Studie wurde eine Kombination aus diesen Schritten gewählt, die sich am Erkenntnisinteresse orientierte. Zunächst wurden exemplarisch zwei Länder gewählt, die als »meritokratisch« bekannt sind und eine große Nähe zum »reinen« Typus vermuten lassen. Die Wahl fiel auf Frankreich und Japan, die zwei unterschiedliche Kulturkreise repräsentieren und über die ausreichende Literatur zum Thema zur Verfügung stand. Sie wurden einzeln auf ihre meritokratischen Eigenheiten hin untersucht, um dann durch eine abstrahierende Zusammenfügung zu einem Idealtypus zu gelangen.<sup>60</sup>

Folgende Schrittfolge wurde festgelegt und bei der Analyse durchlaufen:<sup>61</sup>

*Schritt 1: Datenmaterial gewinnen* – Auswahl von Einzelercheinungen, die potenziell relevant sind für den zu untersuchenden wertlogischen Zusammenhang zwischen dem bildungsbasierten, meritokratischen Leistungsprinzip und beruflicher Bildung (siehe hierzu Hirsch Hadorn in der Tabelle, Schritt 1).

Da der historischen Bedingtheit von Bildungssystemen Rechnung getragen werden muss, damit Fehlinterpretationen vermieden werden können, wurde eine geschichtliche Betrachtung der Entwicklung der jeweiligen Bildungssysteme vorangestellt. Außerdem erfolgte eine allgemeine Darstellung der Strukturen der beruflichen Bildung der beiden Länder, um eine ausreichende Verständnisbasis zu generieren. Bereits aus Forschung bekannte Zusammenhänge von Einzelercheinungen wurden berücksichtigt.

*Schritt 2: Bündelung relevanter Einzelercheinungen* – Zusammenfassung des gesichteten »Datenmaterials«, um einen besseren Überblick zu gewinnen.

*Schritt 3: Bezug zum theoretischen Hintergrund* – logische Einbettung der gefundenen Phänomene mithilfe der Erkenntnisse aus dem theoretischen Hintergrund. Die gebündelten Einzelercheinungen wurden also in einen Bezugsrahmen gesetzt, um die zugrundeliegende Logik sichtbar machen zu können (s. hierzu Schritt 1 und 2 von Albert, Tabelle).

---

ching«, in: *British Educational Research Journal* 24, 2 (2013), 1–26; Hans Dorf, Peter Kelly, Nick Pratt und Ulrike Hohmann, »Varieties of teacher expertise in teaching. Danish language and literature in lower secondary schools«, in: *Nordic Studies in Education* 32, 1 (2012), 17–34; Deißinger, *Beruflichkeit*.

60 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 61 f.

61 Ebd., 55 f.

Tabelle: Vorgehensweisen bei der Idealtypenkonstruktion<sup>a</sup>

	G. Hirsch Hadorn 1997 <sup>b</sup>	G. Albert 2007 <sup>c</sup>	R. Witek 2006 <sup>d</sup> / T. Burger 1976 <sup>e</sup>	C. G. Hempel 1984 <sup>f</sup>
Ziel → ↓ Schritt	Begriffsbestimmung	Begriffsbestimmung	Hypothesenformulierung, Begriffsbestimmung	»theoretisches System«, Hypothesenformulierung
1	Entscheidung für Perspektive, unter der die Wirklichkeit analysiert werden soll; durch Wertideen gegebene Selektionskriterien für die Merkmale, die den Inhalt des Idealtypus bilden, festlegen	Feststellung sozialer Regeln (= empirische Regelmäßigkeiten, empirische Gesetze, Erfahrungsregeln) als Erfahrungsbeobachtung	Wahl einer hypothetischen, universellen Aussage, wonach Individuen in bestimmten Situationen nach einer bestimmten Maxime handeln; Basis: Handlungstypen (zweckrational, wertrational, affektuell, traditionell) → Hypothesen als Annahmen	Anfertigung einer Liste von Eigenschaften, die Gegenstände des zu erstellenden theoretischen Systems sein sollen
2	Auswahl derjenigen Einzelaussagen, die relativ zu 1 als Auswahlkriterium kulturbe-deutsam sind	Erklärung von 1 durch Benutzung idealtypischer Handlungsbegriffe als Deutung der Erfahrung; Formulierung von Erfahrungsregeln als Erfahrungssätze, die Kausalzusammenhänge als Wahrscheinlichkeitsregeln aufzeigen	Spezifizierung der sozialen Situationen, in denen Handlungen lt. 1 vorkommen, indem von Merkmalen der Situation abstrahiert wird → Feststellung der Bedingungen eines bestimmten Handelns	Aufstellen von Hypothesen zu den Merkmalen aus 1

(Fortsetzung)

	<b>G. Hirsch Hadorn 1997<sup>b</sup></b>	<b>G. Albert 2007<sup>c</sup></b>	<b>R. Witterk 2006<sup>d</sup>/ T. Burger 1976<sup>e</sup></b>	<b>C. G. Hempel 1984<sup>f</sup></b>
3	Konstruktion des Zusammenhangs der kulturrelevanten Erscheinungen zu einem Gesamtgebilde	Erklärende, denkende Ordnung von 2 durch Idealtypen auf der Makroebene	Analyse des Handelns von Akteuren und Akteuren und der Konsequenzen durch Synthese der Annahmen aus 1 und 2; Hervorhebung des Wesentlichen, Auslassung des Unwesentlichen → Konstruktion des Idealtypus als Begriff	Empirische Auslegung der Merkmale und dadurch Gewinnung eines gekennzeichneten Bereichs, in dem die Theorie angewendet werden kann
4			Bilden von Unterkategorien von Situationen aus 2, z. B. in Bezug auf unterschiedliche Merkmale der Akteure und Akteurinnen → Unterkategorien auf Grundlage von Bedingungen des Handelns	Einordnung des gewonnenen theoretischen Systems als »speziellen Fall« in eine vollständigere, übergreifende Theorie
5			Vergleich, wie Akteurinnen und Akteure unter den Bedingungen aus 4 und nach den Maximen aus 1 jeweils handeln würden → soziale Gesetze als Hypothesen	

(Fortsetzung)

	G. Hirsch Hadorn 1997 <sup>b</sup>	G. Albert 2007 <sup>c</sup>	R. Wittke 2006 <sup>d</sup> / T. Burger 1976 <sup>e</sup>	C. G. Hempel 1984 <sup>f</sup>
6			Konfiguration von Aktivitäten und ihrer Folgen → allgemeinere Hypothesen/ Gesetzesaussagen	

<sup>a</sup> Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 50f.

<sup>b</sup> Hirsch Hadorn, »Webers Idealtypus«.

<sup>c</sup> Gert Albert, »Idealtypen und das Ziel der Soziologie«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 17, 1 (2007), 51–75.

<sup>d</sup> Rafael Wittke, »Abnehmende Abstraktion, Idealtypen, Erklärungslogik und Theorieverständnis bei Weber und der erklärenden Soziologie im Vergleich«, in: Rainer Greshoff und Uwe Schimank (Hg.), *Integrative Sozialtheorie? – Esser – Luhmann – Weber*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 419–443.

<sup>e</sup> Thomas Burger, *Max Weber's theory of concept formation*, Durham, NC: Duke University Press, 1976.

<sup>f</sup> Hempel, »Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften«.

*Schritt 4: Formulieren einer Wertlogik* – Selektion spezifischer Einzelercheinungen aus den beiden analysierten Ländern (siehe Schritt 2 bei Hirsch Hadorn und Schritt 1 bei Albert, Tabelle) und Erstellung einer Wertlogik für beide Länder, jedoch noch nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern als »denkende Ordnung« (siehe hierzu Albert, Tabelle, Schritt 3) der dargelegten Aspekte. Dann Abstrahierung der Resultate der beiden Länderstudien auf idealtypischem Niveau durch Zusammenfügen der beiden Wertlogiken (siehe jeweils Schritt 3 bei Hirsch Hadorn und Albert, Tabelle). Daraus folgte ein Gesamtbild, das idealtypisch die Wertlogik wiedergibt, die in Meritokratien in Bezug auf die berufliche Bildung zur Anwendung kommt.

## Ergebnisse

Der nachfolgende Abschnitt verzichtet auf eine Beschreibung der verwendeten *Realtypen* oder Literaturbelege, da hier auf *idealtypischer* Ebene argumentiert wird und die Einfügung und Auslassung einzelner Elemente Teil eines wechselseitigen Konstruktionsprozesses sind.<sup>62</sup>

1. Weil in Meritokratien das Leistungsprinzip als Verteilungsprinzip eine zentrale gesellschaftliche Rolle spielt, ist Leistung dort wertvoll, wird also zur Wertträgerin, der im Vergleich mit anderen eine *hohe Wertigkeit* zuteilwird. Folge ist, dass *Leistungsfähigkeit* zu einem wichtigen Wert wird. Wertträgerinnen bzw. Wertträger von Leistungsfähigkeit können nicht nur Personen, sondern auch Bildungsinstitutionen und Betriebe sein.
2. Die *Wertigkeit der Wertträger und Wertträgerinnen* nach Maßgabe ihrer *Leistungsfähigkeit* basiert auf dem kulturellen Konsens darüber, was eine gute Leistung ist.
3. Es entstehen *Werthierarchien*, die Personen, Bildungseinrichtungen, Bildungszertifikate, Bildungsgänge, Betriebe und Positionen in Stufen einordnen. Bei Personen ist der Rang abhängig von dem der besuchten Bildungseinrichtungen, des besuchten Bildungsgangs und der absolvierten Bildungsabschlüsse. Sie korrespondieren mit Berufspositionen und einem gewissen sozialen Status. Die studierte Fachrichtung im Sinne einer fachspezifischen, passgenauen Vorbereitung ist nicht von Bedeutung. Bildungseinrichtungen schöpfen ihr Prestige aus der Anzahl ihrer Absolventinnen und Absolventen, die den Zugang zu den hochrangigen Bildungseinrichtungen erreichen bzw. bei prestigereichen Betrieben in hohen Positionen unterkommen.

---

62 Eine ausführliche Beschreibung der verwendeten Realtypen Japans und Frankreichs findet sich ebd., 62–171, Anhang 2, Anhang 3.

4. Folge ist ein Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen, die um möglichst hohe Plätze in den *Rankings* kämpfen. Beste Chancen haben sie, wenn sie dafür bekannt sind, die leistungsfähigsten Lernenden zu unterrichten. Deshalb bestimmen eine Vielzahl anspruchsvoller Prüfungen den Unterricht. Weil das individuelle Abschneiden in Tests für den weiteren Weg eines Lernenden wesentlich ist, erhält die *Selektionsfunktion* eine dominierende Stellung im Schulalltag.
5. Für die Selektion ist es notwendig, Leistung zu *messen* und *bewerten*. Hierfür werden *allgemeine Kompetenzen und Inhalte* herangezogen. Dies hat zwei Gründe. Ein Prüfen berufsfachlicher, tätigkeitsspezifischer Kompetenzen würde, erstens, eine *horizontale Differenzierung* der Inhalte verlangen und damit eine *Vergleichbarkeit* und *vertikale Einordnung* von Leistungserbringern und Leistungserbringerinnen unmöglich machen. Nur innerhalb von Spezialisierungen wäre eine Hierarchisierung realisierbar. Hinzu kommt, dass man Lernende nicht leistungsorientiert auf spezialisierte Fachrichtungen verteilen kann, bevor sie diese überhaupt erlernt haben und es konkrete Anhaltspunkte bzw. Nachweise über die spezifische Leistungsfähigkeit gibt. Somit ist es funktionaler, die allgemeine Leistungsfähigkeit zu testen (und erst, wenn diese zertifiziert ist, fachbezogen auszubilden, sei es an Elitehochschulen oder in Betrieben).

Zweitens ist es eine wesentliche Aufgabe des Bildungssystems, kulturelle Inhalte und Werte zu vermitteln (*Enkulturationsfunktion*).<sup>63</sup> Sie müssen also zumindest einen Teil der Inhalte darstellen, auf die sich Leistung bezieht. Gleichzeitig ist die Definition von Leistung abhängig von der Kultur. Idealtypisch betrachtet entsteht in Gesellschaften ein Konsens über eine legitime Leistungsdefinition, die *kognitive Intelligenz* als entscheidenden Faktor ansieht. Infolgedessen konzipiert man »höhere« Bildungsgänge auf eine Weise, dass nur die kognitiv Intelligenten und Lernbereiten in der Lage sind, sie erfolgreich abzuschließen. Variabel ist hierbei, inwieweit im kulturellen Verständnis Anstrengung zu einer guten Leistung gehört oder nicht, und inwiefern Talent eine Rolle spielt. In beiden Fällen teilt man die »Dümmeren« bzw. »Faulen« auf kognitiv weniger anspruchsvolle Bildungsgänge auf, die in den »niedrigeren« Bildungsgängen, nämlich denen der beruflichen Bildung, gelehrt werden. Selektionsrelevant und höherwertig sind allgemeinbildende, theoretische Inhalte und Aufgaben. Zudem können technische, wissenschaftsorientierte Bildungsgänge, die ebenfalls auf intellektuelle und nicht tätigkeitsbezogene Leistung ausgerichtet sind, in Meritokratien ein recht großes Prestige erreichen. Als intellektuell durchaus anspruchsvoll, aber nicht auf konkrete Tätigkeiten ausgerichtet, rangieren sie in der

63 Vgl. Fend, *Neue Theorie der Schule*, 52–54.

Werthierarchie der Bildungsgänge unterhalb der allgemeinbildenden, aber über den beruflichen. Fachlich spezialisierte, praxisorientierte Bildung hat eine geringe Wertigkeit und wird aus der Leistungsdefinition des Bildungssystems weitgehend eliminiert. Das Bildungssystem vernachlässigt seine *Qualifizierungsfunktion* und konzentriert sich auf die *Selektion nach Leistung* und die *Enkulturation*.

6. Weil das Bildungssystem bei der Leistungsmessung und -beurteilung auf Inhalte angewiesen ist, vermittelt es über die gelehrt und abgeprüften Inhalte ein bestimmtes Leistungsverständnis. Dieses ist mit Bildungsniveaus und Prestigehierarchien von Bildungsgängen und -einrichtungen verbunden. So wird eine *Werthaltung* erzeugt, die impliziert, dass allgemeine Bildung wertvoller als tätigkeitsspezifische, berufsfachliche Bildung ist. Aufgrund der kulturellen Relevanz der »höheren« Inhalte und der hohen Wertigkeit von Leistungsfähigkeit als Wert erhalten *Bildungszertifikate* eine *quasi-moralische Wertigkeit*. Dadurch zeigen Bildungsabschlüsse neben der Leistungsfähigkeit auch die damit verknüpfte Wertigkeit von Menschen an. Es kommt zu einer Überbewertung von formalen Bildungsgängen und -titeln. Dies hat Einfluss darauf, nach welchen Kriterien individuelle Bildungs- und betriebliche Personalentscheidungen getroffen werden.
7. Betriebe stellen diejenigen für »höhere« Aufgaben ein, die anhand »höherer« Zertifikate vom Bildungssystem als leistungsfähig gekennzeichnet wurden. Die Aufstiegschancen von Menschen mit »niedrigeren« Zertifikaten sind eng begrenzt. Talente und Potenziale, die sich von den im Bildungssystem geforderten und als Leistung anerkannten unterscheiden, aber für die Wirtschaft sehr wertvoll sein könnten, werden verschenkt, weil das kulturelle, im Bildungssystem gelernte Leistungsverständnis dominiert. Weil sich das Beschäftigungssystem auf die Selektionsergebnisse des Bildungssystems stützt, findet eine Aushöhlung des meritokratischen Prinzips statt: Zertifiziert werden nicht die beruflichen Fähigkeiten, sondern ein bestimmtes intellektuelles Leistungspotenzial, wodurch sich das Bildungssystem weitgehend von seiner Qualifikationsfunktion löst.
8. Berufliche qualifizierende Bildungsgänge und -einrichtungen stehen in der Hierarchie weit unten und werden mit geringen Karrierechancen assoziiert. Ihre Teilnehmenden gelten als nachweislich wenig leistungsfähig. Also versuchen Jugendliche bei Bildungsentscheidungen, Bildungsgänge zu vermeiden, die inhaltlich nicht in Einklang mit dem stehen, was soziokulturell als gute Leistung erachtet wird. Folglich entsteht Negativselektion, bei der ausgewiesen leistungsschwache Schüler und Schülerinnen den unteren (beruflichen) Bildungsarten zugeordnet und nicht zu »höheren« Bildungsgängen zugelassen werden. Qualifikationen der Sekundarschule büßen an Wertigkeit ein, weil sie karrieretechnisch ungleich schlechtere Chancen er-

- öffnen als jene der »höheren«, tertiären Bildung. Die stattfindende Negativselektion verstärkt die geringe Wertigkeit beruflicher Bildung, was die Karrierechancen und soziale Anerkennung ihrer Absolventinnen und Absolventen weiter mindert.
9. Weil das Beschäftigungssystem Generalisten und Generalistinnen präferiert, die ja vom Bildungssystem als leistungsstark zertifiziert wurden, festigt sich das im Bildungssystem transportierte Leistungsverständnis und passt sich bis ins Extrem an das Beschäftigungssystem an. Denn der Stellenwert der Bildungseinrichtungen hängt davon ab, als wie leistungsfähig ihre Absolventinnen und Absolventen gelten. Berufsfachliche Inhalte erfahren eine weitere Abwertung und werden immer weiter aus dem Bildungssystem verdrängt.
  10. Bestrebungen, Chancengleichheit zu schaffen, um die Legitimität der Meritokratie zu wahren, führen zu mehr formaler Durchlässigkeit und einem insgesamt »höheren« gesellschaftlichen Bildungsniveau. Mit Zunahme der Zertifikatinhaber und -inhaberinnen »höherer« Bildungsgänge verliert die berufliche Bildung weiter an Bedeutung. Um Abhilfe zu schaffen, richtet man eher beruflich ausgerichtete Bildungsgänge auf Hochschulniveau ein. Sie gelten jedoch als minderwertig gegenüber allgemeineren, weil sie Anschlüsse an die berufliche Bildung auf Sekundarschulniveau sind, in der sich die Leistungsschwachen befinden. Um die berufliche Bildung der Sekundarstufe aufzuwerten, wird sie inhaltlich und strukturell an die Logik des allgemeinbildenden Systems angepasst und verkommt zu einer schlechteren Art der Allgemeinbildung, wobei sie ihr originäres, eigenes Profil einbüßt.
  11. Am unteren Ende der Wertigkeitspyramide befinden sich Menschen ohne Bildungszertifikate, gefolgt von Menschen mit Zertifikaten für Abschlüsse »niedrigerer« Bildungsgänge. Dies ist aus gesellschaftlicher Sicht gleichbedeutend mit einer geringen menschlichen Wertigkeit. Daraus resultiert eine übermäßige *Leistungsorientierung*, der alles untergeordnet wird, um gesellschaftliche Anerkennung zu finden. Die Leistungsorientierung korrespondiert mit Bildung als Wert und Bildungszertifikaten als Wertträgern. Da in bildungsbasierten Meritokratien Leistung mit Bildungstiteln verknüpft ist, folgt daraus eine starke *Bildungsorientierung*. Konsequenz daraus ist ein Statuswettbewerb, der unabhängig von der Angebotssituation am Arbeitsmarkt ausgetragen wird. Die berufliche Bildung übernimmt primär eine soziale Auffangfunktion, die darin besteht, leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen einen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Dadurch wird sie nicht als leistungsstarke Bildungsart anerkannt und stellt für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler keine Alternative dar.

Wertlogisch findet in einer idealtypischen Meritokratie also eine Abwertung beruflicher Bildung statt. Das Leistungsprinzip erfordert eine Bewertung von Leistungen, die deren Vergleichbarkeit voraussetzt. Verschiedene Bildungsarten werden verglichen, und es wird ihnen eine bestimmte Wertigkeit zugesprochen, sodass sie nicht gleichberechtigt nebeneinander existieren können – es sei denn, sie gleichen sich aneinander an und geben ihre Unterschiedlichkeit auf. Berufliche Bildungsgänge nehmen niedrigere Ränge in der Bildungshierarchie ein als allgemeine, da sie als intellektuell anspruchsloser angesehen werden und ihnen ihre Praxisorientierung eine profane Färbung verleiht. Diese Werthaltung reproduziert und verstärkt sich durch die Negativselektion der beruflichen Bildung.<sup>64</sup>

## Diskussion und Fazit

Für die berufliche Bildung erweist sich der hierarchisierende Charakter des meritokratischen Prinzips als problematisch, weil er horizontale Differenzierung kaum zulässt und vertikale Rangfolgen generiert. In zahlreichen Kulturen befindet sich die Wertschätzung (berufs-)fachlicher, tätigkeitsbezogener, zweckdienlicher Bildung am unteren Ende der Hierarchie und erfährt im Vergleich zu allgemeiner bzw. akademischer Bildung nur geringe soziale und kulturelle Anerkennung. Die Ursache dafür ist nicht unbedingt das meritokratische Leistungsprinzip an sich. Vielmehr korrespondiert diese Werthaltung sehr gut mit der hierarchisch angelegten Logik, nach der das Leistungsprinzip realisiert wird. Dies ist der Grund, weshalb sich Meritokratie beispielsweise sowohl in Japan als auch in Frankreich in hohem Maße durchzusetzen und auszudifferenzieren vermochte. In beiden Ländern finden sich, wie Braun<sup>65</sup> aufzeigt, hohe Ausprägungen, was Leistungsbereitschaft und Bildungs- sowie Statusorientierung anbelangt.

Der sozialgeschichtlich entstandene Gegensatz zwischen nutzen- und kulturorientierter Bildung<sup>66</sup> vereitelt eben das, was das meritokratische Leistungsprinzip zu leisten versucht, eine »gerechte« Verteilung von Vermögen, Status und Positionen nach Maßgabe eines »gerechten« Prinzips. Weil sie kulturell determiniert ist, erweist sich Leistung als Prinzip nicht als tragfähig.

Problematisch ist unter anderem die Eingrenzung der Fähigkeitspotenziale Lernender. Schon recht früh werden diese auf eine bestimmte Art der Leis-

---

64 Vgl. ebd., 171–217 für ausführlichere Erläuterungen und einen Bezug zu Strukturen des Bildungssystems.

65 Ebd., 61–171.

66 John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, 1993, 342.

tungserbringung reduziert. Dies steht der Idee der Bildungsgerechtigkeit, verstanden als »Ermöglichung der Entwicklung der Autonomiefähigkeit bei allen Educanden«, entgegen, weil eine freie Persönlichkeitsentwicklung im Bildungssystem nur möglich ist, wenn nicht alle Inhalte vordefiniert werden.<sup>67</sup>

In vielen Fällen wird die Definition von Leistung im Rahmen der vorhandenen Meritokratieforschung als gegeben betrachtet und kognitive Intelligenz als adäquater Indikator von Leistungsfähigkeit akzeptiert. Gerade empirische Studien gründen implizit auf der Annahme, akademische Bildung sei höherwertiger als berufliche und begreifen es grundsätzlich als Problem, wenn der Anteil der Arbeiterkinder, der ein Studium beginnt, gering ist. Nicht nur Teile der Wissenschaft negieren die bildende Funktion von Lernprozessen mit tätigkeitsspezifischen Inhalten und Kompetenzziele. Dies offenbart sich auch in Vorgaben, welche die strukturelle Gestaltung des Bildungs- und Beschäftigungswesens betreffen.<sup>68</sup>

Das mit dem Leistungsprinzip verbundene Streben nach »höherer« Bildung, das durch die Öffnung »höherer« Bildungsgänge im Sinne der Chancengleichheit in vielen Fällen auch verwirklicht werden kann, verschärft die Problematik:

Die Ausweitung höherer Bildung führt zur Durchsetzung eines Bildungsverständnisses, bei dem praktisches Handeln kaum mehr als Quelle für die Generierung von Wissen erscheint. [...] Dabei führt die Ausweitung der Systeme höherer Bildung nicht nur zu einer ideologischen Abwertung und Ausgrenzung, sondern auch zur faktischen Zurückdrängung »anderen« Wissens und Handelns.<sup>69</sup>

Die präsentierte idealtypische Wertlogik des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung bekräftigt und veranschaulicht die Überbewertung von formalen Abschlüssen und die weitgehende Missachtung der Qualifikationsfunktion des Bildungssystems. Deißinger folgert,

dass sich Meritokratie in ihrer sich funktional verselbstständigenden Form so artikuliert, dass sie das Formale über das Inhaltliche hebt, will heißen: Es geht nicht um die Verwertbarkeit der Inhalte des Qualifizierungsprozesses, sondern vielmehr um die seines formalisierten Ergebnisses.<sup>70</sup>

67 Krassimir Stojanov, *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 171; vgl. auch Julian Nida-Rümelin, »Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung«, in: *BLV Magazin* 5 (2016), 19–25, 22f.

68 Vgl. hierzu Nida-Rümelin, »Akademisierungswahn«, 22f.; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 203.

69 Fritz Böhle, »Nebenfolgen der Bildungsexpansion und neue Perspektiven für die Bildungspolitik«, in: Norbert Altmann und Fritz Böhle (Hg.), *Nach dem »kurzen Traum«. Neue Orientierungen in der Arbeitsforschung*, Berlin: Nomos, 2010, 99–118, 109.

70 Thomas Deißinger, »Beruflichkeit und »meritokratische Logik«: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht«, in: Jürgen Seifried, Klaus Beck,

Während auf der einen Seite die formalisierten Ergebnisse allgemeiner bzw. akademischer Bildungsgänge beruflichen Abschlüssen vorgezogen werden, tritt auf der anderen die Stärke der beruflichen Bildung, nämlich für Arbeitstätigkeiten zu qualifizieren, in den Hintergrund:

Die Mechanismen der schulsysteminternen Strukturierung und Hierarchisierung folgen der Logik der Meritokratie mit den bekannten Effekten einer zunehmenden Marginalisierung fachspezifischer Qualifizierung.<sup>71</sup>

Auch wenn sie theoretisch an fachlicher Qualifizierung interessiert sein müssten, bevorzugen Betriebe bei der Rekrutierung in stark meritokratisch ausgerichteten Ländern Absolventen und Absolventinnen mit Abschlüssen möglichst »hoher« Bildungsgänge, weil diese als leistungsstark gelten. An diesem Punkt schlägt die Negativselektion der beruflichen Bildung durch, die die Auszubildenden als »leistungsschwach« bzw. »faul« etikettiert. Zudem sind auch Personalverantwortliche leistungssozialisiert und auf eine bestimmte Weise unter anderem durch das Bildungssystem kulturell geprägt.<sup>72</sup> Auch wenn die neoklassische Theorie postuliert, der Markt regle Angebot und Nachfrage auf dem Beschäftigungsmarkt,<sup>73</sup> führt eine starke Ausrichtung am meritokratischen Prinzip aufgrund der Attraktivität »höherer« Zertifikate und der wachsenden Zugänglichkeit von Hochschulen zu Akademikerüberhängen.<sup>74</sup> Der resultierende Facharbeitermangel mündet in vergleichsweise gute Beschäftigungsmöglichkeiten für berufsfachlich qualifizierte, dennoch weist der internationale Trend stabil in Richtung »höherer« Bildung.<sup>75</sup> Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Leis-

---

Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey (Hg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability*, Bielefeld: wbv, 2019, 47–68, 55.

71 Georg, »Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven«, 63; vgl. auch Walter Georg und Ulrike Sattel, »Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung«, in: Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 125–152, 147.

72 Vgl. hierzu Fend, *Neue Theorie der Schule*, 78; Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 4.

73 Martin Dietz, Anja Kettner, Alexander Kubis, Ute Leber, Anne Müller und Jens Stegmaier, »Unvollkommene Ausgleichsprozesse am Arbeitsmarkt«, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Forschungsbericht 8 (2012), Nürnberg, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84905/1/720830877.pdf>, zuletzt geprüft am 4. November 2021, 15; Thomas Apolte, »Arbeitsmarktökonomik«, in: Thomas Apolte, Mathias Erlei, Matthias Göcke, Roland Menges, Notburga Ott und André Schmidt (Hg.), *Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik III. Wirtschaftspolitik*, Wiesbaden: Springer Gabler, 2019, 263–318, 269–277.

74 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 215; Michael J. Sandel, *Vom Ende des Gemeinwohls: Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2020.

75 Vgl. hierzu Felix Rauner, »Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann«, in: *A + B Forschungsberichte* 7 (2010), 1–25, 4f.; Felix Bremser, Anna Christin Höver und Manuel Schandock, »Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur?«, in: *Berufsbildung*

tungsfähigkeit einen gesellschaftlichen Wert darstellt, der symbolisch für das Maß an sozialer Anerkennung steht.<sup>76</sup>

In Deutschland sollte man gewarnt sein und ist gut beraten, am Berufsprinzip als alternativem Allokationsprinzip festzuhalten, weil es gesellschaftliche Stabilität und neben Leistung einen alternativen Weg zur Generierung eines gesunden Selbstwertes schafft. Andernfalls ist mit ähnlichen dysfunktionalen Situationen zu rechnen, wie man sie in zahlreichen, leistungsorientierten Ländern der Welt vorfindet, in denen berufliche Bildung vornehmlich darauf reduziert wird, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aufzufangen.

## Literaturverzeichnis

- Ajithkumar, Usha und Matthias Pilz. »Attractiveness of Industrial Training Institutes (ITI) in India. A study on ITI students and their parents«, in: *Education and Training* 61, 2 (2018), 153–168.
- Albert, Gert. »Idealtypen und das Ziel der Soziologie«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 17, 1 (2007), 51–75.
- Alesi, Bettina und Ulrich Teichler. »Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland«, in: *Akademisierung der Berufswelt?*, dies. (Hg.), Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 19–39.
- Apolte, Thomas. »Arbeitsmarktökonomik«, in: *Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik III. Wirtschaftspolitik*, Thomas Apolte, Mathias Erlei, Matthias Göcke, Roland Menges, Notburga Ott und André Schmidt (Hg.), Wiesbaden: Springer Gabler, 2019, 263–318.
- Billett, Stephen. »The standing of vocational education. Sources of its societal esteem and implications for its enactment«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 66, 1 (2014), 1–21.
- Billett, Stephen, Choy Sarojni und Steven Hodge. »Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 72, 2 (2020), 270–296.
- Böhle, Fritz. »Nebenfolgen der Bildungsexpansion und neue Perspektiven für die Bildungspolitik«, in: *Nach dem »kurzen Traum«. Neue Orientierungen in der Arbeitsforschung*, Norbert Altmann und Fritz Böhle (Hg.), Berlin: Nomos, 2010, 99–118.
- Bohlinger, Sandra. *Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013.

---

*in Wissenschaft und Praxis* 41, 4 (2012), 11–15, 11–14; Bettina Alesi und Ulrich Teichler, »Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland«, in: Eckart Severing und Ulrich Teichler (Hg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 19–39; Eckart Severing und Ulrich Teichler, »Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?«, in: dies. (Hg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 7–18.

76 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 216.

- Braun, Vera. *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung: Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine*, Wiesbaden: Springer, 2022.
- Dies. »Meritocracy as a catalyst for the devaluation of vocational education and training«, in: *Learning, teaching and policy making in VET*, Lázaro Moreno Herrera, Marianne Teräs, Petros Gougoulakis und Janne Kontio (Hg.), Stockholm: Atlas Akademi, 2023, 420–447.
- Bremser, Felix, Anna Christin Höver und Manuel Schandock. »Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur?«, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41, 4 (2012), 11–15.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. »Berufsbildungsbericht 2014«, Bonn, [https://www.demografie-portal.de/DE/Service/Publikationen/2014/berufsbildungsbericht-2014.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.demografie-portal.de/DE/Service/Publikationen/2014/berufsbildungsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=2), zuletzt geprüft am 18. November 2022, 39.
- Dass. »Berufsbildungsbericht 2022«, Bonn, [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Download/s/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Download/s/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1), zuletzt geprüft am 18. November 2022.
- Burger, Thomas. *Max Weber's theory of concept formation*, Durham, NC: Duke University Press, 1976.
- Deißinger, Thomas. *Beruflichkeit als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben: Eusl, 1998.
- Ders. »Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext. Eine deutsch-französische Vergleichsskizze«, in: *Tertium comparationis* 7, 1 (2001), 1–18.
- Ders. »Beruflichkeit und »meritokratische Logik«: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht«, in: *Beruf, Beruflichkeit, Employability*, Jürgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertel und Andreas Frey (Hg.), Bielefeld: wbv, 2019, 47–68.
- Del Carpio, Ximena, Olga Kupets, Noël Muller und Anna Olefit. *Skills for a Modern Ukraine*, Washington, D. C.: World Bank Group, 2017.
- Dewey, John. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, 1993.
- Dietz, Martin, Anja Kettner, Alexander Kubis, Ute Leber, Anne Müller und Jens Stegmaier. *Unvollkommene Ausgleichsprozesse am Arbeitsmarkt*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Forschungsbericht 8 (2012), Nürnberg, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84905/1/720830877.pdf>, zuletzt geprüft am 4. November 2021.
- Dorf, Hans, Peter Kelly, Nick Pratt und Ulrike Hohmann. »Varieties of teacher expertise in teaching. Danish language and literature in lower secondary schools«, in: *Nordic Studies in Education* 32, 1 (2012), 17–34.
- Ernst, Angelika. »Zur Dynamik von Qualifizierung und Karriere in Japan«, in: *Bildung und Erziehung* 50, 4 (1997), 451–465.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Friedman, Olesya und Stefan Trines. »Education in Ukraine. World Education News and Reviews«, <https://wenr.wes.org/2019/06/education-in-ukraine>, zuletzt geprüft am 2. November 2020.

- Friedrichs, Jürgen. »Wert«, in: *Lexikon zur Soziologie*, Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 752.
- Frommberger, Dietmar. »Durchlässigkeit« in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik«, in: *bwpat*, Profil 2 (2009), 1–18.
- Ders. »Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg)«, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108, 2 (2012), 169–193.
- Georg, Walter. »Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven«, in: *Bildung und Erziehung* 51, 1 (1998), 59–65.
- Georg, Walter und Ulrike Sattel. »Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung«, in: *Handbuch der Berufsbildung*, Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 125–152.
- Goldthorpe, John H. »Problems of ›meritocracy‹«, in: *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.), Stockholm, 1996, 255–287.
- Ders. »The myth of education-based meritocracy«, in: *New Economy* 10, 4 (2003), 234–239.
- Gruber, Oliver. »Leistung« – Gestaltungsprinzip gesellschaftlicher und politischer Inklusion?«, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 45, 1 (2016), 13–21.
- Hadjar, Andreas. *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Hao, Tiancong und Matthias Pilz. »Attractiveness of VET in China: a study on secondary vocational students and their parents«, in: *Journal of Education and Work* 34, 4 (2021), 472–487.
- Heid, Helmut. »Werte und Normen in der Berufsbildung«, in: *Handbuch der Berufsbildung*, Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 33–43.
- Ders. »Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit«, in: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 81, 1 (2012), 1–11 [Orig.: 22–34].
- Hempel, Carl G. »Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften«, in: *Logik der Sozialwissenschaften*, Ernst Topitsch (Hg.), Königstein/Taunus: Athenäum, 1984, 85–103.
- Hirsch Hadorn, Gertrude. »Webers Idealtypus als Methode zur Bestimmung des Begriffsinhaltes theoretischer Begriffe in den Kulturwissenschaften«, in: *Journal for General Philosophy of Science* 28, 2 (1997), 275–296.
- Hoffer, Thomas B. »Meritocracy«, in: *Education and sociology: An encyclopedia*, David L. Levinson, Peter W. Cookson und Alan R. Sadvonik (Hg.), New York, NY, London: Routledge Falmer, 2002, 435–442.
- Jambo, Svenja und Matthias Pilz. »Perceptions of teachers in industrial training institutes: an exploratory study of the attractiveness of vocational education in India«, in: *International Journal of Training Research* 16, 1 (2018), 4–18.
- Jánoska-Bendl, Judith. »Typus«, in: *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*, Josef Speck (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1980, 656–658.
- Jansen, Michael. »Die Grandes Ecoles im Kreuzfeuer von Gesellschaftskritik und internationalem Konkurrenzdruck«, in: *Frankreich-Jahrbuch 1994. Schwerpunkt Bildung*

- und Gesellschaft*, Deutsch-Französisches Institut (Hg.), Opladen: Leske + Budrich, 1995, 107–117.
- Kalthoff, Herbert. »Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 25, 2 (1996), 106–124.
- Kelley, Peter. »Comparative Pedagogy: Making sense of cultural complexity«, in: *Research in Comparative and International Education* 8, 4 (2013), 415–427.
- Kelley, Peter. »Intercultural comparative research: rethinking insider and outsider perspectives«, in: *Oxford Review of Education* 40, 2 (2014), 246–265.
- Kelly, Peter, Ulrike Hohmann, Nick Pratt und Hans Dorf, »Teachers as mediators: an exploration of situated English teaching«, in: *British Educational Research Journal* 24, 2 (2013), 1–26.
- Kopatz, Susanne und Matthias Pilz. »The academic takes it all? A comparison of returns to investment in education between graduates and apprentices in Canada«, in: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2, 4 (2015), 308–325.
- Kraft, Victor. *Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre*, Wien: Springer, 1951.
- Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.
- Lutz, Burkart. »Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion«, in: *Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages*, Joachim Matthes (Hg.), Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1979, 634–670.
- Ders. »Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, 2 (1986), 193–212.
- Mommsen, Wolfgang J. *Max Weber: Gesellschaft, Politik und Geschichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag, 1974.
- Nida-Rümelin, Julian. »Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung«, in: *BLV Magazin* 5 (2016), 19–25.
- Rauner, Felix. »Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann«, in: *A + B Forschungsberichte* 7 (2010), 1–25.
- Ricken, Norbert. »Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 43–60.
- Rothe, Klaus. *Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik*, Berlin: Duncker und Humblot, 1981, 21–22.
- Sandel, Michael J. *Vom Ende des Gemeinwohls: Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2020.
- Schlie, Frank. »Die Vielfalt der Leistungsbegriffe«, in: *Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik*, Karl Otto Hondrich, Jürgen Schumacher, Klaus Arzberger, Frank Schlie und Christian Stegbauer (Hg.), Opladen: Westdeutscher Verlag, 1988, 50–67.
- Schluß, Henning. »Tugenden – Werte – Kompetenzen. Überlegungen zu ihrem Verhältnis«, in: *Kompetenzen und Tugenden. Herbstsymposium 2014*, Republik Österreich, Bun-

- desministerium für Landesverteidigung und Sport (Hg.), Wien: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, 2015, 15–28.
- Severing, Eckart und Ulrich Teichler. »Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?«, in: *Akademisierung der Berufswelt?*, Eckart Severing und Ulrich Teichler (Hg.), Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 7–18.
- Shavit, Yossi und Walter Müller. *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Cary, NC: Oxford University Press, 1997.
- Stojanov, Krassimir. *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Ders. »Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit«, in: *Leistung*, Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.), Paderborn: Brill/Schöningh, 2015, 135–150.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.
- Waldow, Florian. »Akteurkonstellationen und die Gerechtigkeit von schulischer Leistungsbeurteilung in Deutschland, Schweden und England«, in: *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*, Johannes Bellmann und Hans Merckens (Hg.), Münster: Waxmann, 2019, 255–277.
- Weber, Max. »Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904)«, in: *Methodologische Schriften. Studienausgabe*, ders. (Hg.), Frankfurt am Main: S. Fischer, 1968, 1–64.
- Ders. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2002, 124.
- Winkelmann, Johannes. »Idealtypus«, in: *Wörterbuch der Soziologie*, Wilhelm Bernsdorf (Hg.), Stuttgart: Enke, 1969, 438–441.
- Wittek, Rafael. »Abnehmende Abstraktion, Idealtypen, Erklärungslogik und Theorieverständnis bei Weber und der erklärenden Soziologie im Vergleich«, in: *Integrative Sozialtheorie? – Esser – Luhmann – Weber*, Rainer Greshoff und Uwe Schimank (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 419–443.
- Želudenko, Marina und Alla Sabitowa. »Ukraine«, in: *The Education Systems of Europe*, Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp (Hg.), Cham u. a.: Springer Reference, 2015, 851–868.

## Zwischen Mythos und symbolischer Gewalt: Leistung als Legitimationsprinzip sozialer Ungleichheit im Bildungswesen

Das Leistungsprinzip stellt eine zentrale Bezugsgröße im Bildungswesen dar, doch eine Begriffsbestimmung geht mit gewissen Hürden einher, die sich zualterererst auf einer semantischen Ebene abzeichnen: Der Leistungsbegriff offenbart trotz seiner Alltagsbezüglichkeit und damit vermeintlich geringen theoretischen Komplexität eine gewisse Unzugänglichkeit und Unbestimmtheit. Es handelt sich nach Distelhorst um einen »Begriff, der sich jedem Definitionsversuch entzieht und aus diesem Grund höchst paradoxe Effekte zeitigt«.<sup>1</sup> Seine Ambivalenz entfaltet sich in einer radikalen Individualisierung einerseits und einer ebenso radikalen Unterwerfung unter das Allgemeine andererseits<sup>2</sup>, nimmt über Prozesse der Individualisierung und Responsibilisierung das Subjekt in die alleinige Verantwortung für das eigene Leistungsvermögen und zwingt zugleich undurchsichtige Normen auf, die kaum Spielraum für selbstbestimmte Positionierungen gegenüber Leistungserwartungen lassen.

Verheyens terminologische Grundlegung markiert ebenfalls den ambivalenten Charakter des Leistungsbegriffs. Sie beschreibt Leistung als eine »Unschärfeformel«, einen nicht klar umrissenen und historisch wie gesellschaftlich umkämpften Terminus und zugleich ein umfassend strukturierendes »Ordnungsprinzip« des Sozialen.<sup>3</sup> Obwohl der Begriff sich inhaltlichen Vereindeutigungsversuchen zu entziehen scheint, unscharf und zugleich machtvoll aufgeladen ist, entfaltet er eine enorme strukturgebende Wirkung.

Der Versuch einer Explikation von Leistung in ihrer gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutsamkeit muss folglich auf die *kontingente* Verfasstheit von Leistung verweisen: Leistung als wirkmächtige gesellschaftliche Kategorie wäre in ihrer Genese, ihrer Gewordenheit, zu betrachten, im Sinne eines Phänomens, das aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen und historischen Kämpfen her-

---

1 Lars Distelhorst, *Leistung. Das Endstadium der Ideologie*, Bielefeld: transcript, 2014, 16.

2 Vgl. ebd., 18.

3 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin im Carl Hanser Verlag, 2018, 23.

vorgegangen ist. Als Merkmal bürgerlicher Gesellschaften in Abgrenzung zu feudalen Gesellschaftsformen liegt dem Leistungsprinzip zudem ein – wenn nicht *das* – antreibende Versprechen inne, jenseits von Standeszugehörigkeit rein aufgrund eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich an Gesellschaft partizipieren zu können. Dieses die soziale Ordnung gewissermaßen aufrechterhaltende Prinzip scheint jedoch »keineswegs eindeutig vorzugeben, wie die in ihm greifenden individuellen, sozialen, auf Wissen, Können oder auch auf ein Werk bezogenen Referenzpunkte und Forderungen genau zu justieren sind«; es beschreibt ein soziales Konstrukt, »das kaum inhaltlich zu vereindeutigen ist.«<sup>4</sup>

Trotz aller inhaltlichen Vereindeutigunsschwierigkeiten lässt sich die gesellschaftliche und bildungsrelevante Funktion von Leistung in eine Problematierungsformel hinsichtlich ihrer Effekte überführen: Leistung gilt bildungspolitisch als Garant für Bildungserfolg, als uneingelöstes Versprechen auf gesellschaftliche Teilhabe und als »Mechanismus objektiver Gerechtigkeit«.<sup>5</sup> Der tradierte Glaube an das meritokratische Prinzip rechtfertigt aufgrund seines subjektivierenden und individualisierenden Anrufungscharakters jedoch primär die ungleiche Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen. Leistung fungiert im bildungspolitischen Diskurs vor allem als Legitimationskategorie, die der hegemonalen Überlieferung dient, wer genug leiste, könne begehrte Positionen im sozialen Raum einnehmen. Das Credo, Erfolg ließe sich – unabhängig von sozioökonomischen Bedingungen qua Leistung generieren, verschleiert die Entstehungsbedingungen und unterschiedlichen Voraussetzungen der Zugangsmöglichkeiten zur Leistungserbringung und fördert eine Responsibilisierung der Subjekte für individualisiertes Scheitern an Leistungserwartungen. Leistung entspricht somit einem Prinzip, das zwar allgegenwärtig Wirksamkeit auf einer normativen Ebene entfaltet, aber faktisch, zumindest in seiner Form als vielbeschworene Gerechtigkeitskategorie, inexistent ist.<sup>6</sup>

Eine pädagogische Problematisierung dieses diskursiv so wirkmächtigen Paradigmas muss danach fragen, welche sozial ausschließenden Effekte Konstruktionen von Leistung im Bildungswesen hervorbringen. Der Beitrag legt die inhärente Funktionslogik des Bildungswesens vor dem Hintergrund des sich in ihm reproduzierenden Leistungsprinzips frei und fasst Leistung als eine herrschaftslegitimierende Kategorie und »Leistungsapologie«<sup>7</sup> als einen Mechanismus, der maßgeblich zur Perpetuierung sozialer Ungleichheit beiträgt. Den

4 Carsten Büniger, Ralf Mayer, Sabrina Schröder und Britta Hoffarth, »Leistung – Anspruch und Scheitern. Eine Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Leistung – Anspruch und Scheitern*, Halle: Martin-Luther-Universität, Wittenberger Gespräche IV, 2017, 7–20, 8.

5 Distelhorst, *Leistung. Das Endstadium der Ideologie*, 66.

6 Vgl. ebd., 144.

7 Eckhard Meinberg, *Leistung und Moral: Zur Genealogie einer modernen Leistungsethik*, Berlin: LIT, 2009.

theoretischen Hauptbezugspunkt bilden die Ungleichheitsanalysen Pierre Bourdieus, der zwar den Begriff »Leistung« innerhalb seiner Arbeiten zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen keiner eigenständigen kritischen Analyse unterzogen hat, aber genügend analytisches Werkzeug bereithält, Leistung als gesellschaftliches Ordnungsprinzip und Ungleichheitsreproduktionsfigur zu fassen, die innerhalb des Bildungswesens reproduziert und durch Selektion und Allokation verstetigt wird.

## Exkludierende Funktionen des Bildungssystems

Das Leistungsprinzip konstituiert sich folglich seit jeher als ein widersprüchliches Verhältnis. Als Potenzial mit Gerechtigkeitsanspruch, als ein befreiender Impetus und zugleich als ein ebendiesen Gerechtigkeitsanspruch faktisch verfehlendes Prinzip, als Norm und als Fatum, als konstruiertes, fragiles und dennoch soziale Realität schaffendes Prinzip, als überpräsent und gleichermaßen illusorisch, als Mythos, der erst aufgrund seiner Unschärfe zu beeindruckender Wirkmächtigkeit gelangt.

Um der Wirkungsweise des als antagonistisch skizzierten Leistungsprinzips in konkretisierender Absicht im Bereich der Schule auf die Spur zu kommen, lohnt zunächst ein Bourdieusch geprägter Blick auf die Funktionslogik des Bildungswesens. Schule als gesellschaftliche Institution verfügt über einen konservativen<sup>8</sup> Charakter, sie bewahrt und tradiert Normen, Werte und kulturell hegemoniale Überzeugungen und verfügt über ein gewisses »Widerstandsvermögen, mit dem sie sich gegen den Einfall äußerer Ereignisse zur Wehr setzt«, insbesondere gegenüber Ereignissen, die ihre bewahrende und statusreproduzierende Funktion infrage stellen könnten.<sup>9</sup> Aufgrund ihres bewahrenden, jedoch gleichzeitig relativ eigenmächtigen Charakters, können Erwartungen und Forderungen privilegierter Statusgruppen, die die gegebene, Ungleichheit reproduzierende Struktur meist lediglich stützen oder verschärfen, dennoch jederzeit in die strukturelle Ausgestaltung einfließen. Schule als Institution ermöglicht ferner die Weitergabe und Vermehrung kulturellen Kapitals und ist dem Leistungsprinzip analog seiner gesamtgesellschaftlichen Funktion unterworfen. Das Leistungsparadigma ist für das Funktionieren der Institution Schule von essentieller Bedeutung; es verspricht, bei der Bewertung erbrachter Leistungen alle leistungsfremden Kriterien<sup>10</sup> auszublenden und dem Gerechtigkeitscredo ent-

---

8 Pierre Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie II*, Berlin: Suhrkamp, 2018, 7.

9 Ebd., 345.

10 Rainer Geißler, »Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen«, in: Michael Haller und Martin Niggeschmidt (Hg.), *Der Mythos vom*

sprechend eine objektive Erfassung des Geleisteten. Die Art und Weise der Rechtfertigung von aus Bewertungen hervorgegangenen Leistungsunterschieden ist simpel: Wer mehr leistet, verdient mehr – die bessere Note, die größere Anerkennung, den höheren Bildungsabschluss. Doch das dem Leistungsparadigma inhärente Neutralitätsgebot zur Wahrung der Bildungsgerechtigkeit entpuppt sich im Anschluss an Bourdieu als Chimäre schlechthin. Die darin unterstellte »formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur«. <sup>11</sup> Die schulische Funktion des Leistungsprinzips beruht auf der Grundlage der formalen Gleichheit, deren normative Voraussetzung die Gleichheit und Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler ist. Die bei Schuleintritt bereits vorhandene herkunftsbedingte Ungleichheit wird durch das Gleichheitspostulat und die damit einhergehende Ignoranz der Unterschiede hinsichtlich des kulturellen Erbes zunehmend verstärkt und so scheint qua »Klassifizierung durch die Schule eine legitimierte und wissenschaftlich ausgewiesene soziale Diskriminierung« <sup>12</sup> pädagogisch gerechtfertigt.

Ferner unterscheidet Bourdieu zwischen internen und externen Funktionen des Bildungssystems: Zu den internen Funktionen gehören die »Weitergabe und Pflege [...] des Kulturerbes« sowie die institutionelle »Selbstverfestigung«, zu den externen zählen die »Produktion, Selektion und Hierarchisierung von Akteuren«, die »gesellschaftliche Funktion der intellektuellen und moralischen Integration« sowie die »Legitimierung und Bestandserhaltung der gesellschaftlichen Ordnung«. <sup>13</sup> Sie lassen sich in ihrer Gesamtheit als Konglomerat ungleichheitsstabilisierender Faktoren fassen – die innerhalb des Bildungssystems propagierte Leistungsgerechtigkeit als deren unterstützende Säule, letztlich als Versuch der Verschleierung der tatsächlichen Funktion des Bildungssystems: Dessen übergeordnete und zugleich latente Aufgabe stellt die Reproduktion der Klassenverhältnisse dar. In ideologiekritischer Absicht also legt Bourdieu die Funktionsweisen des Bildungssystems frei, um das Bildungssystem als Komplizen der Klassengesellschaft und Transformationsinstanz sozialer Ungleichheit zu entlarven. Demnach besteht die primäre, verborgene Funktion des Schulsystems »nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren«, Ausschlüsse und soziale Platzzuweisungen aufgrund der sozioökonomischen Herkunft zu pro-

---

*Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Denkmuster und Denkfehler der Eugenik*, Wiesbaden: Springer VS, 2012, 193–209, 194.

11 Pierre Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zu Politik & Kultur IV*, Hamburg: VSA, 2006, 39.

12 Pierre Bourdieu, *Soziologische Fragen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993, 254.

13 Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie II*, 347f.

duzieren und zu individualisieren: »[I]n dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.«<sup>14</sup> Schule, so ließe sich am Anschluss an Bourdieu zusammenfassen, verfügt über einen multifunktionalen Charakter und allen dargelegten Funktionen sind spezifische Leistungserwartungen inhärent, die soziale Ausschlüsse hervorbringen.

## Leistungszuschreibung: Performanz – Begabung – Naturalisierung – Individualisierung

Leistung als schulischem Auslesekriterium wird der Anschein eines gerechten Selektionsverfahrens verliehen; die unterschiedlichen Voraussetzungen zur schulisch antizipierten Leistungsfähigkeit indes, die eklatant mit kulturellen Privilegien und dem familiären kulturellen Erbe in Beziehung stehen, werden nivelliert. Dabei ist es jenes kulturelle Erbe, das »für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich« ist und das je nach Klassenzugehörigkeit variiert.<sup>15</sup> Bildungschancen werden primär vererbt, korrespondieren unbestreitbar mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Herkunftsfamilie und geben den Möglichkeitshorizont dessen vor, was innerhalb des Bildungssystems als Leistung *anerkannt* und vor allem *zugeschrieben*<sup>16</sup> werden kann. Leistung nimmt im Rahmen von Lern- und damit zwangsläufig einhergehenden Bewertungsprozessen eine recht spezifische Form an, die nicht nur das Vorhandensein von Fähigkeiten und Wissen umfasst, sondern insbesondere als Kompetenz zur »regelkonformen Präsentation«<sup>17</sup> bemessen wird. Dabei ist die Disposition zur intelligiblen Performanz ebenfalls eng mit der eigenen Bildungsherkunft verwoben, wie Wietschorke aufzeigt:

Die dafür notwendigen Praktiken und Verhaltensweisen sind aber alles andere als unabhängig von Ethnizität, Geschlecht und sozialer Klasse. Gerade wenn es um die Art und Weise des Sprechens, Vortragens, Diskutierens und Lehrens geht, um die Bildung von Netzwerken und Seilschaften, um die »kulturelle Literarizität«, die ständig unter

---

14 Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zu Politik & Kultur IV*, 21.

15 Ebd., 8.

16 Norbert Ricken, »Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 43–60, 52.

17 Karin Bräu und Laura Fuhrmann, »Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung«, in: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und Interdependenzen*, Opladen, Berlin: Budrich, 2015, 49–64, 51.

Beweis gestellt werden muss, schlagen die inkorporierten Muster der sozialen Herkunft unweigerlich durch.<sup>18</sup>

Der Habitus, als inkorporierter Klassenhabitus, wirkt sich auf sämtliche Denk-, Handlungs- und Bewertungsschemata aus und prägt die performativen Ausdrucksformen von Leistung. Hierbei spielt auch der »Hysteresis-Effekt«<sup>19</sup> eine Rolle, der die Neigung des Habitus zur Trägheit und Starrheit beschreibt. Auch wenn Kenntnisse über die »richtige«, die erwartete Art und Weise der Leistungsperformanz bestehen, so stellt es einen Kraftakt dar, die vormals habituell inkorporierten Weisen des Auftretens auch nur annähernd abzustreifen. Nicht allein die inhaltliche Qualität ist demnach von Relevanz für die Leistungsbeurteilung, sondern auch die Art der (Selbst-)Darstellung. Ob eine Prüfungsleistung souverän, mit Leichtigkeit und Sprachgewandtheit oder unter großer, für Lehrende spürbarer Anstrengung abgelegt wird, markiert einen Unterschied in der Bewertung:

Diese Beziehung zu den Wörtern, ehrfurchtsvoll oder unbefangen, unbeholfen oder ungezwungen, sparsam oder übermäßig, zeigt sich nirgends so deutlich wie in den Prüfungen. Die Professoren machen, bewusst oder unbewusst, einen Unterschied zwischen der »natürlichen« Ungezwungenheit, der Gewandtheit des Ausdrucks und eleganten Lässigkeit, und der »angestregten« Ungezwungenheit [...].<sup>20</sup>

Die Herabwürdigung sichtbarer Anstrengung betrifft nicht nur das Produkt, sondern auch den dahinterliegenden Aneignungsprozess. Werden Schulleistungen unter Mühsal erworben, die als angestregtes Pauken sichtbar wird, kommt es auch hier zur »Abwertung der Techniken«, wohingegen die vermeintliche »intellektuelle Virtuosität« auf Anerkennung stößt. Schließlich sind »die statusmäßigen Besitzer der richtigen *Art und Weise* [...] stets geneigt, die Qualitäten als schwerfällige und mühselig erworbene abzuwerten, die nur als angeborene zählen.«<sup>21</sup> Habituell bedingte Unzulänglichkeitsempfindungen und Fremdheitserfahrungen von Schülern und Schülerinnen – oftmals Produkt vorausgegangener leistungsdefizitärer Zuschreibungen – lassen sich nach Langer auch als Resultat des sogenannten schulischen »Mittelschichtbias«<sup>22</sup> erklären, der mittelschichtskonforme Erwartungen an *alle* Schüler und Schülerinnen stellt,

18 Jens Wietschorke, »Impostors in the Ivory Tower«. Zur wissenschaftlichen Performanz von Bildungsaufsteiger/innen«, in: Thomas Etzemüller (Hg.), *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft*, Bielefeld: transcript, 2019, 75–92, 75.

19 Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001, 199.

20 Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie II*, 27.

21 Ebd., 28.

22 Roman Langer, »Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken«, in: *Zeitschrift Erziehung und Unterricht* 3 (2014), 301–312, 302.

ohne diese Erwartungen zu explizieren und ohne den tatsächlich geleisteten Aufwand von Schülerinnen und Schülern zu würdigen, die ihre Leistung womöglich unter erschwerten Bedingungen erbringen mussten.<sup>23</sup>

Das Leistungsprinzip stützt sich innerhalb pädagogischer und bildungspolitischer Debatten zudem auf den Begabungsbegriff, der sich mit naturalisierenden und individualisierenden Mechanismen vereint, um der Legitimation der schulischen Hierarchisierung zu dienen. Ein biologistisches Begabungsverständnis, das Intelligenz als angeboren definiert, begreift Bourdieu als eine Form des »Rassismus der Intelligenz«, »die auf die Umwandlung von Klassenunterschieden in »Intelligenz-« oder »Begabungsunterschiede« hinausläuft, also in Unterschiede der Natur.«<sup>24</sup> Die Konstruktion einer engen Beziehung zwischen Leistung und Begabung erlaubt sodann, soziale Unterschiede in naturalisierte Leistungsunterschiede, kulturelles Erbe in Begabung und Deprivilegierung in fehlende Begabung umzudeuten:

Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los [...] ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist.<sup>25</sup>

Neben dem Mechanismus der Biologisierung und Naturalisierung von Leistungserfolgen nimmt darüber hinaus der Mechanismus der Individualisierung einen zentralen Stellenwert in der Zuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen ein. Über individualisierende Zuschreibungen werden sowohl solche als erfolgreich wahrgenommenen als auch solche als nicht erfolgreich wahrgenommenen Bildungsverläufe allein der persönlichen Verantwortung zugeschrieben. Der individualisierende Effekt ist ebenfalls als ein Effekt des Leistungsglaubens zu verstehen, der jegliche Errungenschaften oder Verfehlungen allein dem Individuum zuschreibt. Mit dem Effekt, dass eine *Kritik der strukturellen Problemlagen ausbleibt* und die zugeschriebene Unzulänglichkeit als persönliches Verschulden interpretiert werden kann. Nebst Fremdausschlüssen bringt das Bildungswesen gleichermaßen zahlreiche Formen von Selbstausschlüssen hervor. Diese sind wahrlich nur vermeintlich selbstbestimmt, denn »der Selbstausschluss aus Bildung ist Folge vorweggenommener Fremdaus-

23 Neben der grundlegenden Erschwernis aufgrund gesellschaftlich ungleich verteilter Kapitalressourcen können räumliche und technische Ausstattung des Lernorts, Möglichkeit der Unterstützung durch Eltern bei den Schulaufgaben, Möglichkeit der Finanzierung von Nachhilfe u. a. sich in konkreter Weise erschwerend auf den Lernprozess auswirken.

24 Bourdieu, *Soziologische Fragen*, 254.

25 Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zu Politik & Kultur IV*, 46.

schließung«,<sup>26</sup> die sich vor allem über Prozesse habitueller Passungsprobleme<sup>27</sup> vollzieht. Der Status quo des Bildungssystems in seiner Funktion als Selektionsinstrument reproduziert sich somit, indem es »aussondert und diejenigen von der Legitimität ihres Ausscheidens überzeugt, die aus dem System und damit auch von den gesellschaftlichen Vorteilen der schulischen Weihen [...] ausgeschlossen werden«. <sup>28</sup>

## Das Leistungsprinzip als Ausdruck symbolischer Gewalt?

Bourdieu's Einlassungen zur symbolischen Gewalt gelten als eines der Schlüsselkonzepte seiner Arbeiten. Es handelt sich um ein Erkenntnisinstrument, das eine mögliche Antwort auf eine der großen gesellschaftstheoretischen Fragen liefert: Warum setzen sich Unterdrückte nicht gegen ihre Unterdrückung zur Wehr?

Für den Nachvollzug der Wirkmächtigkeit des Leistungsparadigmas könnte das Konzept der symbolischen Gewalt wiederum eine mögliche Antwort darauf geben, weshalb die große Leistungserzählung auch von den durch selbige benachteiligten Personengruppen Zuspruch erfährt und auf diese Weise innerhalb verschiedenster gesellschaftlicher Sphären eine so enorme Wirkmächtigkeit entfalten kann. Als bedeutsamstes Charakteristikum symbolischer Gewalt ist die Abwesenheit direkter oder gar physischer Gewalt zu nennen. Vielmehr handelt es sich um eine »sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im wesentlichen [sic] über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird«. <sup>29</sup> Sie vollzieht sich über die symbolhafte Vermittlung von Herrschaftsstrukturen und ist auf allseitige Anerkennung angewiesen, um ihre volle Wirksamkeit entfalten zu können und wird stets »über einen sozialen Akteur unter Mittäterschaft dieses Akteurs ausgeübt«. <sup>30</sup> Diese Art stilles Übereinkommen der Herrschenden und Beherrschten über die gegebene Ordnung bringt mit sich, dass die Beherrschten »den Herrschenden und sich selbst ge-

26 Helmut Bremer, »Milieu, ›Passungen‹ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen«, in: Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (Hg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt am Main/New York: Campus, 2016, 69–96, 74.

27 Lars Schmitt, *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*, Wiesbaden: VS Springer, 2010, 173.

28 Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie II*, 351.

29 Pierre Bourdieu, *Die männliche Herrschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005, 121.

30 Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006, 204.

genüber den Standpunkt der Herrschenden« einnehmen.<sup>31</sup> Die Legitimierung sozialer Ungleichheit vollzieht sich also über die Anerkennung aller Gesellschaftsgruppen, ohne als solche ins Bewusstsein vorzudringen. Symbolische Ordnungsprinzipien bringen Denk- und Bewertungsweisen hervor, die der Perspektive der Herrschenden und Privilegierten entsprechen und von den Beherrschten übernommen, einverleibt werden. Gesellschaftliche Hierarchisierungs- und Selektionsmechanismen erhalten somit den Anschein eines übergeordneten, natürlichen Prinzips, verhindern Widerständigkeit und fördern stattdessen »Selbstabwertung, ja Selbstentwürdigung«<sup>32</sup> auf der einen, Selbstbestätigung hingegen auf der anderen Seite. Da es sich um naturalisierte Klassifikationen der externen Zuschreibung und zugleich internalisierte Überzeugungen von der Plausibilität der Ungleichheitsverhältnisse handelt, ist symbolische Gewalt kein Prinzip, das »man durch eine bloße, auf einer befreienden Bewußtwerdung gründende Willensanstrengung aufheben könnte«.<sup>33</sup> Zu tief eingeschrieben ist diese Form der Gewalt in alle gesellschaftlichen Verhältnisse, als dass sie qua Bewusstwerdung der unterdrückenden Zustände überwunden werden könnte.

In der Schule zeigt sich die über Mechanismen symbolischer Gewalt erfolgende soziale Platzierung von Schülern und Schülerinnen ebenfalls in der Akzeptanz der Differenzierung und Hierarchisierung. Lehrende schreiben, in der Regel unbewusst, Personen aus sozioökonomisch privilegierten Haushalten eine höhere Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit zu, als jenen aus weniger privilegierten Haushalten und befragen die Schüler und Schülerinnen auch entsprechend ihrer zugeschriebenen Erwartungen.<sup>34</sup> Im Rahmen des schulischen Leistungswettbewerbs äußert sich die symbolische Gewalt insbesondere durch die Internalisierung herabwürdigender Zuschreibungen, die in die Selbstbewertung der eigenen Leistungsfähigkeit einfließen:

Diese Kinder lernen das Schweigen, das Nicht-Können in der Schule, weil ihre Habitusformen durch die Schule stigmatisiert werden. Dementsprechend lernen sie auch eine Form der Selbsteinschätzung, die zwar den Stolz auf praktische Überlebensfähigkeiten, aber gleichzeitig die Anerkennung der Legitimität der Überlegenheit der anderen und der eigenen Unterlegenheit enthält. Sie übernehmen das Stigma in ihr Selbstbild; der Reproduktionskreislauf ist wiederum geschlossen.<sup>35</sup>

---

31 Bourdieu, *Die männliche Herrschaft*, 77.

32 Ebd., 124.

33 Ebd.

34 Vgl. Karin Bräu und Laura Fuhrmann, *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und Interdependenzen*, 53f.

35 Eckart Liebau, »Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen«, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, 2009, 41–58, 51.

Die den Mittelschichtserwartungen<sup>36</sup> nicht konformen habituell bedingten Lernmuster und Leistungsergebnisse werden sanktioniert. Als Folge einer Art selbsterfüllender Prophezeiung kann dann tatsächlich durch Übernahme der Fremdadwertung eine Selbstabwertung entstehen, die schließlich im Rahmen von Bewertungsszenarien als Nicht-Können gedeutet werden kann. Jene Schüler und Schülerinnen erlernen das von ihnen erwartete Schweigen und wenden den defizitären Blick auf sich selbst, bei gleichzeitiger Akzeptanz der vermeintlichen Überlegenheit anderer. Für Bourdieu ist gar »jedes pädagogische Handeln [...] objektiv symbolische Gewalt, nämlich als die mit Hilfe von willkürlicher Macht in willkürliche Form als Aufoktroierung und Dressur (Erziehung) vollzogene Durchsetzung von kultureller Willkür«. <sup>37</sup> Das Durchsetzen machtvoller, kultureller Willkür im Schulsystem widerspricht offensichtlich dem Leistungsprinzip, das sich seiner Urform nach als gerechtes Ausleseverfahren andient. Entgegen diesem Versprechen lässt sich das Leistungsprinzip als ein von den Herrschenden instrumentalisierter Mechanismus deuten, der die hierarchische soziale Ordnung aufrechterhalten und den darin zugeschriebenen Positionen Legitimität verleihen soll. Der Leistungsmythos lässt sich sodann als eine Form symbolischer Gewalt fassen; Schule als seine Reproduktionsinstanz, der es »gelingt, die Individuen davon zu überzeugen, dass sie sich auf ihr [das schulische] Urteil verlassen können, und ihnen einzureden, dass sie ihr Geschick, das ihnen im Voraus bestimmt war, selbst gewählt haben« und sich auf diese Weise »das Schicksal in freie Wahl verwandelt«. <sup>38</sup> Die Reproduktion sozialer Ungleichheit über das Leistungsversprechen als Rechtfertigungsprinzip ungleich verteilter gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten lässt sich demnach als eine der Formen von symbolischer Gewalt fassen. Ihre Wirkmächtigkeit erreicht sie »durch die legitimierende Autorität der Schule [...], da sich die unterprivilegierten Klassen ihres Geschickes zu sehr, seiner Mechanismen aber zu wenig bewusst sind und daher selbst zu seiner Erfüllung beitragen«. <sup>39</sup> Die Prinzipien der Klassifizierung qua Leistung funktionieren über ihren symbolischen Charakter, verbleiben unerkannt und wirken wie natürliche, legitime Prinzipien, die noch von den am stärksten Benachteiligten mitgetragen werden.

36 Da diese nicht explizit gemacht werden, handelt es sich auch bei diesen Erwartungen um eine Form symbolischer Gewalt.

37 Pierre Bourdieu und Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett, 1971, 19.

38 Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zu Politik & Kultur IV*, 51.

39 Ebd., 149.

## Plädoyer für eine rationale Pädagogik

Die Kraft und Wirksamkeit symbolischer Gewalt im Bildungswesen lässt sich nicht einfach aushebeln, zumal das Bildungswesen die ungleichen sozialen Verhältnisse nicht autonom herstellt; sie sind ihm vorgelagert und werden schier reproduziert und verstetigt. Der Erschwerung oder gar Verunmöglichung von Bildungsprozessen für Schüler und Schülerinnen aus benachteiligten Verhältnissen lässt sich aus Bourdieuscher Perspektive jedoch durch die Etablierung einer »rationalen Pädagogik«<sup>40</sup> zumindest abmildernd begegnen. Eine rationale Pädagogik wäre eine »Pädagogik, die um all die Unterschiede weiß und die *den Willen hat, diese zu verringern*«. <sup>41</sup> Ihre primäre Aufgabe sei, in demokratisierender Absicht implizites Wissen, kulturelle Codes und Mittelschichtserwartungen explizit zu machen. Sie könnte eine ausgleichende Funktion einnehmen, die den unterschiedlichen habituellen Dispositionen begegnet, ohne soziale Hierarchisierungen festzuschreiben. Im Zuge einer rationalen Pädagogik müssten Leistungsdifferenzen zuallererst von ihrem sozialen Ausgangspunkt her betrachtet werden, der vor allem von der Verfügbarkeit von familiär angeeignetem kulturellem Kapital geprägt ist. Statt – wenn auch unbewusst – habitusbedingte Leistungsdifferenzen zu beurteilen, würde eine rationale Pädagogik die tatsächlich erbrachte Leistung gemessen an den Ausgangspunkten, Möglichkeitsstrukturen und Ressourcen bewerten. Alles andere widerspricht dem Leistungsprinzip grundlegend. Die Schule müsste allen Schülerinnen und Schülern das »vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken«, stattdessen »sanktioniert sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte«, <sup>42</sup> indem sie Ungleichheiten ignoriert. Es müssten vielfältigere akzeptierte Möglichkeiten der Leistungserbringung etabliert werden, also »eine größere Vielfalt sozial anerkannter Formen kultureller Leistung« ohne »die unterschiedlichen Formen von Leistung zu hierarchisieren und einer bestimmten Form unterzuordnen«, außerdem müsste eine »monistische Vorstellung von ›Intelligenz‹« bekämpft werden. <sup>43</sup> Dies würde auch implizieren, die Differenzierung und Hierarchisierung von theoretischem Wissen und praktischem Wissen zu überwinden, um diese Form der Distinktion zu entkräften. <sup>44</sup> Eine rationale Pädagogik würde anstelle vermeintlich formaler, über das Leistungsprinzip legitimer Gleichheit, die sich faktisch in Privilegierung der Privilegierten äußert, *Ungleiches ungleich behandeln* und darüber eine Neutralisierung habitusbedingter Unterschiede anstreben. Eine solche rationale, differenzierte und Differenzen reflek-

---

40 Ebd., 24.

41 Ebd., Hervorhebung i. O.

42 Ebd., 48.

43 Pierre Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg: VSA, 2015, 112.

44 Vgl. ebd.

tierende Pädagogik könnte das Leistungsprinzip als kontingentes Konstrukt dechiffrieren, wie sie auch die curricularen Inhalte in ihrer Kontingenz betrachten würde, denn auch »[...] was in die schulischen Lehrpläne Eingang findet, ist eher ein Ergebnis von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, von Spielen der Macht, als von rationalen Planungen nach inhaltlichen Kriterien«; Lehrpläne müssen sich nicht zwangsläufig am Mittelschichtbias ausrichten.<sup>45</sup>

Pädagogische Praktiken, wenn auch auf den ersten Blick oftmals harmlose Praktiken, können machtvolle und ausschließende Effekte entfalten – diese zu erkennen und zu reflektieren, wäre ein erster Schritt in Richtung einer Pädagogik im Sinne Bourdieus. In der willkürlichen Setzung des kontingenten Leistungsparadigmas mag pädagogisches Potenzial zur Kritik und Transformation liegen, sodass die schulpädagogische Praxis nicht länger primär als Erfüllungsgehilfin dieses ungleichheitsreproduzierenden Prinzips fungieren müsste. Doch liegt dem Plädoyer für eine rationale Pädagogik eine gewisse Radikalität zugrunde, die sich nicht in kleinteiligen Modifizierungen erschöpft, sondern eine grundlegende ungleichheitsorientierte Transformation pädagogischen Denkens und Handelns fordert.

## Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre und Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett, 1971.
- Ders. *Soziologische Fragen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
- Ders. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- Ders. *Die männliche Herrschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- Ders. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zu Politik & Kultur IV*, Hamburg: VSA, 2006.
- Ders. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg: VSA, 2015.
- Ders. *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie II*, Berlin: Suhrkamp, 2018.
- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.
- Bürger, Carsten, Ralf Mayer, Sabrina Schröder und Britta Hoffarth. »Leistung – Anspruch und Scheitern. Eine Einleitung«, in: *Leistung – Anspruch und Scheitern*, dies. (Hg.), Halle: Martin-Luther-Universität, Wittenberger Gespräche IV, 2017, 7–20.
- Bräu, Karin und Laura Fuhrmann. »Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung«, in: *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und Interde-*

45 Eckart Liebau, »Was Pädagogen an Bourdieu stört«, in: Ingolf Erler, Viktoria Laimbauer und Michael Sertl (Hg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag, 2011, 10–21, 19.

- pendenzen, Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.), Opladen, Berlin: Budrich, 2015, 49–64.
- Bremer, Helmut. »Milieu, ›Passungen‹ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen«, in: *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (Hg.), Frankfurt am Main/New York: Campus, 2016, 69–96.
- Distelhorst, Lars. *Leistung. Das Endstadium der Ideologie*, Bielefeld: transcript, 2014.
- Geißler, Rainer. »Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen«, in: *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Denkmuster und Denkfehler der Eugenik*, Michael Haller und Martin Niggeschmidt (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2012, 193–209.
- Langer, Roman. »Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken«, in: *Zeitschrift Erziehung und Unterricht* 3 (2014), 301–312.
- Liebau, Eckart. »Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen«, in: *Reflexive Erziehungswissenschaft*, Barbara Frieberthäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2009, 41–58.
- Ders. »Was Pädagogen an Bourdieu stört«, in: *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, Ingolf Erler, Viktoria Laimbauer und Michael Sertl (Hg.), Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag, 2011, 10–21.
- Meinberg, Eckhard. *Leistung und Moral: Zur Genealogie einer modernen Leistungsethik*, Berlin: LIT, 2009.
- Ricken, Norbert. »Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 43–60.
- Schmitt, Lars. *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*, Wiesbaden: VS Springer, 2010.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin im Carl Hanser Verlag, 2018.
- Wietschorke, Jens. »›Impostors in the Ivory Tower‹. Zur wissenschaftlichen Performanz von Bildungsaufsteiger/innen«, in: *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft*, Thomas Etzemüller (Hg.), Bielefeld: transcript, 2019, 75–92.



---

## Umsetzungen, Spannungen und Alternativen



## Die widersprüchliche Demokratisierung der Leistung – Ideen zur Schule in der Leistungsgesellschaft bei Ernest Jouhy

Leistung ist wohl in allen institutionalisierten Bildungsprozessen ein großes Thema. Als zufällig gewähltes Beispiel findet sich so in einem Wörterbuch für den Politikunterricht unter dem Stichwort Leistungsbewertung folgender Eintrag: Leistungsbewertung »bezieht sich [...] auf den Vollzug oder auf das Ergebnis einer Tätigkeit. Worin konkret die Leistung besteht, wird von der Situation bestimmt, in der diese erbracht wird.«<sup>1</sup> Ein Vokabeltest, eine Klassenarbeit, ein Referat, auch ein hoher oder weiter Sprung, gar ein gemaltes Bild – all dies kann im schulischen Kontext als Leistung gewertet werden. Die jüngere kultur- und erziehungswissenschaftliche Diskussion zum Thema Leistung hat allerdings mit Nachdruck ausgewiesen, dass es sich insbesondere bei schulischer Leistung um ein soziales Phänomen handelt, das kaum objektivierbar ist. Denn statt der Vorstellung einer klinisch reinen, klar einem Individuum zuzuschreibenden Leistung – die ohne Frage weiterhin als Verkehrsregelungsgrundsatz der Gesellschaft wirkt – haben wir es bei Leistung im pädagogischen Feld mit einer sozialen Konfiguration zu tun, die immer im Zusammenspiel verschiedener Entitäten entsteht und sozial überformt ist. Leistung, insbesondere schulische Leistung, die dann wiederum Grundlage für die Zertifikatsvergabe wird, ist sozial konstruiert.<sup>2</sup> Bei ihr handelt es sich um ein historisch gewachsenes und damit kulturell bedingtes Konstrukt, das in verschiedensten Zusammenhängen neu erfunden, kalibriert, emanzipatorisch oder eben auch antiemanzipatorisch gewendet wurde und wird. Ein einfaches Urteil über Leistung ist nicht möglich. Dies gilt für das pädagogische Feld im Allgemeinen. Insbesondere gilt die Aussage aber für die Institution Schule, zu deren unveränderlicher DNA die Bewertung von Leistung trotz lautstark und regelmäßig geäußerter Kritik offenbar gehört. Von der Sprengkraft und vom Diskussionsbedarf zum Thema Leistung, der Möglichkeit und Unmöglichkeit einer gerechten Bewertung von Leistung,

---

1 Veit Straßner, »Leistungsmessung und Leistungsbewertung«, in: Sabine Achour u. a. (Hg.), *Wörterbuch Politikunterricht*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2020, 140–142, 140.

2 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Carl Hanser, 2018.

den verschiedenen Vorstellungen von Leistung durch die Zeit hinweg, alternativen Möglichkeiten der Leistungsbewertung und bildungsphilosophischen Reflexionen – um hier nur einige zu nennen – zeugt auch die umfangreiche erziehungswissenschaftliche Diskussion.<sup>3</sup> Und diese Diskussion scheint noch lange nicht beendet, wie immer wieder neu ansetzende – auch historische – Arbeiten zu Bewertungs- und Selektionspraktiken zeigen.<sup>4</sup>

Wo auf Ebene einer handlungsorientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung lange Zeit die präzisere Messung von Leistung im Mittelpunkt stand, ist heute auch die aktive Dekonstruktion althergebrachter Leistungsverständnisse mit Blick auf die Entwicklung einer begabungsgerechten Schulkultur Thema.<sup>5</sup> Zumindest hier scheint es also ein Bewusstsein dafür zu geben, dass es eben nicht *die* Leistung gibt, sondern eine Pluralität von Formen der Leistung, alternative Modi der Leistungsbewertung und ein nicht zu vernachlässigendes Bedürfnis in pädagogischer Praxis, Leistung anders zu denken. Kurz: Der Verkehrsregelungsgrundsatz regelt zwar weiter den Verkehr. Es werden aber schon Routen ausgetestet, die möglicherweise zur Rush Hour eine Alternative bieten.

Leistung als soziale Kategorie wird unterschiedlich aufgefasst, wie es beispielsweise die Diskussion um Leistungsgerechtigkeit in jüngerer Zeit aufgezeigt hat.<sup>6</sup> Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch die Bewertung nach erbrachter Leistung sowohl kritisiert als auch affirmiert wird. Die Kritik am Leistungsgedanken und am Leistungsdruck ist dabei untrennbar mit der Vorstellung des gesellschaftlichen Aufstiegs durch Leistung verbunden, die gesellschaftliche Mobilität noch immer antreibt, obgleich die Kopplung von (schulischer) Leistung und empirischer Positionierung in Gesellschaft schon lange gelöst wurde. Ein automatischer Fahrstuhleffekt existiert nicht mehr.<sup>7</sup>

Dennoch gibt es zwei Seiten der Betrachtung von Leistung. Und bei aller Kritik an der Leistungsgesellschaft darf die oftmals der Leistung zugeschriebene emanzipative Kraft nicht einfach ausgeblendet werden. Der Pädagoge und Psychologe Ernest Jouhy (1913–1988) setzte sich in einer Vielzahl seiner Schriften ausführlich mit dem Verhältnis von Leistung und Demokratie auseinander. Für

3 Vgl. Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2019; Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.), *Leistung*, Paderborn: Schöningh, 2015.

4 Vgl. Sabine Reh u. a., *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021.

5 Vgl. den Beitrag »Begabung und Leistung – Zum wechselseitigen Verhältnis von öffentlichen Debatten, wissenschaftlichen und politischen Diskursen in historischer Perspektive« von Katharina Weiland und Gabriele Weigand in diesem Band.

6 Vgl. die Diskussion von Christian Nerowski, Nils Berkemeyer und Heinz-Elmar Tenorth in den Jahren 2018–2020 in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

7 Aladin El-Mafaalani, *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*, München: Kiepenheuer & Witsch, 2020.

Jouhy stand fest, dass ohne eine Demokratisierung der Kategorie Leistung eine demokratische Gesellschaft unter kapitalistischen Bedingungen nicht möglich sein würde. In der Demokratisierung der Leistung verbirgt sich laut Jouhy die Möglichkeit zur Emanzipation. Kurzum: Für Jouhy – so die These, die ich in diesem Beitrag plausibilisieren möchte – ist die Veränderung des Leistungsverständnisses für die Demokratisierung von Schule notwendig. Zugleich zeigt sich mit Blick auf die Diskussion um Leistung und Schule die inhärente Spannung der Demokratisierung selbst. Noch schärfer formuliert: Ohne ein konsequentes Umdenken auf dem Gebiet der Leistungsbewertung kann Demokratie als primär krisen- und spannungsreiche Lebens- und als Gesellschaftsform keinen Bestand haben.

Um diese These zu plausibilisieren und mit Jouhy über das Verhältnis von Leistung und Demokratie nachzudenken, werde ich in einem *ersten* Schritt kurz in Leben und Werk des kritischen Erziehungswissenschaftlers einführen und auch den Forschungsstand zu seinem Werk umreißen. In einem *zweiten* Schritt werde ich Jouhys dialektisches und spannungsreiches Verständnis von Leistung und Demokratisierung herausarbeiten. In einem *dritten* Schritt werde ich die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassen und mit Jouhy für eine erneute Diskussion von Leistung und Demokratisierung plädieren.

## Jouhy – Leben und Werk oder Werk und Leben

Das Leben des jüdischen Pädagogen, Psychologen, Widerstandskämpfers und Lyrikers Ernest Jouhy (1913–1988) ist geprägt von Erfahrungen der Flucht, des Widerstands, der Erneuerung und dem unbedingten Versuch, die Welt in ihrer Komplexität zu begreifen.<sup>8</sup> Jouhy erlebte beide Weltkriege des 20. Jahrhunderts, wirkte auch in der Nachkriegszeit pädagogisch und sollte die deutschsprachige Erziehungswissenschaft – wenngleich dies bis jetzt eher wenig beachtet wurde – mitprägen.<sup>9</sup> Eine vollständige Darstellung der Biografie Jouhys kann hier nicht erfolgen. Einige relevante Stationen müssen aber dennoch genannt werden, um sein Werk besser zu verstehen.<sup>10</sup> Ernest Jouhy wurde 1913 als Ernst Leopold

---

8 In der Retrospektive erzählt Jouhy 1983 über seine Lebensgeschichte und über seine politische Sozialisation. Das Gespräch mit Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch ist im ersten Band der *Gesammelten Schriften* abgedruckt.

9 Vgl. Sebastian Engelmann, »Eurozentrismus als pädagogische Herausforderung – Annäherungen über Anfragen Ernest Jouhys an die Disziplingeschichte«, in: Ralf Koerrenz (Hg.), *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*, Weinheim/Basel: Beltz, 2020, 112–127.

10 Eine vollständige Biografie Jouhys, die auch sein Wirken nach dem Zweiten Weltkrieg und seine Zeit in Frankfurt aufgreift, liegt bis heute nicht vor. Die bisher umfassendste biografische Auseinandersetzung mit Jouhy wurde von Sebastian Voigt verfasst. Vgl. Sebastian

Jablonski in Berlin geboren. Nach seinem Abitur am Realgymnasium im Jahr 1931 schloss sich Jouhy der Kommunistischen Partei an. Er begann ein Studium der Psychologie, Soziologie und Geschichte in Berlin, von dem er 1933 aufgrund seiner Parteizugehörigkeit von den Nazis ausgeschlossen wurde. Jouhy war gezwungen, nach Frankreich zu emigrieren. Dort arbeitete er in einem Heim für junge geflüchtete Menschen aus Nazideutschland.<sup>11</sup> Zudem betätigte er sich journalistisch, schrieb politische Texte. Sein Studium konnte er an der Sorbonne in Paris abschließen, an der er auch ein verstärktes Interesse für die Individualpsychologie ausbildete. Dieses Interesse sollte sich auch in Jouhys späterer Arbeit immer widerspiegeln.

Als sich die politischen Verhältnisse in Frankreich verschärften, entging Jouhy nur knapp der Deportation. Er ging in den Untergrund und schloss sich der französischen Résistance an, wo er beispielsweise politische Aufklärungsschriften verfasste. Erst sechs Jahre nach dem Ende des Krieges und dem Sieg der Alliierten über das nationalsozialistische Deutschland kehrte Ernest Jouhy nach Deutschland zurück. Er wirkte 17 Jahre an der aufgrund der öffentlich gewordenen Fälle sexuellen Missbrauchs in Verruf geratenen und mittlerweile geschlossenen Odenwaldschule, wo er und seine Frau Lydia Jouhy zahlreiche Schülerinnen und Schüler, unter anderem Daniel Cohn-Bendit, nachhaltig prägen sollten.<sup>12</sup> An der Odenwaldschule unterrichtete Jouhy Geschichte, Literatur und Sozialwissenschaften, wobei seine Themen von »Fragen der politischen Bildung bis hin zur politischen Bedeutung des 1. Mai für Schülerinnen und Schüler im Nachkriegsdeutschland«<sup>13</sup> reichten. Interessanter als diese Erfahrungen sind allerdings die Tätigkeiten, die Jouhy nach seiner Anstellung als Lehrer an der Odenwaldschule aufgenommen hat. Denn er wurde nach der Anstellung an der Odenwaldschule an der Universität Frankfurt tätig. Zunächst war Jouhy hier in der Soziologie angestellt. Später wurde er dann ordentlicher Professor für Sozialpädagogik in Frankfurt. In Frankfurt sollte er zahlreiche Studierende prägen – wie beispielsweise Hein Peter Gerhardt, der eine der ersten ausführlichen Publikationen zum Werk des brasilianischen Pädagogen Paulo

---

Vogt, »Widerspruch und Widerstand. Zum Lebensweg und zur politischen Entwicklung Ernest Jouhys«, in: Bernd Heyl, Edgar Weick und Sebastian Voigt (Hg.), *Ernest Jouhy, Zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen*, Frankfurt am Main: Brandes & Apffel, 2017, 18–75.

11 Bernd Heyl, »Demokratisierung der Schule«, in: Bernd Heyl, Sebastian Voigt und Edgar Weick (Hg.), *Ernest Jouhy. Zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen*, Frankfurt am Main: Brandes & Apffel, 2017, 181–184.

12 Heiner Keupp, Peter Mosser, Bettina Busch, Gerhard Hackenschmied und Florian Strauss, *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS, 2019, 198–202.

13 Benjamin Ortmeier, *100 Jahre Ernest Jouhy: Dialektische Vernunft als zweifelnde Ermutung. Zum Werk von Ernest Jouhy*, Frankfurt am Main: Protagoras, 2013, 31.

Freire verfasste – und an einem einflussreichen Einführungswerk in die Bildungssoziologie mitarbeiten. Das Buch *Erziehung in der Klassengesellschaft*, zu dem auch Johannes Beck, Manfred Clemenz, Franz Heinisch, Werner Markert, Hermann Müller und Alfred Pressel Kapitel beisteuerten und das in einer Buchreihe von Hans Jochen Gamm (1925–2011) erschien, stieß auf große Resonanz und erlebte mehrere Auflagen. Jouhy war also auch immer in der Lage, eine bildungssoziologische Perspektive einzunehmen, was sich auch in seinen zahlreichen Beiträgen zeigt. Auch die von Ernest Jouhy etablierte Studienrichtung *Pädagogik: Dritte Welt* sollte in Frankfurt Wirkung entfalten und für einige Jahre Bestand haben, bis sie dann abgewickelt wurde. Trotz der nicht unbeachtlichen institutionellen Verankerung des Wirkens von Ernest Jouhy in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft fehlt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit seinen Ideen sowie eine Historisierung seines Werks im Zusammenhang der Kritischen Erziehungswissenschaft bis heute. Sicherlich ist dies auch darauf zurückzuführen, dass Jouhy ein umfangreiches, vielschichtiges und manchmal auch widersprüchliches Korpus an Ideen hinterlassen hat. Seine gesammelten Schriften liegen in einer vierbändigen Ausgabe vor. Die behandelten Themen reichen von der politischen und historischen Philosophie sowie Zeitdiagnosen bis hin zur Soziologie der Kindheit, der Jugend und des Alters sowie pädagogischer Psychologie und Gesellschaftstheorie. Robert Jungk – Herausgeber der Schriften und ein Jugendfreund Ernest Jouhys – charakterisiert den Autor als eine Person, die »in so vielen Köpfen den Anstoß zu einem kritisch-vernünftigen Denken gab, welches die Welt nicht nur als Objekt gedanklicher Analysen auffaßt, sondern als Herausforderung zu konkreter notwendiger Veränderung«. <sup>14</sup> Erschütterung und Ermutigung – diese Worte nutzt Jungk, um den »Ruinenblick« <sup>15</sup> Jouhys zu beschreiben, der nicht an einem Objekt verweilt, sondern die Vielfalt der Welt betrachtet und verbindet: »Er knüpft Netze zwischen verschiedenen Kulturen, schafft Verbindungen zwischen den unterschiedlichsten Bereichen des materiellen und des geistigen Lebens«. <sup>16</sup> Ein anregender Denker, den wir heute wahrscheinlich als interdisziplinär beschreiben würden. Jouhy geht selbst darauf ein, wenn er das Thema in seinem Vorwort zu den Klärungsprozessen explizit aufgreift. Er selbst ist von der Wichtigkeit seines Vorgehens und seines »fragmentarischen Herangehens« <sup>17</sup> überzeugt. Die Begründung liefert er unter Rückgriff auf den Psychologen Alexej Leontjew (1903–1979). Jede Behandlung eines Themas ist immer eine Antwort in einer Situation, die auf eine

---

14 Robert Jungk, »Der Lehrer Ahasver«, in: *Ernest Jouhy, Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften. Band I*, Frankfurt am Main: Athenäum, 1988, 7–10, 8.

15 Ebd.

16 Ebd., 9.

17 Ernest Jouhy, »Vorwort«, in: *Ernest Jouhy, Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften. Band I*, Frankfurt am Main: Athenäum, 1988, 11–18, 13.

Herausforderung reagiert. Im Schreiben – und in tätiger Praxis – wird die Komplexität der Herausforderung, der Antwort und der Situation selbst zunächst sichtbar, freilich »ethnozentrisch wie egozentrisch beschränkt«.<sup>18</sup> Die Beschränkungen sind aber zugleich die Grundlage dafür, dass die Klärungsprozesse überhaupt ablaufen können. Ziel ist dabei für Jouhy, dass andere durch sein Denken dazu angeregt werden, »sich in der Welt als Subjekte und nicht nur als Objekte zu begreifen«.<sup>19</sup> Jouhy will, dass seine Texte der (Selbst-)Aufklärung dienen,

eben jener heute so oft belächelten und angefeindeten europäischen Geisteshaltung, die der Erkenntnis einen höheren Wert beimißt als ihren praktischen Ergebnissen, der liebevollen Behutsamkeit der Vernunft einen höheren als dem fanatischen Engagement.<sup>20</sup>

Anlassbezogen, selbstkritisch, mit dem erklärten Ziel, in der Befragung der Welt sich selbst und diese zu verstehen – so kann das Schreiben von Jouhy charakterisiert werden. Und trotz dieser Breite und der Vielfalt der Themen ist die Sekundärliteratur zu Jouhy übersichtlich und der Steinbruch bleibt größtenteils unbearbeitet. Ein erster Anlaufpunkt für weiterführende Überlegungen zu Jouhys Werk ist die Festschrift zu seinem 70. Geburtstag, in der einige Überlegungen zu seinem pädagogischen Denken versammelt sind. Viel später widmete Benjamin Ortmeier ihm seine Antrittsvorlesung an der Universität Frankfurt, welche auch als Monografie erschien und die Diskussion über das pädagogische Denken Ernest Jouhys erneut eröffnen sollte.<sup>21</sup> Sebastian Voigt, Bernhard Heyl und Edgar Weick haben 2017 einen Sammelband mit mehreren Texten und Beiträgen zu ausgewählten Facetten von Jouhys Werk vorgelegt.<sup>22</sup> Und immer wieder treffe ich auf Tagungen auf Menschen, die selbst noch bei Jouhy gelernt haben und viel Spannendes zu berichten wissen. Dennoch gilt es weiterhin, seine *Pädagogik der Ambivalenz* noch genauer zu rekonstruieren. Vieles spricht dafür, dass Jouhys Werk eine bleibende Aktualität hat und für ein vertieftes Verständnis der Kritischen Erziehungswissenschaft in Deutschland von Relevanz ist, wie ich selbst an anderer Stelle schon erörtert habe.<sup>23</sup> Die Themen Leistung und Demokratie nehmen dabei eine herausgehobene Rolle ein, da Demokratie für Jouhy immer mit Vorstellungen von Leistung verbunden ist – allerdings auf eine ambivalente

---

18 Ebd., 14.

19 Ebd.

20 Ebd.

21 Ortmeier, *100 Jahre Ernest Jouhy*.

22 Bernd Heyl, Edgar Weick und Sebastian Voigt (Hg.), *Ernest Jouhy. Zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2017.

23 Sebastian Engelmann, »Fluidität und Viskosität. Zweifelnde Bildung bei Ernest Jouhy«, in: Manfred Oberlechner und Robert Schneider (Hg.), *Fluidität bildet*, Schwalbach: Wochen-schau, 2019, 27–38.

und durchaus spannungsreiche Art. Diesen Vorstellungen und Verbindungen werde ich nun anhand ausgewählter Texte Jouhys nachgehen, um am Ende ein weiteres Mosaiksteinchen zum vertieften Verständnis von Leistung in der Demokratie beizusteuern.

## Die Schule der Leistungsgesellschaft – Problemdiagnose und Lösungsversuch

Jouhy versteht die Demokratisierung als mögliches und zugleich unmögliches Projekt, ein widersprüchliches Unterfangen. Die von ihm eingenommene kritische und jeden Untersuchungsgegenstand prüfend abwägende Perspektive wird schon dort sichtbar, wo der Autor den Charakter seiner Klärungsprozesse näher bestimmt. Klärungsprozesse seien immer sowohl Lust als auch Unlust, Bewegung und Ruhe, Assimilation und Absonderung. Die konkrete Ausgestaltung obliegt immer dem Menschen selbst. Jouhy begründet dies damit, dass die empirischen Ausgestaltungen in der Praxis immer der individuellen »Bewußtseinsbildung«<sup>24</sup> unterliegen, denn »schon die Wahrnehmung der natürlichen und der gesellschaftlichen Umwelt ist abhängig von der Kultur, in der ich lernte, jene anhand der sprachlichen und gedanklichen Symbole zu erfassen«.<sup>25</sup> Die Umwelt des Menschen ist für Jouhy »erstrangig gesellschaftlich-kulturell [...] wahrgenommen und bearbeitet«.<sup>26</sup> Die gesellschaftlich-kulturelle Linse schiebt sich so als Medium zwischen den Menschen und die Welt. Eine von der eigenen Perspektive unabhängige, objektive und neutrale Sicht kann es für Jouhy nicht geben. Und von diesem Axiom ausgehend ist auch zu erklären, wieso universelle Kategorien, allgemeingültige Antworten und leichte Lösungen sich in den Wörtern Ernest Jouhys aufzulösen beginnen. Die Gewissheit zerbröselte.

Demokratisierung und Leistung sind insbesondere in Jouhys Schriften zur Soziologie der Kindheit und Jugend sowie in den Arbeiten zu pädagogischer Psychologie und Gesellschaftstheorie Thema. Die soziologische Perspektive ist dabei der Schlüssel zum Verständnis der in Gesellschaft eingebundenen Kinder und Jugendlichen, deren Motivationen und die daraus resultierenden Handlungen schließlich psychologisch gedeutet werden. Um Jouhys Analyse nachvollziehen zu können, folge ich in diesem Text zunächst seinem grundlegenden Argument zur Verbindung von Leistung und Demokratie. Hierzu fokussiere ich den Text »Demokratisierung der Schule«, in dem Jouhy über die prinzipielle Möglichkeit einer Demokratisierung der Gesellschaft durch die Veränderung der

---

24 Jouhy, »Vorwort«, 11.

25 Ebd., 12.

26 Ebd., 13.

Schule in der Marktgesellschaft reflektiert. Neben der Plausibilisierung der These, dass die Demokratisierung der Schule insbesondere über einen kritischen Blick auf Leistung und Leistungsbewertung vorangetrieben werden kann, wird in diesem Abschnitt zugleich der analytische Zugang Jouhys vorgeführt, der sich auch auf die heutige Situation anwenden lässt. Statt einer Historisierung der Ideen Jouhys – die notwendig ist und weitere Forschungsarbeiten anregen kann – steht hier das analytische Potenzial der Zeitdiagnose Jouhys im Vordergrund.

Jouhy leitet seine Beschreibung des Verhältnisses von Demokratie und Schule mit einer scharfen Zeitdiagnose ein. Bestimmt sei die Zeit durch zunehmende Mobilität bei zeitgleicher Verdichtung der Bevölkerung, einen Wandel von physischer hin zu »zerebraler Arbeit«<sup>27</sup>, die Verflechtung von nationalen und internationalen Zusammenhängen, eine Ausweitung der Freizeit, eine »sich dauernd verlängernde Periode der Vorbereitung auf produktive Tätigkeit«<sup>28</sup>, die Ausweitung der Bürokratie und die »Unbeständigkeit des politischen Establishments«.<sup>29</sup> Diese gesellschaftlichen Veränderungen wiederum würden die Schule nicht unberührt lassen.

Schule, so Jouhys Urteil, entspreche schlicht und ergreifend nicht mehr den Anforderungen, die durch die rasante gesellschaftliche Veränderung erzeugt werden. Erklären lasse sich die fehlende Passung von Gesellschaft und Schule durch die Trägheit der Schule, die sie auch heute noch zum Gegenstand der Kritik macht. Das gesamte Bildungssystem – und mit ihm die Schule – befinde sich daher strukturell immer in der schwierigen Situation,

einerseits auf den gesellschaftlichen Zustand, den wir heute Demokratie nennen, noch nicht wirklich vorbereiten zu können, andererseits ist es nicht darauf angelegt, die Fragwürdigkeiten aufzufangen, die sich im bestehenden antagonistischen Entwicklungsprozess der Gesellschaft zeigen und die auf eine veränderte Struktur von Funktionen und Machtverhältnissen in der Zukunft hinweisen.<sup>30</sup>

Kurzum: Die Schule befinde sich in einer »doppelten Konfliktsituation«<sup>31</sup>, aus der es kaum ein Entkommen gebe. Jouhy macht sich dennoch auf die Suche nach Möglichkeiten, Schule und Demokratisierung miteinander zu vereinen. Demokratisierung ist dabei in Jouhys Schriften keineswegs klar definiert. Eine Annäherung an sein Verständnis von Demokratisierung ist dennoch über seine zustimmende Bezugnahme auf Ludwig von Friedeburgs (1924–2010) Text »De-

27 Ernest Jouhy, »Demokratisierung der Schule«, in: *Ernest Jouhy, Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften. Band 4*, Frankfurt am Main: Athenäum, 1969a/1988, 172–182, 172.

28 Ebd.

29 Ebd.

30 Ebd., 173.

31 Ebd.

mokratische Strukturen für die Schule«<sup>32</sup> von 1969 möglich, welchen der Frankfurter Soziologe von Friedeburg während seiner Zeit als Kultusminister von Hessen als Vortrag gehalten hat. Jouhys Auseinandersetzung mit von Friedeburg erfolgt im oben bereits erwähnten Band *Erziehung in der Klassengesellschaft*, der von verschiedenen Mitarbeitern der Universität Frankfurt verantwortet wurde. Für die Mitglieder der Frankfurter Autorengruppe – und damit auch für Ernest Jouhy, der sich in dem genannten Band mit Bezug auf Adorno intensiv mit der Rolle der Lehrpersonen auseinandersetzt – meint Demokratisierung insbesondere die Veränderung der Gestalt von Schule hin zu einer Angleichung der Chancen für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Herkunft und ökonomischem Status. Schule in der Leistungsgesellschaft wird als »Mittelklasseinstitution«<sup>33</sup> verstanden – sie reproduziere die jeweils aktuelle gesellschaftliche Institution und ist damit immer eine Schule der Wenigen und nicht der Vielen. Weiterhin sei sie »obrigkeitlich strukturiert«<sup>34</sup> und produziere ihrer Logik entsprechend folgerichtig Absolventinnen und Absolventen, welche dieser Obrigkeit gehorchen. Schule ist auf diese Art verstanden eine Institution, welche aufgrund ihrer Verstrickung in die gesellschaftlichen Verhältnisse ebendiese reproduziert. Abgeleitet aus dieser Analyse ist dann im Interesse der Vielen die Schule dahingehend umzugestalten, dass gleiche Lebenschancen gewährleistet werden können. Der Schule wird aber bei aller Kritik an ihrer autoritären Struktur und ihrer Funktion als Instrument der Herrschaftssicherung dennoch zugestanden, dass sie einen Beitrag dazu leisten kann, den Prozess der Demokratisierung zu befördern. Hierzu seien politisierende Lernprozesse anzuregen, die in der »heranwachsenden Generation das Potenzial demokratischer gesellschaftlicher Veränderung«<sup>35</sup> fördern. Demokratisierung der Schule meint folglich, dass einerseits alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen in Schule bekommen sollen. Zugleich meint Demokratisierung der Schule andererseits, dass in Schule die ihr inhärenten Potenziale einer Veränderung der Gesellschaft gefördert werden.

Mit dem erklärten Ziel, dass Bildungssystem seinen Rückstand aufholen zu lassen, identifiziert Jouhy daher einen »Nachholbedarf«.<sup>36</sup> Auf dem Gebiet der Schulpflicht sieht Jouhy »die notwendige Verlängerung der gesamten Ausbil-

---

32 Ludwig von Friedeburg, »Demokratische Strukturen für die Schule«, in: *Erziehung in der Klassengesellschaft: Einführung in die Soziologie der Erziehung*, Johannes Beck, Manfred Clemenz, Franz Heinisch, Ernest Jouhy, Werner Markert, Hermann Müller und Alfred Pressel (Hg.), Frankfurt am Main: Syndikat-Verlag, 1977, 259–262.

33 Autorengruppe, »Thesen zur Lehrerbildung«, in: *Erziehung in der Klassengesellschaft*, Johannes Beck et al. (Hg.), Frankfurt am Main: Syndikat-Verlag, 1977, 245–246, 245.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 Jouhy, »Demokratisierung der Schule«, 173.

dungs- und Bildungszeit der jungen Menschen«. <sup>37</sup> Eine längere Beschulung aller jungen Menschen ist für ihn geboten. Mehr Zeit zum Lernen – ganz ohne Leistungsanforderungen – wäre der erste Schritt zur Demokratisierung. Der Begriff der Leistung wird von Jouhy nicht weiter expliziert oder gar dekonstruiert. Seine Ausführungen eint, dass er eine individuelle Vorstellung von Leistung hat, die von Individuen erbracht wird. Er sieht weniger die Leistung selbst als Problem, denn diese kann emanzipativ gewendet werden, wie gleich gezeigt wird. Vielmehr ist es die Verunmöglichung der Möglichkeit von Leistungserbringung für Gruppen von Schülerinnen und Schülern in der Schule der Leistungsgesellschaft, die Jouhy kritisiert. Den zweiten Nachholbedarf identifiziert Jouhy im Bereich der Differenzierung. Dabei ist er keineswegs der Ansicht, dass die aktuelle Differenzierung anhand von Kategorien der Weisheit letzter Schluss sei. Denn zwischen einer »alten« und einer »neuen« Form von Differenzierung gibt es gravierende Unterschiede. Jouhys Begriff von Differenzierung setzt einen Kontrapunkt zur etablierten Schulstruktur seiner Zeit, die noch bis heute Bestand hat. Was er dieser Struktur aber entgegensetzt, mag vor dem Hintergrund der zu Beginn dieses Textes erwähnten kritischen Positionen zu Leistung als Organisationsprinzip von Gesellschaft irritieren:

Differenzierung bedeutet, daß statt der überlieferten ständischen, vertikalen Gliederung in Volksschule, Mittelschule, höhere Schule und Universität, die ja bereits im 19. Jahrhundert ihren undemokratischen Charakter sichtbar machte, eine der modernen, mobilen, marktgesellschaftlich organisierten Leistungsgesellschaft entsprechend differenzierte Gesamtschule tritt. <sup>38</sup>

Die Demokratisierung nimmt ihren Ausgang in einer Veränderung der Schulstruktur – sie schafft nicht etwa das Leistungsprinzip ab, sondern evaluiert dieses kritisch und befragt es auf seine Tauglichkeit für und in der diagnostizierten gesellschaftlichen Situation. Statt der aus dem 19. Jahrhundert übernommenen separierenden Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf niveaudifferenzierte Bildungsinstitutionen imaginiert Jouhy eine Gesamtschule, die der Leistungsgesellschaft entspricht. Diese Schule würde dann die jungen Menschen dazu befähigen, sich in der modernen Gesellschaftsformation zu bewegen. Anzustreben seien »Mobilität des Individuums, die Fähigkeit eines jeden, von einem Tätigkeitsbereich in den anderen überzugehen, nach vieljähriger Berufstätigkeit seinen Beruf neu zu lernen beziehungsweise sich auf einen Beruf umzustellen, der neu entstanden ist usw.« <sup>39</sup>

Die Gesamtschule in der Marktgesellschaft ist zunächst eine Institution, die allen Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Mobilität ermöglichen soll,

---

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Ebd., 174.

ohne frühzeitige Festlegung auf einen Bildungspfad. Pädagogisches Leitziel der von Jouhy imaginierten Gesamtschule ist Chancengleichheit, die als Handlungsproblem angegangen werden muss, um Demokratisierung durch Realisierung von Chancengleichheit zu ermöglichen.

Insbesondere in diesem Bereich attestiert Jouhy der Bundesrepublik Deutschland Nachholbedarf, obwohl bereits »durch die französische Revolution im ersten Schulgesetz von Condorcet im Konvent verkündet wurde«,<sup>40</sup> dass Schule für alle Möglichkeiten bereitstellen sollte. Wenn nun Chancengleichheit zur notwendigen Wegmarke im Prozess der Demokratisierung erklärt wird, stellt sich vor dem Hintergrund ungleich verteilter Bildungschancen die Frage, »inwieweit der Leistungsbegriff in Schule und Gesellschaft mit der emanzipatorischen Werteskala vereinbar ist, die von der humanen Potenz und nicht von einer augenblicklichen Effizienz ausgeht.«<sup>41</sup> Diese Frage steht damals wie heute im Mittelpunkt der Diskussionen – und darauf macht Jouhy aufmerksam, wenn er fragt, ob nicht bereits das Konzept der Begabungsförderung gesellschaftlich überformt und Funktion einer bürgerlichen Gesellschaft sei.

Genauer formuliert macht er darauf aufmerksam, dass nur genau die Begabungen gefördert und als Leistung markiert werden, die schon selbst »Funktion der sozialen Herkunft«<sup>42</sup> sind. Die Bewertung nach bereits etablierten Kriterien der Leistung würde eine undemokratische Leistungsbewertung fortschreiben, die auf der gefestigten gesellschaftlichen Struktur der Vergangenheit basiere. Anders wäre dies bei einer Bewertung losgelöst von diesen Kategorien, einer demokratische Bewertung innerhalb der Leistungsgesellschaft:

Die demokratisch orientierte Gesellschaft wertet die Person ohne Ansehen ihrer Herkunft und Voraussetzung, nach ihrer individuellen Leistung. Nur sie soll – so das demokratische Leitbild – über die gesellschaftliche Rolle und den Status entscheiden, nur ihr entsprechend soll der private Anteil am kollektiven Reichtum bemessen werden.<sup>43</sup>

So sensibilisiert wird es für Jouhy möglich, die Begabtenförderung – die lediglich diejenigen fördern würde, deren Handeln bereits als förderwürdig in Gesellschaft definiert ist – in das Programm einer »demokratische[n] Förderung der Begabungen«<sup>44</sup> zu überführen, die zur Demokratisierung beitrüge.

Erst wenn diese Weichenstellung geleistet wäre, könnte Demokratisierung als Prozess anlaufen, denn Autonomie und Mündigkeit könnten überhaupt erst dann als pädagogische Ziele angestrebt werden, »wenn die Individuen nicht mehr

---

40 Ebd., 175.

41 Ebd.

42 Ebd.

43 Ebd., 180.

44 Ebd., 175.

durch die Zufälligkeit ihres sozialen Standorts urteils- und handlungsbeschränkt sind«.<sup>45</sup>

Nun kann diese Beschränkung aber nicht dadurch aufgelöst werden, dass exakt das Gegenteil von dem getan wird, was in der aktuellen Konstellation der Fall wäre. Wenn auf der einen Seite die ständische Selektion steht, die Mobilitätschancen einschränkt und Lebenswege zu einem hohen Grad vorherbestimmt, kann es laut Jouhy nicht die Lösung sein, eine komplett offene Schule zu schaffen, in der keinerlei Steuerungsmechanismen mehr vorhanden sind. Das »Dilemma der Demokratisierung«<sup>46</sup> scheint unüberwindbar. Denn es bleibt fraglich, welche Normen zum Ziel der Bildung erhoben werden, welche Didaktik eingesetzt wird, welcher Umgang mit den Schülern und Schülerinnen zu pflegen ist. Gibt es einen Weg aus dieser Situation? Laut Jouhy helfen in dieser Situation weder die Erziehungswissenschaft noch die Philosophie. Der einzig gangbare Weg ist für ihn die rationale Analyse der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse, die Zeitdiagnose: »Diese Analyse zeigt die Beschränktheit der Ausgangssituation und die Schranken, die wir unseren Bemühungen um Wandel von Gesellschaft und Bildung auferlegen müssen.«<sup>47</sup> Im Rahmen der Analyse wird dann auch ersichtlich, dass es die Marktgesellschaft selbst ist, die die Grundlagen für die Demokratisierung der Leistung und damit der Schule in der Marktgesellschaft schafft. Jouhy sieht die Schule hier insbesondere in der Pflicht, Anpassungsleistungen an die gesellschaftlichen Bewegungen zu erbringen. In Bildungsinstitutionen werden dabei immer beide Entwicklungsrichtungen zugleich aktualisiert, was eine eindeutige Bewertung von Situationen so schwierig macht,

weil gerade das, was den Heranwachsenden auf die erfolgreiche Eingliederung in das System der verschiedenen Funktionen dieser Gesellschaft vorbereitet, nicht einfach in Übereinstimmung zu bringen ist mit der Ausbildung seiner Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung in diesem System.<sup>48</sup>

Denn bei genauerer Betrachtung führt das Primat der Leistungsbewertung in der demokratischen Gesellschaft – die Bewertung der Leistung in Absehen von der Person – in ein Dilemma, denn als Lehrer oder Lehrerin »habe ich gerade die Person anzusehen und nicht die von ihr isolierte, anonyme Leistung«.<sup>49</sup>

An genau dieser Stelle kollidiert die Grundlage der demokratischen Gesellschaft mit der pädagogischen Logik der individuellen Förderung:

Beides scheint notwendig, und beide Notwendigkeiten kaum miteinander vereinbar. So liegt tief in der Widersprüchlichkeit der Gesellschaft – und nicht nur in der augen-

---

45 Ebd., 176.

46 Ebd.

47 Ebd., 177.

48 Ebd., 178f.

49 Ebd., 180.

blicklichen Struktur ihrer Machtverhältnisse – die Problematik dessen verankert, was man mit dem Begriff der Demokratisierung der Schule zu fassen sucht.<sup>50</sup>

Jouhy lässt seine Leserinnen und Leser hier ernüchtert zurück. So wenig wie er klare Definitionen von Leistung, Leistungsbewertung oder auch Demokratisierung ausformuliert, liefert er keine klare Lösung, sondern markiert Leistungsbewertung und Demokratisierung als miteinander verbundene und nicht ohne Probleme voneinander lösbare Prozesse in der jeweils aktuellen Gesellschaftsformation. Ersichtlich wird in seinen Ausführungen, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, Leistungsbewertung zu demokratisieren. Diese sind aber in den jeweils spezifischen gesellschaftlichen Konstellationen zu bewerten – ein abschließendes Urteil darüber, wie Leistung zu beurteilen ist, scheint schwer. Am Ende steht die Betonung der »Widersprüchlichkeit der Gesellschaft«<sup>51</sup> neben dem Ruf nach Chancengleichheit. Und damit ist Jouhy erstaunlich nah an aktuellen Überlegungen zum Umgang mit Leistung, wie ich nun im Fazit zumindest anreißen möchte.

### **Bedingungen von demokratischer Leistungsbewertung – ein fragmentarisches Fazit**

Die These, die ich versucht habe, in diesem Beitrag zu plausibilisieren, war die, dass Ernest Jouhy die Veränderung des Leistungsverständnisses für die Demokratisierung von Schule als notwendig erachtet. Zugleich liefert Jouhy keine konkreten Lösungen für das Problem, sondern weist auf die inhärente Spannung der Demokratisierung hin, wenn er die Gemeinschaftsschule in der Marktgesellschaft skizziert. Im Nachvollzug der Ideen Jouhys habe ich die von ihm diagnostizierte »Widersprüchlichkeit der Gesellschaft« hoffentlich klar benennen können, die sich auch darin äußert, dass Schule auch heute noch »ein Politikum ersten Ranges«<sup>52</sup> ist. Jouhys soziologische und zugleich pädagogische Perspektive weist deutlich auf die Ambivalenz von Leistung als Organisationsprinzip der Gesellschaft und auf die Probleme einer chancengleichen Bewertung von Leistung hin. Mit Jouhy gesprochen wird deutlich, dass die Kriterien, nach denen Begabungen wertgeschätzt und Leistungen beurteilt werden, selbst sozial überformt sind. Zudem gehören sie – wie Jouhy ausgewiesen hat – einer vergangenen Zeit an. Die Leistungsbewertung in der Schule entspricht damit nicht dem angelegten Maßstab der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und den Anforderungen einer Gesellschaftsform, in der die Mobilität, die Vernetzung zugenom-

---

50 Ebd.

51 Ebd.

52 Ebd., 174.

men haben und letztlich auch die Ambiguität eines jeden starren Normenmodells sichtbar geworden ist. So verstanden passt Leistungsbewertung nicht zur Vorstellung einer demokratischen Gesellschaft, da diese – so Jouhy – den gleichen Zugang zu Bildung und die gleichen Chancen im Bildungssystem voraussetzt. Empirisch war dies weder zu der Zeit gegeben, in der Jouhy seinen Beitrag verfasste, noch ist es heute der Fall. Jouhy legt also seinen Finger in die Wunde und benennt das systematische Problem der Schule in der Marktgesellschaft: Leistung könnte als genuin demokratisches Kriterium fungieren, wenn die Voraussetzungen zur Leistungserbringung und die Beurteilung von Leistung demokratisch verfasst wären. Dass dies nicht der Fall ist, weisen zahlreiche Studien immer wieder nach.

Nun ist damit das Problem keineswegs gelöst, sondern vielmehr das Dilemma klar benannt. Einerseits wird deutlich, dass Schule eben kein gesellschaftsfreier Raum ist. Stattdessen liefert Gesellschaft die Kategorien, die dann zur Zuschreibung von Leistung bzw. Nicht-Leistung in Schule genutzt werden. Ohne eine eingehende gesellschaftstheoretische Reflexion kann eine Arbeit an der Demokratisierung der Leistung nicht gelingen. Andererseits – und auch hier lässt sich Jouhy in aktuelle Diskussionen einordnen – kann Leistung als Verkehrsregelungsgrundsatz von Schule als gesellschaftlicher Institution in einer sich erst auf dem Weg der Demokratisierung befindenden Gesellschaft nicht einfach so abgeschafft werden: In der Bewertung von Leistung kann emanzipatives Potenzial liegen. Das Dilemma bleibt bestehen. Leistung bleibt problematisch und statt einem Erkenntnisproblem, das sich wie ein Rätsel auflösen lässt, haben wir es bei der Leistungsbewertung mit einem Handlungsproblem zu tun, das immer wieder situativ und im Angesicht der Komplexität pädagogischen Handelns gelöst werden muss. Kurzum: Schon mit Ernest Jouhys Reflexion werden Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler auf die ambivalente Funktion der Leistung hingewiesen, die sowohl Demokratisierung verspricht als auch verhindert. Statt einer Stillstellung von Leistung als individueller Leistung im klar ausgewiesenen Raster der historisch gewachsenen Bewertungskategorien können wir mit Jouhy Leistung als Konstrukt erkennen, das an Gesellschaft zurückgebunden ist. Die Veränderung der Gesellschaftsstruktur hin zu einer demokratischen ist dementsprechend Stellschraube für die Veränderung des Leistungsgedankens – und dies gilt auch andersherum. Das Projekt Demokratisierung der Leistung und damit auch das Vorhaben einer Demokratisierung der Schule ist damit sicherlich nicht abgeschlossen – das Problem ist nun aber erneut klar benannt:

Emanzipation des kindlichen und jugendlichen Individuums contra gesellschaftliche Erfordernisse, die von jeweils herrschendem, im besten Fall sachkompetenten Minderheiten artikuliert und als Erwartungen formuliert werden, das ist der Widerspruch

par excellence, der die demokratische Gesellschaft und die demokratische Schule in fruchtbare Spannung, aber auch in antiemanzipatorischer Struktur befangen hält.<sup>53</sup>

## Literaturverzeichnis

- Autorengruppe, »Thesen zur Lehrerbildung«, in: *Erziehung in der Klassengesellschaft: Einführung in die Soziologie der Erziehung*, Johannes Beck, Manfred Clemenz, Franz Heinisch, Ernest Jouhy, Werner Markert, Hermann Müller und Alfred Pressel (Hg.), Frankfurt am Main: Syndikat-Verlag, 1977, 245–246.
- El-Mafaalani, Aladin. *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*, München: Kiepenheuer & Witsch, 2020.
- Engelmann, Sebastian. »Fluidität und Viskosität. Zweifelnde Bildung bei Ernest Jouhy«, in: *Fluidität bildet*, Manfred Oberlechner und Robert Schneider (Hg.), Schwabach: Wochenschau, 2019, 27–38.
- Ders. »Eurozentrismus als pädagogische Herausforderung – Annäherungen über Anfragen Ernest Jouhys an die Disziplingeschichte«, in: *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*, Ralf Koerrenz (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz, 2020, 112–127.
- Heyl, Bernd, Edgar Weick und Sebastian Voigt (Hg.). *Ernest Jouhy. Zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2017.
- Jouhy, Ernest. »Demokratisierung der Schule«, in: *Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften. Band 4*, Ernest Jouhy (Hg.), Frankfurt am Main: Athenäum, 1969a/1988, 172–182.
- Ders. »Vorwort«, in: *Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften. Band I*, Ernest Jouhy (Hg.), Frankfurt am Main: Athenäum, 1988, 11–18.
- Jungk, Robert. »Der Lehrer Ahasver«, in: *Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften. Band I*, Ernest Jouhy (Hg.), Frankfurt am Main: Athenäum, 1988, 7–10.
- Keupp, Heiner u. a. *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS, 2019.
- Ortmeyer, Benjamin. *100 Jahre Ernest Jouhy: Dialektische Vernunft als zweifelnde Ermüdung. Zum Werk von Ernest Jouhy*, Frankfurt am Main: Protagoras, 2013.
- Reh, Sabine u. a. (Hg.). *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021.
- Reh, Sabine und Norbert Ricken (Hg.). *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2019.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson (Hg.). *Leistung*, Paderborn: Schöningh, 2015.
- Straßner, Veit. »Leistungsmessung und Leistungsbewertung«, in: *Wörterbuch Politikunterricht*, Sabine Achour u. a. (Hg.), Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2020, 140–142.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Carl Hanser, 2018.
- Voigt, Sebastian. »Widerspruch und Widerstand. Zum Lebensweg und zur politischen Entwicklung Ernest Jouhys«, in: *Ernest Jouhy, Zur Aktualität eines leidenschaftlichen*

---

53 Ebd., 182.

*Pädagogen*, Bernd Heyl, Edgar Weick und Sebastian Voigt (Hg.), Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2017, 18–75.

Von Friedeburg, Ludwig. »Demokratische Strukturen für die Schule«, in: *Erziehung in der Klassengesellschaft: Einführung in die Soziologie der Erziehung*, Johannes Beck, Manfred Clemenz, Franz Heinisch, Ernest Jouhy, Werner Markert, Hermann Müller und Alfred Pressel (Hg.), Frankfurt am Main: Syndikat-Verlag, 1977, 259–262.

## **Begabung und Leistung – Zum wechselseitigen Verhältnis von öffentlichen Debatten, wissenschaftlichen und politischen Diskursen in historischer Perspektive**

Leistung wird von Eltern und Lehrpersonen in schulischen Handlungszusammenhängen gewünscht und erwartet; gleichzeitig haftet dem Begriff oftmals etwas Negatives an. Komposita wie Leistungsdruck, Leistungszwang oder Leistungsvergleich, einhergehend mit der kategorialen Unterscheidung von »leistungsstark« und »leistungsschwach« werden assoziativ schnell gebildet, wenn es um Leistung geht. Leistung hat ein zwiespältiges Image.

Mit dem »Pisa-Schock« ventilierte in der medialen Diskussion die Vorstellung, dass deutsche Schülerinnen und Schüler nicht gut abgeschnitten hätten, weil ihre Leistungsfähigkeit durch verschiedenste Faktoren eingeschränkt gewesen sei. In dieser Diskussion dominierte die gesellschaftliche Vorstellung von Leistung als einer individuell erbrachten schulischen Leistung, die mehr oder weniger objektiv erfasst und bewertet werden kann. Diese Vorstellung wird durch eine ungleich differenziertere wissenschaftliche Diskussion konterkariert, die zwar zunächst seltener in den Mainstream der öffentlichen Debatte Einzug hielt, aber über die Zeit zunehmend Beachtung findet und sich in politischen Reaktionen niederschlägt. Eine dieser Reaktionen, entstanden aus den auf Chancen- und Bildungsgerechtigkeit zielenden politischen Bemühungen, steht im Folgenden exemplarisch im Mittelpunkt: Aus der 2015 verabschiedeten »Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler« ist die Bund-Länder-Initiative »Leistung macht Schule« hervorgegangen, innerhalb derer der gleichnamige Forschungsverbund (LemaS) den Leistungsbegriff im Kontext der Begabungsforschung und -förderung verortet und Konzepte, Strategien und Maßnahmen zur Begabungs- und Leistungsförderung in Zusammenarbeit mit 300 Schulen bundesweit erarbeitet und evaluiert.<sup>1</sup> Das normative Anliegen des Forschungs-

---

<sup>1</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz der Länder, »Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler«, 2016, <https://bit.ly/3vmkcz6>, zuletzt geprüft am 25. April 2021; Gabriele Weigand u. a., *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, Weinheim/Basel: Beltz, 2020.

vorhabens deckt sich mit der bildungspolitischen Vorgabe, alle »Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status so zu fördern, dass für alle Kinder und Jugendlichen ein bestmöglicher Lern- und Bildungserfolg gesichert ist.«<sup>2</sup>

Ziel dieses Beitrags ist es, das wechselseitige Verhältnis von öffentlichen Debatten, wissenschaftlichen und politischen Diskursen<sup>3</sup> um schulische Leistungskulturen und -verständnisse sowie die Frage, was Schule leisten soll, anhand ausgewählter Entwicklungslinien zu beschreiben.<sup>4</sup> Dabei wird deutlich werden, dass der in jüngster Vergangenheit erneut in den Vordergrund gerückte Zusammenhang von Begabung und Leistung nicht zufällig vorhanden ist, sondern eng mit diesen Diskussionen der vergangenen Jahrzehnte verbunden ist. In einem *ersten* Schritt bestimmen wir das Verhältnis von Begabung – verstanden als leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial – und Leistung und benennen einige thematische Entwicklungslinien der vergangenen Jahrzehnte. In einem *zweiten* Schritt fundieren wir die Begabungs- und Leistungsförderung bildungstheoretisch, ausgehend von dem anthropologisch-pädagogischen Verständnis des Personbegriffs.<sup>5</sup> Im Unterschied zu anderen Ansätzen der Begabungsförderung, wie etwa der (pädagogischen) Psychologie, der Lehr-Lern-Theorie oder der Schulforschung, ist diese Perspektive nicht »auf ein spezifisches Merkmal, ein Fach oder einen Gegenstand ausgerichtet, sondern bildungstheoretisch von der Person des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen her begründet.«<sup>6</sup> Schließlich stellen wir erste Erkenntnisse aus dem LemaS-Projekt vor, die sich aus den zuvor erörterten Aspekten ergeben und einen umfassenden Blick auf die Begabungs- und Leistungsförderung eröffnen. Begabung und Leistung, das wird deutlich, sind nicht zwingend hemmende Vokabeln im pädagogischen Feld. Sie beinhalten – im Mehrebenensystem verhandelt, präzise auf- und ausgearbeitet und in pädagogische Praxis überführt – die Möglichkeit, Schule pädagogisch zu denken.

2 Kultusministerkonferenz der Länder, »Grundsatzposition der Länder zur Begabungsförderung. Beschluss der KMK vom 10. 12. 2009«, Bonn, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_12\\_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf), zuletzt geprüft am 31. Oktober 2021, 2.

3 Vgl. u. a. Sabine Reh und Norbert Ricken, *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.

4 Für eine weiterführende und umfassendere Darstellung des Begabungskonstrukts siehe u. a. Timo Hoyer u. a., *Begabung. Eine Einführung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2013; Heinz-Werner Wollersheim, »Begabung und Talent in der Pädagogik«, in: Magrit Stamm (Hg.), *Handbuch Entwicklung des Talents*, Bern: Hans Huber, 2014, 23–32; Victor Müller-Oppliger und Gabriele Weigand (Hg.), *Handbuch Begabung*, Weinheim/Basel: Beltz, 2021.

5 Vgl. Gabriele Weigand, *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*, Würzburg: Ergon Verlag, 2004.

6 Gabriele Weigand, »Begabung, Bildung und Person. Entwicklung einer pädagogischen Begabungstheorie im Dialog mit der schulischen Praxis«, in: Victor Müller-Oppliger u. a. (Hg.), *Handbuch Begabung*, Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 46.

## Begabung und Leistung – ungleiche Schwestern?

Sprachgeschichtlich betrachtet stehen Begabung und Leistung in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander: Während Begabung etymologisch auf den Begriff der »Gabe« – ein Geschenk Gottes – zurückgeführt werden kann und »begaben« vor dem 19. Jahrhundert mit beschenken, ausstatten oder geben gleichgesetzt wurde,<sup>7</sup> werden mit Leistung Begriffe wie Wille, Fleiß oder Ausdauer verknüpft.<sup>8</sup> Aber was meint Begabung heute? Auch wenn die Diskussion um Begabung mehr als 100 Jahre alt ist,<sup>9</sup> herrscht in der zumeist interdisziplinären wissenschaftlichen Auseinandersetzung noch immer ein »nahezu babilonisches Sprachgewirr«.<sup>10</sup> Auch der Ansatz von Heinrich Roth, der in den 1950er und 1960er Jahren im Rahmen einer empirisch und handlungstheoretisch ausgerichteten integrativen pädagogischen Anthropologie den Versuch unternahm, einen »pädagogischen Begabungsbegriff«<sup>11</sup> theoretisch zu konzipieren und schulpraktisch in einem differenzierten Lehr-Lern-Arrangement zu verorten, hat weder in der Wissenschaft noch in der Praxis nachhaltige Spuren hinterlassen.<sup>12</sup> Nicht zuletzt hat das Gutachten, das der Deutsche Bildungsrat Ende der 1960er Jahre zum Fragenkomplex »Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese« in Auftrag gegeben hatte, kaum zur weiteren Klärung beigetragen. Der fast 600-seitige Abschlussbericht *Begabung und Lernen* einer namhaften Gruppe von Sachverständigen stellt im Gegenteil gleich zu Beginn klar, dass mit dem Begabungsbegriff wenig anzufangen sei. »Er ist zu unbestimmt und zu weit«, bekannte der Vorsitzende des Ausschusses, der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth, weshalb man es vorgezogen habe, sich in den empirischen Untersuchungen auf »Lernleistungen« zu konzentrieren.<sup>13</sup>

Aber selbst der Leistungsbegriff ist alles andere als eindeutig. So konstatiert Verheyen:

7 Vgl. Hoyer u. a., *Begabung. Eine Einführung*, 23–24.

8 Vgl. Till Kössler, »Leistung, Begabung und Nation nach 1900«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 193–210, 193.

9 Heinz-Elmar Tenorth, »Begabung – Eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik«, in: Doris Lemmermöhle u. a. (Hg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse*, Göttingen: Wallstein-Verlag, 2007, 117–145.

10 Vgl. Albert Ziegler, *Hochbegabung*, München: UTB, 2018, 14.

11 Heinrich Roth, »Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung«, in: *Die Sammlung* 7 (1952), 395–407, 396.

12 Vgl. Hoyer u. a., *Begabung. Eine Einführung*, 66–68; vgl. Heinz-Werner Wollersheim, »Begabung als sozialhistorisches und soziokulturelles Konstrukt«, in: Victor Müller-Oppliger u. a. (Hg.), *Handbuch Begabung*, Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 88–101, 97–98.

13 Heinrich Roth, *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*, Hannover u. a.: Schroedel, 1970, 19.

Was von wem und wann als Leistung verstanden wurde, entpuppt sich [damit] insgesamt als erstaunlich offen. Die Geschichte von Leistung ist die Geschichte einer Unschärfeformel, sie verweist auf Zuweisungen, Erwartungen und Erfahrungen in vielen verschiedenen Lebensbereichen, in denen verschiedene Personengruppen jeweils ganz andere Dinge als Leistung definierten.<sup>14</sup>

Begabung – und auch Leistung – sind keine greifbaren Naturgegebenheiten, sondern sozialhistorisch und soziokulturell geprägte Begriffe, Denk- und Erklärungskonstrukte, die immer wieder andere Bedeutungszuschreibungen, Neubestimmungen und Kontroversen provozieren.<sup>15</sup> Dies spiegelt sich rückblickend auch in bildungspolitischen Entwicklungen wider.

Unsere Rückschau beginnt im Jahr 1975<sup>16</sup> mit der ersten Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder in London. Drei Jahre später wurde u. a. auf Initiative der Lehrerin Anette Heinbokel, die zu der Konferenz eingeladen war, jedoch aufgrund des abgelehnten Antrags durch die Bezirksregierung nicht teilnehmen konnte, die »Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK)« gegründet. Im Jahr 1985 fand die sechste Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg statt,<sup>17</sup> wodurch das Thema »Hochbegabung« in Deutschland zunehmend Aufmerksamkeit erlangte.<sup>18</sup> Zu dieser Zeit gab es in der Bundesrepublik Deutschland noch keine systematische schulische Begabten- oder Begabungsförderung und noch keinen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit, begabte Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es gab lediglich die Stimmen einiger Eltern und Lehrpersonen, die deutlich machten, dass das Prinzip von *one size fits all* nicht allen Kindern gerecht wird und gerade besonders begabte Kinder nicht ausreichend gefördert würden. Darauf reagierte die Kultusministerkonferenz 1991 mit dem Beschluss zur »Grundsatzposition zur Begabungsförderung«, der bis heute in Varianten neu aufgelegt und weiterentwickelt wird.<sup>19</sup> Um der Herausforderung zu begegnen, der Schülerinnen- und Schülerschaft in

14 Vgl. Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, Berlin: Hanser, 2018, 22.

15 Vgl. Richard Rorty, *Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie*, Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1987.

16 Für einen zeitgeschichtlichen Beitrag über Hochbegabung in der BRD zwischen 1978–1985 siehe u. a. Susanne Schregel, »Das hochbegabte Kind zwischen Eliteförderung und Hilfsbedürftigkeit 1978 bis 1985«, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 68, 1 (2020), 95–125.

17 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.), *Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg vom 5. bis 9. August 1985*, Bad Honnef: Bock, 1986, 35.

18 Vgl. u. a. Kurt A. Heller, *Hochbegabung: Erkennen und Fördern*, Vortrag am 17. Januar 2008 in Rottweil am Staatl. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium), [https://anmeldn.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-rottweil-gym/pdf/RW\\_Skript\\_Prof\\_Heller.pdf](https://anmeldn.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-rottweil-gym/pdf/RW_Skript_Prof_Heller.pdf), zuletzt geprüft am 31. Oktober 2021.

19 Vgl. Kultusministerkonferenz der Länder, »Grundsatzposition der Länder zur Begabungsförderung«.

ihrer Lern- und Leistungsheterogenität gerecht zu werden, wurde als erste Lösung eine separierte Förderung umgesetzt, indem zunächst Hochbegabtenklassen und zu Beginn der 2000er Jahre Hochbegabtenschulen eingerichtet wurden, die bis heute wissenschaftlich kontrovers betrachtet werden.<sup>20</sup> Unumstritten ist allerdings, dass hohes kognitives Potenzial als alleiniges Kriterium zu kurz greift, um Schülerinnen und Schüler Hochbegabtenklassen zuzuweisen, da die Klassenzusammensetzung in allen anderen Belangen jenseits des Kognitiven überaus heterogen sein kann.<sup>21</sup> Über die damit verbundene Kritik in Bezug auf soziale Ungleichheit angesichts der Zusammensetzung der Schülerschaft in separierten Einrichtungen gibt es übereinstimmende Untersuchungen.<sup>22</sup>

Spätestens seit der Mitte der 1990er-Jahre wurden Begabtenförderung und Begabungsforschung zu zentralen Themen der Bildungspolitik und Akzeleration (also das beschleunigte Lernen), Enrichment (anreicherndes Lernen) und Grouping (Lernen in spezifisch zusammengestellten Gruppen) wurden zu den zentralen Strategien der Begabtenförderung in Regelschulen.<sup>23</sup> Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland am 26. März 2009 in Kraft getreten ist, wurde sodann ein Paradigmenwechsel gefordert, womit ein noch immer andauernder Wandel begonnen hat. Seitdem besteht ein zunehmender Trend in Richtung individualisierte oder vielmehr personalisierte pädagogische Diagnostik und Förderung aller Kinder. Anschlussfähig an die Inklusionsdebatte sind weite Begabungsbegriffe, die nicht ausschließlich den Intelligenzquotienten als Referenzpunkt ausweisen, der »die Ausdifferenzierung kognitiven Vermögens in Ausprägungsbereiche unterstützt [...] und dazu anregte, die entstehenden Extreme als formal gleichartige »Rand«-Phänomene zu behandeln«. <sup>24</sup> So hat der Begabungsbegriff beispielsweise durch die Theorie der

---

20 Vgl. u. a. Gabriele Weigand und Michaela Kaiser, »Separativ oder integrativ? Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung«, in: Victor Müller-Oppliger u. a. (Hg.), *Handbuch Begabung*, Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 290–301.

21 Vgl. Hoyer u. a., *Begabung. Eine Einführung*; Detlef H. Rost, *Intelligenz. Fakten und Mythen*, Weinheim/Basel: Beltz, 2009.

22 Vgl. u. a. Jennifer Riedl-Cross und James H. Borland, »Introduction to the Special Issue: Social Inequality and Gifted Education«, in: *Roepers Review* 35, 2 (2013), 78–80; Kenneth Horvath, »Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.« Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten«, in: Arne Böker und Kenneth Horvath (Hg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 239–261.

23 Interessant sind die angloamerikanische Herkunft der Bezeichnungen Akzeleration, Enrichment und Grouping im Begabungskontext, wobei die Maßnahmen, die damit verbunden sind, durchaus auch im deutschen Schulsystem praktiziert wurden und werden, aber vielfach nicht mit Begabungs-/Begabtenförderung in Zusammenhang gebracht werden.

24 Susanne Schregel, »Übernormalen-Pädagogik« und »Begabtenschulen« zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik«, in: Sabine Reh u. a. (Hg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021, 147.

Multiplen Intelligenzen des US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlers und Begabungsforschers Howard Gardner eine Erweiterung um die körperlich-kinästhetische, soziale, künstlerisch-gestalterische und existenziell-philosophische Begabungsdimension erfahren.<sup>25</sup>

Von der Idee der separierten Förderung hin zu den Bemühungen um eine integrierte, und mehr noch eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung ist es ein weiter Weg, der zumindest zwei Voraussetzungen beinhaltet: Zum einen ist die Einteilung von Kindern und Jugendlichen aufgrund bestimmter Kategorien oder Merkmale (etwa Begabung) in Gruppen zu überwinden<sup>26</sup> und zum anderen wird der Weg nur zu einem zufriedenstellenden Ziel führen, wenn man davon abrückt, die Schule weiterhin traditionell nach der sog. 7-G-Regel zu denken: »Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen.«<sup>27</sup> Wenn alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Lern- und Leistungsheterogenität und in ihrer Diversität bildungs-, begabungs- und leistungsgerecht gefördert werden sollen, bedarf es einer spezifischen pädagogischen Theorie und Praxis sowie entsprechender Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme. Die 2016 ins Leben gerufene gemeinsame Initiative von Bund und Ländern »Leistung macht Schule« zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler will genau dies erreichen.<sup>28</sup> Interessant ist, dass in dieser Initiative der ideologisch durchaus umstrittene und kontrovers diskutierte Begabungsbegriff ursprünglich nicht verwendet wird.<sup>29</sup> Erst durch den gleichnamigen Forschungsverbund *Leistung macht Schule* (LemaS) wird er erneut verhandelt und, unter anderem im Anschluss an die Definition des International Panel of Experts for Gifted Education<sup>30</sup>, neu besetzt. Begabung meint demnach das *leistungsbezogene Entwicklungspotenzial* eines Menschen. Begabung ist nicht gleichzusetzen mit Leistung, sondern gilt als Voraussetzung von Leistung, die »durch langfristige systematische Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzt, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der

25 Vgl. Howard Gardner, *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1991.

26 Vgl. u. a. Weigand und Kaiser, »Separativ oder integrativ?«.

27 Vgl. Andreas Helmke, »Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven«, in: *Pädagogik* 65, 2 (2013), 34–37, 36, [http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Paedagogik\\_2\\_13\\_Helmke\\_Individualisierung.pdf](http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Paedagogik_2_13_Helmke_Individualisierung.pdf), zuletzt geprüft am 18. November 2021.

28 Vgl. Weigand u. a., *Leistung macht Schule*.

29 Siehe dazu weiterführend u. a. Tenorth, »Begabung – Eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik«; Gabriele Weigand, »Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs«, in: Armin Hackl u. a. (Hg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung*, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, 2011, 48–54.

30 iPEGE (Hg.), *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*, H. 1, Salzburg: ÖZBF, 2009.

jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen«. <sup>31</sup> Bereits 1916 schrieb der Psychologe und Begabungsforscher William Stern: »Begabungen sind immer Möglichkeiten zur Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht die Leistung selbst.« <sup>32</sup> Der Leistungsbegriff wird hier in direkten Bezug zum Begabungsbegriff gesetzt, wobei es in der Folge wesentlich auf die Bestimmung des Leistungsbegriffs ankommt.

Der interdisziplinär aufgestellte Forschungsverbund LemaS hat sich auf ein entwicklungsbezogenes und mehrdimensionales Begabungs- und Leistungsverständnis verständigt. Leistung wird demnach als schulbezogene Leistung verstanden, die die Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Verantwortung einbezieht. Welche Leistungsdomänen beachtet werden, ist abhängig von soziokulturellen Aushandlungen, die Leistungskonventionen festlegen, um zu definieren, was als Leistung anerkannt wird. Als »Möglichkeit zur Leistung« ist Begabung stets auf ein förderliches Umfeld angewiesen; dies gilt für alle Leistungsbereiche und insbesondere auch für die Entwicklung hoher Leistungen. <sup>33</sup> Leistung bezeichnet damit nicht nur die individuelle Leistung, sondern kann, so wie es auch Nina Verheyen aufzeigt, als kollektiver Kraftakt verstanden werden:

Wer als Kind in die Umgangsformen und den Geschmack der gehobenen Kreise eingeführt wird, wer als Jugendliche verinnerlicht, früh morgens ein wenig Sport zu treiben und spät abends noch ein gutes Buch zu lesen, wer dann bereits als junge Erwachsene über genügend Geld verfügt, um Dienstpersonal aller Art zu bezahlen [...], wer sein Leben lang optimal medizinisch versorgt wird und stets in einer schönen Wohnung residiert, die tatsächlich Raum zur Entspannung liefert, wer regelmäßig in den Urlaub fährt, *der, ja der* kann es sich eben leisten, viel zu leisten. (Hervorhebung im Original) <sup>34</sup>

Die Leistungsentwicklung wird insgesamt als ein »dynamischer, hochkomplexer und zugleich individueller Prozess verstanden« <sup>35</sup>, der multifaktoriell bedingt und in einen anthropologisch-bildungstheoretischen Gedankenkreis eingebunden ist. Grundlage dieses Denkens ist die Orientierung an der Person des Menschen, die im folgenden Abschnitt näher dargelegt wird.

---

31 Ebd., 16.

32 William Stern, »Psychologische Begabung und Begabungsdiagnose«, in: Peter Petersen (Hg.), *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*, Leipzig: Teubner, 1916, 105–120, 110.

33 Vgl. David Z. Hambrick u. a., »Beyond born versus made: A new look at expertise«, in: Brian H. Ross (Hg.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 64, San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 2016, 1–55; Franzis Preckel u. a., »Talent development in achievement domains: A psychological framework for within and cross-domain research«, in: *Perspectives on Psychological Science* (2021), 1–32.

34 Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, 205.

35 Weigand u. a., *Leistung macht Schule*, 25.

## Personorientierung als bildungstheoretische Grundlage eines pädagogischen Leistungsprinzips

Ausgehend von einer anthropologisch-bildungstheoretischen Grundlage sind das Menschenbild der Person<sup>36</sup> und das pädagogische Prinzip der Personorientierung leitend für LemaS und bestimmen auch den Leistungsbegriff.<sup>37</sup> Den Menschen, die Schülerinnen und Schüler vom Prinzip her als Personen zu denken, bedeutet eine normative Setzung, die mit Werten wie Autonomie und Partizipation, Freiheit und Verantwortung verbunden ist. Das Personprinzip führt zu einer Begabungs- und Leistungstheorie, die nicht allein die Aspekte der kognitiven Leistung und der intellektuellen Mündigkeit berücksichtigt, sondern die Einmaligkeit und Unverfügbarkeit des Menschen betont und auch weitere personale Momente in einen pädagogisch gefassten Leistungsbegriff einbezieht, so den Körper, Affekte und Emotionen, die Sensibilität, die Dialog- und Wahrnehmungsfähigkeit. Damit geht das Denken von der Person her weit über die Definition von Schülerin und Schüler hinaus, wie sie etwa in empirischen Schulleistungsstudien Verwendung findet. Dort heißt es: »Die Schülerin oder der Schüler wird nicht – wie ein Geschwister in der Familie – mit seiner ganzen Person und seiner ganzen Biografie thematisch, sondern als Teilnehmer an einem Bildungsprogramm in den Blick genommen.«<sup>38</sup>

Nimmt man die Person von Kindern und Jugendlichen als Maßstab von Erziehung und Bildung und als Prinzip von Begabungs- und Leistungsförderung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung, so folgt daraus eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen und die Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit. Gleichzeitig ergibt sich daraus eine Umorientierung in der Prioritätensetzung in der Praxis und Steuerung von Schulen: die Abkehr von der primären Ausrichtung des Unterrichts an Lehr- oder Bildungsplänen, an Prüfungen und Standards und demgegenüber die Hinwendung zur *Person* der Schülerinnen und Schüler und

36 Vgl. u. a. Winfried Böhm, *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011; Sabine Seichter, »Person« als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Zwischen Boethius und Luhmann«, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88 (2012), 309–318; Weigand, *Schule der Person*.

37 Im Unterschied zum alltagssprachlichen Begriff der Person, der auf der deskriptiven Ebene angesiedelt ist, handelt es sich beim anthropologisch-philosophischen Personbegriff um ein normatives Konzept mit langer Tradition in der europäischen Philosophie, Theologie und Pädagogik. In der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts ist der Begriff auch außerhalb der christlich-theologischen und philosophischen Literatur national und international, etwa im Zusammenhang mit der Diskussion um die Menschenrechte, erörtert worden. So heißt es in der UN-Menschenrechtscharta von 1948 in Artikel 1: »Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.«

38 Jürgen Baumert und Mareike Kunter, »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4 (2006), 469–520, 472.

ihrer Persönlichkeitsbildung. Um Missverständnissen vorzubeugen: Die fachlichen Aspekte, die Ermöglichung von Einsichten und Erkenntnissen, von gelingenden Lehr-Lern-Prozessen, ein kognitiv anregender und fordernder Unterricht behalten ihre Wichtigkeit, sie sind für die Potenzialerkennung, die Begabungs- und Leistungsförderung sogar zentral. Aber sie sind nicht Selbstzweck, sondern haben Dienstfunktion. Und demzufolge sind sie immer in Beziehung zu den Besonderheiten und Potenzialen des Einzelnen zu sehen. Insofern wird Begabungs- und Leistungsförderung in LemaS nicht vom (bestehenden) System Schule her gedacht, sondern von den Potenzialen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, die zum Maßstab der Erziehung und Bildung und zum Prinzip der Begabungs- und Leistungsförderung werden. Ausgehend hiervon werden Begabungs- und Leistungsförderung auch nicht funktionalisiert, z. B. zum Zweck des Bestehens im globalen Wettbewerb. Vielmehr werden Potenzialorientierung sowie Begabungs- und Leistungsförderung aus einem eigenen pädagogischen Prinzip heraus begründet.<sup>39</sup>

Der Personbegriff ist zwar ein Abstraktum, *Personsein* verwirklicht sich jedoch im Laufe des konkreten Lebens eines jeden Menschen. Zur Autorin, zum Autor der eigenen Lebensgeschichte<sup>40</sup> werden zu können, daran haben das Erkennen und Fördern von Potenzialen und Begabungen einen entscheidenden Anteil. »Was mich von allen meinesgleichen unterscheidet, ist [...] gerade das an meinem Leben, wozu niemand anderer als ich fähig gewesen wäre«<sup>41</sup>, heißt es bei Schweidler. In diesem Zusammenhang werden, soziologisch betrachtet, die Rolle des (schulischen) Umfeldes und die damit verbundenen sozialen Chancen und Ungleichheiten relevant, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen.<sup>42</sup> Hiervon ausgehend ist auch in LemaS danach zu fragen, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit *alle* Kinder und Jugendlichen, eben *auch* die besonders begabten und leistungsstarken, ihre unterschiedlichen Potenziale gleichermaßen entfalten und in Leistungen umsetzen können. Dabei spielen neben konzeptionellen auch steuerungspolitische und Ressourcenfragen eine Rolle, die allesamt Voraussetzungen für die konkrete Realisierung eines an den Potenzialen von Schülerinnen und Schülern ganz unterschiedlicher Lebenslagen, Fähigkeitsprofile, Interessen und Stärken ausgerichteten Unterrichts und Schullebens darstellen.

---

39 Vgl. Gabriele Weigand u. a., *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz, 2014.

40 Vgl. Paul Ricoeur, *Das Selbst als ein Anderer*, München: Fink, 1996.

41 Walter Schweidler, *Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der ersten Philosophie*, Freiburg/München: Alber, 1994, 279.

42 Vgl. Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006; Victor Müller-Oppliger, »Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit«, in: Victor Müller-Oppliger und Gabriele Weigand (Hg.), *Handbuch Begabung*, Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 32–45.

## Schulentwicklungsdimensionen für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung

Zurück zur Ebene der Einzelschule. Die Zielperspektive in LemaS ist eine von der gesamten Schulgemeinschaft getragene begabungs- und leistungsfördernde Schulkultur, die sich am dargelegten Personverständnis orientiert. Diese umfasst ein von allen Akteuren geteiltes Verständnis grundlegender Begrifflichkeiten, insbesondere des Begabungs- und Leistungsbegriffs, einen pädagogischen Konsens über Werte und Ziele sowie geteilte Vorstellungen einer begabungs- und leistungsfördernden Schule. Gleichzeitig werden entsprechende begabungs- und leistungsfördernde Ressourcen, Strukturen und Strategien auf allen Ebenen benötigt.

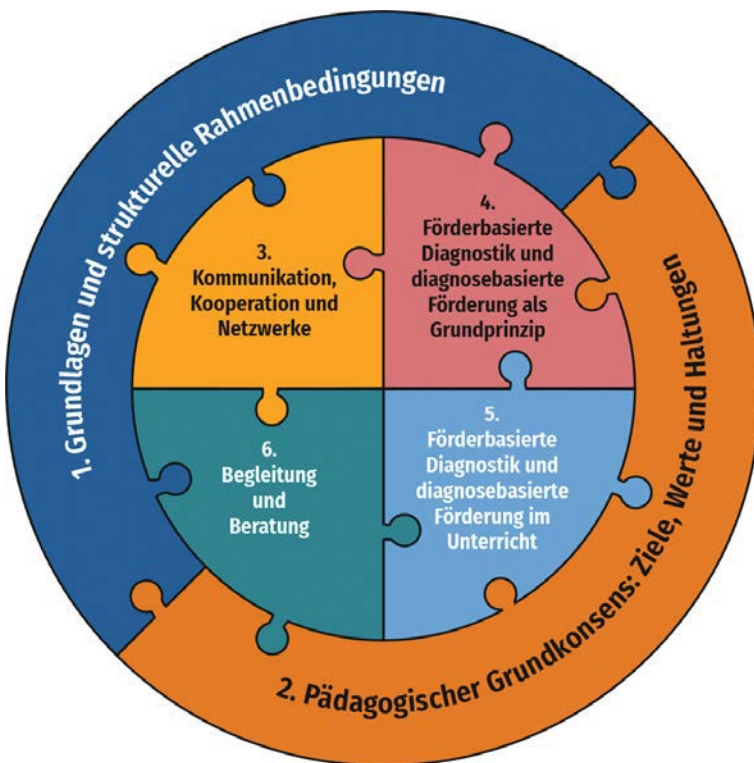


Abbildung 1: SELF – Schulentwicklungsdimensionen für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung

Auf Grundlage von Forschungsbefunden, der Analyse von Praxistexten und Dokumenten, wie bspw. Handreichungen zur Begabungsförderung in den Bundesländern, sowie eigenen Erkenntnissen aus drei Jahren wissenschaftlicher

Schulprozessbegleitung, haben wir mit dem Instrument SELF (siehe Abbildung 1) sechs miteinander verknüpfte Schulentwicklungsdimensionen erarbeitet, die von besonderer Bedeutung für eine begabungs- und leistungsfördernde Schul- und Unterrichtsgestaltung sind. Die sechs Dimensionen sollen in ihrer Gesamtheit eine umfassende Perspektive auf die Begabungs- und Leistungsförderung in Schule und Unterricht ermöglichen, Orientierung bieten und dabei unterstützen, Schulentwicklung als meist komplexes und längerfristiges Vorhaben zu systematisieren und »bewusst und absichtsvoll«<sup>43</sup> zu gestalten. Dabei geht es in

- Dimension 1 um die Kenntnis theoretischer Grundlagen und einschlägiger Forschungsbefunde sowie die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen, die die Begabungs- und Leistungsförderung ermöglichen.
- Dimension 2 um die Aushandlung pädagogischer Grundbegriffe (wie Begabung und Leistung), Ziele, Werte und Haltungen in der Schulgemeinschaft.
- Dimension 3 um die transparente Kommunikation, systematische inner-schulische und außerschulische Kooperation sowie die Zusammenarbeit in Netzwerken, die die Begabungs- und Leistungsförderung unterstützen.
- Dimension 4 um die diagnosebasierte Förderung, in der Erkennen und Fördern als pädagogisches Grundprinzip gilt, um adäquat und personorientiert Begabungen und Leistungen fördern zu können.
- Dimension 5 um die diagnosebasierte Förderung im Fach, sodass Angebote der (fachbezogenen) Förderung im Unterricht mit Angeboten, die über den (Fach-) Unterricht hinausgehen, verbunden werden können und schließlich in
- Dimension 6 um die Begleitung und Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie auch der Eltern und Lehrpersonen, z. B. im Rahmen von kollegialer Fallberatung oder Coaching.<sup>44</sup>

Begabungs- und Leistungsförderung wird mit Blick auf diese sechs Dimensionen zu einem Querschnittsthema in Schule und Unterricht. Um den Schülerinnen und Schülern vielfältige, individuelle Lern- und Bildungsprozesse in sozialer Eingebundenheit in einem breiten Spektrum der Leistungsperformanz zu ermöglichen, bedarf es inner- und außerschulischer Lern- und Bildungsräume – über Klassen, Fach- und Jahrgangsgrenzen hinweg.

Begabungs- und leistungsfördernde Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse sollen dazu beitragen, die dafür notwendigen Voraussetzungen und

---

43 Kathrin Dederling, *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*, Wiesbaden: Springer VS, 2012, 6.

44 Vgl. LemaS-Autorengruppe Karlsruhe-Rostock, »SELF. Sechs Dimensionen für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung«, in: Gabriele Weigand u. a. (Hg.), *Dimensionen der Begabungsförderung in der Schule – mit Grundlagen- und Praxisbeiträgen. LemaS-Band 2*, Bielefeld: wbv, 2022.

Rahmenbedingungen in der Einzelschule diskursiv, kommunikativ und in gemeinsamer Verantwortung zu erarbeiten. Als partizipativ angelegter Schulentwicklungsprozess ermöglicht LemaS, individuelle pädagogische Überzeugungen über Begabung und Leistung bewusst zu machen und in intensiven Aushandlungsprozessen einen pädagogischen Grundkonsens in der Schulgemeinschaft zu finden. Eine hohe Schul- und Unterrichtsqualität entsteht nicht isoliert durch äußere Steuerungsprozesse, das ist aus (inter-)nationalen Untersuchungen spätestens seit den 1990er Jahren bekannt. Vielmehr sind es die handelnden Akteure in den Schulen selbst, die durch die »systematisierte Weiterentwicklung der Einzelschule«<sup>45</sup> maßgeblich mitbestimmen, wie Schule gestaltet und die pädagogische Arbeit realisiert wird.<sup>46</sup> In LemaS nutzen wir die Entwicklung eines Leitbildes als regulatives Prinzip schulischen Handelns. In einem langfristig angelegten Prozess der Schulentwicklung werden Formate wie Pädagogische Tage genutzt, um eine Verständigung über gemeinsame Werte und Ziele pädagogischen Handelns anzuregen. Im Fokus der Auseinandersetzung stehen dabei auch die Reflexion von Werthaltungen, Überzeugungen oder motivationalen Orientierungen als Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen,<sup>47</sup> um diese in eine gemeinsame Perspektive zu überführen, die den Rahmen für die begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung bietet.

Um Schule begabungs- und leistungsfördernd zu gestalten, wird LemaS im Mehrebenensystem verankert. Das bedeutet, dass neben der Mikroebene des Unterrichtes und der Mesoebene der Schule auch die Exoebene kooperativer Netzwerke von Schulen auf- und ausgebaut wird, um im Sinne einer »Networked Improvement Community«<sup>48</sup> Lern- und Bildungslandschaften zu eröffnen, die Interessen wecken, an die individuellen Begabungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und vielfältige Gelegenheiten bieten, diese in Leistung zu überführen. Schließlich spielt die Politik auf der Makroebene eine entscheidende Rolle, um den Rahmen dafür zu schaffen, Begabungs- und Leistungsförderung in diesem Sinn verwirklichen zu können.

---

45 Kathrin Dederling, *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*, 6.

46 Vgl. u. a. Katharina Maag Merki, »Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung«, in: *Journal für Schulentwicklung* 12, 2 (2008), 22–30, 25.

47 Vgl. Baumert und Kunter, »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften«.

48 Anthony S. Bryk, »Accelerating how we learn to improve«, in: *Educational Researcher* 44, 9 (2015), 467–477.

## Fazit

Der Text zeigt, dass sich Leistungskulturen und Leistungsverständnisse sowie die Frage danach, was Schule leisten soll, in den öffentlichen, erziehungswissenschaftlichen und politischen Diskussionen stetig wandeln. Deutlich wird mit Blick auf die bildungspolitische und schulpraktische Entwicklung der Begabungsförderung der vergangenen 40 Jahre, dass sich der Diskurs um Begabung und Leistung im gesellschaftlichen Kontext verändert und diese Veränderungen entsprechende Auswirkungen auf Schule haben. Begabung wird in LemaS als leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial ausgewiesen und damit werden Begabung und Leistung in ein unmittelbares Verhältnis gesetzt. Mit der Personorientierung als bildungstheoretische Grundlage eines pädagogischen Leistungsprinzips wird die normative Zielsetzung, für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status einen bestmöglichen Lern- und Bildungserfolg zu sichern, theoretisch fundiert und im Rahmen des LemaS-Projekts in und mit den Schulen verankert. Der Text schließt mit einem Einblick in die schulische Begabungs- und Leistungsförderung, wobei deutlich wird, dass Leistungskonventionen und Leistungspraktiken alle Aspekte professionellen Handelns in Schule betreffen und zu deren (Neu-)Konstruktion beitragen können. Als zentrales Moment<sup>49</sup> einer begabungs- und leistungsgerechten Gestaltung von Schule wird die Aushandlung eines schulischen Begabungs- und Leistungsverständnisses ausgemacht und damit eine Perspektive eröffnet, über Begabung und Leistung – bildungstheoretisch interpretiert, wissenschaftlich begleitet, bildungspolitisch unterstützt und in schulische Praxis überführt – Schule pädagogisch zu denken.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4 (2006), 469–520.
- Böker, Arne und Kenneth Horvath (Hg.). *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Böhm, Winfried. *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011.
- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.

---

49 Vgl. Remi Hess, *Henri Lefebvre et la pensée du possible: Théorie des moments et construction de la personne*, Paris: Anthropos, 2009.

- Bryk, Anthony S. »Accelerating how we learn to improve«, in: *Educational Researcher* 44, 9 (2015), 467–477.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.). *Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg vom 5. bis 9. August 1985*, Bad Honnef: Bock, 1986.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz der Länder. »Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler«, 2016, <https://bit.ly/3vmkcz6>, zuletzt geprüft am 25. April 2021.
- Dedering, Kathrin. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*, Wiesbaden: Springer VS, 2012.
- Gardner, Howard. *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1991.
- Hambrick, David Z. u. a. »Beyond born versus made: A new look at expertise«, in: *The psychology of learning and motivation*, Vol. 64, Brian H. Ross (Hg.), San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 2016, 1–55.
- Heller, Kurt A. *Hochbegabung: Erkennen und Fördern*, Vortrag am 17. Januar 2008 in Rottweil am Staatl. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium), [https://anmelden.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-rottweil-gym/pdf/RW\\_Skript\\_Prof\\_Heller.pdf](https://anmelden.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-rottweil-gym/pdf/RW_Skript_Prof_Heller.pdf), zuletzt geprüft am 31. Oktober 2021.
- Helmke, Andreas. »Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven«, in: *Pädagogik* 65, 2 (2013), 34–37, [http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Paedagogik\\_2\\_13\\_Helmke\\_Individualisierung.pdf](http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Paedagogik_2_13_Helmke_Individualisierung.pdf), zuletzt geprüft am 18. November 2021.
- Hess, Remi. *Lefebvre et la pensée du possible: Théorie des moments et construction de la personne*, Paris: Anthropos, 2009.
- Horvath, Kenneth. »Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.« Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten«, in: *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*, Arne Böker und Kenneth Horvath (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 239–261.
- Hoyer, Timo, Gabriele Weigand und Victor Müller-Opplinger. *Begabung. Eine Einführung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2013.
- iPEGE (Hg.). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*, H. 1, Salzburg: ÖZBF, 2009.
- Kössler, Till. »Leistung, Begabung und Nation nach 1900«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 193–210.
- Kultusministerkonferenz der Länder. »Grundsatzposition der Länder zur Begabungsförderung. Beschluss der KMK vom 10.12.2009«, Bonn, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_12\\_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf), zuletzt geprüft am 31. Oktober 2021.
- LemaS-Autorengruppe Karlsruhe-Rostock. SELF. »Sechs Dimensionen für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung«, in: *Dimensionen der Begabungsför-*

- derung in der Schule – mit Grundlagen- und Praxisbeiträgen. *LemaS-Band 2*, Gabriele Weigand u. a. (Hg.), Bielefeld: wbv, 2022.
- Lemmermöhle, Doris und Marcus Hasselhorn. *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse*, Göttingen: Wallstein-Verlag, 2007.
- Maag Merki, Katharina. »Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung«, in: *Journal für Schulentwicklung* 12, 2 (2008), 22–30.
- Müller-Oppliger, Victor. »Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit«, in: *Handbuch Begabung*, Victor Müller-Oppliger und Gabriele Weigand (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 32–45.
- Müller-Oppliger, Victor und Gabriele Weigand. *Handbuch Begabung*, Weinheim/Basel: Beltz, 2021.
- Petersen, Peter. *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*, Leipzig: Teubner, 1916.
- Preckel, Franzis u. a. »Talent development in achievement domains: A psychological framework for within and cross-domain research«, in: *Perspectives on Psychological Science* (2021), 1–32.
- Reh, Sabine und Norbert Ricken. *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Ricoeur, Paul. *Das Selbst als ein Anderer*, aus dem Französischen von J. Greisch in Zusammenarbeit mit T. Bedorf und B. Schaaff, München: Fink, 1996.
- Riedl-Cross, Jennifer und James H. Borland. »Introduction to the Special Issue: Social Inequality and Gifted Education«, in: *Roeper Review* 35, 2 (2013), 78–80.
- Rorty, Richard. *Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie*, Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1987.
- Rost, Detlef H. *Intelligenz. Fakten und Mythen*, Weinheim/Basel: Beltz, 2009.
- Roth, Heinrich. »Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung«, in: *Die Sammlung* 7 (1952), 395–407.
- Ders. *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*, Hannover u. a.: Schroedel, 1970.
- Schregel, Susanne. »Das hochbegabte Kind zwischen Eliteförderung und Hilfsbedürftigkeit 1978 bis 1985«, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 68, 1 (2020), 95–125.
- Dies. »Übernormalen-Pädagogik« und »Begabtschulen« zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik«, in: *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*, Sabine Reh u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2021, 135–151.
- Schweidler, Walter. *Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der ersten Philosophie*, Freiburg/München: Alber, 1994.
- Seichter, Sabine. »Person« als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Zwischen Boethius und Luhmann«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88, 2 (2012), 309–318.
- Stern, William. »Psychologische Begabung und Begabungsdiagnose«, in: *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*, Peter Petersen (Hg.), Leipzig: Teubner, 1916, 105–120.
- Tenorth, Heinz-Elmar. »Begabung – Eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik«, in: *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse*, Doris Lemmermöhle u. a. (Hg.), Göttingen: Wallstein-Verlag, 2007, 117–145.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, Hanser: Berlin, 2018.

- Weigand, Gabriele. *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*, Würzburg: Ergon Verlag, 2004.
- Dies. »Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs«, in: *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung*, Armin Hackl u. a. (Hg.), Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, 2011, 48–54.
- Dies. »Begabung, Bildung und Person. Entwicklung einer pädagogischen Begabungstheorie im Dialog mit der schulischen Praxis«, in: *Handbuch Begabung*, Victor Müller-Opplinger u. a. (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 46–64.
- Weigand, Gabriele u. a. *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz, 2014.
- Weigand, Gabriele, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick u. a. *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, Weinheim/Basel: Beltz, 2020.
- Weigand, Gabriele und Michaela Kaiser. »Separativ oder integrativ? Inklusive Begabung- und Begabtenförderung«, in: *Handbuch Begabung*, Victor Müller-Opplinger u. a. (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 290–301.
- Wollersheim, Heinz-Werner. »Begabung und Talent in der Pädagogik«, in: *Handbuch Entwicklung des Talents*, Magrit Stamm (Hg.), Bern: Hans Huber, 2014, 23–32.
- Ders. »Begabung als sozialhistorisches und soziokulturelles Konstrukt«, in: *Handbuch Begabung*, Victor Müller-Opplinger u. a. (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz, 2021, 88–101.
- Ziegler, Albert. *Hochbegabung*, München: UTB, 2018.

## Akzeptanz und Einsatz alternativer Formen der Leistungsbewertung – ein Überblick

### Einleitung

Gesellschaftlich wie bildungspolitisch wird im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verstärkt die Leitidee der Inklusion propagiert. Diese fordert einen neuen, durch Wertschätzung und Chancengerechtigkeit gekennzeichneten Umgang mit Diversität.<sup>1</sup> Für den schulischen Kontext werden in diesem Zusammenhang eine fundierte Individualisierung und eine Adaption von Lernangeboten an die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund einer entsprechenden Förderdiagnostik erwartet.<sup>2</sup> In einem Konflikt zu »differenzbejahenden Konstrukten«<sup>3</sup> stehend wird die traditionelle schulische Leistungsbewertung gesehen. Gerade durch das Beharren auf die Erteilung von Ziffernnoten wird sie dem Anspruch, Lernmotivation und individuelle Förderung in den Vordergrund zu stellen, nicht gerecht.<sup>4</sup> Besonders ins Gewicht fällt dies bei eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Im vorliegenden Beitrag wird die entsprechende Problematik aufgegriffen, indem vor dem Hintergrund inklusionspädagogischer Maßgaben mögliche Potenziale und Grenzen alternativer Formen der Leistungsbewertung an-

---

1 Bettina Amrhein und Kersten Reich, »Inklusive Fachdidaktik«, in: Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, Münster: Waxmann, 2014, 31–44.

2 Alois Buholzer, Klaus Joller-Graf, Annemarie Kummer Wyss und Bruno Zobrist, *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*, Wien u. a.: LIT Verlag, 2014; Annette Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.

3 Imke von Barga, »Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag – Einblicke in eine qualitative Längsschnittstudie«, in: Annette Textor u. a. (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 148–156, 141.

4 Bettina Streese, Ines Schiermeyer-Reichl, Andrea Meyer, Frauke Moritz-Thiele und Elke Wenzel, »Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ›inklusive Leistungsbewertung‹ in Schulen der Sekundarstufe«, in: Annette Textor u. a. (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 121–129, 123.

hand des aktuellen empirischen Forschungsstands aufgezeigt werden. Zuvor werden verschiedene Definitionen der grundlegenden Begriffe (v. a. »Schulleistung« und »Kompetenzen«) referiert. Dabei wird insbesondere auf den Diskurs der quantitativen Bildungsforschung fokussiert, was impliziert, dass die zitierten Definitionen von Leistung und Leistungsbewertung durchaus auch kritisch gesehen werden können.

## Zu den Begriffen Leistung bzw. Schulleistung sowie Bildungsstandards und Kompetenzen

Es existieren diverse Definitionen zu den im Kontext von schulischer Leistungserhebung genannten Begriffen. Die wichtigsten Aspekte dazu werden in der Folge aufgeführt. Für eine ausführlichere Übersicht zum Leistungsbegriff siehe auch den Beitrag »Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien« von Janina Becker, Maren Tribukait und Andreas Weich in diesem Band.

### Leistung

»Von allen möglichen Person-Umwelt-Interaktionen werden jene als ›leistungsthematisch‹ bezeichnet, bei denen Handlungen und Handlungsergebnisse auf einen Tüchtigkeitsmaßstab bezogen werden, den man für verbindlich hält, so dass am Ende wirklich Erfolg oder Misserfolg steht.«<sup>5</sup>

Versteht man Leistung als Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls mit Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird, so erfordern die genannten Zielsetzungen vom jungen Menschen ein hohes Maß an spezifischem Können.<sup>6</sup>

### Schulleistung

... bezieht sich auf »das gesamte Leistungsverhalten im Kontext schulischer Bildungsbemühungen.«<sup>7</sup>

5 Heinz Heckhausen, »Leistung – Wertgehalt und Wirksamkeit einer Handlungsmotivation und eines Zuteilungsprinzips«, in: Siemens-Symposium (Hg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips*, München: dtv, 1974a, 169–195, 170.

6 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim: Beltz, 2007, 228.

7 Kurt A. Heller, *Leistungsdiagnostik in der Schule*, Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1984, 15.

... umfasst einen dynamischen Aspekt (Lernprozess) und einen statischen Aspekt (Lernprodukt).<sup>8</sup>

... kann fähigkeitsorientiert und/oder anstrengungsorientiert angewandt werden.<sup>9</sup>

Unter Schulleistung kann sehr unterschiedliches verstanden werden, z. B. Leistungen individueller Schüler und von Schulklassen [...], prozedurales oder deklaratives Wissen, fachspezifisches Wissen oder überfachliche Fähigkeiten (Metakognition, Lernstile oder Lernstrategien, Intelligenz und Begabung).<sup>10</sup>

## Bildungsstandards

... formulieren, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.

Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.<sup>11</sup>

In der »Klieme-Expertise«<sup>12</sup> wird der Kompetenzbegriff nach Weinert<sup>13</sup> genutzt: Kompetenzen sind demnach

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>14</sup>

Kompetenzen sind domänenspezifisch (auf Fachwissen bezogen), problemlöseorientiert, messbar in Anwendungssituationen und abhängig von Motivation, Einstellungen, etc.<sup>15</sup>

8 Ebd.

9 Heinz Heckhausen, *Leistung und Chancengleichheit*, Göttingen: Hogrefe, 1974b, 19.

10 Christian Brühwiler und Andreas Helmke, »Determinanten der Schulleistung«, in: Detlef H. Rost u. a., *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 5. überarb. u. erw. Aufl., 2018, 8–92, 78.

11 Eckhard Klieme, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn/Berlin: BMBF, 2003, 19.

12 Ebd.

13 Franz E. Weinert, »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2001, 17–31.

14 Ebd., 27f.

15 Olaf Köller, »Schülerleistungen und Kompetenzstufenmodelle«, in: *Schulmanagement* 6 (2010), 20–22.

Eine in der Schulpraxis häufig angewendete Methode zur Ermittlung von Kompetenzen besteht darin, die Aufgabenschwierigkeiten zu modifizieren und damit Schülerinnen- und Schülerleistungen zu ermitteln, indem zwischen vier Anforderungsniveaus (Reproduktion, Reorganisation, Transfer und problem-lösendes Denken) unterschieden wird.

Eine standardisierte Methode zur Darstellung von Kompetenzen besteht im Abbilden von Schülerinnen- und Schülerleistungen mit Hilfe von Kompetenzstufenmodellen. Die Kompetenzstufen, die zur Überprüfung der Bildungsstandards entwickelt wurden, werden so definiert, dass sie die Leistungsskala in fünf Abschnitte einteilen und auch eine inhaltliche Interpretation der erreichten Kompetenzen in jeder Stufe ermöglichen.

Wichtig dabei ist das Verständnis, dass es sich bei der Beschreibung der Kompetenzstufen um Abgrenzungen handelt, die auf der Darstellung eines Leistungskontinuums getroffen wurden, d. h. dass es sehr wohl fließende Übergänge zwischen den einzelnen Stufen gibt und dass die Bestimmung der Kompetenzstufen nicht allein aufgrund empirischer und didaktischer Erwägungen, sondern beispielsweise auch aufgrund von politischen und normativen Überlegungen erfolgt.<sup>16</sup>

## Schulische Inklusion und Leistungsbewertung

Inklusionsdidaktische Veröffentlichungen folgen in der Regel einem in erster Linie förderorientierten Verständnis von Leistungsdiagnostik, wobei die schulische Leistungsbewertung formativ erfolgt und in ein pädagogisches Gesamtkonzept integriert ist.<sup>17</sup> Typische Spannungsfelder hinsichtlich der Forderung nach einem inklusiven, individuell fördernden Unterricht auf der einen Seite, und den institutionellen schulischen Gegebenheiten auf der anderen Seite, werden u. a. von Joller-Graf<sup>18</sup> zusammengefasst. Die entsprechenden Widersprüche zwischen »inklusivem Anspruch und schulischen Rahmenbedingungen«<sup>19</sup> manifestieren sich insbesondere im Bereich der Leistungsbeurteilung und

16 Ebd.

17 U. a. Buholzer u. a., *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*; Textor, *Einführung in die Inklusionspädagogik*.

18 Klaus Joller-Graf, »Binnendifferenzierter Unterricht«, in: Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss (Hg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Seelze: Klett/Kallmeyer, 2010, 122–137.

19 Henrike Kopmann, *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung: Eine empirische Erhebung inklusionsrelevanter Einstellungsstrukturen auf Lehrkraftseite und des schülerperzipierten Klassenklimas*, veröffentlichte Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2016, <https://miami.uni-muenster.de/Record/0cce0136-b078-4c21-989d-0fe5ad3781d8>, zuletzt geprüft am 21. Februar 2021, 4.

-bewertung. Im Zusammenhang mit der programmatischen Ausrichtung der Inklusion »geraten tradierte Formen schulischer Leistungsbewertung – erneut – in die Kritik«. <sup>20</sup> Zum einen richtet sich der Fokus der inklusiven Zielvorstellungen auf die Kultivierung einer nicht hierarchisierenden und gleichberechtigten Vielfalt. <sup>21</sup> Zum anderen werden durch Leistungsvergleiche und leistungsbezogene Kategorisierungen in der Schule unweigerlich weitere soziale Vergleiche und Konkurrenzdenken generiert. Somit würde im schulischen wie auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext die normative Grundfrage in den Blick kommen, welche Art des sozialen Miteinander wir anstreben. Ein »Lernen ohne Noten« würde idealerweise Schülerinnen und Schülern den Raum zur Entwicklung eines positiven Konzepts von Lernen und Leistung öffnen. <sup>22</sup> Kopmann bietet einen exemplarischen Überblick über Antinomien im Spannungsfeld zwischen inklusionsdidaktischen Bestrebungen und traditionellen Formen schulischer Leistungsbewertung. <sup>23</sup> Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass besonders die Ausrichtung auf eine standardisierte und möglichst objektiv vergleichbare Leistungsmessung (z. B. durch Vergleichsarbeiten), ein Lern- und Leistungsbegriff, der auf kognitive Dimensionen beschränkt ist, sowie ein hierarchisch gegliedertes, selektives Schulsystem zu den genannten inklusiven Ansprüchen im Widerspruch stehen. <sup>24</sup> Laut Streese et al. stehen unter inklusiven Gesichtspunkten vor allem die Motivation und die »Stärkung und Ermutigung« von Lernenden, sowie eine »leistungsunabhängige [...] Achtung jedes Kindes« <sup>25</sup> im Mittelpunkt. Die traditionelle schulische Leistungskultur bewerte Fähigkeiten und Fertigkeiten hingegen, ohne die individuell unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Heranwachsenden zu berücksichtigen. Individualisierung ist eine unterrichtspraktische Umsetzung, die sich aus dem Leitgedanken der Inklusion ergibt. Handlungsspielräume in Bezug auf eine individualisierte Leistungsbewertung werden u. a. durch rechtliche Vorgaben zu un-

20 Fabian Dietrich, »Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierung des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung«, in: Annette Textor u. a. (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 191–198, 191.

21 Silvia-Iris Beutel und Hans A. Pant, *Lernen ohne Noten – Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2019.

22 Ebd.

23 Kopmann, *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung*.

24 Mel Ainscow, Tony Booth und Alan Dyson, *Improving schools, developing inclusion*, London: Routledge, 2006; Ann-Kathrin Arndt und Rolf Werning, »Leistung an inklusiven Schulen – Perspektiven von Eltern«, in: Annette Textor u. a. (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 130–138; Tanja Sturm, »Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips«, in: *Erziehungswissenschaft* 26, 51 (2015), 25–32.

25 Streese u. a., »Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten?«, 122.

terschiedlichen Förderschwerpunkten im Hinblick auf zielgleiche und zieldifferente Beschulung begrenzt.<sup>26</sup>

Eine Kritik von Walm et al. bezieht sich darauf, dass traditionelle Formen schulischer Leistungsbewertung und die sonderpädagogische Diagnostik gleichermaßen zu wenig an weiterführende unterrichtliche Planungsprozesse rückgebunden seien. Die Autorinnen und Autoren konzipieren das »Modell einer erweiterten und integrierten pädagogischen Diagnostik«<sup>27</sup> und beziehen sich dabei auf alternative Formen der Leistungsbewertung nach Winter<sup>28</sup>, wobei die schulische Leistungsbewertung und pädagogische Diagnostik explizit »in den Dienst des Lernens«<sup>29</sup> gestellt werden. Eine wesentliche Rolle dabei spielen die Transparenz bezüglich der Leistungsbeurteilungskriterien, die Kommunikation und die gemeinsame Reflexion über Lernprozesse sowie -ergebnisse, und die Beteiligung der Lernenden an den Beurteilungsprozessen. Im Modell nach Walm et al. wird verdeutlicht, dass das *assessment of learning*, d.h. eine summative, kategorisierende Leistungsfeststellung mit dem Ziel der Allokation oder Selektion im Zuge inklusiver Bildungsbemühungen in den Hintergrund rückt. Vielmehr ist ein *assessment for learning* zu verzeichnen, das insbesondere dem informativen Feedback an die Lernenden und der diagnostisch fundierten Adaption von Unterricht dient.<sup>30</sup> Außerdem werden sowohl die Förderung der Kompetenz zur Eigenbewertung von Leistungen als auch das Zusammentragen diagnostischer Informationen über die eigenen Lernprozesse zusammen mit den Lernenden als »Lernprozess betrachtet und genutzt«.<sup>31</sup> Dieses als *assessment as learning* bezeichnete Vorgehen impliziere eine »Demokratisierung der Leistungsbeurteilung«<sup>32</sup>, welche auf gemeinsamer Reflexion und Kommunikation basiere.

26 Ebd.

27 Maik Walm, Christoph Schultz, Thomas Häcker und Vera Moser, »Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens« – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld«, in: Annette Textor u. a. (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 113–120, 116.

28 Felix Winter, »Klassenarbeit passé?«, in: Christian Fischer (Hg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Münster: Waxmann, 2012, 57–72.

29 Walm u. a., »Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens«, 116.

30 Uwe Maier, »Formative Leistungsdiagnostik«, in: Ewald Kiel u. a. (Hg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019, 403–413; Richard J. Stiggins, Judith A. Arter, Jan Chappuis und Stephen Chappuis, *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right – Using It Well*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2. Aufl., 2007; Dylan Wiliam, »What is assessment for learning?«, in: *Studies in Educational Evaluation* 37 (2011), 3–14.

31 Walm u. a., »Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens«, 119.

32 Ebd.

## Alternative Formen der Leistungsbeurteilung

Sowohl in der bestehenden Fachliteratur als auch im vorliegenden Text werden die Begriffe »alternative« bzw. »neue« Formen der schulischen »Leistungsbeurteilung« bzw. »Leistungsbeurteilung« synonym verwendet. Graduelle Unterschiede in der Verwendung der entsprechenden Begriffe werden u. a. bei Bohl<sup>33</sup> angesprochen.

Die im Folgenden vorgestellten alternativen Formen der Leistungsbeurteilung kommen den zuvor angesprochenen Inklusionsansprüchen entgegen, wobei sie durchaus als anspruchsvoll zu bezeichnen sind (Stichwort: formative Förderdiagnostik), da sich die Schülerinnen und Schüler dabei auch selbst reflektieren sollen. Insofern müssten die Formen den entsprechenden Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auch angepasst werden. Das heißt auf der einen Seite, dass nicht alle Formen gleich geeignet für alle sind, und auf der anderen Seite, dass mit einem Zuwachs der Selbstreflexionsfähigkeiten auch ein Wechsel der Rückmeldeformen vollzogen werden kann.

Alternative Formen schulischer Leistungsbeurteilung beziehen sich auf ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis, welches die Selbststeuerung und Eigenaktivität der Lernenden betont.<sup>34</sup> Weiter wird besonders die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung in den Fokus gesetzt,<sup>35</sup> um eine Optimierung individueller Lernprozesse und des methodisch-didaktischen Unterrichtsarrangements zu erreichen. Zudem würden dadurch auch komplexere und überfachliche Kompetenzen in den Blick genommen.<sup>36</sup> Zentrale Elemente sind das selbstgesteuerte Monitoring von Lernprozessen sowie die Selbstbewertung durch die Lernenden. Weiter besteht im Hinblick auf alternative Formen der Leistungsbewertung der Anspruch, ein »individualisiertes Lernen und Leisten«<sup>37</sup> zu gewährleisten und individualisierte Bewertungsmaßstäbe anzulegen. Statt Leistungsinformationen auf einen wenig informationshaltigen, abstrakten Zahlen-

33 Thorsten Bohl, »Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung«, in: Ewald Kiel u. a., *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019, 414–425, 416.

34 Rebecca S. Anderson, »Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment«, in: *New Directions for Teaching and Learning* 74 (1998), 5–16; Effie Maclellan, »How convincing is alternative assessment for use in higher education?«, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29, 3 (2004), 311–321.

35 Christian Fischer (Hg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung*, Münster: Waxmann, 2012; William Middendorf, »Schulische Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand: einführende Betrachtungen zu aktuellen Aufgaben und Herausforderungen«, in: Christian Fischer (Hg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Münster: Waxmann, 2012, 9–22.

36 Ebd.

37 Felix Winter, *Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004, 30.

wert zu reduzieren, sollen die qualitative Beschaffenheit einer Leistung und der Prozess ihrer Entstehung dokumentiert und gewürdigt werden.<sup>38</sup> Grunder und Bohl<sup>39</sup> verbinden ihre Sicht alternativer Formen der Leistungsbeurteilung außerdem mit einem erweiterten Lernbegriff, welcher neben dem fachlich-inhaltlichen Faktenwissen auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönlichkeitsbezogene Aspekte umfasst. Zu den alternativen Formen der Leistungsbewertung werden typischerweise verbale Beurteilungen, Lernentwicklungsberichte, Portfolios, Lerntagebücher und Schülerinnen- und Schüler-selbstbewertungen (z. B. mittels Kompetenzraster) gezählt.<sup>40</sup> Auf verschiedene »Begründungslinie[n]«<sup>41</sup> alternativer Formen der Leistungsbewertung verweist Bohl und nennt dabei beispielhaft die angenommene Verringerung des Leistungsdrucks, die vermutete Steigerung der Motivation durch die Stärkung der individuellen Bezugsnorm und die angestrebte Forcierung inhaltlicher Rückmeldungen und Lernhinweise.

## Empirische Validierung

Der Forschungsstand im Hinblick auf die empirische Validierung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung im deutschsprachigen Raum ist bislang als nicht sehr ergiebig zu bezeichnen. Diverse englischsprachige Publikationen liefern u. a. Informationen über messtheoretische Gütekriterien und Effekte alternativer Bewertungsformen. Dabei wurden verstärkt die Formate Portfolio und Schülerinnen- und Schüler-selbstbewertung untersucht.<sup>42</sup>

---

38 Silvia-Iris Beutel, »Endlich die Noten abschaffen? Ein Plädoyer für die Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung«, in: Christian Fischer (Hg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Münster: Waxmann, 2012, 93–106.

39 Hans-Ulrich Grunder und Thorsten Bohl (Hg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004.

40 Middendorf, »Schulische Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand«.

41 Bohl, »Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung«, 421.

42 Heidi Andrade und Anna Valtcheva, »Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment«, in: *Theory Into Practice* 48, 1 (2009), 12–19; Filip Dochy, Mien R. Segers und Dominique Sluijsmans, »The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review«, in: *Studies in Higher Education* 24, 3 (1999), 331–350; Dylan, »What is assessment for learning?«.

## Messtheoretische Gütekriterien

Von einigen Autorinnen und Autoren wird eine vergleichsweise hohe Interrater-Reliabilität<sup>43</sup> bei der Portfoliobewertung konstatiert,<sup>44</sup> wohingegen andere Studien über erhebliche Schwankungen der Interrater-Reliabilität berichten.<sup>45</sup> Gezeigt werden konnte, dass die Verwendung eines einheitlichen Bewertungsschemas, das durch klare und explizite Standards gekennzeichnet ist, sowie ein Training der Beurteilenden die Interrater-Reliabilität erhöhen.<sup>46</sup>

MacLellan äußert sich kritisch bezüglich verschiedener Aspekte der Validität alternativer Beurteilungsformen: Womöglich würden randständige Bereiche der zu messenden Leistung erfasst und relevante Bereiche übersehen. So sei es zum Beispiel möglich, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht erstellte Portfolios weniger das fachbezogene Wissen oder logische Denken abbilden, sondern eher die verbale Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.<sup>47</sup> Lawrenz et al. berichten in diesem Zusammenhang davon, dass Lernende mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen unter variablen Beurteilungsformen (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, frei zu beantwortende oder handlungsorientiert praktische Tests) unterschiedliche Ergebnisse erzielen.<sup>48</sup>

Dochy et al. fokussieren in ihrem Review die Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Selbst- und Peer-Bewertungen und beschreiben beispielsweise die Tendenz leistungsstarker Schülerinnen und Schüler zur Selbstunterschätzung sowie die Neigung Leistungsschwächerer zur Selbstüberschätzung im Vergleich zum Lehrkrafturteil. Darüber hinaus seien die Selbstbewertungen älterer Lernender oft zutreffender als die von jüngeren Lernenden.<sup>49</sup> Zahlreiche Studien konsta-

43 Die Interrater-Reliabilität bezeichnet das Ausmaß der Übereinstimmungen der Einschätzungsergebnisse bei unterschiedlichen Bewerterinnen und Bewertern.

44 Joan I. Heller, Karen Sheingold and Carol M. Myford, »Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment«, in: *Educational Assessment* 5 (1998), 5–40; Jaon I. Herman, Maryl Gearhart und Eva L. Baker, »Assessing writing portfolios: issues in the validity and meaning of scores«, in: *Educational Assessment* 1 (1993), 201–224.

45 David Baume und Mantz Yorke, »The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredit Teachers in Higher Education«, in: *Studies in Higher Education* 27, 1 (2002), 7–25; Martin Nystrand, Allan S. Cohen und N. Maritza Dowling, »Addressing reliability problems in the portfolio assessment of college writing«, in: *Educational Assessment* 1 (1993), 53–70; Claire Tochel, Alex Haig, Anne Hesketh, Ann Cadzow, Karen Beggs, Ian Colthart und Heather Peacock, »The effectiveness of portfolios for post-graduate assessment and education: BEME Guide No 12«, in: *Medical Teacher* 31 (2009), 299–318.

46 Tochel u. a., »The effectiveness of portfolios«.

47 MacLellan, »How convincing is alternative assessment for use in higher education?«.

48 Frances Lawrenz, Douglas Huffman und Wayne Welch, »The Science Achievement of Various Subgroups on Alternative Assessment Formats«, in: *Science Education* 85, 3 (2001), 279–290.

49 Dochy u. a., »The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education«.

tieren hingegen eine hohe Übereinstimmung zwischen Lehrkraftbewertungen und den Selbstbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler.<sup>50</sup>

Heterogene Befunde sind bezüglich der Validität von Peer-Bewertungen zu verzeichnen.<sup>51</sup> In einer exemplarischen Studie konnten Chang et al. Unterschiede bei der Beurteilung webbasierter Portfolios durch Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler und die Lernenden aufzeigen: Die Lehrkräfte legten häufig die strengsten Beurteilungsstandards an, wohingegen die gegenseitige Bewertung der Schülerinnen und Schüler untereinander weniger streng vollzogen wurde. In einem höheren Maß stimmten das Lehrkrafturteil und die Schülerinnen- und Schüler selbstbewertung überein und lieferten in Hinblick auf das Ergebnis der Abschlussprüfung eine validere Prognose ab als die Peer-Urteile.<sup>52</sup>

### Lernförderliche und motivationale Effekte

In Deutschland wurde zu den Effekten alternativer Formen der Leistungsbeurteilung besonders im Hinblick auf mögliche differenzielle Wirkungen von Verbalbeurteilungen im Vergleich zur Erteilung von Ziffernnoten geforscht.<sup>53</sup> Wagner und Valtin fanden in Ihrer Untersuchung bei Grundschulkindern jedoch keine eindeutigen Belege für den häufig postulierten leistungs- und entwicklungsförderlichen Effekt von Verbalbeurteilungen im Vergleich zur Notengebung.<sup>54</sup> Textanalysen von Verbalbeurteilungen zeigten darüber hinaus Mängel in der praktischen Umsetzung von Verbalbeurteilungen auf: Häufig fehlten diffe-

50 Ebd.; Chi-Cheng Chang, Chaoyun Liang und Yi-Hui Chen, »Is learner self-assessment reliable and valid in a Web-based portfolio environment for high school students?«, in: *Computers & Education* 60 (2013), 325–334.

51 Dochy u. a., »The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education«; Keith A. Oldfield und J. Mark K. Malcapine, »Peer and self-assessment at the tertiary level – an experiential report«, in: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 20 (1995), 125–132; Paul Orsmond, Stephen Merry und Kevin Reiling, »The importance of marking criteria in the use of peer assessment«, in: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 21 (1996), 239–249.

52 Chi-Cheng Chang, Kuo-Hung Tseng und Shi-Jer Lou, »A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students«, in: *Computers & Education* 58 (2012), 303–320.

53 Michael Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, Opladen: Leske + Budrich, 2003, 68f.

54 Christine Wagner und Renate Valtin, »Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35, 1 (2003), 27–36.

renzierte Rückmeldungen und Ermutigungen der Lernenden sowie genaue förderdiagnostische Hinweise.<sup>55</sup>

Lehmann et al. stellten im Rahmen der Lernausgangs-Untersuchung (LAU) an Hamburger Grundschulen ebenfalls einen Vergleich zwischen Verbalbeurteilung und Ziffernnoten an und berichteten, dass ein Verzicht auf Noten zu keinen Leistungseinbußen führte. Dabei schnitten Viertklässlerinnen und -klässler ohne Noten in standardisierten Leistungstests sogar etwas besser ab und konnten ein leicht höheres Selbstkonzept verzeichnen.<sup>56</sup>

Jachmann untersuchte Sechstklässlerinnen und -klässler und fand heraus, dass diese die klasseninterne Lernkultur tendenziell negativer einschätzten und über eine etwas größere Schulunlust berichteten, wenn sie Ziffernnoten statt Verbalbeurteilungen erhielten. Kein Zusammenhang konnte hingegen gefunden werden zwischen der an der jeweiligen Schule praktizierten Beurteilungsform und der Schulangst der Schülerinnen und Schüler.<sup>57</sup>

Einen Schulversuch zu alternativen Formen der Leistungsbewertung begleiteten Arnold et al., wobei die berichteten Rückmeldungen unterschiedlich ausfielen: Eine Schule berichtete z. B. von einer stärkeren mündlichen Beteiligung im Unterricht sowie von einem größeren Engagement gerade der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler. Eine Leistungsverbesserung sei hingegen nicht festgestellt worden. Lehrkräfte anderer Schulen merkten jedoch an, dass insbesondere Leistungsschwächere überfordert seien mit der eigenständigen Reflexion ihres Lernprozesses.<sup>58</sup>

Brater et al. formulierten hinsichtlich eines zweijährigen Modellprojekts zur Einführung von Kompetenzportfolios an fünf Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) die Kritik, dass nur wenige Arbeiten von Schülerinnen und Schülern auf eine höhere Selbstreflexivität und ein besseres Verständnis für die eigenen Lernprozesse schließen ließen. Besonders sprachlich und kognitiv Leistungsschwächere profitierten häufig nicht von der Portfolioarbeit.<sup>59</sup>

55 Corinna Schmude, *Berichtszeugnis – unnötiger Aufwand oder aufwendige Notwendigkeit?*, Dissertation, Humboldt-Universität Berlin, 2001.

56 Rainer H. Lehmann, Rainer Peek und Rüdiger Gänsfuß, *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*, Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1997; dies., *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*, Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1999.

57 Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*.

58 Karl-Heinz Arnold, Andreas Froberg, Anne Schröder-Begoihn, Sonja Schubert und Wolfgang Vogel, *Integrierte Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I. Abschlussbericht Schulbegleitforschungsprojekt 87*, Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft, 2000.

59 Michael Brater, Dieter Haselbach und Antonia Stefer, *Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 199.

Betrachtet man die verschiedenen Studien zusammengenommen, so kann festgestellt werden, dass sich offenbar »die Befürchtungen der Notenbefürworter, dass etwa die Lernbereitschaft nachließe, wenn keine Noten erteilt werden«<sup>60</sup> nicht bestätigt haben. Andererseits konnte auch für die ambitionierten »Hoffnungen der Befürworter« von Verbalbeurteilungen keine stabile empirische Basis gefunden werden.<sup>61</sup>

### Formative Leistungsbewertung

Auf eine solide empirische Basis stützt sich laut Stiggins et al.<sup>62</sup> und Wiliam<sup>63</sup> die formative Leistungsbewertung, und zwar sowohl hinsichtlich der Leistungszuwächse der Lernenden in standardisierten Leistungstests als auch in Bezug auf ihre Lernmotivation. Wichtig zu bemerken ist allerdings, dass große Unterschiede in der Umsetzung der einzelnen Ansätze formativer Leistungsbeurteilung zu konstatieren sind.<sup>64</sup> Zum Beispiel analysierten Gikandi et al. in ihrem Review die Auswirkungen vielfältiger, digitaler Formen formativer Leistungsbeurteilung, bei der die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt waren (z. B. Diskussionsforen, eigenständig durchführbare Tests und Einsatz webbasierter Portfolios). Die beschriebenen alternativen Formen der Leistungsbeurteilung tragen demnach zu einem größeren Engagement der Lernenden bei, wobei besonders ein interaktives Feedback eine lernförderliche Wirkung mit sich bringt.<sup>65</sup>

Über eine Laborstudie mit 329 deutschen Realschülerinnen und -schülern zu den Effekten formativer Leistungsbewertung berichtet Rakoczy<sup>66</sup>: Nach einem Mathematiktest wurde u. a. eine Leistungsrückmeldung nach sozialer Bezugsnorm und eine auf dem individuellen Lösungsprozess basierende Leistungsrückmeldung erstellt. Das auf den Lösungsprozess bezogene Feedback formulierte dabei Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie Strategien zur Leistungssteigerung, sodass die Lernenden besser drüber

60 Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, 70.

61 Ebd.

62 Stiggins u. a., *Classroom Assessment for Student Learning*.

63 Wiliam, »What is assessment for learning?«.

64 Maddalena Taras, »Assessment for learning: assessing the theory and evidence«, in: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 3015–3022.

65 Joyce W. Gikandi, Donna Morrow und Niki E. Davis, »Online formative assessment in higher education: A review of the literature«, in: *Computers & Education* 57 (2011), 2333–2351.

66 Katrin Rakoczy, »Formatives Assessment – theoretische Erkenntnisse und praktische Umsetzung im Mathematikunterricht«, in: Cristian Fischer (Hg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Münster: Waxmann, 2012, 73–92.

Bescheid wussten, wie sie weitere Lernprozesse förderlich gestalten konnten. Es zeigte sich außerdem ein positiver Zusammenhang zwischen der lösungsprozessbezogenen Rückmeldung und einem größeren Leistungszuwachs sowie einem gesteigerten Aufgabeninteresse.<sup>67</sup> Das Feedback als wesentliche Komponente der formativen Leistungsbewertung betonen auch Hattie und Timperley<sup>68</sup> sowie Nicol und Macfarlane-Dick.<sup>69</sup>

Neue Formen einer formativen und auf Schülerinnen- und Schüler-Partizipation basierenden Leistungsbewertung wurden auch anlässlich des Modellversuchs KOMPASS (Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein) an bayerischen Realschulen erprobt. Hierzu zählte insbesondere der Einsatz von Checklisten, Kompetenzrastern, Lernportfolios und individuellen Rückmeldungen.<sup>70</sup> Die groß angelegte Evaluationsstudie zum Modellprojekt mit insgesamt über 3600 Schülerinnen und Schülern sowie 800 Lehrkräften wurde als Längsschnittuntersuchung mit Kontrollgruppendesign realisiert. Die Ergebnisse verweisen auf günstige Effekte, z. B. hinsichtlich der Lernmotivation, des schulischen Interesses und des Selbstkonzepts der Heranwachsenden. Schülerinnen und Schüler der Interventionsschulen gaben im Vergleich zu den Gleichaltrigen der Kontrollschulen vermehrt an, konstruktiv mit Misserfolgen umzugehen und ihre Fähigkeiten für veränderbar zu halten.<sup>71</sup> Andere Untersuchungen deuten auf eine höhere Lernfreude, eine größere intrinsische Lernmotivation und höhere Autonomie beim Lernen von Schülerinnen und Schülern mit formativ angelegter Leistungsbewertung hin.<sup>72</sup>

Es ist allerdings wichtig anzumerken, dass das formative Assessment ein sehr uneinheitliches Konzept darstellt und in verschiedenen Studien jeweils differenzierte Teilaspekte dieses Konstrukts betrachtet werden. Eine empirisch gut

67 Birgit Harks, Katrin Rakoczy, John Hattie, Michael Besser und Eckhard Klieme, »The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness«, in: *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 34, 3 (2014), 269–290.

68 John Hattie und Helen Timperley, »The Power of Feedback«, in: *Review of Educational Research* 77, 1 (2007), 81–112.

69 David J. Nicol und Debra Macfarlane-Dick, »Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice«, in: *Studies in Higher Education* 31, 2 (2006), 199–218.

70 Annette Scheunpflug, Ulrike Stadler-Altman und Horst Zeinz, *Bestärken und fördern – Wege zu einer veränderten Kultur des Lernens in der Sekundarstufe I*, Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012.

71 Ebd.

72 Nava Maslovaty und Esther Kuzi, »Promoting motivational goals through alternative or traditional assessment«, in: *Studies in Educational Evaluation* 28 (2002), 199–222; Yehudit Dori, »From Nationwide Standardized Testing to School-Based Alternative Embedded Assessment in Israel: Students' Performance in the Matriculation 2000 Project«, in: *Journal of Research in Science Teaching* 40, 1 (2003), 34–52.

validierte Komponente zahlreicher Verfahren der formativen Leistungsbewertung ist die Selbstbewertung. Hier konnten u. a. Leistungssteigerungen, eine hohe Reflexivität in Bezug auf das eigene Lernen und eine verstärkte Verantwortungsübernahme für eigene Lernprozesse sowie ein höheres Selbstwirksamkeitserleben nachgewiesen werden.<sup>73</sup>

### Akzeptanz alternativer Formen der Leistungsbeurteilung

Die verschiedenen alternativen Formen der Leistungsbeurteilung wurden bereits benannt. Diese können als äußerst heterogen bezeichnet werden: Es gibt sehr standardisierte Formen und weniger standardisierte Ansätze. Im Folgenden werden empirische Befunde zur Akzeptanz alternativer Formen der Leistungsbeurteilung referiert.

Empirische Studien konnten zeigen, dass Lehrende, Lernende und Eltern mit alternativen Formen der Leistungsbewertung, wie z. B. Verbalbeurteilungen, Schülerinnen- und Schüler selbstbewertungen oder Lernportfolios, durchaus Vorteile assoziieren.<sup>74</sup> Dies geht jedoch keineswegs mit einer Ablehnung traditioneller Formen der Leistungsbeurteilung einher. Die traditionelle Notengebung wird kaum hinterfragt und gilt trotz empirisch nachgewiesener, messtheoretischer Mängel verbreitet als »objektiv«.<sup>75</sup>

Bei den Schülerinnen und Schülern erfährt das gewohnte System der Ziffernoten meist eine große Akzeptanz. So wurde die Vorstellung einer »Schule ohne Noten« von Lernenden mehrheitlich abgelehnt. Hätten die Befragten die Wahl zwischen Berichts-, Noten- oder Notenzeugnissen mit Kommentarbogen, so würde die Mehrheit (53 Prozent) das Notenzeugnis mit Kommentarbogen bevorzugen. Weniger als 40 Prozent präferierten das Notenzeugnis und nur etwa sieben Prozent das Berichtszeugnis.<sup>76</sup> Besonders die Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen und Gymnasien bevorzugten ein Notenzeugnis inklusive Kommentarbogen, wohingegen die meisten Haupt- und Realschülerinnen und -schüler reine Notenzeugnisse favorisierten.<sup>77</sup> Zu ihren Erfahrungen mit neu eingeführten Pensendbüchern befragte Prengel Schülerinnen und Schüler der vierten bis sechsten Klasse der Montessori-Gesamtschule Potsdam. Knapp die

73 Andrade und Valtcheva, *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment*; Dochy u. a., »The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education«; Tochel u. a., »The effectiveness of portfolios«.

74 Heidi Andrade und Ying Du, »Student responses to criteria-referenced self-assessment«, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32, 2 (2007), 159–181.

75 Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. 76 Ebd.

77 Ebd., 180.

Hälfte der Kinder beurteilten diese positiv, wohingegen sich die anderen Kinder ambivalent oder ablehnend äußerten. Als negativ wurde empfunden, dass die Beschreibung eines zu erreichenden Pensums zum Empfinden von Überforderung führen könne.<sup>78</sup>

Verschiedene Studien zeigten, dass die etablierte Praxis der traditionellen Notengebung von Eltern kaum hinterfragt wurde.<sup>79</sup> Ziffernnoten würden als aussagekräftig und eindeutig eingeschätzt und gerade nach den ersten Jahren der Grundschule von den Eltern gewünscht.<sup>80</sup> Einschränkend ist festzuhalten, dass ein Teil der genannten Studien bereits älter ist und dass sich die Akzeptanz der Eltern in Bezug auf die Notenerteilung verändert haben könnte.

Lehrkräfte berichten u. a. über einen großen Arbeitsaufwand, den die Erstellung von Verbalbeurteilungen und die Einführung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung mit sich bringen würde.<sup>81</sup> Jachmann, der 637 Hamburger Lehrpersonen untersuchte, konstatiert, dass sich 63 Prozent der Befragten gegen eine Schule ohne Notengebung ausgesprochen haben.<sup>82</sup> Insbesondere Lehrkräfte von Haupt- und Realschulen sowie des Gymnasiums bevorzugten die traditionelle Ziffernbenotung. Eine kritische Einstellung gegenüber der Benotung hatten v. a. Lehrpersonen von Grund- und Gesamtschulen. Auch internationale Untersuchungen zeigen, dass Schulnoten und etablierte Formen der Leistungsbeurteilung in der Regel auf eine hohe Akzeptanz bei Lehrkräften stoßen.<sup>83</sup>

---

78 Annedore Prengel, »Kinder im Prisma der Lehrkraftwahrnehmung – Verfahren der Leistungs- und Entwicklungsdokumentation an der Montessori-Gesamtschule Potsdam«, in: Jan Hofmann (Hg.), *Neue Formen des Lehrens und Lernens. Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangsübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007, 20–55.

79 Amet Dzelili, »Noten gehören verboten – aber warum?« in: *Bildung Schweiz* 1 (2009), 8–11; Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*.

80 Dzelili, »Noten gehören verboten – aber warum?«; Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*; Renate Valtin und Heidrun Rosenfeld, »Zur Präferenz von Noten oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost- und West Berliner Eltern«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1997), 293–304.

81 Arnold u. a., *Integrierte Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I*; Brater u. a., *Kompetenzen sichtbar machen*; Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*.

82 Jachmann, *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, 108.

83 Dzelili, »Noten gehören verboten – aber warum?«; Helen G. Watt, »Attitudes to the Use of Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia«, in: *Educational Studies in Mathematics* 58 (2005), 21–44; Osman Birgin und Adnan Bakı, »An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: the case of Turkey«, in: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009), 681–685.

## Implikationen und Ausblick

Abschließend werden Forschungsdesiderata und mögliche Forschungsprojekte sowie Implikationen der bisherigen Forschungsbefunde für die Lehrkräftebildung und die Schulpraxis benannt.

### Weitere Forschung

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass es an Studien zum Einsatz und zur Akzeptanz alternativer Formen der Leistungsbewertung in Deutschland noch weitgehend mangelt, gerade was Untersuchungen mit größeren Stichproben, auch über die Grenzen von Bundesländern und Schulformen hinweg, anbelangt. Auch wären Erhebungen zu den Eignungseinschätzungen verschiedener Formen der Leistungsbewertung für die unterschiedlichen Förderbedarfe sehr wünschenswert.

Im Hinblick auf eine inklusive Schulpraxis ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf die eigene Beurteilungskompetenz und die Selbstreflexion zur validen Einschätzung der eigenen Leistungen weniger zugetraut werden. Dies korrespondiert mit den Befunden von Arnold et al. sowie Brater et al., die über eine skeptische Haltung von Lehrkräften hinsichtlich des Einsatzes alternativer Beurteilungsformen bei leistungsschwächeren Lernenden berichten.<sup>84</sup>

Bei dieser Perspektive handelt es sich um eine eher defizitorientierte Sicht, die dem Leitgedanken von Inklusion (als weitem, alle Schülerinnen und Schüler umfassenden Begriff) nicht vollständig gerecht wird, da hier nur einseitig eine bestimmte Schulleistungsdimension adressiert wird, die allerdings in einem Schulsystem, das nicht nur förder-, sondern auch selektionsorientiert agiert, von Bedeutung ist. Mit dem antinomischen Spannungsverhältnis zwischen Förderung und Selektion müssen alle Beteiligten im Bildungssystem Schule umgehen. Eine weniger defizitorientierte Formulierung lautet: »Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen«. Gerade auch für begabtere Schülerinnen und Schüler bieten alternative Formen der Leistungsbeurteilung Chancen, da sie ihnen ein eigenständiges Weiterarbeiten ermöglichen können.

Die bisher in der Forschungsliteratur veröffentlichten Befunde verweisen insgesamt darauf, dass die befragten Lehrenden zu einem Großteil herkömmliche Formen der Leistungsbewertung präferieren, obwohl sie eine weitgehende Kenntnis unterschiedlicher alternativer Beurteilungsformen besitzen. Eine Ur-

---

84 Arnold u. a., *Integrierte Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I*; Brater u. a., *Kompetenzen sichtbar machen*.

sache dafür könnte sein, dass die Lehrpersonen beim Einsatz alternativer Formen eine mangelnde Akzeptanz durch Lernende und deren Eltern befürchten. Diese Vermutung wäre im Rahmen weiterer Studien zu untersuchen.

### Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Der zurückhaltende Einsatz alternativer Formen der Leistungsbeurteilung von Seiten der Lehrenden trotz deren Kenntnis könnte im Bereich der Lehrkräfteaus- und -fortbildung als Anlass genommen werden, um einstellungsbezogene Hemmnisse zu identifizieren und diesen gezielt entgegenzusteuern. Lohnenswert erscheint die verstärkte Behandlung der diversen Formen der Leistungsbeurteilung bereits in der ersten Phase der Lehrkraftausbildung.

### Inklusive Schulpraxis

Im Rahmen einer inklusiven Unterrichtspraxis können alternative Formen der Leistungsbeurteilung einen Raum bieten, individuelle Lernprozesse abzubilden und zu würdigen.<sup>85</sup> Weiter wird mit den alternativen Beurteilungsformen die Hoffnung verbunden, die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler zu fördern und damit zu einer Optimierung des gesamten Lernprozesses beizutragen. Neben einer Beurteilung der Leistungen nach kriterialen Maßstäben steht demnach vor allem die individuelle Förderung der Lernenden und damit eine pädagogische Rückmeldefunktion im Mittelpunkt. Aufbauend auf diesen Hintergrund kommt die Frage in den Blick, inwieweit alternative Beurteilungsformen in erster Linie als didaktisch-methodische Instrumente eines konstruktivistisch ausgerichteten und auf Selbstregulation abzielenden Lernsettings einzuordnen sind. Anderson<sup>86</sup> verweist beispielsweise darauf, dass ein *assessment for learning* eher ein *teaching tool*, d.h. eine Form der methodisch-didaktischen Gestaltung darstellt. In zukünftigen Studien wäre zu eruieren, in welcher Funktion alternative Formen der Leistungsbeurteilung von den Lehrenden begriffen werden. Konkret: Werden sie eher als pädagogische Fördermaßnahmen angesehen und bevorzugen die Lehrkräfte dann für die summative Notenvergabe eher traditionelle Bewertungsformen? Maclellan stellt diesbezüglich fest, dass alternative Bewertungsformen hinsichtlich einer abschließenden summativen Leistungsbewertung und Zertifizierung ebenso problematisch wie traditionelle Formen der Leistungsbeurteilung seien, beispielsweise was den Mangel des

---

85 U. a. Walm u. a., »Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens«.

86 Anderson, »The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment«.

Kriteriums der Objektivität anbelangt.<sup>87</sup> Grunder und Bohl verweisen außerdem darauf, dass neue Beurteilungsformen in ihrer inneren Struktur häufig noch komplexer seien als die herkömmlichen Formen der Leistungsbewertung.<sup>88</sup>

Weiter muss bedacht werden, dass sich eine Überbetonung einer ständig fortgesetzten formativen Beurteilung des Lernfortschrittes negativ auf intrinsische Motivation und Lernfreude auswirken kann. Beispielsweise machen Falkenberg et al. kritische Anmerkungen zur schulischen Leistungsbewertung in Schweden, die »zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit«<sup>89</sup> stehe. Sie berichten von teilweisen Überlagerungen der in der Beurteilungspraxis bis zur sechsten Jahrgangsstufe ansonsten rein formativ angelegten Lernstandsrückmeldungen durch summative Beurteilungselemente. Dies führe zum einen zu widersprüchlichen Herausforderungen für die Lehrkräfte, welche diese auch als solche erkennen und dann auszubalancieren versuchen. Zum anderen würde die formative Leistungsbeurteilung bei den Schülerinnen und Schülern auch andere Effekte als die primär intendierten mit sich bringen, und zwar vor allem das Gefühl des ständigen Geprüftwerdens.<sup>90</sup>

Unter inklusiven Gesichtspunkten wäre zudem eine stärkere Gewichtung der individuellen Bezugsnorm wünschenswert, damit die Lernfortschritte der unterschiedlich leistungsstarken Lernenden angemessen dargestellt werden können. In der Schulpraxis ergibt sich hierbei jedoch oft ein Etikettierungs-Dilemma: So wird beispielsweise in NRW eine zieldifferente Unterrichtung und an der individuellen Bezugsnorm orientierte Beurteilung nur bei der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in den Bereichen geistige Entwicklung oder Lernen rechtlich vorgesehen. Aus dieser Etikettierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie aus dem Nicht-Erreichen eines regulären Schulabschlusses resultieren jedoch erhebliche Stigmatisierungseffekte. Vor diesem Hintergrund könnten sich Effekte einer außerhalb traditioneller Bewertungsformen vollzogenen Beurteilungspraxis angesichts der Selektions- und Allokationsfunktion schulischer Leistungsbeurteilung als »Schonraumfalle« herausstellen, die spätestens beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt offensichtlich wird.

---

87 Maclellan, »How convincing is alternative assessment for use in higher education?«.

88 Grunder u. a., *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*.

89 Kathleen Falkenberg, Bettina Vogt und Florian Waldow, »Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3 (2017), 317–333, 317.

90 Ebd.

## Literaturverzeichnis

- Ainscow, Mel, Tony Booth und Alan Dyson. *Improving schools, developing inclusion*, London: Routledge, 2006.
- Amrhein, Bettina und Kersten Reich. »Inklusive Fachdidaktik«, in: *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler (Hg.), Münster: Waxmann, 2014, 31–44.
- Anderson, Rebecca S. »Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment«, in: *New Directions for Teaching and Learning* 74 (1998), 5–16.
- Andrade, Heidi und Ying Du. »Student responses to criteria-referenced self-assessment«, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32, 2 (2007), 159–181.
- Andrade, Heidi und Anna Valtcheva. »Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment«, in: *Theory Into Practice* 48, 1 (2009), 12–19.
- Arndt, Ann-Kathrin und Rolf Werning. »Leistung an inklusiven Schulen – Perspektiven von Eltern«, in: *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Annette Textor u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 130–138.
- Arnold, Karl-Heinz, Andreas Froberg, Änne Schröder-Begoihn, Sonja Schubert und Wolfgang Vogel. *Integrierte Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I. Abschlussbericht Schulbegleitforschungsprojekt 87*, Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft, 2000.
- Baume, David und Mantz Yorke. »The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education«, in: *Studies in Higher Education* 27, 1 (2002), 7–25.
- Beutel, Silvia-Iris. »Endlich die Noten abschaffen? Ein Plädoyer für die Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung«, in: *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Christian Fischer (Hg.), Münster: Waxmann, 2012, 93–106.
- Beutel, Silvia-Iris und Hans A. Pant. *Lernen ohne Noten – Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2019.
- Birgin, Osman und Adnan Baki. »An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: the case of Turkey«, in: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009), 681–685.
- Bohl, Thorsten. »Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung«, in: *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*, Ewald Kiel u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019, 414–425.
- Brater, Michael, Dieter Haselbach und Antonia Stefer. *Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.
- Brühwiler, Christian und Andreas Helmke. »Determinanten der Schulleistung«, in: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne R. Buch (Hg.), Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/504>, 5. überarb. u. erw. Aufl. 2018, 8–92.

- Buholzer, Alois, Klaus Joller-Graf, Annemarie Kummer Wyss und Bruno Zobrist. *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*, Wien u. a.: LIT Verlag, 2014.
- Chang, Chi-Cheng, Chaoyun Liang und Yi-Hui Chen. »Is learner self-assessment reliable and valid in a Web-based portfolio environment for high school students?«, in: *Computers & Education* 60 (2013), 325–334.
- Chang, Chi-Cheng, Kuo-Hung Tseng und Shi-Jer Lou. »A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students«, in: *Computers & Education* 58 (2012), 303–320.
- Dietrich, Fabian. »Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung«, in: *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Annette Textor u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 191–198.
- Dochy, Filip, Mien R. Segers und Dominique Sluijsmans. »The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review«, in: *Studies in Higher Education* 24, 3 (1999), 331–350.
- Dori, Yehudit J. »From Nationwide Standardized Testing to School-Based Alternative Embedded Assessment in Israel: Students' Performance in the Matriculation 2000 Project«, in: *Journal of Research in Science Teaching* 40, 1 (2003), 34–52.
- Dzelili, Amet. »Noten gehören verboten – aber warum?«, in: *Bildung Schweiz* 1 (2009), 8–11.
- Falkenberg, Kathleen, Bettina Vogt und Florian Waldow. »Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3 (2017), 317–333.
- Fischer, Christian (Hg.). *Diagnose und Förderung statt Notengebung*, Münster: Waxmann, 2012.
- Gikandi, Joyce W., Donna Morrow und Niki E. Davis. »Online formative assessment in higher education: A review of the literature«, in: *Computers & Education* 57 (2011), 2333–2351.
- Grunder, Hans-Ulrich und Thorsten Bohl (Hg.). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004.
- Harks, Birgit, Katrin Rakoczy, John Hattie, Michael Besser und Eckhard Klieme. »The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness«, in: *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 34, 3 (2014), 269–290.
- Hattie, John und Helen Timperley. »The Power of Feedback«, in: *Review of Educational Research* 77, 1 (2007), 81–112.
- Heckhausen, Heinz. »Leistung – Wertgehalt und Wirksamkeit einer Handlungsmotivation und eines Zuteilungsprinzips«, in: *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips*, Siemens-Symposium (Hg.), München: dtv, 1974a, 169–195.
- Ders. *Leistung und Chancengleichheit*, Göttingen: Hogrefe, 1974b.
- Heller, Kurt A. *Leistungsdiagnostik in der Schule*, Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1984.
- Heller, Joan I., Karen Sheingold und Carol M. Myford. »Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment«, in: *Educational Assessment* 5 (1998), 5–40.

- Herman, Joan I., Maryl Gearhart und Eva L. Baker. »Assessing writing portfolios: issues in the validity and meaning of scores«, in: *Educational Assessment* 1 (1993), 201–224.
- Jachmann, Michael. *Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*, Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Joller-Graf, Klaus. »Binnendifferenzierter Unterricht«, in: *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss (Hg.), Seelze: Klett/Kallmeyer, 2010, 122–137.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim: Beltz, 2007.
- Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn/Berlin: BMBF, 2003.
- Köller, Olaf. »Schülerleistungen und Kompetenzstufenmodelle«, in: *Schulmanagement* 6 (2010), 20–22.
- Kopmann, Henrike. *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung: Eine empirische Erhebung inklusionsrelevanter Einstellungskonstrukte auf Lehrkraftseite und des schülerperzipierten Klassenklimas*, veröffentlichte Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2016, <https://miami.uni-muenster.de/Record/0cce0136-b078-4c21-989d-0fe5ad3781d8>, zuletzt geprüft am 21. Februar 2021.
- Lawrenz, Frances, Douglas Huffman und Wayne Welch. »The Science Achievement of Various Subgroups on Alternative Assessment Formats«, in: *Science Education* 85, 3 (2001), 279–290.
- Lehmann, Rainer H., Rainer Peek und Rüdiger Gänsfuß. *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*, Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1997.
- Dies. *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*, Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1999.
- Maclellan, Effie. »How convincing is alternative assessment for use in higher education?«, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29, 3 (2004), 311–321.
- Maier, Uwe. »Formative Leistungsdiagnostik«, in: *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*, Ewald Kiel u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019, 403–413.
- Maslovaty, Nava und Esther Kuzi. »Promoting motivational goals through alternative or traditional assessment«, in: *Studies in Educational Evaluation* 28 (2002), 199–222.
- Middendorf, William. »Schulische Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand: einführende Betrachtungen zu aktuellen Aufgaben und Herausforderungen«, in: *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Christian Fischer (Hg.), Münster: Waxmann, 2012, 9–22.
- Nicol, David J. und Debra Macfarlane-Dick. »Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice«, in: *Studies in Higher Education* 31, 2 (2006), 199–218.
- Nystrand, Martin, Allan S. Cohen und N. Maritza Dowling. »Addressing reliability problems in the portfolio assessment of college writing«, in: *Educational Assessment* 1 (1993), 53–70.

- Oldfield, Keith A. und J. Mark K. Malcapine. »Peer and self-assessment at the tertiary level – an experiential report«, in: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 20 (1995), 125–132.
- Orsmond, Paul, Stephen Merry und Kevin Reiling. »The importance of marking criteria in the use of peer assessment«, in: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 21 (1996), 239–249.
- Prenzel, Annedore. »Kinder im Prisma der Lehrkraftwahrnehmung – Verfahren der Leistungs- und Entwicklungsdokumentation an der Montessori-Gesamtschule Potsdam«, in: *Neue Formen des Lehrens und Lernens. Leistungsbewertung ohne Zensuren und jahrgangübergreifender Unterricht in der Montessori-Gesamtschule Potsdam*, Jan Hofmann (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007, 20–55.
- Rakoczy, Katrin. »Formatives Assessment – theoretische Erkenntnisse und praktische Umsetzung im Mathematikunterricht«, in: *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Christian Fischer (Hg.), Münster: Waxmann, 2012, 73–92.
- Scheunpflug, Annette, Ulrike Stadler-Altmann und Horst Zeinz. *Bestärken und fördern – Wege zu einer veränderten Kultur des Lernens in der Sekundarstufe I*, Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012.
- Schmude, Corinna. *Berichtszeugnis – unnötiger Aufwand oder aufwendige Notwendigkeit*, Dissertation, Humboldt-Universität Berlin, 2001.
- Stiggins, Richard J., Judith A. Arter, Jan Chappuis und Stephen Chappuis. *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right – Using It Well* (2nd Edition), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007.
- Streese, Bettina, Ines Schiermeyer-Reichl, Andrea Meyer, Frauke Moritz-Thiele und Elke Wenzel. »Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ›inklusive Leistungsbewertung‹ in Schulen der Sekundarstufe«, in: *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Annette Textor u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 121–129.
- Sturm, Tanja. »Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips«, in: *Erziehungswissenschaft* 26, 51 (2015), 25–32.
- Taras, Maddalena. »Assessment for learning: assessing the theory and evidence«, in: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 3015–3022.
- Textor, Annette. *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.
- Tochel, Claire, Alex Haig, Anne Hesketh, Ann Cadzow, Karen Beggs, Iain Colthart und Heather Peacock. »The effectiveness of portfolios for post-graduate assessment and education: BEME Guide No 12«, in: *Medical Teacher* 31 (2009), 299–318.
- Valtin, Renate und Heidrun Rosenfeld. »Zur Präferenz von Noten oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost- und Westberliner Eltern«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1997), 293–304.
- Von Barga, Imke. »Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag – Einblicke in eine qualitative Längsschnittstudie«, in: *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Annette Textor u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 148–156.
- Wagner, Christine und Renate Valtin. »Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grund-

- schulkindern«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35, 1 (2003), 27–36.
- Walm, Maik, Christoph Schultz, Thomas Häcker und Vera Moser. »Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens« – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld«, in: *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, Annette Textor u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2017, 113–120.
- Watt, Helen M. G. »Attitudes to the Use of Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia«, in: *Educational Studies in Mathematics* 58 (2005), 21–44.
- Weinert, Franz E. »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: *Leistungsmessungen in Schulen*, ders. (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2001, 17–31.
- Wiliam, Dylan. »What is assessment for learning?«, in: *Studies in Educational Evaluation* 37 (2011), 3–14.
- Winter, Felix. *Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004.
- Ders. »Klassenarbeit passé?«, in: *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*, Christian Fischer (Hg.), Münster: Waxmann, 2012, 57–72.



# Medienkompetenz als messbare schulische Leistung? Vermittlungsgegenstand Medienkompetenz im Spannungsverhältnis von politischem Rahmen, Theorie und Praxis

## Einleitung

Seit dem Pisa-Schock fußen das deutsche Schulsystem, dessen Messung und Leistungsbeurteilung auf Kompetenzen, welche Schüler und Schülerinnen am Ende ihrer Schulzeit erlangt haben sollen, um in der späteren Arbeitswelt zu bestehen. Diese zu erreichenden Kompetenzen werden politisch vorgegeben; zum einen durch die Fachcurricula, zum anderen durch die Bildungsstandards. Seit einigen Jahrzehnten steht die schulische Ausbildung vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler auf die von einer Arbeitswelt in der digital(isiert)en Welt geforderten Medienkompetenz vorzubereiten. Als Reaktion darauf legte die Kultusministerkonferenz (KMK) 2016 (und 2017 erweitert) ein Strategiepapier zur *Bildung in der digitalen Welt*<sup>1</sup> vor, das in Aufbau und Struktur den bestehenden Bildungsstandards und Fachcurricula ähnelt. Wollen wir über Medienkompetenz als Zielgröße schulischer Leistung im Sinne einer abzuschließenden Ausbildung sprechen, so erscheint dieses Papier als richtungsweisend für mögliche Messkriterien dieser Leistung.

Was unter Medienkompetenz verstanden wird, wird auf politischer wie wissenschaftlicher Ebene divers diskutiert. Gleichzeitig soll Medienkompetenz als Vermittlungsinhalt in Schulen thematisiert werden. Es ist demnach unklar, auf welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen die schulische Vermittlung ausgerichtet ist. Wir fragen:

*Auf welche Weise wird Medienkompetenz auf politischer und theoretischer Ebene als schulische Leistung konstruiert und wie wird sie in der Praxis wahrgenommen?*

In einem ersten Schritt beschreiben wir den Aufbau und die Inhalte der Strategie zur *Bildung in der digitalen Welt*, um das dortige Verständnis von

---

1 Kultusministerkonferenz (KMK), *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*, Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2017, [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf).

(Medien-)Kompetenz nachzuvollziehen. Es ist auffällig, dass die KMK-Strategie in ihrer Struktur den länderübergreifenden Bildungsstandards und somit den politischen Zielvorgaben schulischer Leistungen ähnelt. In den Bildungsstandards werden die zu erwartenden Kompetenzen und deren Bewertungskriterien festgehalten<sup>2</sup> und der Kompetenzbegriff nach Franz Weinert verwendet, welcher 2003 in der sogenannten Klieme-Expertise für die Bildungsstandards spezifiziert wurde.<sup>3</sup> Im zweiten Schritt werden wir daher Weinerts und den von Klieme in den Bildungsstandards verwendeten Kompetenzbegriff betrachten.

In einem dritten Schritt gehen wir auf den Medienkompetenzbegriff ein, welcher von Dieter Baacke durch sein 1996 entwickeltes Medienkompetenzmodell<sup>4</sup> maßgeblich geprägt wurde und nach wie vor für Weiterentwicklungen als Referenzquelle herangezogen wird. In den Fachcurricula wird der Erwerb von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen durch »Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen«<sup>5</sup> sichtbar gemacht. Es scheint demnach plausibel, dass Medienkompetenz in der schulischen Praxis ebenso auf der Leistungsebene betrachtet wird. Wir komplementieren daher die theoretische Betrachtung mit einem empirischen Teil, der sich auf qualitative Interviews von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften zum Thema Medienkompetenz stützt.

In den Bildungsstandards wird der Ansatz Weinerts bzw. Kliemes, in der Praxisorientierung Kompetenzen messbar zu machen, verkürzt angewendet. In der Tradition dieser verkürzten Verwendung zeigt auch die KMK-Strategie eine outputorientierte Herangehensweise, die den Erwerb verschiedenster Kompetenzen sichtbar zu machen sucht. Bestärkt durch die Darstellung der vielen unterschiedlichen Aspekte als Zielkategorien, tritt die schulische Forderung nach Messbarmachung von Leistung hier auf und trifft auf die Komplexität von (Medien-)Kompetenz. Dies führt zu Herausforderungen sowohl in der schulischen Vermittlung wie auch im Kompetenzerwerb. Diese Herausforderungen, die sich aus den nicht markierten Unterschieden zwischen der Verwendung des (Medien-)Kompetenzbegriffs in bildungspolitischen Vorgaben und den dahinterliegenden theoretischen Konzepten ergeben, zeigen sich ebenfalls in unseren

---

2 Vgl. bspw. das Fachcurriculum für das Fach Deutsch: Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Deutsch*, Hannover, 2009, 59–61.

3 Eckhard Klieme et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*, Frankfurt am Main: DIPF, 2003, 21–22, 72.

4 Dieter Baacke, »Medienkompetenz: Begrifflichkeit und sozialer Wandel«, in: Antje von Rein (Hg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Bad Heilbrunn: DIE, 1996, 112–124.

5 Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium. Das Kolleg. Deutsch*, Hannover, 2009, 59–61, <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=209.>, zuletzt geprüft am 25. August 2023.

empirischen Ergebnissen. Sowohl das Verständnis von Medienkompetenz als auch die Vermittlungsziele der Lehrkräfte und die Bedarfe der Schüler und Schülerinnen klaffen zum Teil auseinander. Beide Gruppen verstehen zwar Medienkompetenz als Zielgröße, erwarten jedoch Unterschiedliches in der inhaltlichen Ausgestaltung und dessen Vermittlung. Die unterschiedlichen Haltungen von Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen gegenüber dem, was Medienkompetenz meint, erschwert die Definition und Konkretisierung als Zielgröße und somit als schulische Leistung.

## Herausforderungen für die Vermittlung von Medienkompetenz

Die Definition von Medienkompetenz ist sowohl im wissenschaftlichen als auch im Praxisbezug nicht immer einheitlich.<sup>6</sup> Während im internationalen Diskurs der Schwerpunkt auf der »theoretische[n] Grundlage von Literacy« und somit auf dem »Konzept des US-amerikanischen Pragmatismus«<sup>7</sup> liegt, bezieht sich der deutschsprachige Raum vorrangig auf den Kompetenzbegriff.<sup>8</sup> In Europa wird beispielsweise teilweise zwischen digitalen Kompetenzen und Medienkompetenz unterschieden, teilweise werden sie synonym verwendet.<sup>9</sup> Als »leitender Begriff und zentrales theoretisches Konzept«<sup>10</sup> wird in Deutschland Medienkompetenz seit Anfang der 1990er Jahre diskutiert. Seitdem gibt es unzählige Versuche, den Begriff Medienkompetenz inhaltlich zu füllen und zu definieren. Die Breite des Begriffs lässt sich z. B. an der »Ausdifferenzierungstendenz« der medienpädagogischen Arbeit unter Berücksichtigung von digitalen Medien erkennen, »die etwa von der Herstellung von diversen Multimediaprodukten über die Durchführung von Internet-Führerschein-Kursen bis hin zur Realisierung von Projekten rund um die Themen Social Media, Datenschutz im Internet, Digital

---

6 Jochen Lange, »Medienkompetenz als unbekannte Praxis. Ethnographische Perspektiven auf Digital Natives«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13 (2020), 15–29, 17.

7 Sonja Ganguin, Johannes Gemkow und Rebekka Haubold, »Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (2020), 51–66, 56.

8 Silke Grafe, »media literacy« und »media (literacy) education« in den USA – ein Brückenschlag über den Atlantik«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (2011), 59–80, 75.

9 László Hartai, *Report on Formal Media Education in Europe (WP3)*, Hungarian Institute for Education Research and Development, 2014, <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>, 71, zuletzt geprüft am 25. August 2023.

10 Kai-Uwe Hugger, »Medienkompetenz«, in: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 93–99, 93.

Games et cetera reicht«<sup>11</sup>. Die nicht ganz eindeutige Verwendung des Begriffs Medienkompetenz und dessen Weiterentwicklung zeigt sich auch in der Reaktion der KMK auf die steigenden Digitalisierungstendenzen. So legt sie 2016 eine Strategie zur *Bildung in der digitalen Welt* vor, in der der Begriff Medienkompetenz nur punktuell und vor allem in Bezug auf Lehrkräfte verwendet wird.<sup>12</sup> Die seltene Nutzung des Begriffs erscheint in der Entwicklung logisch, da im gesellschaftlichen Diskurs darunter zunächst vor allem Computertrainings und Ähnliches verstanden wurden, er jedoch meist über reines Handhabungswissen der Technologien hinausweist.<sup>13</sup> In der schulischen Praxis ist der Kompetenzbegriff nach wie vor zentral. Er fungiert als Zielkategorie in den Fachcurricula, sowie in den allgemeinen Bildungsstandards. Wenn auch in der KMK-Strategie Medienkompetenz als Begriff vor allem auf Lehrende angewendet wird, so erscheint das Papier in einer vergleichbaren Logik zu den Curricula, indem es Aspekte benennt, die als Bildungsziel bis zum Ende der Schullaufbahn erreicht werden sollen. Um die in der digitalen Welt geforderten Kompetenzen schulisch vermittelbar zu machen, hat sich 2017 die KMK »dafür ausgesprochen in Schulen [...] Kompetenzen zu fördern, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind.«<sup>14</sup> Die KMK formuliert ihre Strategie mit einem Kompetenzbegriff, der sich dem Kompetenzverständnis »heutiger out-putorientierter Curricula«<sup>15</sup> angleicht, das jedoch nicht in dieser Schärfe formuliert. Während in Curricula Kompetenzen als konkrete Ziele mit überprüfbaren Standards formuliert werden, erscheinen sie hier als Orientierungsrahmen.

Wie Berger und Wolling 2020 betonten, ist das Umsetzen des politischen Rahmens ein »ambitioniertes Vorhaben«.<sup>16</sup> In ihrer Studie stellen sie fest, dass die Lehrkräfte vor Problemen stehen, da der Anspruch zu hoch sei und es keinen

11 Kai-Uwe Hugger und Yannick Steffens, »Beruf Medienpädagog\*in«, in: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021, 4.

12 Ebd., 1–10.

13 Richard Heinen und Michael Kerres, »Bildung in der digitalen Welt« als Herausforderung für Schule«, in: *Die deutsche Schule* 109, 2 (2017), 128–145, 131.

14 Rudolf Kammerl und Andreas Dertinger, »Guter Unterricht mit mobilen Medien: Eine Darstellung einschlägiger Konzepte und aktueller Forschungsbefunde«, in: Dorothee M. Meister und Ilka Mindt (Hg.), *Mobile Medien im Schulkontext*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, 47–78, 47.

15 Lange, »Medienkompetenz als unbekannte Praxis. Ethnographische Perspektiven auf Digital Natives«, 17.

16 Priscila Berger und Jens Wolling, »Der Digitalpakt als Chance? Was in den Schulen geschehen muss, damit aus Hardware Medienkompetenz entsteht!«, in: Andreas Jantowski (Hg.), *Schulische Bildung im 21. Jahrhundert unter den Bedingungen von Digitalität – Entwicklungsperspektiven und nächste Schritte*, Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), 2020, 23–40, 26.

konkreten Vorschlag für die Vermittlung gebe. Sie erklären, wenn die Kompetenzen nicht explizit als Ziel des Fachunterrichts definiert seien, »dann bleibt es dem Zufall überlassen, ob jenseits der Handhabung der Geräte auch weitere inhaltliche Ziele der Medienbildung erreicht werden.«<sup>17</sup> Die Nutzung von digitalen Medien sei keine hinreichende Bedingung für die Entwicklung einer umfassenden Medienkompetenz.<sup>18</sup>

Zudem fördere der unspezifische Rahmen die Diversität der Ausgestaltung von Medienkompetenz je nach Schule: »Während die Einbeziehung von Medien und Vermittlung von Medienkompetenz in manchen Schulen zentrale Elemente des Schulkonzepts darstellen, spielen die gleichen Aspekte in anderen Schulen allenfalls ein Nischendasein.«<sup>19</sup> Diese Problematik würde beispielsweise durch fehlende Kontrollmechanismen seitens der Schulbehörden geschürt.<sup>20</sup>

Aber nicht nur die politischen Rahmenbedingungen sind entscheidend. Auch die Lehrkräfte sind qua Amt mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten maßgeblich an der Medienkompetenzvermittlung beteiligt. Gerhardts et al. stellten 2021 am Beispiel des Einsatzes von Tablets in der Schule fest, dass die technischen Weiterentwicklungen Lehrkräfte stetig herausfordern, »sodass sich ein fortwährender Wechsel zwischen Phasen der Handlungssicherheit und Phasen der Irritation ergibt.«<sup>21</sup> Demnach sind die Haltung gegenüber digitalem Medieneinsatz sowie die bereits vorhandene und selbsteingeschätzte Medienkompetenz von Lehrkräften ausschlaggebend.<sup>22</sup>

Auch in der Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie ist für die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) eindeutig, dass mangelnde Ausstattung sowie »die unzureichende Qualifizierung der Lehrkräfte für eine lernwirksame Nutzung digitaler Medien«<sup>23</sup> u. a. die Einschränkungen des Unterrichts im pandemiebedingten Lockdown im Frühjahr 2020 bedingten. Die

---

17 Ebd., 30.

18 Sabine Feierabend, Thomas Rathgeb und Theresa Reutter, *JIM-Studie 2018 – Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, 75–76; Horst Niesyto, »Mobile Digitalmedien in der Primarstufenbildung«, in: Dorothee M. Meister und Ilka Mindt (Hg.), *Mobile Medien im Schulkontext*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, 79–108, 80.

19 Berger und Wolling, *Der Digitalpakt als Chance?*, 26.

20 Ebd.

21 Lara Gerhardts, Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister, »Die berufliche Tabletaneignung von Lehrkräften als Beispiel der Mediatisierung pädagogischer Handlungskontexte«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (2021), 129–159, 129–130.

22 Ebd., 130.

23 Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK), *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie »Bildung in der digitalen Welt«*, Bonn/Berlin, 2021, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021\\_10\\_07-SWK\\_Weiterentwicklung\\_Digital-Strategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_10_07-SWK_Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf), 5, zuletzt geprüft am 25. August 2023.

SWK legt außerdem dar, dass es für die Weiterentwicklung der KMK-Strategie zentral sei, Lehr-Lernprozesse an Zielen zu orientieren, die »fachliche und überfachliche (fächerübergreifende) Kompetenzen beschreiben.«<sup>24</sup> Diese out-putorientierte Sicht auf Medienkompetenz, sowohl in der KMK-Strategie als auch in der Stellungnahme der SWK, wird in einem Positionspapier im Journal *Medienpädagogik* kritisiert. Wie bereits in der Strategie von 2016 würde unter Medienkompetenz ausschließlich das Handhabungswissen mit digitalen Technologien verstanden. Bildungswissenschaftliche Positionen,<sup>25</sup> die einen kritisch-reflexiven Umgang mit digitalen Technologien fokussieren, würden nicht hinreichend berücksichtigt.<sup>26</sup>

Der Schule wird durch die KMK-Strategie die Aufgabe der Medienkompetenzvermittlung bzw. der Überprüfung des Erwerbs zugeschrieben; gleichzeitig bleibt die Strategie uneindeutig bei der Ausformulierung von Medienkompetenz als Ziel im Sinne schulischer Leistung. Das Verständnis von Medienkompetenz unterscheidet sich in der bildungspolitischen Rahmung und im Diskurs als theoretischer Gegenstand der Bildungsforschung. Medienkompetenz als Vermittlungsinhalt auf praktischer Ebene sollte auf politischen und theoretischen Überlegungen fußen, deshalb fragen wir:

*Auf welche Weise wird Medienkompetenz auf politischer und theoretischer Ebene als schulische Leistung konstruiert und wie wird sie in der Praxis wahrgenommen?*

## Politischer Rahmen und theoretische Grundlage von Medienkompetenz

In der KMK-Strategie zur *Bildung in der digitalen Welt* wird ein Kompetenzbegriff gezeichnet, der als Zielgröße fungiert. Als bildungspolitische Rahmung für schulische Medienkompetenzvermittlung tritt sie in ihrer Struktur ähnlich der bekannten Vorgaben in Curricula auf. Für die Formulierung von Kompetenzen in (Fach-)Curricula ist der Kompetenzbegriff nach Weinert bzw. Klieme als theoretische Basis zentral. Parallel dazu wird der Medienkompetenzbegriff nach Baacke als Grundlage für dessen Weiterentwicklung angegeben. Die in diesem

24 Ebd.

25 Tom Braun, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förtschler und Max Fuchs, »Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie ›Bildung in der digitalen Welt‹«, in: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Statements and Frameworks (2021), 1–7, 3. (Genannt sind hier die Stellungnahmen der GMK [u. a. 2016], der DGfE-Sektion Medienpädagogik [2016], der AG Medienkultur und Bildung der GfM zum Entwurf der KMK-Strategie [2016] sowie das Frankfurt-Dreieck [Brinda et al. 2019].)

26 Ebd., 2f., 7.

politischen Rahmen und den theoretischen Überlegungen formulierten Verständnisse von Medienkompetenz setzen wir in einem weiteren Schritt mit empirischen Ergebnissen aus der Schulpraxis in Beziehung.

### Strategie der KMK zur Bildung in der digitalen Welt

Der Schule wird die Aufgabe der Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf die Arbeits- und Lebenswelt zugesprochen. Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung und ihrer Auswirkung auf verschiedenste gesellschaftliche Lebensbereiche<sup>27</sup> wird in der KMK-Strategie zur *Bildung in der digitalen Welt* eine »flächendeckende Vorbereitung auf die Herausforderungen der heutigen Informationsgesellschaft«<sup>28</sup> gefordert.

Als Begründung für die dafür zu erreichenden (Ausbildungs-)Ziele bezieht sich die Strategie auf drei (Medien-)Kompetenzmodelle: das von der EU-Kommission beauftragte DigComp-Modell, das der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2013 zugrundeliegende Modell der Computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung.<sup>29</sup> In diesen Dreien werden folgende Verständnisse von Kompetenz vertreten:

In dem von Ferrari 2013 entwickelten DigComp Modell wird *competence* definiert als Wissen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die in einem konkreten Kontext stehen, was in der Verwendung für das Modell als *digital competence* ausdifferenziert wird.<sup>30</sup> Ferrari erläutert, dass im Europäischen Qualifikationsrahmen die nachgewiesene Kompetenz bedeute, eben dieses Wissen, Verhaltensweisen und Fertigkeiten verantwortungsvoll und selbstständig zu nutzen.<sup>31</sup> Digitale Kompetenz wird als querliegend zu anderen Kompetenzen verstanden und entspricht in vielen Punkten den 21<sup>st</sup> Century Skills und sollte von allen Bürgerinnen und Bürgern erlangt werden, um eine aktive gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.<sup>32</sup>

---

27 Juliane Jarke, »Digitalisierung und Gesellschaft«, in: *Soziologische Revue* 41, 1 (2018), 3–20, 3.

28 Andreas Dengel, »Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 33 (2018), 11–26, 12.

29 Länderkonferenz MedienBildung, *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung: LKM-Positionspapier*, 2015, [https://lkm.lernnetz.de/medienbildung.html?file=file\\_s/Inhalte/Dateien\\_lkm/PDF/LKM-Positionspapier.pdf&cid=592](https://lkm.lernnetz.de/medienbildung.html?file=file_s/Inhalte/Dateien_lkm/PDF/LKM-Positionspapier.pdf&cid=592), zuletzt geprüft am 31. August 2023.

30 Anusca Ferrari, *DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013, 4, 37.

31 Ebd.

32 Ebd., 2.

Die ICILS untersuchte als Schulleistungsstudie die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen der achten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Diese Kompetenzen werden als individuelle Fähigkeiten definiert, die es »erlauben, digitale Medien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben«.<sup>33</sup>

Die Länderkonferenz MedienBildung stellt in einem Positionspapier Medienbildung als Aufteilung in verschiedene Kompetenzbereiche vor. Es handelt sich dabei um fünf Bereiche mit jeweiligen Unterbereichen:

- Informationen recherchieren und auswählen
- Mit Medien kommunizieren und kooperieren
- Medien produzieren und präsentieren
- Medien analysieren und bewerten
- Mediengesellschaft verstehen und reflektieren<sup>34</sup>

Eine konkrete Definition von Kompetenz oder Medienkompetenz wird nicht vorgenommen. Festzuhalten sei jedoch, dass Medienkompetenz zum Bestehen in Schule, Beruf und Ausbildung notwendig ist, um selbstbestimmt »auf das wachsende Angebot der Medien zuzugreifen, es kritisch zu reflektieren, daraus sinnvoll auszuwählen und Medien sowohl für individuelle Lebensgestaltung als auch für die politische, soziale und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft angemessen und verantwortlich«<sup>35</sup> nutzen zu können. Die Vermittlung von Medienkompetenz wird klar als schulische Aufgabe formuliert.<sup>36</sup> Hierbei steht die Handlungskompetenz im Vordergrund. Wenn auch die digitale Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erwähnt wird,<sup>37</sup> so wird Medienkompetenz als etwas konkret Anwend- und Erlernbares beschrieben. Medien werden vor allem als Werkzeuge/Instrumente dargestellt, die die Schüler und Schülerinnen für ihr post-schulisches (Arbeits-)Leben nutzen können sollten. Der Fokus auf Anwendung digitaler Medien in *kompetenter* Art und Weise für eine berufliche

33 Wilfried Bos, Birgit Eickelmann und Julia Gerick, »Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich«, in: Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Renate Schulz-Zander (Hg.), *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster/New York: Waxmann, 2014, 113–145, 114.

34 Länderkonferenz MedienBildung, *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*, 3–5.

35 Ebd., 2.

36 Ebd.

37 Ebd.

Zukunft ist demnach den drei der KMK-Strategie zugrundeliegenden Modellen gemein.

Die Ausgestaltung der KMK-Strategie ist in sechs Bildungsbereiche mit insgesamt 61 Aspekten untergliedert: (1) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, (2) Kommunizieren und Kooperieren, (3) Produzieren und Präsentieren, (4) Schützen und sicher Agieren, (5) Problemlösen und Handeln sowie (6) Analysieren und Reflektieren.<sup>38</sup> Wird nun Medienkompetenz als (potenziell) schulische und messbare Zielkategorie betrachtet, ist die KMK-Strategie zur *Bildung in der digitalen Welt* unumgänglich. Bildungsstandards und Lehrpläne der KMK sind stets kompetenzorientiert und so erscheint in dem Strategiepapier auch das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler »bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit die [...] formulierten Kompetenzen erwerben können.«<sup>39</sup> Die Vermittlung der hier beschriebenen Bildungsziele soll fächerübergreifend stattfinden und bleibt unverbindlich. Es wird ein Kompetenzbegriff angewendet, der vor allem Handlungskompetenz zum Ziel hat.<sup>40</sup> Während in der KMK-Strategie die zu erwerbenden und gelisteten Kompetenzen einen Orientierungsrahmen bieten sollen, so wird im Beschluss der KMK *Medienbildung in der Schule* formuliert: »Die [...] Kriterien sollten auf Landesebene in den Fächern und Lernbereichen der Lehr- und Bildungspläne konkret verankert [...] werden. Unverzichtbar ist die Berücksichtigung von Medienbildung und Medienkompetenz bei der Bewertung von Schülerleistungen.«<sup>41</sup> In der KMK-Strategie *zur Bildung in der digitalen Welt* wird ausdrücklich betont, dass dieser Beschluss nach wie vor Gültigkeit habe.<sup>42</sup> Mit der Strategie hat die KMK den Versuch unternommen, Möglichkeiten aufzuzeigen, die Medienkompetenz im Zuge von Handlungskompetenz sichtbar machen. Obwohl nicht konkret von einer Messbarkeit gesprochen wird, treten die 61 Aspekte wie viele der Leistungspraktiken, die das Bildungswesen prägen, auf und deuten damit den Anspruch an, auch die in Verbindung mit Medienkompetenz »individuell erbrachte Leistung unabhängig«<sup>43</sup> in Form von Anwendung digitaler Technologien messen zu können.

---

38 KMK, *Bildung in der digitalen Welt*, 19.

39 Ebd., 59.

40 Ebd., 21.

41 Länderkonferenz MedienBildung, *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*, 7.

42 KMK, *Bildung in der digitalen Welt*, 22.

43 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018, 56f.

## Kompetenzbegriff nach Weinert

Die 2003 als Reaktion auf den PISA-Schock<sup>44</sup> entstandenen Bildungsstandards als länderübergreifende Kompetenzziele beziehen sich auf einen handlungsorientierten Kompetenzbegriff, der auf Franz Weinert zurückzuführen ist<sup>45</sup> und bis heute als geltende Definition gehandelt wird.<sup>46</sup> Weinert unterschied zunächst in Anlehnung an Noam Chomsky zweierlei: Kompetenz und Performanz.<sup>47</sup>

Chomsky geht von Sprachkompetenz als Sprachfähigkeit aus, deren Disposition durch das Lernen von Wörtern und Regeln erweitert werden kann, während Performanz die situative Anwendung meint.<sup>48</sup> Kompetenz ist also als generatives Prinzip zu verstehen, Performanz als (Sprach-)Handlung aufgrund von Kompetenzen.<sup>49</sup> Davon ausgehend unterteilt Weinert in (1) generative, d. h. allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, die Menschen dazu befähigen, Aufgaben zu lösen – also Dispositionen und (2) funktional-pragmatische Kompetenzen, was Kenntnisse und Wissen zur Bewältigung einer situativen Anforderung meint.<sup>50</sup> In seiner weiteren Ausarbeitung benennt Weinert vier weitere Kategorien von Kompetenzen: (3) Kompetenzen als motivationale Orientierungen, (4) Handlungskompetenzen, (5) Metakompetenz als Wissen, Strategien etc. zum Erwerb und zur Anwendung von Kompetenzen und (6) Schlüsselkompetenzen.<sup>51</sup> Der Begriff der Handlungskompetenzen umfasst die ersten drei Kompetenzbereiche und verweist auf Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes.<sup>52</sup> Klieme und Hartig erklären, dass sich Kompetenz in diesem Sinne in der Bewältigung von Anforderungen in bestimmten Situationen, dementsprechend

44 Katrin Böhme et al., »Die länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland«, in: Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2012, 11–18, 11; Klieme et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 1, 11, 13.

45 Klieme et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 21.

46 Thiemo Bloh, *Kooperation und Praxiskompetenz*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021, 39; Eckhard Klieme, »Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?«, in: *Pädagogik* 6 (2004), 10–13, 10–11.

47 Franz E. Weinert, »Concept of competence: A conceptual clarification«, in: Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001, 45–65.

48 Noam Chomsky, *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992, 14.

49 Bloh, *Kooperation und Praxiskompetenz*, 40.

50 Eckhard Klieme und Johannes Hartig, »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«, in: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 11–29, 13.

51 Klieme, *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?*, 11.

52 Ebd.

kontextualisiert und spezifisch, zeigt. Dabei bezieht sich Kompetenz sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf darunterliegende Prozesse, zu denen kognitive Fähigkeiten, Motivation und Volition gehören.<sup>53</sup> Klieme und Hartig rekurrieren hier auf Weinerts Beschreibung von Kompetenz, die zum Referenzzeit für die allgemeine Definition von Kompetenz geworden ist: »content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviours.«<sup>54</sup> Kompetenz meint in ihrer Komplexität demnach nicht nur aneignendes Wissen, sondern auch das Vorhandensein von Fähigkeiten beispielsweise zum Lernen sowie Aspekte, die ausschlaggebend für die Handlung eines Menschen sind, wie Routinen oder Wertorientierungen. Funktional-pragmatische Ansätze, wie auch bei Klieme und Hartig, verlangen ein normativ gesetztes Ziel einer Handlung und demnach einen erfolgreichen Anwendungsbezug:<sup>55</sup> »Es geht entsprechend um ein messbares ›Gut-Gemacht‹, was eine Norm des ›Gut-Machens‹ voraussetzt.«<sup>56</sup> Dieses Gut-Machen als Ziel tritt in einer alltagssprachlichen Verwendung des Leistungsbegriffs auf. Weinert selbst räumt ein, dass Kompetenz in seiner theoretischen Konzeptionierung nicht auf dessen Messung ausgelegt ist.<sup>57</sup> Dennoch empfiehlt er, im Sinne einer möglichen praktischen Anwendung die Kategorie der generativen Kompetenz zu vernachlässigen. Da in der vorgestellten Verwendung des Kompetenzbegriffs, wie er in schulischen Curricula angewendet wird, die Kompetenzen kontextabhängig sind, lassen sie sich nur als Ergebnis von Lernprozessen denken und ihr Erwerb sich dementsprechend auch nur durch ein handlungsorientiertes Ergebnis messen. Die Ähnlichkeit von der Strategie zu *Bildung in der digitalen Welt* und den Curricula bzw. Bildungsstandards legt nahe, dass auch hier dieses Verständnis von Kompetenz angewendet wurde. Doch wie stimmt nun dieses Verständnis von Kompetenz mit dem Begriff der Medienkompetenz überein?

### Medienkompetenz nach Baacke

Der Begriff der Medienkompetenz ist maßgeblich durch das in den 1990er Jahren bekannt gewordene Medienkompetenzmodell nach Baacke prominent geworden. Dieses Modell prägt in Deutschland nach wie vor medienpädagogisches und -didaktisches Handeln. Modifizierte und weiterentwickelte Modelle beziehen

---

53 Klieme und Hartig, *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, 13.

54 Weinert, »Concept of competence: A conceptual clarification«, 51.

55 Ebd., 16–18.

56 Bloh, *Kooperation und Praxiskompetenz*, 40.

57 Franz E. Weinert, »Concept of competence: A conceptual clarification«, 59.

sich – auch kritisch – auf Baackes Ausführungen (z. B. bei Aufenanger,<sup>58</sup> Groeben,<sup>59</sup> Süß et al.<sup>60</sup> und Tulodziecki et al.<sup>61</sup>). Eine Betrachtung von Medienkompetenz ohne Rückbezug auf Baackes Modell würde demnach eine bedeutende Referenz auslassen.<sup>62</sup> Das Modell legt den Fokus allgemein auf Medien und nicht explizit auf digitale Medien. Es gilt als »eine umfassende Beschreibung medialer Kompetenzen.«<sup>63</sup>

Auch Baacke nimmt bei seiner Betrachtung des Kompetenzbegriffs Bezug auf den von Chomsky erweiterten und geprägten sowie von Habermas ergänzten Kompetenzbegriff. Baacke erläutert – bedingt durch das Aufkommen und den Wandel digitaler Medien – eine »pragmatische Wendung«<sup>64</sup> des Begriffes Medienkompetenz. Zum einen meine der Begriff die »Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben.«<sup>65</sup> Dies kann als eine Forderung gesehen werden, dass etwas geleistet werden soll, und zwar die Aneignung von Kompetenzen für die digitale Teilhabe. Gleichzeitig wird Medienkompetenz als ein Förderungs- und Unterstützungsprogramm zum Umgang mit digitalen Medien verstanden.<sup>66</sup> Diese mehrdeutige Verwendung des Begriffes widerspreche der Definition von Kompetenz zwar nicht, stelle aber konkretes Handeln und Verhalten (Performanz) in den Vordergrund<sup>67</sup> und kann im schulischen Sinne also auch als das Erbringen einer bestimmten Leistung gelesen werden.

Baacke geht in Bezug auf den Kompetenzbegriff auf eine grundlegende *Erziehbarkeit* aller Menschen ein. Er sieht – in der Tradition der Pädagogik – die

---

58 Stefan Aufenanger, »Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme«, in: Deutscher Bundestag (Hg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter: Enquete-Kommission »Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft«*, Bonn: Zeitungsverlag-Service, 1997, 15–22, 17.

59 Norbert Groeben, »Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte«, in: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.), *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim: Juventa, 2002, 162–202, 202.

60 Daniel Süß, Claudia Lampert und Christine W. Trültzsch-Wijnen, *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, 2013, 24.

61 Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe, *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021, 176.

62 Heinz Moser, *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im digitalen Zeitalter*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019, 194–95.

63 Denise Gramß, Patricia Pillath und Annika Holland-Cunz, »Lernen im digitalen Wandel: Ängste abbauen und digitale Kompetenzen von Beschäftigten fördern«, in: Mark Harwardt, Peter F.-J. Niermann, Andre M. Schmutte und Axel Steuernagel (Hg.), *Führen und Managen in der digitalen Transformation: Trends, Best Practices und Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, 183–199, 188.

64 Baacke, *Medienkompetenz*, 114.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd., 115.

Fähigkeit zur Teilhabe an der Welt in einer »kommunikative[n] Grundausrüstung«. <sup>68</sup> Die Annahme, Menschen seien in ihrer *Grundausrüstung* gleich, fordere aus der pädagogischen Sicht, so Baacke, auch die Ermöglichung der *Erziehbarkeit* des Menschen und geht damit mit einem Zielwert einher. <sup>69</sup> Die Kompetenz sei das, was »den Menschen *erziehungsbedürftig* macht, aber auch *erziehungsfähig*« <sup>70</sup> und zwar unabhängig vom zugeschriebenen Status oder individuellen Merkmalen. Baacke geht also von einer grundsätzlichen Leistbarkeit bestimmter Handlungen aus, zu der alle Menschen gleichermaßen befähigt sind. Dieses Kompetenzkonzept überträgt Baacke auf Medienkompetenz. Sein Modell zielt somit nicht auf die Aneignung für die Handhabung eines spezifischen medialen Produkts; vielmehr geht es ihm um die Förderung von Handlungskompetenzen von (digitalen) Medien im Allgemeinen. <sup>71</sup>

Das von Baacke entwickelte Medienkompetenzmodell beinhaltet die zwei Dimensionen der Vermittlung und der zielorientierten Handlung. Diese werden je in zwei weitere Dimensionen unterteilt. Erstere umfasst (1) Medienkritik und (2) Medienkunde, letztere die (3) Mediennutzung und (4) Mediengestaltung. <sup>72</sup> Die (1) Medienkritik gliedert sich weiter auf in die *analytische* Betrachtung von Medien(-inhalten), die *reflexive* Bewertung des eigenen Mediennutzungsverhaltens und die *ethische* Kontextualisierung der analytischen und reflexiven Einordnung. Bei (2) der Medienkunde handelt es sich um das Wissen über Medien(-systeme). Dabei wird zwischen der *informativen* Dimension als »klassische Wissensbestände« <sup>73</sup> und der *instrumentell-qualifikatorischen* Dimension, welche sich auf die Fähigkeit bezüglich des Umgangs mit Medien bezieht, unterschieden. Die (3) Mediennutzung zielt auf die *rezeptiv-anwendende* Fähigkeit ab, um Inhalte verarbeiten zu können. Zudem wird das *interaktive Handeln* in dem Sinne berücksichtigt, »auch antworten [zu] können«. <sup>74</sup> Die (4) Mediengestaltung beinhaltet das inhaltliche, aber auch technisch *innovative* und *kreative* Verändern von Medien(-angeboten). Zusammenfassend meint Medienkompetenz nach Baacke »also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.« <sup>75</sup> Dabei fehle – so Baacke – eine praktische Ausgestaltung, das Konzept gebe weder pädagogisch noch

---

68 Ebd.

69 Ebd.

70 Ebd., Hervorh. im Original.

71 Thomas Walden, »Medienpädagogik und E-Learning. Spielt die Medienpädagogik für das E-Learning eine Rolle?«, in: *Medienimpulse* 53, 1 (2015), 1–12, 5.

72 Baacke, *Medienkompetenz*, 120.

73 Ebd.

74 Ebd.

75 Ebd., 119.

didaktisch Anleitung. Er schlägt daher vor, sich in den Disziplinen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu orientieren, da dort »[p]ädagogisch kundige und damit verantwortliche, professionalisierte Personen [...] mit ihren SchülerInnen [...] ein bestimmtes, überprüfbares Ziel«<sup>76</sup> anstreben. Baacke empfiehlt die Vermittlung von Medienkompetenz stets direkt mitzudenken.

### Zusammenführung von politischer Rahmung und Theorie

Medienkompetenz wird in der KMK-Strategie als erlernbares Ziel dargestellt, welches sich in Handlungskompetenzen manifestiert und durch diese überprüfen lässt. In dieser Form wird Medienbildung als Lernen *mit und über Medien*<sup>77</sup> verstanden. In dem bereits erwähnten Positionspapier zur Weiterentwicklung der Strategie aus medienpädagogischer Perspektive wird betont, dass über dieses Verständnis von Medienbildung hinausgewiesen werden sollte. Was aus der Perspektive mehrerer wissenschaftlicher Positionen verstanden werden sollte, ist Folgendes: »Alle diese Papiere plädieren [...] für ein Verständnis von ›digitaler Welt‹, das deutlich über eine technisch-informatische Sichtweise hinausreicht und etwa kulturelle und ökonomische Dimensionen umfassen muss.«<sup>78</sup> Zudem wird kritisiert, dass nachdrücklich hervorgehobene »kreativ-ästhetische, kritisch-reflexive und gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen mit digitalen Technologien«<sup>79</sup> von dem Strategiepapier sowie der SWK unbeachtet blieben.

In den von der KMK beschriebenen Bildungsstandards sollen Kompetenzen so konkret beschrieben sein, dass sie durch Testverfahren überprüfbar sind.<sup>80</sup> Claudia Bogedan (damalige Präsidentin der KMK) leitet das Strategiepapier mit der Frage ein: »Über welche Kompetenzen müssen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verfügen, um künftigen Anforderungen der digitalen Welt zu genügen?«<sup>81</sup> Diese Formulierung deutet bereits eine normative Setzung, ähnlich dem oben erwähnten Gut-Machen an, so sind dementsprechend in der KMK-Strategie Zielgrößen formuliert, die als zentral für das Bestehen in der digitalen Arbeitswelt gelten. Es wird eine Beschreibung der Kompetenzaneignung sowie des -ausbaus von Schülern und Schülerinnen vorgenommen, welche anhand situativer Handlungen messbar gemacht werden. Nicht sichtbare Aspekte von

76 Ebd., 121.

77 Länderkonferenz MedienBildung, *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*, 2; Braun et al., »Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie ›Bildung in der digitalen Welt‹«, 3.

78 Ebd.

79 Ebd.

80 Klieme et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 178.

81 KMK, *Bildung in der digitalen Welt*, 3.

Kompetenzerwerb und -nutzung finden keine Erwähnung, wie z. B. motivationale Orientierungen. Sie sind in dieser Output-Orientierung schwierig greif- bzw. messbar und somit außen vor. Auch Weinerts Verständnis von Kompetenz als generative Kompetenz (neben der formativ-pragmatischen Kompetenz), also die grundsätzlich intellektuelle Fähigkeit, Anforderungen zu bewältigen, bleibt hier unerwähnt.<sup>82</sup> Dies verdeutlicht, dass die Übertragung des Kompetenzbegriffs von Weinert hier zu einer verkürzten Anwendung führt, um das angestrebte Kompetenzniveau messbar zu machen.

Die Betrachtung des Kompetenzbegriffs von Weinert und des Medienkompetenzbegriffs von Baacke ermöglicht das Aufzeigen einiger Parallelen der theoretischen Verortung. Weinert vertritt die Ansicht des Vorhandenseins von Kompetenz unabhängig von individuellen Merkmalen. Baacke versteht Medienkompetenz als »eine systemische Ausdifferenzierung von kommunikativer Kompetenz«,<sup>83</sup> u. a. weil »wir uns kommunikativ-handelnd auch mit Medien ausdrücken (müssen).«<sup>84</sup> Das Vorhandensein von Kompetenz unabhängig von individuellen Merkmalen betont auch Baacke, der sich zudem explizit auf die Performanz-Ebene der Kompetenz und somit (verkürzt) auf das konkrete Handeln und Verhalten aufgrund bestimmter Dispositionen bezieht. Er legt – genau wie Weinert – Chomskys Beschreibungen seinen theoretischen Überlegungen zugrunde.

Baacke selbst betont, dass Medienkompetenz pädagogisch unspezifisch sei: »Medienkompetenz« gibt also nicht an, wie die [...] Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei.«<sup>85</sup> Er betont eine Berücksichtigung von Medienerziehung und -bildung in Medienkompetenz.<sup>86</sup> Darunter versteht er: »Wer von »Medienkompetenz« redet, muß gleichzeitig davon reden, wie diese zu *vermitteln* sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme.«<sup>87</sup>

Im Vergleich zur Vermittlungsperspektive fordern funktional-pragmatische Ansätze ein normativ gesetztes Ziel für eine Messbarkeit von Medienkompetenz. Eine Differenzierung zwischen Medienkompetenz als Zielkategorie und Medienkompetenz als generatives Prinzip fehlt. In der Zusammenführung der Kompetenzverständnisse von Weinert und Baacke wird deutlich, dass es beispielhafter Beschreibungen zur Illustration der verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz sowie eindeutiger Instruktionen zum Erreichen des norma-

---

82 Bloh, *Kooperation und Praxiskompetenz*, 342.

83 Hugger, *Medienkompetenz*, 93.

84 Ebd., 94.

85 Baacke, *Medienkompetenz*, 121.

86 Ebd., Hervorhebung im Original.

87 Ebd., Hervorhebung im Original.

tiven Ziels im Sinne der Erfüllung von schulischer Leistung bedarf. Erst diese, so scheint es, lassen Medienkompetenz überhaupt als schulischen Vermittlungsinhalt messbar werden.

Die Verbindungen verschiedener (Medien-)Kompetenzmodelle, die Weiterentwicklungen von Modellen, die einander bedingen, beeinflussen und aufeinander verweisen, können zu unklaren Definitionen und Zuschreibungen führen. Lange beschreibt dies als »Kompetenzkarussell«, welches »einen beträchtlichen Teil seines Schwungs referenziell aus sich selbst heraus« erzeugt und als Ergebnis einen »gewissen Normüberschuss«<sup>88</sup> produziert. Die drei in der KMK-Strategie zugrunde gelegten Kompetenzmodelle betrachten Medien als Werkzeuge; die normativen Setzungen der in der Strategie formulierten Bildungsstandards erzeugen den Eindruck, dass der Nachweis über Handlungskompetenz als Leistungsnachweis von Medienkompetenz gilt.

Es scheint, als würde in der KMK-Strategie mit unterschiedlichen Kompetenzbegriffen operiert, die so für die Praxis schwerlich greifbar sind. Baacke und Weinert stützen ihre Begriffe auf eine ähnliche Grundlage mit der Annahme, jeder Mensch verfüge über Kompetenz, die aber in unterschiedlicher Weise ausgebaut werden müsse. In der bildungspolitischen Forderung und der schulischen Praxis einer Messbarmachung von Kompetenz wurde jedoch Weinerts Kompetenzbegriff verkürzt: Mit Fokus auf Handlungskompetenz geht der Kompetenzbegriff letztlich in den der Performanz über. Folglich werden die unsichtbaren Prozesse an eine messbare Oberfläche gebracht.<sup>89</sup> In dieser Verkürzung scheint er mit Baackes Verständnis von Medienkompetenz schwerlich zusammenzubringen. Die Anwendung auf Medienkompetenzvermittlung in der Schule gilt es demnach zu hinterfragen.

## Methodisches Vorgehen

Um die theoretischen Ausführungen mit der Empirie abzugleichen, wurden leitfadengestützte Interviews geführt. Zwischen März 2019 und Februar 2020 wurden im Zusammenhang mit dem Projekt »Make your school – eure Ideenwerkstatt«<sup>90</sup> Interviews mit 24 Lehrkräften (16 männlich, acht weiblich, 27 bis 55 Jahre) von 22 weiterführenden Schulen aus elf Bundesländern geführt. Die

---

88 Lange, »Medienkompetenz als unbekannte Praxis. Ethnographische Perspektiven auf Digital Natives«, 18.

89 Vgl. Henriette Mehlan und Jörg Holten, »Die Dualität von Kompetenz in tiefgreifend mediatisierten Welten«, in: *Jahrbuch Medienpädagogik* 16 (2021), 29–49, 33.

90 »Make Your School – Eure Ideenwerkstatt« ist ein Projekt der Initiative *Wissenschaft im Dialog*. Die Klaus Tschira Stiftung ist bundesweiter Förderer. Die Vector Stiftung ist Regionalförderer für Baden-Württemberg.

Interviews umfassten mitunter Themen zur individuellen Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich Medienkompetenz.

Um die Perspektive der Praxis zu vervollständigen, wurden zudem zwischen Mai und August 2020 13 Schüler und Schülerinnen (2 männlich, 7 weiblich, 3 keine Angabe, 14 bis 19 Jahre) zwecks eines Seminars an der Technischen Universität Braunschweig interviewt. Die Befragten besuchten weiterführende Schulen in Niedersachsen, Berlin und Baden-Württemberg. Auch hier waren das Verständnis von und das subjektive Verhältnis zur Medienkompetenz sowie deren Vermittlung Gegenstand der Befragung. Die Interviews wurden qualitativ mittels strukturierter Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>91</sup> ausgewertet.

## Empirische Ergebnisse

Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler<sup>92</sup> beschreiben, was sie unter dem Begriff Medienkompetenz verstehen. Neben Aussagen über beispielsweise Datenschutz, Kommunikation und Teamarbeit gibt es Anmerkungen, die wir unter »Umgang« zusammenfassen. Dabei ist nicht eindeutig, was die zwei Interviewgruppen unter Umgang verstehen. So wird u. a. von den Lernenden betont, dass Lehrkräfte oftmals nicht wissen, wie »man z. B. Apple TV an das iPad anschließt.«<sup>93</sup> Umgang wird mit Bedienfähigkeit gleichgesetzt: »Dass man mit den Sachen auch umgehen kann, die man benutzt. Also dass man die bedienen kann.«<sup>94</sup> Lehrkräfte gehen ebenfalls auf den Umgang mit Medien ein: »Medienkompetenz beinhaltet für mich, wie Schüler mit diesen Medien umgehen können beziehungsweise wie kompetent sie eben im Umgang damit sind.«<sup>95</sup> Auch wenn teilweise auf z. B. die »technische [...] Ebene«<sup>96</sup> eingegangen oder das Zurechtkommen »mit so einer App«<sup>97</sup> genannt wird, beschreiben die Aussagen Medienkompetenz eher oberflächlich und allgemein.

Gleichzeitig benennen beide Interviewgruppen Medienkompetenz als bedeutend für die Vorbereitung auf die Zukunft und beschreiben sie als »die Möglichkeit und das Wissen, die Erfahrung Medien zu benutzen, sei das in der

---

91 Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Beltz, 2015.

92 Um die Anonymität zu wahren, werden im Folgenden wörtliche Zitate von Schülern und Schülerinnen mit SI und von Lehrkräften mit LI gekennzeichnet.

93 Schüler\*innen Interview (SI) 12. Die Interviews sind archiviert, bei Fragen wenden Sie sich gern an die Autorinnen.

94 SI5.

95 Lehrer\*innen-Interview (LI) 11.

96 LI12.

97 SI1.

Schule aber auch im Alltag bzw. dann im späteren Berufsleben.«<sup>98</sup> Die Fähigkeit, mit digitalen Medien umgehen zu können, diese *benutzen zu können*, wird für das spätere Berufsleben als elementar gesehen, auch wenn die inhaltliche Ebene des Umgangs nicht eindeutig definiert wird.

Zudem fällt bei den Aussagen der Lernenden auf, dass sie im Zusammenspiel mit Umgang auch das Auskennen ansprechen: »Ich verstehe unter Medienkompetenz, dass man sich auskennt mit den digitalen Medien, dass man auch viele Funktionen kennt, damit umgehen kann.«<sup>99</sup> Es geht den Schülern und Schülerinnen nicht ausschließlich um die Bedienfähigkeit, sondern auch um das Wissen über die Medien und deren System im Allgemeinen. Eine Schülerin gibt z. B. an, dass sie sich nach eigener Selbsteinschätzung kompetent fühlt mit (digitalen) Geräten umzugehen, sie aber gleichzeitig das Mediensystem nicht überblickt und diesbezüglich Kompetenzbedarf sieht. Diesen Aspekt konnten wir in den Aussagen der befragten Lehrkräfte nicht finden. Es wird deutlich, dass zwar ein gewisses Handhabungswissen als Medienkompetenz verstanden wird, Aspekte, die darüber hinausweisen, bleiben aber vage. Es scheint, dass die Disposition, die für einen kompetenten Umgang erforderlich ist, sowohl für Lehrkräfte als Vermittelnde als auch Schüler und Schülerinnen eine Blackbox bleibt.

Hinsichtlich der theoretischen, praktischen und politischen Betrachtung von Medienkompetenz existiert kein einheitliches Verständnis. So zeigen die dargestellten Ergebnisse, dass in der Praxis aus Vermittlungs- und Lernperspektive ebenfalls unterschiedliche Definitionen vorliegen. Wenn das Ziel der Vermittlung von Medienkompetenz nicht eindeutig ist, ist die Formulierung der Illustration bzw. Instruktion umso schwieriger. Medien werden vor allem von den Lehrkräften als Instrumente verstanden, die es zu bedienen lernen gilt. Schülerinnen und Schüler hingegen erfahren in ihrer digitalen Lebenswelt grundlegende Handlungskompetenz bereits selbst. Eine Trennung von analoger oder digitaler Lern- und Lebenswelt ist nicht mehr gegeben. Verdeutlicht wird dies z. B. durch das Nachfragen einer Schülerin zu digitalen Medien: »[W]arte mal, zählen auch Kühlschränke?«<sup>100</sup>

Werden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte mit Baackes Medienkompetenzmodell in Verbindung gebracht, so fällt auf, dass beide Interviewgruppen auf die zielorientierte Handlung eingehen. Die Bedienfähigkeit und das (Be-)Nutzen von digitalen Medien können der Dimension (3) Mediennutzung zugeordnet werden und somit dem »Handeln der Menschen.«<sup>101</sup> Medien bleiben in diesen Aussagen zu bedienende Geräte. Die sich

---

98 SI6.

99 SI12.

100 SI2.

101 Baacke, *Medienkompetenz*, 120.

rasant entwickelnden Technologien, die eine vereinfachte Usability nach sich ziehen, lassen eine einfachere Aneignung der Handhabung außerhalb von Bildungsinstitutionen und Unterricht zu. Demzufolge scheint die Handhabungsfähigkeit als Messgröße einer Leistungsbewertung schulischer Bildung anzusetzen zwar pragmatisch, für die Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz als Handlungskompetenz jedoch unzureichend. Auch die Gesellschaft für Medienwissenschaft betont, dass eine »technische Beherrschung [...] ein vergleichsweise unbedeutender Schritt«<sup>102</sup> ist. Im Hinblick auf Weinerts Kompetenzbegriff können wir schlussfolgern, dass ein Handhabungswissen als Zielkategorie somit nicht ausreicht. Die nach Weinert funktional-pragmatischen Kompetenzen eignen sich die Schüler und Schülerinnen in ihrer Freizeit informell selbst an. Hier eckt Weinerts Konzept mit der schulischen Medienkompetenzvermittlung an, der ihre Messgröße dadurch entzogen wird. Wird Baacke berücksichtigt, so lässt sich medienkompetentes Handeln nicht auf reine Handhabung beschränken, denn damit wäre lediglich eine der vier von ihm benannten Dimensionen abgedeckt: Das Wissen über dahinterliegende Systeme und die Fähigkeit zur Reflexion über und Kritik von digitalen Medien bedürfen der gleichen schulischen Aufmerksamkeit wie Handhabungsfähigkeiten.

Diesbezüglich gehen Lernende auch auf die Vermittlungsebene ein, indem sie das Wissen über den Medieneinsatz und die Funktionsweisen benennen. Sie betonen Aspekte, die über eine reine Handhabungsfähigkeit hinausreichen: »Es ist ja nicht einfach nur draufklicken, [...] man soll halt eine gewisse Verständlichkeit dafür haben.«<sup>103</sup> Was hier mit »Verständlichkeit« gemeint ist, bleibt ungesagt. Es scheint jedoch, als ob der Befragten ein reflexives Moment für die kompetente Handlung fehlt. Baacke beschreibt dies unter der Dimension (2) Medienkunde.

Die Aussagen der Lehrkräfte und der Lernenden spiegeln die KMK-Strategie eher indirekt wider. Beide Gruppen schätzen in einer digitalen Arbeits- und Lebenswelt Medienkompetenz als unerlässlich ein, wie es auch die grundlegenden Modelle der KMK-Strategie tun. Ebenso scheinen die aktive Teilhabe an der Gesellschaft, der bedarfsgerechte Einsatz von Werkzeugen sowie die Nutzung digitaler Werkzeuge zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen, die beide Gruppen formulieren, mit den unter »Umgang« zusammengefassten Aspekten überein-

---

102 Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM), *Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft »Medienkultur und Bildung« der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) zum Entwurf der Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt« (Version 1.0 vom 27.04.2016)*, AG Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft, [https://gfmedienwissenschaft.de/sites/default/files/pdf/2018-02/3961dd\\_70454349ca384bb5adcf80d784d3b5ed.pdf](https://gfmedienwissenschaft.de/sites/default/files/pdf/2018-02/3961dd_70454349ca384bb5adcf80d784d3b5ed.pdf), zuletzt geprüft am 25. August 2023.

103 SI2.

zustimmen. Die KMK-Strategie, welche in 61 Unteraspekte untergliedert ist, ist sehr ausdifferenziert.

Zwar sind in der KMK-Strategie Zielkategorien formuliert, jedoch fehlen Instruktionen, wie diese zu vermitteln seien, sowie Angaben dazu, welche Voraussetzungen geschaffen sein müssen, um die Aspekte in ihrer Ausführung als kompetent bewerten zu können. Während die KMK-Strategie durch diese Vielzahl an einzelnen Kompetenzen den Begriff der Medienkompetenz inhaltlich zu füllen und somit als Ziel erreichbar zu machen versucht, bleibt Baackes Medienkompetenzmodell ein eher theoretisches Konstrukt. Obwohl Weinerts Kompetenzbegriff in schulischen Curricula Anwendung findet, scheint er für den schulischen Medienkompetenzbegriff nur bedingt übertragbar. Der Bruch zeigt sich in den eher uneindeutigen Aussagen der Befragten zu ihrem Verständnis von Medienkompetenz. Ihnen scheint die Komplexität, die eine geforderte Medienkompetenz mit sich bringt, bewusst zu sein, die parzellierten Inhalte, die die KMK vorschlägt, scheinen jedoch für Vermittelbarkeit und Verständnis von Medienkompetenz nicht hinreichend. Der Pragmatismus, der die Verwendung von Weinerts Kompetenzbegriff in Curricula und Bildungsstandards leitet, greift für Medienkompetenz als Zielkategorie zu kurz. Messbaren Output im Bereich der Medienkompetenz zu produzieren oder anzuregen, scheint eine Herausforderung für ein Verständnis von Medienkompetenz als schulische Leistung zu sein, vor allem mit Blick auf aktuelle digitale Technologien als fester Bestandteil von Alltagspraktiken, auch derer der Schülerinnen und Schüler. Es ist daher fraglich, ob Medienkompetenz überhaupt als solche betrachtet und bewertet werden kann.

## Fazit

Zur Beantwortung unserer Forschungsfrage betrachteten wir zunächst das Strategiepapier der KMK zur *Bildung in der digitalen Welt* als politische Rahmensetzung, die theoretische Auseinandersetzung von Weinert zur Kompetenz sowie die von Baacke zur Medienkompetenz. Diese setzten wir in Bezug zu den empirischen Ergebnissen qualitativer Interviews mit Lehrkräften sowie mit Schülern und Schülerinnen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse aufgrund der Stichprobe verzerrt sein könnten. Folgeuntersuchungen sollten Lernende und Lehrkräfte aller Bundesländer berücksichtigen, um die unterschiedlichen Verständnisse von Medienkompetenz im schulischen Kontext abzudecken. Auch könnten die Ergebnisse durch eine Befragung beider Interviewgruppen aus der jeweils selben Schule weitere Aufschlüsse über die Übereinstimmungen und Differenzierungen liefern.

Die Betrachtung der in der KMK-Strategie verwendeten Kompetenzverständnisse in Verbindung mit den theoretischen Grundlagen zu Medienkompetenz zeigt, dass die Begrifflichkeiten nicht in Gänze miteinander in Übereinstimmung zu bringen sind. Der schulische und bildungspolitische Kompetenzbegriff steht in der Tradition Weinerts, sodass dessen Definition von Kompetenz in den von der KMK vorgelegten Bildungsstandards und Lehrplänen als Zielkategorie Anwendung findet. Eckhardt Klieme, der für die Ausgestaltung der Bildungsstandards 2003 Weinerts Definitionen für diese Anwendung konkretisiert hat, gibt selbst zu bedenken, dass die vollständige Definition Weinerts, einen »sehr anspruchsvolle[n] Rahmen« eröffne, »der von den vorliegenden Standards der KMK nicht vollständig gefüllt werden kann.«<sup>104</sup> Unsere Untersuchung weist darauf hin, dass eine verkürzte Anwendung des Kompetenzbegriffs nach Weinert im Sinne einer schulischen Messbarmachung von Leistung besteht. Dies sieht auch Klieme: »Aus pragmatischen Gründen ist dies nachvollziehbar, aber man sollte sich darüber im Klaren sein, dass dies eine Eingrenzung darstellt.«<sup>105</sup> So ist es nicht verwunderlich, dass sich auch der Kompetenzbegriff in der Strategie zur *Bildung in der digitalen Welt* auf den für die Leistungsmessung zugeschnittenen Begriff bezieht. Dieser mag in anderen Lehrplänen greifen, was an anderer Stelle genauer zu untersuchen wäre.

Eine Übertragung auf den Medienkompetenzbegriff nach Baacke scheint jedoch nicht zu funktionieren. Dieter Baacke hat mit seinem Modell versucht, Medienkompetenz greifbarer und operationalisierbar zu machen. Das Konzept bleibt dennoch abstrakt und umfasst komplexe Zusammenhänge. Außerdem etablieren sich durch die rasanten Entwicklungen digitaler Technologien weitere soziokulturelle Praktiken (beispielsweise hinsichtlich von *social media*), die in Baackes Modell zwar Erwähnung finden, jedoch nicht komplett abbildbar sind. Auch in der Berücksichtigung der Aussagen von Lehrkräften und Lernenden zum Umgang mit (digitalen) Medien fällt auf, dass eine eindeutige definitorische Ebene bei der Beschreibung von Medienkompetenz fehlt. Für die Lehrenden ist die Vermittlung von Medienkompetenz insofern eine Herausforderung, als dass die Zielgrößen nicht klar und die möglichen Handlungspraktiken dazu nicht konkret abgrenzbar sind. Schülerinnen und Schüler eignen sich – zum einen durch vereinfachte Designs digitaler Technologien, zum anderen durch die Sozialisierung in einer digitalen Welt – Bedienfähigkeit größtenteils selbstständig, informell und durch Hilfe außerhalb der Schule und des Unterrichts an. Diese Bedienfähigkeit erscheint in dem outputorientierten System Schule aber vorrangig als Messgröße. Wenn Medienkompetenz als Handlungskompetenz das Ziel ist, so bedarf es einer Klärung der Dispositionen sowie der motivationalen

---

104 Klieme et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 2.

105 Ebd.

Haltungen. Für die Übersetzung von Medienkompetenz in eine Zielgröße – so zeigen es auch die Aussagen der Befragten – braucht der Begriff eine inhaltliche und konkrete Füllung, die ebenfalls einer Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in eben ihrer informellen und außerschulischen Aneignung von Handhabungsfähigkeiten bedarf.

Durch die Feingliedrigkeit der 61 Aspekte der KMK-Strategie wird der Anschein erweckt, Medienkompetenz sei messbar bzw. als endliches Ziel zu erreichen. Die Vielzahl der für die Lehrkräfte zu vermittelnden und die Lernenden zu erreichenden Kompetenzen kann dazu führen, dass nicht eindeutig bestimmbar ist, welche Medienkompetenzaspekte im Unterricht vermittelt werden können oder sollen. Die Fokussierung auf Handlungskompetenz in einer Reduzierung auf eine Bedienfähigkeit erscheint unzureichend, um die Komplexität einer Bildung in der digitalen Welt in eine messbare Form zu gießen.

Es stellt sich also die Frage, ob Medienkompetenz als schulische Leistung überhaupt gemessen werden kann und ob dies für eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt nach der Schule zielführend ist. Die Fokussierung auf die Handlungskompetenz und die Performanz erscheint für schulische Bedarfe im Sinne der Mess- und Vergleichbarkeit von Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf politischer Ebene logisch zu sein, greift jedoch in der Praxis zu kurz. Es bleibt zu überlegen, ob die kritisch-reflexive Ebene von Medienkompetenz und die kognitive Disposition – also die Aspekte, die Kompetenz im klassischen Sinne gleichwertig bestimmen – auch gleichwertig Platz in der Schule finden sollten und wie dies geschehen kann. Allein durch die Messung performativer Praktiken und der Setzung bestimmter Größen scheint dies nicht erreichbar. Ein Neudenken von Vermittlungsstrategien, die weniger auf Output und weniger auf das Vergleichen von Leistung der Schüler und Schülerinnen ausgelegt sind, könnte für zukünftige Forschung, Bildungspraxis und -politik von Interesse sein.

## Literaturverzeichnis

- Aufenanger, Stefan. »Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme«, in: *Medienkompetenz im Informationszeitalter: Enquete-Kommission »Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft«*, Deutscher Bundestag (Hg.), Bonn: Zeitungsverlag-Service, 1997, 15–22.
- Baacke, Dieter. »Medienkompetenz: Begrifflichkeit und sozialer Wandel«, in: *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Antje von Rein (Hg.), Bad Heilbrunn: DIE, 1996, 112–124.
- Berger, Priscila und Jens Wolling. »Der Digitalpakt als Chance? Was in den Schulen geschehen muss, damit aus Hardware Medienkompetenz entsteht!«, in: *Schulische Bildung im 21. Jahrhundert unter den Bedingungen von Digitalität – Entwicklungspers-*

- spektiven und nächste Schritte*, Andreas Jantowski (Hg.), Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), 2020, 23–40.
- Bloh, Thiemo. *Kooperation und Praxiskompetenz*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021.
- Böhme, Katrin, Dirk Richter, Petra Stanat, Hans Pant und Olaf Köller. »Die länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland«, in: *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*, Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.), Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2012, 11–18.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann und Julia Gerick. »Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich«, in: *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Renate Schulz-Zander (Hg.), Münster/New York: Waxmann, 2014, 113–145.
- Braun, Tom, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förschler und Max Fuchs. »Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie »Bildung in der digitalen Welt«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Statements and Frameworks (2021), 1–7.
- Chomsky, Noam. *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- Dengel, Andreas. »Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 33 (2018), 11–26.
- Eickelmann, Birgit. »Schulische Medienkompetenz«, in: *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer (Hg.), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, 146–154.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb und Theresa Reutter. *JIM-Studie 2018 – Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018.
- Ferrari, Anusca. *DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- Ganguin, Sonja, Johannes Gemkow und Rebekka Haubold. »Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (2020), 51–66.
- Gerhardts, Lara, Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister. »Die berufliche Tableteignung von Lehrkräften als Beispiel der Mediatisierung pädagogischer Handlungskontexte«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (2021), 129–159.
- Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM). *Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft »Medienkultur und Bildung« der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) zum Entwurf der Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt« (Version 1.0 vom 27.04.2016)*, AG Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft, [https://gfmedienwissenschaft.de/sites/default/files/pdf/2018-02/3961dd\\_70454349ca384bb5adcf80d784d3b5ed.pdf](https://gfmedienwissenschaft.de/sites/default/files/pdf/2018-02/3961dd_70454349ca384bb5adcf80d784d3b5ed.pdf), 2016, zuletzt geprüft am 25. August 2023.

- Grafe, Silke. »«media literacy» und »media (literacy) education« in den USA – ein Brückenschlag über den Atlantik«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (2011), 59–80.
- Grauß, Denise, Patricia Pillath und Annika Holland-Cunz. »Lernen im digitalen Wandel: Ängste abbauen und digitale Kompetenzen von Beschäftigten fördern«, in: *Führen und Managen in der digitalen Transformation: Trends, Best Practices und Herausforderungen*, Mark Harwardt, Peter F.-J. Niermann, Andre M. Schmutte und Axel Steuernagel (Hg.), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, 183–199.
- Groeben, Norbert. »Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte«, in: *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.), Weinheim: Juventa, 2002, 162–202.
- Hartai, László. *Report on Formal Media Education in Europe (WP3)*, Hungarian Institute for Education Research and Development, 2014, <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>, zuletzt geprüft am 25. August 2023.
- Heinen, Richard und Michael Kerres. »«Bildung in der digitalen Welt» als Herausforderung für Schule«, in: *Die deutsche Schule* 109, 2 (2017), 128–145.
- Hugger, Kai-Uwe. »Medienkompetenz«, in: *Handbuch Medienpädagogik*, Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 93–99.
- Hugger, Kai-Uwe und Yannic Steffens. »Beruf Medienpädagog\*in«, in: *Handbuch Medienpädagogik*, Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021, 1–10.
- Jarke, Juliane. »Digitalisierung und Gesellschaft«, in: *Soziologische Revue* 41, 1 (2018), 3–20.
- Jörissen, Benjamin. »«Medienbildung» in 5 Sätzen«, <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>, zuletzt geprüft am 31. Dezember 2021.
- Kammerl, Rudolf und Andreas Dertinger. »Guter Unterricht mit mobilen Medien: Eine Darstellung einschlägiger Konzepte und aktueller Forschungsbefunde«, in: *Mobile Medien im Schulkontext*, Dorothee M. Meister und Ilka Mindt (Hg.), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, 47–78.
- Klieme, Eckhard. »Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?«, in: *Pädagogik* 6 (2004), 10–13.
- Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn/Berlin: BMBF, 2003.
- Klieme, Eckhard und Johannes Hartig. »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«, in: *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 11–29.
- Kultusministerkonferenz (KMK). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*, Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2017, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf), zuletzt geprüft am 25. August 2023.
- Lange, Jochen. »Medienkompetenz als unbekannte Praxis. Ethnographische Perspektiven auf Digital Natives«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13 (2020), 15–29.

- Länderkonferenz Medienbildung. *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung: LKM-Positionspapier*, 2015, [https://lkm.lernnetz.de/medienbildung.html?file=files/Inhalte/Dateien\\_lkm/PDF/LKM-Positionspapier.pdf&cid=592](https://lkm.lernnetz.de/medienbildung.html?file=files/Inhalte/Dateien_lkm/PDF/LKM-Positionspapier.pdf&cid=592), zuletzt geprüft am 31. August 2023.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Beltz, 2015.
- Mehlan, Henriette und Jörg Holten. »Die Dualität von Kompetenz in tiefgreifend mediatisierten Welten«, in: *Jahrbuch Medienpädagogik* 16 (2021), 29–49.
- Moser, Heinz. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im digitalen Zeitalter*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Deutsch*, Hannover, 2009.
- Niesyto, Horst. »Mobile Digitalmedien in der Primarstufenbildung«, in: *Mobile Medien im Schulkontext*, Dorothee M. Meister und Ilka Mindt (Hg.), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, 79–108.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert und Christine W. Trültzsch-Wijnen. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, 2013.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie »Bildung in der digitalen Welt«*, Bonn/Berlin: 2021, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021\\_10\\_07-SWK\\_Weiterentwicklung\\_Digital-Strategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_10_07-SWK_Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf), zuletzt geprüft am 25. August 2023.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig und Silke Grafe. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.
- Walden, Thomas. »Medienpädagogik und E-Learning. Spielt die Medienpädagogik für das E-Learning eine Rolle?«, in: *Medienimpulse* 53, 1 (2015), 1–12.
- Weinert, Franz E. *Lerntheorien und Instruktionsmodelle*, München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, 1996.
- Weinert, Franz E. »Concept of competence: A conceptual clarification«, in: *Defining and selecting key competencies*, Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik (Hg.), Seattle/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001, 45–65.



---

## Leistung in und von Bildungsmedien



## Teaching machines. Lernen als Subjekttechnik und Feedback-Loop

*For every old blackboard there are now hundreds of new electronic computers.*<sup>1</sup>

Dwight D. Eisenhower

Wir erleben, nicht zuletzt bedingt durch die unmittelbaren Herausforderungen der Corona-Pandemie, eine Konjunktur von digitalen Tools in der Bildungslandschaft. Jenseits des oftmals improvisierten und überstürzten Einsatzes oder auf dem Scheitern solcher Bildungsmittel durch technisch unvorbereitete und unterausgestattete Infrastrukturen ist ein besonderer Aspekt dieses »improvisierten Feldtestes«, dass er eben nicht ohne Vorgeschichte stattfand und -findet. Die Bildungs- und Mediengeschichte ist durchzogen von Ansätzen der automatisierten Lern-Assistenzsysteme, die mal Lehr-Lern-Situationen erweitern, unterstützen oder flankieren sollten, manchmal aber auch das »lehrende Subjekt« eliminieren und Lernerfolg automatisiert produzieren und messbar machen sollten. Angesichts aktuell diskutierter und praktizierter technisch unterstützter Lernszenarien (von Kahoot bis Microsoft Teams und vor allem den ihnen innewohnenden Leistungsbemessungstools) scheint ein Blick in die (jüngere) Geschichte der Bildungsautomation sinnvoll – nicht zuletzt mit einem vertiefenden Blick auf die Mechanismen von Selbstkontrolle und automatisiert-individuellem Lernen, die als Verheißung immer Teil dieser Geschichte waren. Am Beispiel der Konjunktur von *teaching machines* (TM) in den 1950er und 1960er Jahren (und mit einem speziellen Blick auf die Arbeiten des Informatikers Helmar Frank und das von ihm gegründete Institut für Kybernetik) soll im Folgenden angedeutet werden, dass die Verschränkung von automatisierten und auf Feedback-Konzepten beruhenden Lernsystemen und spezifischen »Subjektwirkungen« (im Sinne beispielsweise Foucaults<sup>2</sup>) eine diskursiv-genealogische Tiefendimension hat. Wenn man aktuelle Debatten um Lernsoftware, *distant teaching*, *blended learning* und *flipped classrooms* verstehen und bewerten will – und dies vor allem auf der Basis eine Geschichte der Verkoppelung von auto-

---

1 Zit. n. Arthur L. Norberg, *Computers and commerce. A study of technology and management at Eckert-Mauchly Computer Company, Engineering Research Associates, and Remington Rand, 1946–1957*, Cambridge Mass. u. a.: MIT Press, 2005, 267.

2 Michel Foucault, »Subjekt und Macht«, in: ders., *Schriften in vier Bänden*, Bd. 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001, 255–279, 275.

matisiertem Lernen und den inhärenten Leistungsmesstechniken – dann gilt es unseres Erachtens die historische Konstellation, die die Durchsetzung dieser Subjekttechniken mit vorbereitet hat, mitzudenken.

## Teaching machines

Eine der zentralen Konstellationen ist eine spezifische Operationalisierung und Verwissenschaftlichung von Arbeit und Leistung, die die frühe Moderne kennzeichnet.<sup>3</sup> Wenige systematische Ansätze prägten das Verständnis der Industrialisierung und den Wandel in den Bildungssystemen deutlicher, als das *scientific management* in der Nachfolge von Fordismus und Taylorismus. Hier traten Rationalitätsformen und Regierungs- oder Biopolitiken auf den Plan, die die Produktion und die Organisation der Produktion und Bildung unter der Prämisse von Steuerung, Planung und Entscheidungsorganisation gänzlich neu denken wollten. Jakob Tanner sieht den Kern des Taylorismus in der Verwissenschaftlichung der Arbeitsabläufe, um »den Aufwand für bestimmte Leistungen genau zu berechnen und den Eigensinn des Einzelarbeiters auszuhebeln. Der Arbeiter wird an die Maschine angeglichen und seine Kompetenz geht an die Verwaltung über.«<sup>4</sup> In der Betrachtung Mehrtens<sup>5</sup> zeichnet sich der Taylorismus durch eine Dynamik aus, die Individualität und subjektive Fertigkeit durch die (abstrakten) Prinzipien von Organisation, Leistungsbemessung und System ersetzen. Auch hier wird deutlich, dass das *scientific management* keineswegs über die Kennzahl oder die Optimal-Lösung nur den arbeitenden Körper neu organisiert, sondern eben auch den arbeitenden Geist. Zentral für das Organisationsprinzip in der Fabrik ist die Leistungsbemessung – und dies gilt, unserer These nach, nun nicht nur für die Warenproduktion, sondern auch für Bildungsprozesse.

Fast zeitgleich mit der Konjunktur von Kybernetik, computergestützter Informationsverarbeitung, mathematischer Modelltheorie, *operations research* oder den *system dynamics*<sup>6</sup> emergierte in der Mitte der 1950er Jahre zunächst in den USA das Projekt des maschinengestützten Lernens. In ihren Anfängen zu-

3 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.

4 Jakob Tanner, »Managementkonzepte im gesellschaftlichen Wandel«, in: *io-New Management* 6 (2007), 8–13, 8.

5 Herbert Mehrtens, »Schmidts Schaufel (9.5 kg). Frederick W. Taylors Techniken des ›Scientific Managements«, in: Werner Sohn/ders. (Hg.): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*, Opladen: WDV, 1999, 85–106.

6 Vgl. zur diskursiven Verschränkung solcher Epistemologien ausführlicher Rolf F. Nohr, *Unternehmensplanspiele 1955–1975. Die Herstellung unternehmerischer Rationalität im Spiel*, Münster: LIT, 2019.

nächst als mechanische (und eben nicht elektronische) Apparate konzipiert, erfuhren die *teaching machines* kurzzeitig große Aufmerksamkeit und eine (teils euphorische) Integration in den Schulbetrieb, in die Wissenschaft und – nicht zuletzt – ein positives Echo in der öffentlichen Wahrnehmung. Und dies eben – wie oben angedeutet – durchaus im Kontext einer »Scientifizierung« der Arbeits- und Lernorganisation. Die TM sind bei ihren ersten Einsätzen im Schulbetrieb Anfang der 1960er Jahre in den USA keine Konzepte, die die Beschulung durch eine automatisierte dritte Instanz organisieren, sondern eine Methode, die zunächst ganz pragmatisch aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Perspektive mittels Ansätzen des autonomen und selbstmotivierten Lernens die Krise der Schulen (und der Universitäten)<sup>7</sup> überwinden helfen soll. Deswegen steht zunächst auch nicht die Technologie im Vordergrund, sondern das Lernprogramm selbst. Und dieses Lernprogramm ist im Wesentlichen die Methode des Multiple-Choice-Tests mit direktem Feedback. Der Schüler oder die Schülerin sitzt vor einem mechanischen Apparat (später dann einem Computer) und eignet sich den Lernstoff in einem gestuften Prozess von Frage und Antwort selbst an. Vorgefertigte »Wissenssegmente« werden präsentiert, darauf folgt ein Set von Fragen, die die oder der Lernende beantworten muss. Antwortet er oder sie richtig, schreitet das Programm zum nächsten Lernschritt voran; antwortet sie oder er falsch, wiederholt das Programm in unterschiedlich komplexen Iterationen die Präsentation des benötigten Wissens. Die oder der Lernende schreitet je nach eigener Kompetenz der »Wissensprozessierung« im Lernprogramm in individueller Geschwindigkeit voran. Die – potentiell unendlich ausführbare – Iteration soll sicherstellen, dass sich ein Lernfortschritt auf alle Fälle einstellt. Die Maschinen- und Subjektbasiertheit der TM stellt die Individualität des Lernens heraus – und behauptet dabei inhärent natürlich eine distinkte Mess- und Prozessierbarkeit von Lernfortschritten. Die TM postuliert aber auch die potentielle Überflüssigkeit einer lehrenden menschlichen Instanz. TM verheißen die »Algorithmisierbarkeit« des Lernprozesses ebenso wie die Suspendierbarkeit des

---

7 Zwar wurden wiederholt Lehrermangel und Unterbudgetierung zur Begründung der Notwendigkeit von notwendigen Bildungsreformen angegeben. Allerdings kann eine der wesentlichen Ursachen für die breit artikulierte Notwendigkeit einer radikalen Effektivierung der schulischen Ausbildung in den Quellen gelegentlich auch anders motiviert gefunden werden. Es ist dies die Wahrnehmung des Westens, hinter die Leistungen des sozialistischen Blocks zurückzufallen und im Rahmen einer Nachkriegswirtschaft und des aufziehenden Kalten Krieges Anstrengungen unternehmen zu müssen, angesichts des Sputnik-Schocks technisch und »epistemologisch« dominant zu bleiben und nicht zu erstarren. Charles I. Foltz, *Lehrmaschinen. Geräte, Programme, Anwendungsbereiche*, Weinheim: Beltz, 1965, 17. Verklauusulierter findet man dieses Argument auch bei Skinner: »Our schools, in particular our ›progressive‹ schools, are often held responsible for many current problems – including juvenile delinquency and the threat of a more powerful foreign technology«, Burrhus Frederic Skinner, »Teaching Machines. From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction«, in: *Science* 128, 3330 (1958), 969–977, 976.

Frontalunterrichts, der Lehrerpersönlichkeit und des homogenisierenden Gruppennernens. Die Zauberworte (oder besser: die entsprechenden Epistemologien, die zur Funktionalitätsbehauptung herangezogen wurden) waren die individuelle Konditionierbarkeit des lernenden Subjekts (Behaviorismus) und die Funktionalität von (halb-)automatisierten Rückkoppelungsprozessen und Feedbackloops im Lernprozess (Kybernetik).



Abbildung 1: Teaching machine Rheem Didac 101 Pre-Verbal Machine (ca. 1960) (Quelle: Fry, 1963, 27)

## Skinner's Maschine

Am Beginn der Konjunktur der TM steht die behaviouristisch ausgerichtete Pädagogik und deren damals zentraler Protagonist Burrhus Frederic Skinner. Dieser stand für den von ihm maßgeblich geprägten Behaviorismus, der das programmierte Lernen nicht nur theoretisch untermauerte. Zudem betrieb Skinner auch selbst eine Zeit lang die Entwicklung eigener Lernmaschinen. In einem paradigmatischen Aufsatz von 1958<sup>8</sup> verweist Skinner auf zwei zentrale Entwicklungen, die die Etablierung automatisierten Lernens notwendig machen: Als treibend bezeichnet er die sich verändernden Aufgaben in der (schulischen) Erziehung angesichts steigender Bevölkerungszahlen – Auslöser der TM-Eu-

---

8 Skinner, »Teaching Machines«, 969–977.

phorie war nicht zuletzt der einhergehende Mangel an Lehrenden.<sup>9</sup> Andererseits nennt Skinner aber auch die aus der Weiterentwicklung audiovisueller Medien entstehenden Herausforderungen, Lehr-Lern-Situationen den aktuellen technischen Möglichkeiten anzupassen als Grund für die notwendige Einführung von TM. In seiner Autobiografie<sup>10</sup> beschreibt Skinner ein zentrales »Erweckungserlebnis«, das ihn maßgeblich zur Befassung mit den TM inspiriert hätte: Er habe seine Tochter im Mathematikunterricht besucht und dort miterlebt, dass Schülerinnen nicht eine sofortige Rückmeldung zu ihren Leistungen bekommen hätten. Eine direkte Rückkoppelung zwischen Test und Kontrolle unterbleibe (durch den Korrekturprozess des menschlichen Lehrers) und würde damit den Lernerfolg (und die Lernerfolgsselbstkontrolle) unterminieren.<sup>11</sup> Solchermaßen angeregt und motiviert baut Skinner daraufhin seine erste Maschine als Prototyp (s. Abb. 2). Diese Maschine orientiert sich dabei streng am Konzept der operanten Konditionierung nach Pavlov – gibt der oder die Belehrtete die richtige Antwort auf eine vorgegebene Frage ein, klingelt eine Glocke.<sup>12</sup>



Abbildung 2: *Teaching machine* nach B. F. Skinner (Quelle: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ASkinner\\_teaching\\_machine\\_01.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ASkinner_teaching_machine_01.jpg); Foto von Silly Rabbit – Own work, CC BY 3.0)

9 Vgl. Tanner, »Managementkonzepte im gesellschaftlichen Wandel«, 8.

10 Burrhus Frederic Skinner, *A Matter of Consequences*, New York: Knopf, 1983, 64.

11 Audrey Watters, *Teaching Machines. The History of personalized Learning*, Massachusetts: MIT Press, 2021, 19f.

12 Ebd., 20f.

Skinner bezieht sich in seiner folgenden Ausarbeitung des Konzepts der TM auf die bereits Ende der 1920er durchgeführten Studien und Überlegungen des Psychologen Sidney L. Pressey, der (zunächst ohne weitere öffentliche Wahrnehmung und Erfolg) ein eigenes System des programmierten Lernens vorstellte.<sup>13</sup> Ausgehend von seiner Lerntheorie und in enger Anlehnung an die Ansätze Edward L. Thorndikes<sup>14</sup> zur »instrumentellen Konditionierung« entwickelte Pressey ein einfaches Testgerät, bei dem der oder die Lernende vorgegebene Fragen durch das Drücken von Tasten beantwortet und ein unmittelbares Feedback erhielt (Abb. 3). Pressey selbst fasste 1926 die Ergebnisse seiner Arbeiten an der Ohio State University folgendermaßen zusammen: Die Unmittelbarkeit des Feedbacks bewirke, dass die richtige Antwort im Gedächtnis der Versuchsperson gefestigt werde. Zudem könne das Gerät dahingehend erweitert werden, dass beispielsweise ein Bonbon oder eine andere Belohnung ausgegeben werde, wenn ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht worden sei. Über eine solche Wirkungsbestätigung wäre ein weiterer Aspekt der »Lernerfolgseinstellung« gegeben.<sup>15</sup>

Skinner subsumiert in seiner Lesweise der Arbeiten Presseys, dass die Apparaturen des programmierten Lernens nicht nur »testen« und »bewerten« würden, sondern tatsächliche Lernvorgänge auszulösen in der Lage seien. Zudem würden sich diese Lernvorgänge maßgeblich durch die Individualisierung des Lernvorgangs<sup>16</sup> auszeichnen – eine »industrial revolution in education« wäre die Konsequenz.<sup>17</sup> Skinner geht aber insofern über die Arbeiten Presseys hinaus, als

- 
- 13 Skinner, »Teaching Machines«, 969. Die Diskussionen, inwieweit Skinner tatsächlich von den Arbeiten Presseys beeinflusst war bzw. diese »adaptierte«, setzen unmittelbar nach Veröffentlichung von Skinners Text ein, vgl. dazu Ludy T. Benjamin Jr., »A History of Teaching Machines«, in: *American Psychologist* 43, 9 (1988), 703–712, 703f.
- 14 Zum Einfluss Thorndikes auf Pressey vgl. Richard P. Niemic und Herbert J. Walberg, »From teaching machines to microcomputers: Some milestones in the history of computer-based instruction«, in: *Journal of Research on Computing in Education* 21, 3 (1989), 263–276, 265f.
- 15 Sidney L. Pressey, »A Simple Apparatus which Gives Tests and Scores – and Teaches«, in: *School and Society* 23, 586 (1926), 668–672. Nachdruck in: Arthur A. Lumsdaine und Robert Glaser (Hg.), *Teaching machines and programmed learning I: A source book*, Washington D.C.: National Education Association, 1960, 37. Zur Geschichte von Presseys Ansatz vgl. auch Watters, *Teaching Machines*, 61–80.
- 16 Wobei Individualisierung (zunächst) noch als ein Lernprozess veranschlagt wird (und nicht als Selbsttechnik): »The kind of individual difference which arises simply because a student has missed part of an essential sequence (compare the child who has no »mathematical ability« because he was out with the measles when fractions were first taken up) will simply be eliminated«, Skinner, »Teaching Machines«, 976. Nur im Einzelfall wird über TM zunächst als »learning without assistance« nachgedacht, vgl. Edward B. Fry, *Teaching Machines and Programed Instruction. An Introduction*, New York u. a.: McGraw-Hill, 1963, 1.
- 17 Skinner, »Teaching Machines«, 969. Andere Quellen heben noch zusätzlich auf die emergierende Computer- und Rechenkultur (bzw. nunmehr steigende Rechenleistungen) ab – aber auch auf eine grundsätzliche Verwissenschaftlichung von Lern- und Entscheidungsprozessen, vgl. bspw. Karl-Achim Czemper und Herbert Boswau, *Unterricht und Computer*.

er den Lernvorgang noch einmal re-definiert – und zwar im Sinne einer »Modifikation der emittierten Verhaltensänderungen« und weniger als eine Übermittlung von Wissen. Damit wird für Skinner die eigentliche Maschine auch zweitrangig gegenüber dem eigentlichen »Wissensveränderungs-Programm«. <sup>18</sup>

Zentral zum Verständnis der frühen TM-Bewegung im Sinne Skinners ist also – jenseits der offenkundigen Kompatibilität mit dem damals populären Prinzip des tayloristischen Effektivierungsdenkens <sup>19</sup> – das zugrundeliegende behavioristische Lernkonzept. <sup>20</sup> In der Diskussion der TM wird der Lerneffekt zumeist im Sinne einer operanten Konditionierung begriffen, bei der ein fast unmittelbares, individualisiertes Feedback über Lernerfolg (oder konkreter: die Richtigkeit der Antwort) im Zentrum steht. <sup>21</sup> Dabei dominieren die Denkungsweisen des Behaviorismus: eine Betrachtungsweise der beobachtbaren, empirisierbaren und eindeutigen Reaktionen von Menschen (und Tieren) auf Umweltreize. Typisch hierfür ist die Black-Box-Konzeptualisierung: Die (innere) Struktur des Untersuchungsobjektes interessiert zunächst nicht. Wichtig ist ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen einem Input und einem Output. Im konkreten Fall der TM ist der Input ein bestimmter Lehrinhalt, kombiniert mit der Klassenstärke, dem Alter der Lernenden oder der Ausbildungszeit, der Output ist dann der messbare Lernerfolg. <sup>22</sup>

Aus der Grundidee einer solchen operanten Konzeptualisierung des Lernvorgangs entstanden in den 1960er Jahren im Wesentlichen zwei »Schulen« zur Programmierung des Lernvorgangs mithilfe von *instructional devices*: die sogenannte »Skinner-Schule« und die »Cowder-Schule«. <sup>23</sup> Die beiden Arten der Lern-Programmierung unterschieden sich in ihrer Konzeptualisierung des Wiederholungsvorgangs. Beide heben auf die Wirksamkeit der wiederholten Eingabe/Abfrage von zu lernenden Einheiten ab. Skinners sogenanntes »lineares Programm« setzte jedoch eher auf kleinteilige Fragen, selbstformulierte Antworten und ein Voranschreiten des Lernfortschritts in winzigen Schritten (ganz

---

*Die Anwendung elektronischer Rechenanlagen in der amerikanischen Pädagogik*, München: Oldenbourg, 1965, 37–39.

18 Vgl. Niemiec und Walberg, »From teaching machines to microcomputers«, 266.

19 Vgl. dazu ebd., 264.

20 Dabei wird der Behaviorismus selbst in den wenigsten zeitgenössischen Quellen als Paradigma o. ä. reflektiert. Ganz im Gegenteil finden sich wiederholt Darlegungen, die die verwendete Lerntheorie eher »unbekümmert« historisieren und ungebrochen bis auf bspw. sokratische und cartesianische Lehrmethoden zurückführen, bspw. exemplarisch Arthur A. Lumsdaine, »Teaching machines and self-instructional materials«, in: *Audio-Visual Communication Review* 7 (1959), 163–181, 164.

21 Exemplarisch: Foltz, *Lehrmaschinen*, 41.

22 Wolfgang Zöllner, *Planspiele in der Ausbildung. Darstellung, Ziele, Kritik, Weiterentwicklung*, Frankfurt am Main: Deutsch, 1975, 99.

23 Norman A. Cowder war Vizepräsident und Technischer Direktor der *Educational Science Division of the U.S. Industries*. Vgl. Fry, *Teaching Machines and Programed Instruction*, 17–34.

UNIT 1: THE SIMPLE SENTENCE	
Lesson 1 What Makes a Sentence? [Frames 2-37]	
tore 220	<p>Fred tore . . . (What?)</p> <p>What did Fred tear — his hair, his sock, or his shirt? The sentence fails to tell <i>what</i> received the action of the verb <b>tore</b>. Therefore, the sentence requires a complement because its meaning is (<i>complete, incomplete</i>).</p> <p>221</p>
would 440	<p>Supply a suitable helping verb:</p> <p>Some animals _____ <u>see</u> in the dark.</p> <p>441</p>
people 660	<p>a. <u>healthy people</u> b. <u>people in good health</u></p> <p>Because the prepositional phrase in <u>good health</u> serves the same purpose as the adjective _____, we call it an <b>adjective phrase</b>.</p> <p>661</p>
is 880	<p><u>that is friendly</u></p> <p>Although this clause has both a subject and a verb, does it make sense by itself? (<i>Yes, No</i>)</p> <p>881</p>
S F 1100	<p>The farmer had expensive equipment. But didn't take care of it.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>page 1</p> <p>1101</p>

Abbildung 3: Programmausschnitt einer *teaching machine* (Quelle: Joseph C. Blumenthal, *English 2600*, Hartcourt: Brace & World Inc., 1961. Entnommen aus: Fry, 1963, 24)

im Sinne des Lern-Ansatzes der operanten Konditionierung). Demgegenüber betont Cowders »verzweigtes Programm« die gezielte Wirkung des Fehlers, der die Lernenden in verstärkte Wiederholungsroutinen führen sollte und gleichzeitig – durch eine stärker verzweigte Architektur des Algorithmus – eine feinere (»intrinsische«<sup>24</sup>) Anpassung an den individuellen Wissensstand des oder der Lernenden garantieren sollte.<sup>25</sup> Stärker an Pressesys Arbeiten orientiert favori-

24 Ebd., 5.

25 Hans-Heinrich Vogt, *Der Nürnberger Trichter. Lernmaschinen für ihr Kind?*, Stuttgart: Kosmos, 1966, 40–43.

sierte Cowder eine Programmierung der TM als eine Art Multiple-Choice-Test mit unmittelbarer Rückmeldung – was ihm die Kritik einhandelte, dass seine Methode letztlich in der Nähe von »Test- oder Quizfragen«<sup>26</sup> angesiedelt sei. Letzten Endes setzte sich aber die »Skinner-Schule« durch: Skinner »had produced more than a machine; he had developed an educational technology that promoted a new approach to teaching [...]. The boom in teaching machines was underway in the early 1960s, and most of the devices were based on Skinner's theory of learning.«<sup>27</sup>

## Konjunkturen

So setzte, ausgehend von Skinners erster glockenschlagender Lernmaschine über die »Wiederentdeckung« der Arbeiten Pressseys, spätestens jedoch mit Skinners eigenem Aufsatz eine Konjunktur der TM ein.<sup>28</sup> 1962 führte der amerikanische Erziehungspsychologe Robert Glaser den Terminus »instructional system« in den Diskurs ein und fokussierte auf TM und *programmed learning*.<sup>29</sup> 1965 veröffentlichte der Psychologe und Pädagoge Robert Gagné sein Buch *The Conditions of Learning*,<sup>30</sup> das schnell großen Erfolg hatte, zum paradigmatischen Werk der Lehr-Theorie avancierte und eine breite Beschäftigung mit dem *instructional design* auslöste. Ebenfalls 1962 veröffentlicht Charles I. Foltz sein Buch *The World of Teaching Machines. Programmed Learning and Self-Instructional Devices*. Das Buch ist ein Grundlagenwerk der TM-Bewegung, allerdings – so das Vorwort – bereits geschrieben in einem »abwartenden Tonfall« und aus dem Versuch heraus, nicht zu euphorisch über den Gegenstand zu berichten. Dennoch hatte sich Mitte der 1960er Jahre bereits ein veritabler Markt entwickelt und ausdifferenziert: Foltz schätzt, dass es um 1965 etwa 40 bis 50 Lehrgerätehersteller gegeben habe, zudem etwa 20 Firmen, die entsprechende Textbücher und Programme produzierten. Er kalkuliert (etwas optimistisch) den erwarteten Umsatz für die nächsten 10 Jahre für diese Branche auf 100 Mio. Dollar.<sup>31</sup> Gleichzeitig setzt ein

26 Jürgen R. H. Deutsch, »Stand der technischen Entwicklung von Lehrmaschinen in der deutschen Industrie«, in: Armand Bianchérie et al. (Hg.), *Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen. Bericht Internationale Konferenz Berlin 9.–15. Juli 1963*, veröffentlicht durch die Pädagogische Arbeitsstelle, Berlin, 1964, 37–50, hier: 44.

27 Benjamin, »A History of Teaching Machines«, 709.

28 Dass sich letztlich Ansätze des maschinengestützten Lernens weitaus weiter zurückverfolgen lassen, zeigen Niemiec und Walberg, »From teaching machines to microcomputers«, 264f.

29 Lumsdaine und Glaser, *Teaching machines and programmed learning I*.

30 Deutsche Ausgabe: Robert Mills Gagné, *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, Hannover: Schroedel, 1970 [1965].

31 Die relativ hohe Summe erklärt sich aus dem kostenintensiven Prozess der Herstellung der Lernprogramme: Foltz gibt die Kosten für ein »Erstprogramm eines Trimesters« (mit 3000 bis

Programm der Forschungsförderung ein, in dem große Summen staatlicher Stellen und privater Stiftungen (Carnegie Corporation, Ford Foundation etc.) aufgewendet werden, um Grundlagenforschung an Universitäten und eigens gegründeten Einrichtungen zu betreiben.<sup>32</sup>

Da der Ehrgeiz der Beteiligten sich in der zweiten Phase der (kurzen) »Konjunktur« der TM zunehmend auf eine medien-<sup>33</sup> und computerunterstützte Auslegung der Lehrmethodik verlagerte, kam es verstärkt zu Kooperationen zwischen Universitäten und den Hardwareherstellern der Computerindustrie unter dem Oberbegriff der »computer-assisted instruction«<sup>34</sup> oder staatlich forcierten systematischen Programmen wie dem Center for Programmed Instruction des US Office of Education.<sup>35</sup> Erwähnenswert ist dabei sicherlich das Minnesota Educational Computing Consortium (MECC), das zusammen mit der 1968 von Dale LeFrenz und anderen gegründeten Initiative Total Information for Education System ein Computernetzwerk etablierte, das (Vorort-)Schulen im Großraum Minneapolis mittels Modem mit Mainframe-Computern verband und über Jahrzehnte eine Vielzahl von Schulkindern über diese Infrastruktur mit Lernsoftware und automatisierten Lern-Assistenzsystemen versorgte. Eines der erfolgreichsten Lernprogramme der MECC war *The Oregon Trail* von 1971, eine Simulation der Erschließung des amerikanischen Westens in den 1840er Jahren – für viele Amerikaner einer der ersten und nachhaltigen Kontakte mit Computerspielen, *gameplay* und bis heute ein »Klassiker« der Videospiegelgeschichte.<sup>36</sup> Es soll an dieser Stelle aber nun nicht um die Ausdifferenzierung und Expansion der TM in die Bereiche der Thinktanks, der entstehenden Computerindustrie oder der generellen Automatisierungs- und Steuerungsdebatte gehen. Vielmehr interessiert uns hier der *shift* der TM-Debatte in den bundesrepublikanischen Raum, und die spezielle Konturierung, die sich hier einstellte.

Einer der Schwerpunkte in der Lehrautomatenentwicklung und der Informationspsychologie in der Bundesrepublik Deutschland war das am 28. August 1964 unter der Leitung von Helmar Frank an der Pädagogischen Hochschule zu

---

4000 Programmschritten, deren Erarbeitung er mit 1500 *manpower*-Stunden ansetzt) mit 175 000 Dollar an, Foltz, *Lehrmaschinen*, 47.

32 Czemper und Boswau, *Unterricht und Computer*, 88.

33 Hier sind es dann vor allem dia- bzw. filmgestützte Konzepte, die als »zweite Generation« den TM zur Durchsetzung verhelfen sollen, vgl. dazu bspw. Arthur A. Lumsdaine und Mark A. May, *Learning from films*, Yale: Yale Univ. Press, 1958.

34 Benjamin, »A History of Teaching Machines«, 710.

35 Einen kompakten Überblick für die USA liefern Andrew Molnar, »Computers in Education: A Historical Perspective of the Unfinished Task«, in: *T[H]E journal* 18, 4 (1990), 80–83 und Niemiec und Walberg, »From teaching machines to microcomputers«.

36 Vgl. dazu die Onlineausstellung des Spielemuseums The Strong über TIES, MECC und *Oregon Trail*: <https://artsandculture.google.com/exhibit/TAICA3oJZQm2Kw>, zuletzt geprüft am 9. November 2021.

Berlin gegründete Institut für Kybernetik (IfK). Das IfK war damit das erste Institut an einer deutschen Hochschule, das sich mit der kybernetischen Pädagogik beschäftigte.<sup>37</sup> »Entsprechend ist es ein wesentliches Ziel der kybernetischen Pädagogik, gewisse geistige Leistungen des Pädagogen zu objektivieren, d. h. an dafür speziell entwickelte kybernetische Maschinen zu delegieren.«<sup>38</sup> Das Institut, das zumindest in seiner Gründungsphase ohne substantielle Mittel auskommen musste,<sup>39</sup> war zwar mit der 1964 gegründeten Gesellschaft für Programmierte Instruktion (GPI) verbunden, beharrte aber auf einer gewissen eigenständigen Konturierung des kybernetischen Zugriffs. Die GPI wiederum war ein wissenschaftlicher Dachverband, in dem

Forscher und Praktiker nicht nur der Programmierten Unterweisung, sondern auch der Sprachlaborarbeit und der Fernübertragungsdidaktik (z. B. Bildungsfernsehen) zusammenfanden. Es ist das besondere Verdienst dieser Gesellschaft, daß es ihr gelang, Wissenschaftler aller vier möglichen Wege zur Programmierten Instruktion für sich zu gewinnen. Ob die Lehrmeinung, die vertreten wird, geisteswissenschaftlich-verstehend (Prof. Zielinski), kybernetisch (Prof. H. Frank, Prof. K. Weltner), empirisch-pragmatisch oder behavioristisch (Prof. W. Correll) orientiert ist, in der GPI wird das nicht nur respektiert, sondern sogar begrüßt.<sup>40</sup>

An der Differenz des Berliner Instituts und der GPI (und dem Zitat Heyders) zeigt sich bereits, dass die kybernetische Pädagogik sich latent von der Bandbreite der unterschiedlichen und operationalen Ansätze zur »programmierten Instruktion« und dem TM-Diskurs abgrenzte. Dennoch sind beide Institutionen, IfK und GPI (ebenso wie das auch Anfang der 1970er Jahre gegründete Bildungstechnologische Zentrum in Wiesbaden), richtungsweisend für die (kurze) Konjunktur der Entwicklung von Lernautomaten und programmiertem Lernen in der BRD. Ausgestattet mit einem eigenen Rechenzentrum, das von der Siemens AG mit einer S 303 P-Anlage und später mit vier N 820-Rechnern der Firma Nixdorf gesponsert wurde,<sup>41</sup> kooperierte das IfK mit der Nixdorf AG.

## Helmar Frank und das Institut für Kybernetik

Der Kybernetiker Helmar Frank hatte sich bereits in seinen frühen Arbeiten der Informationsästhetik zugewandt, die später zur theoretischen Grundlage seiner kybernetischen Pädagogik werden sollte, und wurde 1959 in Stuttgart dazu

---

37 Uwe Lehnert, »Portrait: Institut für Kybernetik, PH Berlin«, in: *ARCH+* 2, 6 (1969), 3–6, 3. 38 Ebd.

39 Gunther Heyder, »Kellerkind Kybernetik. Professor Franks neues Institut ist in arger Geldnot«, in: *Die Zeit*, 3. Dezember 1965, 421.

40 Ebd.

41 Lehnert, *Portrait*, 4.

promoviert<sup>42</sup> – jenem Ort, an dem Max Bense zur selben Zeit die Informationsästhetik in praktische und theoretische Projekte der Computerkunst überführte. Im Anschluss an sein Doktorat forschte Frank zunächst in Karlsruhe (und im Gefolge Karl Steinbuchs) zum Thema der lernenden Automaten,<sup>43</sup> um dann 1963 nach Berlin an die Pädagogische Hochschule zum Professor für Informationswissenschaft berufen zu werden. Hier transformierte er seine theoretischen Vorüberlegungen zur Informationsästhetik in die Pädagogik und steckte mit seinem Buch *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik* 1962 sein künftiges Arbeitsfeld ab. Frank wechselte dann Ende der 1960er Jahre von Berlin nach Paderborn, wo er das neu gegründete Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEoLL) leitete und das IfK gründete. Der Umzug nach Paderborn folgte auch einer politischen Strategie, nach welcher dort ein IT-Zentrum der Bundesrepublik aufgebaut werden sollte – zusammen mit dem Computerhersteller Nixdorf und der 1972 neu gegründeten Universität.

In Paderborn konzentrierten sich Frank und seine Kolleginnen und Kollegen auf die Verwirklichung der theoretischen Vorüberlegungen, die gleichzeitig in zwei verschiedene Richtungen zielten: »konstruktive und empirische Arbeiten zur Vermittlung rechnerkundlicher Sachverhalte als Schullehrstoffe.«<sup>44</sup> Das Apriori der Kybernetik, Prozesse als Feedback-Operationen zu beschreiben, wurde dabei sowohl der Didaktik im Allgemeinen als auch der Rechnerkunde (als überhaupt erster Informatikdidaktik) im Besonderen zugrunde gelegt: »Der Rechner wird dabei auf zwei Betrachtungsebenen vorgestellt: zuerst als Lehrgegenstand, den der Leser *kennen* lernen soll, und dann als Lehrgegenstand, den er *lehren* lernen soll.«<sup>45</sup> Dieser Lernprozess vollzieht sich im Dialog zwischen Mensch und Maschine, die wechselseitig voneinander lernen. Dies setzt jedoch voraus, dass der Mensch ein genaues Bild der Maschine, die er später lehren soll, besitzt. Hieraus folgt ein induktiver Lernprozess:

Didaktisch falsch ist die Einführung in die Datenverarbeitung anhand von problemorientierten Programmiersprachen (Algol, Fortran, Cobol u. a.), da diese den Blick auf die durch den Rechner vollzogene Objektivierung trüben, wenn nicht überhaupt verbauen. Erst nachdem die Funktion eines Rechners anhand eines Programmierversuchs in Maschinensprache oder maschinennaher Sprache vertraut gemacht wurde, besteht

42 Helmar Frank, *Grundlagenprobleme der Informationsästhetik und erste Anwendung auf die mime pure*, Dissertation TH Stuttgart, 1959.

43 Helmar Frank, *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik* (Kybernetik und Information, Bd. 2), Baden-Baden/Paris: Agis/Gauthier-Villars, 1962.

44 Helmar Frank und I. Meyer, *Rechnerkunde. Elemente der digitalen Nachrichtenverarbeitung und ihrer Fachdidaktik*, Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1972, 23, Hervorhebung S. H.

45 Ebd., 5, Hervorhebung im Original.

beim Lernenden ein Bedürfnis (und zugleich die erforderliche Vorkenntnis), höhere Programmiersprachen kennenzulernen.<sup>46</sup>

Allerdings, und das zeichnet Franks Pädagogik vor allem als kybernetisch aus, bleibt eine solche Rechnerkunde kein Selbstzweck, sondern bietet zugleich einen Einstieg in das Studium der Kybernetik. Der Computer ist dafür ein »Modell-Rechner«, kurz MORE, an welchem kybernetische Prinzipien exemplifiziert werden können. Bevor diese Prinzipien hier skizziert werden, soll ein kurzer Überblick über die technischen und technologischen Vorläufer von MORE gegeben und letzterer in das Programm BAKKALAUREUS eingebettet werden. BAKKALAUREUS steht als Akronym für »Baukastensystem aus kombinierbaren kybernetischen Automaten leistet autonom und rechnerunterstützt Examinier- und Schulungsarbeit«<sup>47</sup>. Die Apparate dieses Baukastensystems entstehen zwischen 1964 und 1973 in Berlin und Paderborn.

## BAKKALAUREUS



Abbildung 4: BAKKALAUREUS-Programm auf der Didacta-Fachmesse 1973 (Quelle: Archiv des Instituts für Kybernetik. Entnommen aus: Thoma, 2006, 42)

Beim 1970 eingeführte System »ETS/e« handelte es sich um eine Schreibmaschine mit eingeschränktem Tastaturfeld. Die Tasten konnten ferngesteuert von einem Nixdorf-N-820-Computer arretiert oder freigegeben werden, wodurch »ETS/e« für Multiple-Choice-Aufgaben nutzbar wurde. Die allermeisten der frühen Lehr-

46 Ebd., 21.

47 Helmar Frank, *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*, Bd. 2, Baden-Baden: Agis, 1969, 45.

Lern-Geräte des BAKKALAUREUS-Programms sollten »Auswahlantworten«<sup>48</sup> technisch ermöglichen/unterstützen. Das von der Volkswagenstiftung unterstützte und noch in Berlin entwickelte GEROMAT-Programm<sup>49</sup> wurde in vier Ausbaustufen zwischen 1964 und 1970 realisiert und in BAKKALAUREUS integriert. Es verstand sich als eine multimediale Erweiterung von Sprachlaboren mit:

- dem ROBBIMAT als einem Mehrplatz-Testsystem, das über eine zentrale Lehrer-Einheit gesteuert wurde.
- dem Einzelschulungsgerät DIDACT mit Bildeinheit. Die Filme, Dias und Fotos hierfür mussten allerdings manuell in die Geräte eingelegt werden.
- der Erweiterung MITSI, die zusätzlich Toninformationen zur Verfügung stellte.
- dem ROBBIMAT III als höchster Ausbaustufe des Systems. Hierbei kam ein Nixdorf N-820 (Computer) zum Einsatz, der die Schulungsgeräte als »Leitrechner«<sup>50</sup> steuerte, damit allerdings deutlich unterfordert (das heißt über-teuert) war.

Als ITERATOR kam der Nixdorf N-820-Computer schließlich wieder ins Gespräch, um Modellrechner-Emulatoren für 30 Lernende anzubieten. Der MORE (Abb. 5) war also zunächst ein bloß symbolischer Rechner (also ein Modell-Rechner im zweifachen Wortsinne). Es existieren umfangreiche Materialien über die MORE-Simulation im Archiv des Instituts für Kybernetik – so etwa ein hunderte Seiten umfassender Ausdruck des Assembler-Listings für den N-820 (Abb. 6), aus dem sich die Arbeitsprinzipien des Rechners ablesen lassen. Allerdings hätte die bloße Emulation des MORE einen Widerspruch zu Franks oben zitierter Forderung dargestellt, »die Funktion eines Rechners« programmierens- risch zu erkunden, wenn der Rechner, auf dem programmiert wurde, gar nicht der Rechner war, der programmiert werden sollte. Daher wurde von zwei Mitarbeitern Franks (Dr. Sommer und Dr. Closhen) ein Modellrechner gebaut, der im Frühjahr 1970 Ingeborg Meyer<sup>51</sup> zur Verfügung gestellt werden konnte, um eine darauf angepasste praktisch-informatische Ausbildung zu konzipieren. Bis

48 Helmar Frank, *Neue Bildungsmedien und -technologien in der Schul- und Berufsausbildung. Mit einer kritischen Stellungnahme von Felix von Cube* (Schriften der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel Nr. 58), Göttingen: Schwartz & Co, 1975, 89.

49 Christina Thoma, *Überblick zur historischen Entwicklung von computerunterstützten Lehr- und Lernsystemen*, 2006, Bakkalaureatsarbeit, <https://elearn.inf.tu-dresden.de/history/ba.pdf>, zuletzt geprüft am 8. November 2021, 42–44.

50 Frank, *Neue Bildungsmedien*, 57.

51 Frau Meyer arbeitete im Rahmen ihres Pädagogik-Diploms (Abschluss 1972) am *Institut für Kybernetik*; Helmar Frank und U. Lehnert, *Institut für Kybernetik. Berlin – Paderborn. Ein Rückblick auf ein Jahrzehnt kybernetisch-pädagogischer Forschungs-, Entwicklungs- und Aufklärungsarbeit*, Paderborn: Institut für Kybernetik, 1973, 25.

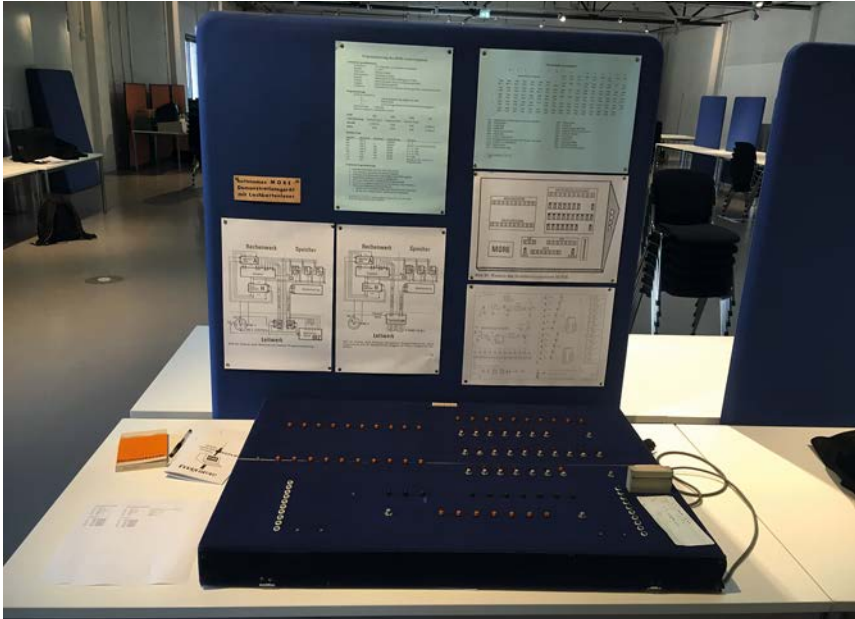


Abbildung 5: Der Modellrechner (MORE) (Quelle: Eigenes Foto)

Mitte der 1970er Jahre finden sich Berichte über durchgeführte Rechnerkurse mit MORE-Einsatz – dazu gehört ein Abschlussbericht über einen Rechnerkudkurs sowie Erfahrungsberichte über Informatikkurse mit MORE von Dr. Simons (1973 und 1975), ein ausgearbeiteter Lehrplan »Rechnerkudkurs A/B mit MORE« von G. Lobin für das FEOll (1973), Arbeitsblätter für Schülerinnen und Schüler und Evaluationsbögen eines »Rechnerkudkurses C« von Ingeborg Meyer (o.J.) sowie – zentral – das von ihr und Helmar Frank verfasste Buch *Rechnerkunde*.

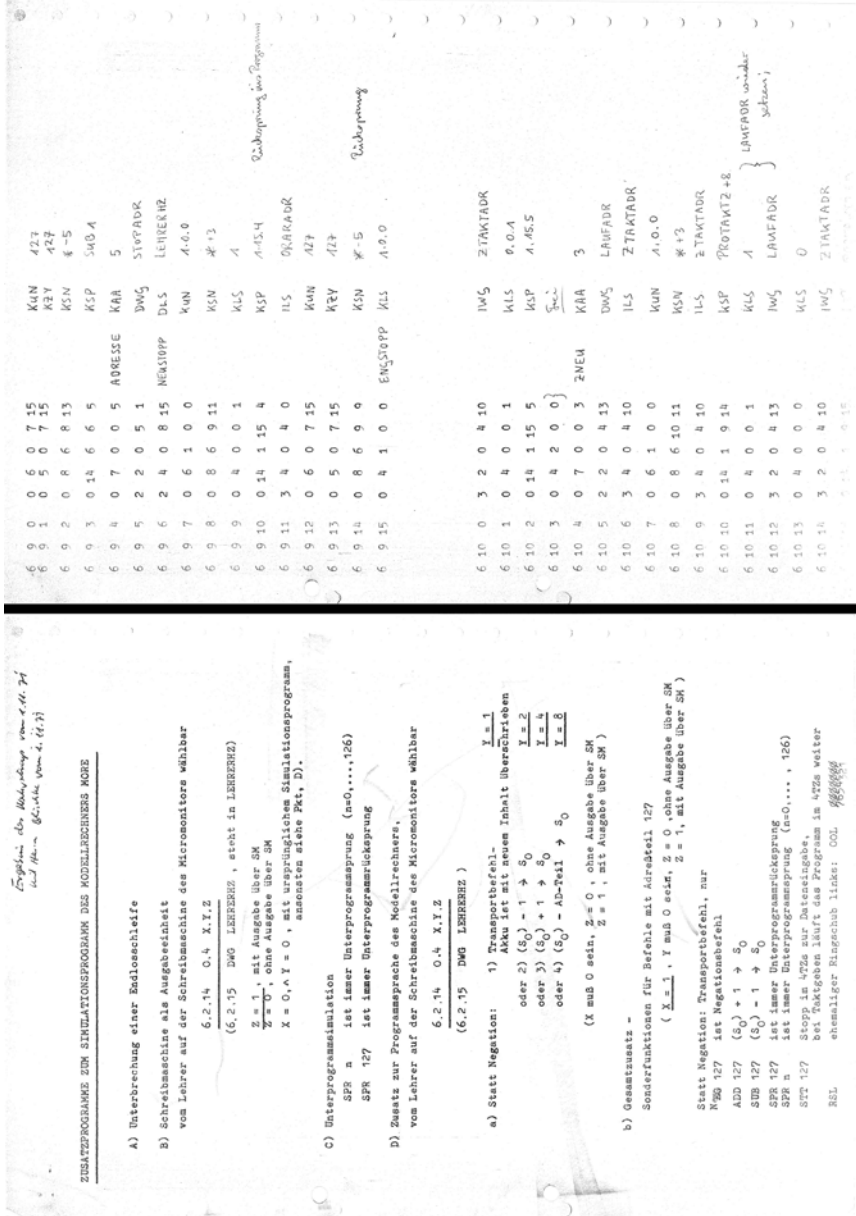


Abbildung 6: Auszug des MORE-Emulatorprogramms in N-820-Assembler (Quelle: Eigener Scan)

## Technisch-didaktische Reduktionen mit MORE

Der MORE, wie er dieser Betrachtung als Prototyp vorlag,<sup>52</sup> ist ein sogenannter TTL-Computer: Die CPU des Systems ist nicht hoch-integriert auf einem Baustein untergebracht, sondern »aufgelöst« in einzelne Logik-IC-Bausteine.<sup>53</sup> Da diese leicht erkennbar typisiert und mit einem Herstellungsdatum (Jahreszahl/ Woche im betreffenden Jahr) bedruckt sind, lässt sich das Entstehungsdatum des MORE-Prototypen auf nicht vor 1973 eingrenzen.

MORE ist nach der Von-Neumann-Architektur als binärer 10-Bit-Computer konzipiert: 7 Bit werden für die Adressen (woraus sich ein maximal adressierbarer Speicher von 128 Byte ergibt) und 3 Bit für die Befehle (was zu einem Umfang von 8 Befehlen führt) verwendet. Er verfügt über zwei wählbare Taktraten (2 und 4 Hertz), wird binär über Schalter in Maschinensprache programmiert und gibt Daten auch als Binärwerte über Leuchten aus. Die Programmierung erfolgt zunächst auf dem Papier, wo die Programme als mnemonischer Code notiert werden. Danach müssen sie händisch in Maschinensprache (Ketten aus Nullen und Einsen) übersetzt werden, wobei der Aufbau der Maschinenbefehle detailliert kennengelernt wird.

Als Massenspeicher verfügt MORE über einen Lochkartenleser; Programme und Daten können also nur geladen, aber nicht gespeichert werden. Die Maschinensprache des MORE verfügt mit ihren acht Opcodes über alle Funktionen einer turingvollständigen Sprache, so dass sich der Computer für alle Aufgaben einsetzen/programmieren lässt. Er wäre damit bis heute als »didaktisch reduzierter« Modellrechner für alle möglichen turingvollständigen Digitalcomputer nach Von-Neumann-Architektur einsetzbar. Diese im Buch (als Modellhaftigkeit) beschriebene Reduktion schlägt sich von der technischen Unterfläche, der vollständig nachvollziehbaren Logikgatter-Verschaltung bis auf die Oberfläche des Systems und seiner Programmierung durch.

---

52 Die Analysen des MORE fanden zwischen 2017 und 2019 im Signallabor des Fachgebietes Medienwissenschaft im Rahmen unterschiedlicher Workshops und Forschungsprojekte statt. Teilgenommen haben daran Stefan Höltgen und Marius Groth. Das 2017 vollständig nach Berlin überführte Archiv des Instituts für Kybernetik wurde 2019 an das Deutsche Technikmuseum übergeben. Neben der umfangreichen Forschungsliteratur des Instituts zählen hierzu vor allem die Redaktionskorrespondenz der Zeitschrift GRKG, Lehrvorlagen auf Papier und Folie sowie Apparate und Datenträger.

53 Texas Instruments, *Das TTL-Kochbuch. Deutschsprachige TTL-Applikationen*, Freising: Texas Instruments Deutschland GmbH Applikationslabor, 1972.

## Rechnerkunde

Dieser Modellcharakter des MORE verdoppelt sich zudem in der auf ihm begründeten Pädagogik der *Rechnerkunde*: In ihrem Buch schlagen Frank und Meyer fünf Stufen<sup>54</sup> der »wissenschaftlichen Untersuchung des Phänomens Rechner«<sup>55</sup> vor, für die MORE Einsatz findet:

1. *philosophische Stufe*: Logik, Denkatome, Implementierung
2. *algorithmische Stufe*: menschliches Denken als Algorithmen, Objektivierungsprozesse
3. *ingenieurskybernetische Stufe*: physikalisch-chemische Realisierung, Technologie des Rechners
4. *forschungsorganisatorisch-wissenschaftliche Stufe*: Rechner als Werkzeug in Forschung, Gesellschaft und Medientechnologie
5. *wirtschaftswissenschaftlich-soziologische Stufe*: Veränderung der Produktionsverhältnisse durch Rechner

Während die (universitäre) Informatik lediglich die Stufen 2 und 3 abdecke, befasse sich die Rechnerkunde mit alle fünf Stufen bereits in der schulischen Lehre. Möglich sei dies durch die didaktisch-technische Reduktion mittels ihres einfach aufgebauten Rechners. Dieser sollte nach einer Erprobungsphase in die Serienproduktion gehen. Gebaut und vertrieben werden sollte MORE dabei von der Firma *ELFE Lehrgerätebau KG* in Berlin (Abb. 7). Es haben sich – außer Prospekten – allerdings keine Informationen über diese Firma noch gar die beworbenen Modellrechner Typ EMF 2000 (Wand-Vorführgerät) oder Typ EMT 2000 (kleines Schülergerät) finden lassen. Für letztere existieren im Archiv allerdings Auflage-Schablonen, mit denen bestimmte Programmieraufgaben »gerahmt« werden konnten.

MORE wird im Buch »Rechnerkunde« in seinem Aufbau, seiner Funktionsweise und seiner Programmierung detailliert beschrieben. Neben der technischen Darstellung und Anwendung kommt allerdings auch seine pädagogische Funktion zur Sprache, die hier abschließend vorgestellt werden soll.

Rechnerkundeunterricht sollte durch sechs Fragen geleitet werden (Abb. 8):

1. Was wird gelehrt, d.h. welchen Umfang und welche Struktur hat der Lehrstoff L?
2. Wem wird die Lehrinformation übermittelt, d.h. welches ist die »Psychostruktur« P der Lernenden? [...]
3. Wozu wird gelehrt, d.h. welches ist das vom lehrenden System angesteuerte Lernziel Z?

54 Frank und Lehnert, *Institut für Kybernetik*, 13–15.

55 Ebd., 13f.

## ELFE-Modellrechner

Type EMF 2000

Type EMT 2000

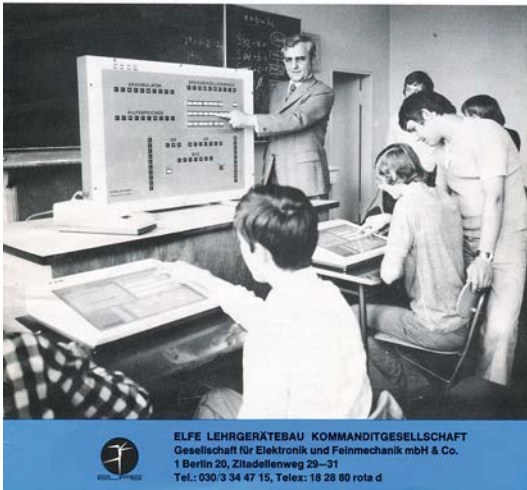


Abbildung 7: MORE-Prospekt von ELFE Lehrgerätebau KG (Vorderseite) (Quelle: Eigener Scan)

4. Wobei, d.h. während welchen stimulierenden oder störenden, nur mit Wahrscheinlichkeit voraussehbaren soziokulturellen Zusatzeinflüssen S, wird gelehrt?<sup>56</sup>
5. Womit, d.h. unter Verwendung welcher Medienkonfiguration M wird gelehrt? [...] Insbesondere ist der erwähnte Modellrechner zusammen mit dem für ihn entwickelten Zubehör (Abdeckmasken, Leser u.a.) [...] Bestandteil des Mediums.
6. Wie, d.h. nach welcher Bildungsstrategie B, wird gelehrt?<sup>57</sup>

56 Diese Frage ist nicht nur interessant, weil in ihr das Shannon'sche Kommunikationsmodell durchscheint, sondern auch, weil das *Institut für Kybernetik* damit später begründete, die Plansprache Esperanto zur Lehre einzusetzen, mit der Lernende dadurch, dass sie eine für sie neue Sprache zum Lernen anderer Gegenstände einsetzen, keine störenden Konnotationen der Muttersprache (Metaphern, Doppeldeutigkeiten usw.) in den Lernprozess einbringen.

57 Frank und Lehnert, *Institut für Kybernetik*, 28–30.

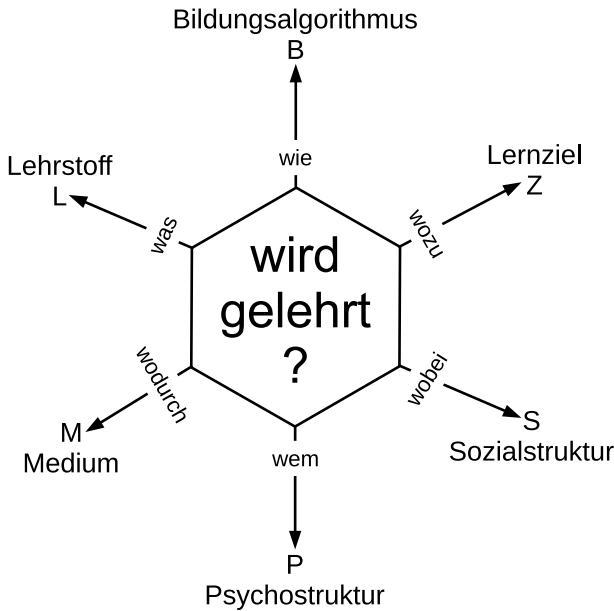


Abbildung 8: Diagramm des Rechnerkundeunterrichts (Quelle: Meyer/Frank, 1973, 29)

Aus diesen Fragen ergibt sich eine »Didaktik der Rechnerkunde«, die formal wie folgt von Frank beschrieben wird:

L, M, P, S und Z sind die *Bedingungsfelder*, B das *Entscheidungsfeld* (in dem eine didaktische Entscheidung stattfinden kann). Die gesuchte *Didaktik* stellt eine Kombination dieser Variablen zu einer Menge D dar.  $D_{LMPSZ}^{MORE}$  oder  $D_{32}^{MORE}$  – wobei 32 hier die Didaktikfunktion Nr. 32 ist (aus der Menge von 63 Möglichkeiten, die 6 Bildungsvariablen auf die beiden Teilmengen der Bildungs- und Entscheidungsfelder zu verteilen).

Aus dieser formalen Beschreibung ergibt sich schließlich der Aufbau der Rechnerkunde-Didaktik, wie er sich als »natürliche Gliederung«<sup>58</sup> im zweiten Teil des Buches findet. Hier stellt Frank den MORE nach folgendem Prinzip vor:

- Elementare Einführung in die digitale Nachrichtenverarbeitung (Frank)
- Binärcode
- Dualarithmetik
- Logische Funktionen und Schaltalgebra
- Addierer
- Rechnerarchitektur
- Externe Programmsteuerung (Zustandsautomat)
- Interne Programmsteuerung (Turingmaschine)

58 Ebd., 32.

- Übertragung auf aktuelle kommerzielle Rechner
- Ansatz zu einer Didaktik der Rechnerkunde (Meyer)

Der konkrete Unterricht soll den MORE so bald wie möglich in die Theorie einbeziehen und diese praktisch exemplifizieren. Das Gelernte soll überdies schnell in mögliche Anwendungen für MORE einfließen. Die Programmierung erfolgt dabei im Learning-by-Doing-/Trial-and-Error-Verfahren.

## Einplatinen-Lehrcomputer

Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre waren die Lehr-Lern-Maschinen des *Instituts für Kybernetik* verheißungsvolle Technologien. Auf der Didacta-Fachmesse 1973 (vgl. Abb. 4) wurden der MORE und das BAKKALAUREUS-Programm aufwändig als Unterrichtstechnologie der Zukunft – nicht nur des Faches EDV/Informatik – vorgestellt. Nach den Unterlagen gab es Implementierungen in Berufsschulen und Gymnasien in und um Paderborn und Berlin. Als sich Mitte der 1970er-Jahre allerdings die Mikroprozessor-Technologie durchzusetzen begann und damit Computer so günstig wurden, dass sie von Schulen im großen Stil als Fertigsysteme angeschafft werden konnten (und auch wurden), waren die Systeme des Instituts für Kybernetik vom Fortschritt »aufgehoben« worden:

Der Arbeitsplatzrechner entsprechender Ausstattung erscheint tatsächlich als Univer-sallehrautomat. Seine heutigen Möglichkeiten übersteigen die der damaligen Lehrautomaten bei weitem. Die Lehrautomaten profitieren von allen Einrichtungen der Ergonomie der Arbeitsplatzrechner (graphische Benutzeroberflächen, Spracheingabe und -ausgabe, hochauflösende Graphikbildschirme etc.).<sup>59</sup>

Das didaktisch noch weitgehend offene System eines MORE wurde nun sukzessive durch geschlossene Mikrocomputersysteme abgelöst. Dies führte auch zu einer Verschiebung der Lehrinhalte von Rechnerkunde, die quasi von ihren Füßen auf den Kopf gestellt wurde: Heute hat sich die Informatikdidaktik längst vom maschinenzentrierten und -basierten Bottom-Up-Ansatz verabschiedet und unterrichtet nun vor allem problemorientiert von der Nutzerschnittstelle ausgehend.<sup>60</sup>

---

59 Friedrich Zuther, *Die Aufhebung der Lehrautomatenentwicklung im Zuge der Entwicklung der Arbeitsplatzrechner* (Monographien zur Kybernetik, Bd. 1), Dissertation, Aachen: Shaker, 1996, 101.

60 Vgl. Stefan Höltgen, »GO BACK GOTO. Ein kurzer Rückblick auf die Entfernung der Schulinformatik von den Computern«, in: *GRGK* 57, 3 (2016), 141–151.

Allerdings zeigen sowohl die Architektur des MORE als auch die Lehrwerke der frühen sogenannten Einplatinencomputer, dass die didaktischen und technischen Prinzipien der kybernetischen Pädagogik und des MORE keineswegs überholt waren. Und auch heute noch klingt das technische Prinzip des kleinen Lerncomputers in günstigen Systemen wie Arduino, Calliope und Raspberry Pi oder kleinen TTL-Selbstbaucomputern wie dem Gigatron nach. Es kann als ein Backlash der kybernetischen Pädagogik angesehen werden, dass das fortschreitende »Black Boxing« von Computern und Computerprozessen durch Miniaturisierung, Vernetzung und Virtualisierung auf der Nutzerinnen- und Nutzerseite sowie vertikale technologische Differenzierung<sup>61</sup> auf der Herstellungsseite alte Formen von »Wissenwollen« wieder aufleben lässt, die als »Hacking«, »Making« und »Repairing« auch die Rechnerkunde mit ihrem epistemologischen Anspruch einer holistischen Technologiedidaktik wieder aufleben lässt.

## Fazit

Schon dieser kurze Abriss der Geschichte der TM im *shift* von den USA in die Bundesrepublik Deutschland kann andeuten, wie sehr sich der TM-Diskurs ausdifferenzierte. Ausgehend von einer (eher schlichten) Konzeptualisierung als Mechanismus zum Lernen als operanter Konditionierung entwickelte sich recht schnell ein Verständnis, das den Lernprozess als eine Art selbststeuernden Feedback-Loop veranschlagte. Leistungssteigerung und -bewertung wurden als »Ziele« der TM jeweils entsprechend neu bewertet. Spätestens mit der latenten »Kybernetisierung« der TM speziell im deutschen Zugriff verkoppeln sich auch spezialisiertere Lerninhalte mit den TM – bis hin zu einer Art Meta-Ebene der TM, in der (beispielsweise in engem Bezug auf die Informatik) Form und Inhalt zu einer Kongruenz kamen. Worin aber liegt das »Scheitern« der (kurzen) TM-Konjunktur begründet? Es wäre zu kurz gegriffen, einfach das Ausbleiben der verheißenen fulminanten Bildungserfolge als Grund zu benennen. Es scheint vielmehr interessanter, sich auch den etwas abstrakteren Problemen der TM zuzuwenden, die (beispielsweise im Hinblick auf deren »steuerungspolitische« Komponente) ins Augenmerk traten.

Schon innerhalb der frühen (US-amerikanischen) ersten Phase der TM artikuliert sich ein Widerspruch zu den sehr funktional gedachten Methoden. Eine maßgebliche Kritik zielte beispielsweise auf das zugrundeliegende Lernkonzept des Behaviorismus und dessen inhärentes Menschenbild: Lernen würde hier

---

61 Stefan Höltgen, *OPEN HISTORY. Archäologie der frühen Mikrocomputer und ihrer Programmierung*, Dissertation, 2020, <http://txt3.de/open-history>, zuletzt geprüft am 8. November 2021, 204.

nicht als aus dem Subjekt intrinsisch motiviert begriffen werden. Der Behaviorismus veranschlage das belehrte Subjekt (im Sinne einer »externen Regierung« mittels Reiz-Reaktions-Schemata) als einen überindividuellen, steuerbaren Prozessteil und verzerre es so zu einem nicht mehr seinem Willen unterworfenen »Lern-Objekt«. Heute (poststrukturalistisch-diskursphilosophisch orientiert) wäre womöglich zu argumentieren, dass TM darüber hinaus nicht nur Lern-Effekte und Effektivität unterkomplex konzeptualisierten, sondern zudem einen fast naiven Subjektbegriff aufrufen. Der behaviouristische Leistungsbegriff und die Idee der Leistungsbelohnung als Lernreiz und -effektivierung entwerfen das Subjekt als geschlossenes und »reaktives« Feedbacksystem, das sich an den TM selbst »regiert«, seine Bildung als *empowerment* begreift – und ausbleibenden Erfolg als selbst zu verantwortende »Leistungsschwäche« einordnet.

Darüber hinaus entbrannte aber auch eine Debatte über den Widerstreit zwischen Programm und Maschine: Der oft formulierte Satz »Das Programm ist alles, die Lehrmaschine nichts.«<sup>62</sup> steht signifikant für eine Kritik an den »Umblättermaschinen«<sup>63</sup>. Der Einsatz der TM in komplexeren Lernsituationen, wie beispielsweise in der Industrieausbildung, würde dazu führen, dass die Lernenden sich den Maschinen gegenüber in einem Gefühl der »Bevormundung« befänden und zu Ungehorsam tendieren würden.<sup>64</sup> TM können so – abstrakter betrachtet – als eine systemische Reaktion auf einen politischen Krisenzustand (Lehrermangel, neue Herausforderungen in der Ausbildung, Sputnik-Schock usf.) verstanden werden, der im Herzen steuerungspolitische Konsequenzen hatte.<sup>65</sup>

In Deutschland zeigt sich die TM-Entwicklung weniger »krisengetrieben« als als Konsequenz einer seit den 1940er Jahren zunehmenden Regelungswissenschaft: »Alles regeln, was regelbar ist, und das nicht Regelbare regelbar machen.«<sup>66</sup> Ganz im Sinne des etwa zeitgleich in Großbritannien diskutierten Begriffs der Berechenbarkeit, auf dessen Frage nach seinen Grenzen als Antwort auch eine Maschine (Turingmaschine) konzipiert wird, erscheinen die TM im kybernetisch-pädagogischen Diskurs auch als fortschritts-utopistische Antwort-

62 Deutsch, »Technischen Entwicklung von Lehrmaschinen«, 39.

63 Ebd.

64 Rolf W. Schirm, »Programmierte Unterweisung in der westdeutschen Industrie«, in: Armand Bianché et al. (Hg.), *Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen. Bericht Internationale Konferenz Berlin 9.–15. Juli 1963*, veröffentlicht durch die Pädagogische Arbeitsstelle, Berlin, 1964, 126–133, hier: 132.

65 Dass eine solche Steuerungskrise nicht nur eine Krise des Westens war, zeigt die Tatsache, dass auch in den sozialistischen Ländern Lernmaschinen entwickelt und eingesetzt wurden, exemplarisch: Aleksandr Ivanovič Schestakow (Hg.), *Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen*, Berlin: Berlin Verl., 1965; Vogt, *Der Nürnberger Trichter*.

66 Herrmann Schmidt, »Regelungstechnik. Die technische Aufgabe und ihre wirtschaftliche, sozialpolitische und kulturpolitische Auswirkung«, in: *Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure* 85, 4 (1941), 81–88, hier: 81.

ten auf die Frage, ob Lehrprozesse nicht auch vollständig maschinisiert werden können. Die Utopie wurde durch die Aufhebung der TM durch die Emergenz der anderen TM (Turingmaschine) schließlich eingelöst: In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre erscheinen die Mikrocomputer in den Schulen, lösen die BAKKA-LAUREUS-Automaten ab und treten das Erbe des MORE an. Dass damit wiederum neue technische Hürden Einzug halten und nun auch noch vom Realen ins Symbolische (der Frage nach der für Bildungszwecke adäquaten Programmiersprache) reichen, verlängert den Diskurs in die Informatikdidaktik, an der sich das FeOLL ebenfalls nachhaltig beteiligt.<sup>67</sup>

TM erscheinen in der Rückschau vielleicht antiquiert, in ihrem Wirkungsansatz unterkomplex oder von einem fast naiven technophilen Gestaltungswillen. Aber was unterscheidet die TM von heutigen Projekten des softwarebasierten Lernens? Vokabeln lernen mit Duolingo, die kurze Konjunktur des universitären *open content* von Vorlesungen oder der Einsatz von *classroom tools* bedienen sich im Wesentlichen ähnlicher Mechanismen, wie sie bereits vor knapp 60 Jahren unter dem Oberbegriff der TM (und später des *serious gaming*) veranschlagt wurden. Eine Linie von den »Belehrungsmaschinen« der 1950er Jahre und dem *self instructional learning* der 1960er zu den aktuellen Debatten um Gamifikation und spielerisches Lernen zu ziehen, erscheint daher nicht abwegig. Die »Punktifizierung« und das subtile Quantifizieren von Bildungserfolgen durch aktuelle Lerntools, aber auch die Konzeptualisierung des beschulten Subjekts als individuell an Lernsoftwares anschließbares, selbststeuerndes Subjekt in Feedbackschleifen, spricht hier eine deutliche Sprache. Die unterschiedlichen Apparate und Architekturen des (semi-)automatisierten Lernens scheinen immer wieder eine Art »Eigenleben« neben ihrer intendierten (handlungs-)rationalen Funktionalität zu entwickeln. Das Lernen mit »spielerischen Mitteln« oder selbststeuernden Prozessen wird zu einem Lernen, das immer vom »Spiel« oder der »Mechanik« bedroht zu sein scheint. Schon Skinner spricht hier von einem »pinball-machine-effect«, also der Beobachtung, dass die Lernmaschine selbst, jenseits des programmierten Lerninhalts, den Spieltrieb des Lernenden interpelliert. Ähnlich wie bei Flipper-Spielautomaten bestünde die Gefahr, so Skinner, dass das Handeln an der Lernmaschine den Spieltrieb in einem solchen Maße herausfordern würde, dass der Wille des Schülers oder der Schülerin, die Maschine selbst zu schlagen (also das Spiel zu gewinnen), dominanter würde als der Lerneffekt und die Internalisierung des zu beherrschenden Stoffes. »Die negative Seite des Neuheitseffekts [...] besteht darin, daß die meisten Kinder so stark motiviert werden, daß sie eher die Maschine im Spiel besiegen oder betrügen als von ihr lernen wollen.«<sup>68</sup>

---

67 Höltgen, »GO BACK GOTO«.

68 Foltz, *Lehrmaschinen*, 47.

Die Gamifikation des Lernens trägt allerdings dennoch Früchte, wenngleich auch außerhalb curricularer Regulierungen: im Hacking, Tinkering, in den Hackerspaces, Coding-Dojos und Repair-Cafés, wo nach kybernetisch-autodidaktischen Verfahren des *trial and error* und *learning by doing* die alten Blackboxes namens Computer zu einem immer wieder neuen Lerngegenstand werden. Im Bemühen, sich das in der Technologie verborgene Wissen anzueignen, verbreitet sich seit Ende der 1950er Jahre eine subversive Epistemologie, die schließlich auch zu einigen Erkenntnissen dieses Beitrags geführt hat: Bevor die Archivunterlagen zum MORE im noch unkatalogisierten Nachlass/Archiv des IfK entdeckt wurden, stand allein das Gerät auf dem Prüfstand<sup>69</sup> und musste aus seiner Struktur und den damit angestellten mess- und programmiertechnischen Experimenten Auskunft geben. Ganz im Sinne der Rechnerkunde haben die Experimentatoren durch das Lehren des Gerätes etwas vom und über das Gerät und die hinter ihm stehende Didaktik gelernt.

Die von den TM ausgegebene Belohnung für das lernende Subjekt ist so nicht nur der Wissenserwerb, sondern auch (abstrakter) eine vorgebliche Erfahrung von Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeit. Im Kern des Projekts der TM stand daher ein (eher naives) Subjektbild, in dem das lernende Subjekt nicht durch eine übergeordnete, teleologische Logik »gelenkt« wird (oder eben durch einen Lernalgorithmus prozessiert wird), sondern sich (s)einer intuitiven Handlungsfähigkeit bedient, die dazu führt, dass das Subjekt »intuitiv« Lernerfolg auf der Basis eines vorstrukturierten Prozesses entwickelt. Es scheint für den Diskurs der TM aber sinnvoller, das handelnde Subjekt als ein »angeschlossenes Subjekt« zu begreifen: Das Subjekt, als pädagogisch »adressierbare« Entität, wird in einer spezifischen Konstellation der Selbstermächtigung durch das Bildungsmittel Spiel entgegen einer eigenen Wahrnehmung zu einem führungsfähigen und regierbaren Teil eines regulatorischen und prozessierenden Systems (für einen reflexiven Ästhetisierungsversuch aus dem Diskurs der 1970er Jahre (siehe Abb. 9). Das durch die TM behauptete »selbstbestimmte Lernen« (das eben gerade nicht von einem autonomen lernenden Subjekt ausgeht, sondern eher von einem steuerbaren Feedbacksystem) ist auch deshalb doppelt effektiv, weil hier spielähnliche Prozesse als Erfahrungsraum entworfen werden, innerhalb derer die Aus- und Weiterbildung eines Subjekts deshalb eine hohe Effektivität erreicht, weil sich das Subjekt freiwillig, intrinsisch (und vor allem durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit) motiviert selbst adaptiert. Und seine Leistung messbar wird.

---

69 Siehe Frank, *Neue Bildungsmedien und -technologien in der Schul- und Berufsausbildung*, 89.

## 8. Aufgefallenes und Ausgefallenes.

Von Wolfgang Lange, Berlin.

Was Klee und Wasser für das Rind  
das ist die "ETSe" für das Kind - - -  
Denn es wiederkaut nicht nur das Rind,  
sondern mit "ETSe" auch das Kind.

Was für die Burgfrau ist der Ritter  
Und für die Oma Vollmilchbitter,  
Das ist - ihr werdet gleich erfahren -  
Für alle Leut ab elf, zwölf Jahren  
Die "ETSe", zwar noch nicht vollendet,  
Weil sie ja doch kein Mensch verwendet  
Genauso wie für den Erfinder  
Ein Riesenspielzeug für die Kinder.

Abbildung 9: Ein Gedicht am Ende einer Bilanzierungsschrift des Instituts für Kybernetik nach seinem Umzug von Berlin nach Paderborn zeigt augenzwinkernd, dass die ersten Versuche der TM-Entwicklungen in der Rückschau didaktisch ambivalent reflektiert werden. Der Dichter hat für einige der Didaktik-Apparate des IfK die Handbücher geschrieben. (Quelle: Frank/Lehnert, 1973, 77)

## Literaturverzeichnis

- Benjamin, Ludy T., Jr. »A History of Teaching Machines«, in: *American Psychologist* 43, 9 (1988), 703–712.
- Czempfer, Karl-Achim und Herbert Boswau. *Unterricht und Computer. Die Anwendung elektronischer Rechenanlagen in der amerikanischen Pädagogik*, München: Oldenbourg, 1965.
- Deutsch, Jürgen R. H. »Stand der technischen Entwicklung von Lehrmaschinen in der deutschen Industrie«, in: *Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen. Bericht Internationale Konferenz Berlin 9.–15. Juli 1963*, Armand Bianchérie, Ernst Ropiequet Hilgard, Harry M. B. Hurwitz, P. Kenneth Komoski, Gerald A. Randell, Halmuth Schaefer und Walter Schultze (Hg.), Pädagogische Arbeitsstelle Berlin: Berlin 1964, 37–50.
- Foltz, Charles I. *Lehrmaschinen. Geräte, Programme, Anwendungsbereiche*, Weinheim: Beltz, 1965.
- Foucault, Michel. »Subjekt und Macht«, in: *Schriften in vier Bänden*, Bd. 4, ders., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001, 255–279.
- Frank, Helmar. *Grundlagenprobleme der Informationsästhetik und erste Anwendung auf die mime pure*, Dissertation, TH Stuttgart, 1959.

- Ders. *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik* (Kybernetik und Information, Bd. 2), Baden-Baden/Paris: Agis/Gauthier-Villars, 1962.
- Ders. *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*, Bd. 2, Baden-Baden: Agis, 1969.
- Ders. *Neue Bildungsmedien und -technologien in der Schul- und Berufsausbildung. Mit einer kritischen Stellungnahme von Felix von Cube* (Schriften der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel Nr. 58), Göttingen: Schwartz & Co, 1975.
- Frank, Helmar und Uwe Lehnert. *Institut für Kybernetik. Berlin – Paderborn. Ein Rückblick auf ein Jahrzehnt kybernetisch-pädagogischer Forschungs-, Entwicklungs- und Aufklärungsarbeit*, Paderborn: Institut für Kybernetik, 1973.
- Frank, Helmar und Ingeborg Meyer. *Rechnerkunde. Elemente der digitalen Nachrichtenverarbeitung und ihrer Fachdidaktik*, Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1972.
- Fry, Edward B. *Teaching Machines and Programed Instruction. An Introduction*, New York u. a.: McGraw-Hill, 1963.
- Gagné, Robert Mills, *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, Hannover: Schroedel, 1970 [1965].
- Glaser, Robert (Hg.). *Training research and education*, New York: Columbia University Press, 1962.
- Heyder, Gunther. »Kellerkind Kybernetik. Professor Franks neues Institut ist in arger Geldnot«, in: *Die Zeit* 421, 3. Dezember 1965.
- Höltgen, Stefan. *GO BACK GOTO. Ein kurzer Rückblick auf die Entfernung der Schulinfomatik von den Computern*, in: *GRGK* 57, 3 (2016), 141–151.
- Ders. *OPEN HISTORY. Archäologie der frühen Mikrocomputer und ihrer Programmierung*, Dissertation, 2020, <http://txt3.de/open-history>, zuletzt geprüft am 8. November 2021.
- Lehnert, Uwe. »Portrait: Institut für Kybernetik, PH Berlin«, in: *ARCH+* 2, 6 (1969), 3–6.
- Lumsdaine, Arthur A. »Teaching machines and self-instructional materials«, in: *Audio-Visual Communication Review* 7, 3 (1959), 163–181.
- Lumsdaine, Arthur A. und Robert Glaser (Hg.). *Teaching machines and programmed learning I: A source book*, Washington D.C.: National Education Association, 1960.
- Lumsdaine, Arthur A. und Mark Arthur May. *Learning from films*, Yale: Yale Univ. Press, 1958.
- Mehrtens, Herbert. »Schmidts Schaufel (9.5 kg). Frederick W. Taylors Techniken des »Scientific Managenets«, in: *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*, Werner Sohn und ders. (Hg.), Opladen: WDV, 1999, 85–106.
- Molnar, Andrew. »Computers in Education: A Historical Perspective of the Unfinished Task«, in: *T|H|E journal* 18, 4 (1990), 80–83.
- Niemiec, Richard P. und Herbert J. Walberg. »From teaching machines to microcomputers: Some milestones in the history of computer-based instruction«, in: *Journal of Research on Computing in Education* 21, 3 (1989), 263–276.
- Nohr, Rolf F. *Unternehmensplanspiele 1955–1975. Die Herstellung unternehmerischer Rationalität im Spiel*, Münster: LIT, 2019.
- Norberg, Arthur L. *Computers and commerce. A study of technology and management at Eckert-Mauchly Computer Company, Engineering Research Associates, and Remington Rand, 1946–1957*, Cambridge Mass. u. a.: MIT Press, 2005.
- Pressey, Sidney L. »A Simple Apparatus which Gives Tests and Scores – and Teaches«, in: *School and Society* 23, 586 (1926), 668–672.

- Schestakow, Aleksandr Ivanovič (Hg.). *Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen*, Berlin: Berlin Verl., 1965.
- Schirm, Rolf W. »Programmierte Unterweisung in der westdeutschen Industrie«, in: *Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen. Bericht Internationale Konferenz Berlin 9.–15. Juli 1963*, Armand Bianchérie, Ernst Ropiequet Hilgard, Harry M. B. Hurwitz, P. Kenneth Komoski, Gerald A. Randell, Halmuth Schaefer und Walter Schultze (Hg.), Pädagogische Arbeitsstelle Berlin: Berlin, 1964, 126–133.
- Schmidt, Herrmann. »Regelungstechnik. Die technische Aufgabe und ihre wirtschaftliche, sozialpolitische und kulturpolitische Auswirkung«, in: *Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure* 85, 4 (1941), 81–88.
- Skinner, Burrhus Frederic. »Teaching Machines. From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction«, in: *Science* 128, 3330 (1958), 969–977.
- Ders. *A Matter of Consequences*, New York: Knopf, 1983.
- Tanner, Jakob. »Managementkonzepte im gesellschaftlichen Wandel«, in: *io-New Management* 6 (2007), 8–13.
- Texas Instruments, *Das TTL-Kochbuch. Deutschsprachige TTL-Applikationen*. Freising: Texas Instruments Deutschland GmbH Applikationslabor, 1972.
- Thoma, Christina. *Überblick zur historischen Entwicklung von computerunterstützten Lehr- und Lernsystemen*, Bakkalaureatsarbeit, 2006, <https://elearn.inf.tu-dresden.de/history/ba.pdf>, zuletzt geprüft am 8. November 2021.
- Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.
- Vogt, Hans-Heinrich. *Der Nürnberger Trichter. Lernmaschinen für ihr Kind?*, Stuttgart: Kosmos, 1966.
- Watters, Audrey. *Teaching Machines. The History of personalized Learning*, Cambridge, MA: MIT Press, 2021.
- Zöller, Wolfgang. *Planspiele in der Ausbildung. Darstellung, Ziele, Kritik, Weiterentwicklung*, Frankfurt am Main: Deutsch, 1975.
- Zuther, Friedrich. *Die Aufhebung der Lehrautomatenentwicklung im Zuge der Entwicklung der Arbeitsplatzrechner* (Monographien zur Kybernetik, Bd. 1), Dissertation, Aachen: Shaker, 1996.

## Von der Wirksamkeit zur Bewährung. Zur Lehrmittelforschung in der DDR

### Einführung

In den 1970er Jahren wurde die Frage »Was leisten wir uns in der Schule« unter Effizienzgesichtspunkten in der DDR mit verstärkter Dringlichkeit gestellt. Man fragte danach, ob die eingesetzten Ressourcen für die technische Grundausstattung der Schule die erwarteten Ergebnisse erzielten. Die Zielerwartungen für den Wissenschafts- und Bildungsbereich waren in staatlichen Plänen formuliert und terminiert und auch die dazu notwendigen materiellen und personellen Ressourcen wurden vorab bestimmt. In diesem Sinne bezogen sich die Planvorgaben für den Schulbereich nicht nur auf Lehrpläne und Unterrichtskonzeptionen, sondern auch auf die technische Grundausstattung an den Schulen. Diese Grundausstattung schloss auch die fachbezogenen technischen Lehr- und Lernmedien ein, deren Gestaltung den unterrichtlichen Anforderungen entsprechen sollte. Die pädagogische Forschung der DDR führte demgemäß Untersuchungen zu Wirkungsweise und Wirkungsgrad der vorhandenen technischen Lehr- und Unterrichtsmedien durch, um Anwendung und Neugestaltung nach Effizienzgesichtspunkten auszurichten. Die Frage nach der Leistungsfähigkeit technischer Lehr- und Lehrmedien wurde so mit Daten unterfüttert, die in pädagogischen Experimenten, Unterrichtsbeobachtungen, Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, Studentinnen und Studenten sowie in Erhebungen zu Ausstattung und Nutzung gewonnen wurden.

Zur pädagogischen Forschung der DDR liegen mit Zabel und Malucha einschlägige Überblicksdarstellungen vor, die durch Beiträge von Tenorth oder durch die Beiträge im Sammelband von Häder und Wiegmann eingeordnet werden.<sup>1</sup> Retrospektiv wird nicht zuletzt das Verhältnis von staatlicher Lenkung

---

1 Nicole Zabel, *Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR*, Chemnitz: Dissertation, 2009, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:ch1-201000098>, zuletzt geprüft am 8. Mai 2023; Andreas Malycha, *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970–1990*, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, 2009; Heinz-Elmar Tenorth, »Die ›Er-

bzw. Freiheit der Forschung diskutiert, das sich in seiner mehrlagigen Ambivalenz und Komplexität einer eindeutigen Bestimmung zu entziehen scheint und daher problematisch bleibt. Für das hier zu verhandelnde Forschungsfeld der Lehrmedienforschung in der DDR ist diese Problematik besonders in den Interpretationen der gewonnenen Daten spürbar, die bestimmte Schlüsse auszuklammern scheinen, gleichwohl ist ein Interesse an einer validen Datengrundlage festzuhalten, das auf eine effiziente Verwendung der vorhandenen Ressourcen zielte. So diagnostiziert Kneile-Klenk für die Forschung zum Unterrichtsfilm:

In der BRD galt das allgemeine Interesse der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mehr der Verarbeitung von Filmeinflüssen und den Manipulationsmöglichkeiten mit dem Ziel ihrer Abwehr. Dagegen sollten in der DDR die Forschungsergebnisse in erster Linie die Wirksamkeit von Unterrichtsfilmen erhöhen helfen.<sup>2</sup>

Diese DDR-Perspektivierung soll im Folgenden näher betrachtet werden. Einen wichtigen Überblick zur Medienpädagogik der DDR geben Fischer, Grunau und Warkus, die mit weitreichenden Kenntnissen der DDR-Verhältnisse eine Einordnung vorschlagen.<sup>3</sup> Darüber hinaus waren die Lehrfilmproduktionen in den stattlichen Filmstudios der Deutschen Film AG (DEFA) sowie zum Geschichts-, Medizin- bzw. Gesundheitsfilm und zum naturwissenschaftlichen Lehrfilm der DDR bereits Gegenstände historiografischer Analysen.<sup>4</sup> Was bislang noch wenig

---

ziehung gebildeter Kommunisten« als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 63 (2017), 207–275; Sonja Häder und Ulrich Wiegmann (Hg.), *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*, Frankfurt am Main u. a.: Lang, 2007.

2 Karin Kneile-Klenk, *Der Nationalsozialismus in Unterrichtsfilmen und Schulfernsehsendungen der DDR*, Weinheim: Beltz, 2001, 23.

3 Arndt Fischer, Herbert Grunau und Hartmut Warkus, »Medienpädagogische Bemühungen in der DDR. Ansprüche und Widersprüche – Aufbrüche und Abbrüche«, in: *Zeitschrift der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* 36 (1994), 79–93.

4 Gerhard Knopfe, »Der populärwissenschaftliche Film der Defa«, in: Günter Jordan und Ralf Schenk (Hg.), *In Schwarzweiß und Farbe. DEFA-Dokumentarfilme 1946–92*, Berlin: Jovis, 1996, 294–341; Wiebke Degler et al., »Staging nature in twentieth-century teacher education in classrooms«, in: *Paedagogica Historica* 56 (2019), 121–149; Alexander Friedland, »... doch erscheint in seiner Denkschrift die Bedeutung des klinischen Films für den Unterricht allzustark betont.« Zur Geschichte des Medizinisch-kinematographischen Instituts der Charité 1923–1931«, in: *Medizinhistorisches Journal* 52, 2/3 (2017), 148–179; Anja Laukötter, »One feels so much in these times: Visual History in the GDR«, in: Anja Laukötter und Christian Bonah (Hg.), *Body, Capital & Screens. Moving Images and Individual's Health in Economy-based 20th Century Societies*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2020, 205–230; Henning Schluss und Jehle May (Hg.), *Videodokumentation von Unterricht – Historische und vergleichende Zugänge zu einer Quellengattung der Unterrichtsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 2013; Uta Schwarz, »Vom Jahrmarktspektakel zum Aufklärungsinstrument. Gesundheitsfilme in Deutschland und der historische Filmbestand des Deutschen Hygiene-Museums Dresden«, in: Susanne Röbiger (Hg.), *Kamera! Licht! Aktion! Filme über Körper und Gesundheit 1915 bis 1990*, Dresden: Sandstein, 2011, 12–49.

im Fokus stand, sind die Bestrebungen in der DDR, die im Lehrplan formulierten Wirkungsziele und die von den Produzierenden der Lehr- und Lernmedien vertretenen Wirkungsansprüche empirischen Überprüfungen zu unterziehen, um entsprechend nachjustieren zu können, wobei neben der Gestaltung immer wieder auch Lehrerweiterbildung angesprochen wurde.<sup>5</sup> Fixpunkte dieses Beitrages sollen daher die sich wandelnden Einschätzungen zur Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in der pädagogischen Medienforschung der DDR sein. Die Lehr- und Lernmedienforschung der DDR lässt sich grob drei Phasen zuordnen, die sich jeweils durch Interessensverschiebungen auszeichnen: So lassen sich für die erste Phase der 1950er Jahre eine Orientierung auf Methodisierung und Didaktisierung, für die zweite Phase in den 1960er und 1970er Jahren eine Ausrichtung auf Wirkung und Rationalisierung und für die dritte Phase ab den 1980er Jahren eine stärkere Hinwendung zu Bewährung und Subjekt feststellen, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll.

Grundsätzlich war der Bereich der Lehr- und Lernmedien in der DDR zentralistisch organisiert, wobei sich für den Schulbereich die Rede von »Unterrichtsmitteln« und für den Hochschulbereich von »Lern- und Lehrmitteln« etablierte. Das 1950 gegründete Zentralinstitut für Film und Bild in Unterricht, Erziehung und Wissenschaft war zuständig für Schule, Berufsschule und Hochschule. Zu den Aufgaben gehörten die Planung, Produktion und Prüfung von Filmen, Lichtbildern, Schallplatten und Tonbändern. Es erteilte auch Forschungsaufträge und erarbeitete Richtlinien zum Medieneinsatz. Außerdem führte es Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende durch. In den folgenden Jahrzehnten erfolgten mehrere Umstrukturierungen und Namensänderungen, bis schließlich 1970 mit der Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR ein Institut für Unterrichtsmittel eingerichtet wurde, das bis zum Ende der DDR bestand. Die Lehrfilmproduktion für das Hoch- und Fachschulwesen wurde 1964 mit dem Institut für Film, Bild und Ton ausgegliedert. 1970 wurde zudem die Zentralstelle für Rationalisierungsmittel der Lehreraus- und -weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Erfurt eingerichtet, die analog zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich Lehrerbildung übernahm.

Die Lehrfilmforschung der DDR lässt sich gemäß der Einsatzfelder ab den 1970er Jahren drei Bereichen zuordnen: Für den Bereich Schule war das Institut für Unterrichtsmittel an der Akademie für Pädagogische Wissenschaften in Berlin mit Kooperationspartnern an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verantwortlich. Für den Bereich Lehrerbildung war die Zentralstelle für

---

5 Josefine Wähler und Maria-Annabel Hanke, »Pacemakers report«: GDR pedagogical innovators and the collection of Pädagogische Lesungen, 1952–1989«, in: *Paedagogica Historica* (2020), DOI: 10.1080/00309230.2020.1796720.

Rationalisierungsmittel der Lehreraus- und -weiterbildung mit Sitz an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt hauptverantwortlich. Und für den Bereich Hochschule waren das Institut für Bild und Ton in Berlin und das (Zentral)Institut für Hochschulbildung in Berlin zuständig. Für die Bereich Schule und Lehreraus- und -weiterbildung sind vielfach Verzahnungen – etwa in der Anlage der Studien – festzustellen. Der Hochschulbereich nahm eine gewisse Sonderrolle ein. Die Publikationen in diesem Bereich hatten eher einen systematisierenden und empfehlenden Charakter. Sie stellten Best-Practice-Beispiele zum Einsatz vor oder berieten Dozierende zur Anfertigung von Lehrmitteln. Damit agierte Lehrfilmforschung in einem Feld zwischen Planung, Schulpraxis und dem produzierten Lehrmittel.

## Methodisierung/Didaktisierung

Werner Hortschansky, der erste Direktor des Deutschen Zentralinstituts für Lehrmittel und bis in die 1960er Jahre bestimmend für die Entwicklung des Lehrfilms in der DDR, begann 1951 seine Ausführungen zum Lehrfilm mit den Worten:

Die Verwendung von Filmen und Lichtbildern in der Schule dient der Verbesserung des Unterrichts. Beide Mittel sollen helfen, die Leistungen zu steigern, das Maß der Kenntnisse zu erweitern und die Gewinnung neuer Erkenntnisse zu erleichtern. Sie sind, kurz gesagt, Mittel zur Erreichung einer Leistungssteigerung in der Schularbeit.<sup>6</sup>

In der ersten Phase der Lehr- und Lernmedienforschung in der DDR wurden die vorhandenen Medien in Bezug auf die aktuellen Lehrplanziele und den vorgegebenen Einsatzszenarien im Unterricht abgeglichen. In diesen ersten Jahren hat das Eingehen auf die Rolle der Lehrperson in den Schriften zu audiovisuellen Lehrmitteln zumeist einen Appell-Charakter. Man appellierte an die Lehrerinnen und Lehrer, den Unterricht gründlich vorzubereiten. So wettete Hortschansky:

Wer den Film im Unterricht einsetzen will, ohne das Beiheft durchzuarbeiten, der lasse ihn lieber fort, er wird ihm keineswegs die Hilfe für seine Arbeiten bringen, die er geben kann. Es ist ein Trugschluß, zu glauben, daß ein fortschrittliches Mittel allein schon den Erfolg sichert, es muß auch richtig benutzt und überlegt in die Stunde eingefügt werden.<sup>7</sup>

Die erwähnten Beihefte wurden von den fachlichen Beratern zu jeder Medien-einheit mit Erläuterungen zum Inhalt und mit Hinweisen zum Einsatz im Un-

---

6 Werner Hortschansky, *Unterrichtsfilme und Lichtbilder in der Schularbeit*, Berlin: Volk u. Wissen Verl., 1951, 5.

7 Ebd., 18.

terricht herausgegeben. Später wurde in einem Skript zu einem Seminar für so genannte Lehrerstudenten präzisiert:

Bei der Auswahl der Unterrichtshilfsmittel ist für den Lehrer entscheidend, mit welchem er den größten Erfolg erzielt. Der Unterrichtsfilm ordnet sich dabei gleichrangig neben die anderen Lehrmittel ein. Das Ziel seiner Verwendung ist die Unterstützung der besonderen Absichten des Lehrers. Der Lehrer bestimmt nach den Erfordernissen seiner Arbeitsplanung, welche Abschnitte des Films er schwerpunktmäßig auswerten will.<sup>8</sup>

Grundsätzlich wurde die Lehrerausbildung in der »Technik der Arbeit mit audiovisuellen Lehrmitteln« intensiviert. Im entsprechenden Einführungswerk hieß es dazu: »Wesentliche Voraussetzungen für den Einsatz von Unterrichtsmitteln sind eine zweckmäßige Gestaltung der Mittel, leichte Verfügbarkeit, ein angemessener, möglichst geringer technischer Aufwand und die Sicherheit des Lehrers bei der Anwendung dieser Mittel.«<sup>9</sup>

## Wirksamkeit

Nach einer Konsolidierungsphase, die auch Fragen der Konditionierung im Sinne Pawlows für den Lehrfilmbereich diskutierte, setzten Forschungen zur Anwendung von Lehrmitteln ein, die stark durch einen zentralistischen Planungsanspruch geprägt war. Nachdem die Studien der 1960er Jahre noch überwiegend kategorisierend vorgingen und die zur Verfügung stehenden Medieneinheiten mit den Lehrplanvorgaben abglichen, wurde ab den 1970er Jahren verstärkt auf Experimente in der pädagogischen Medienforschung gesetzt. Hintergrund war dabei ein frontal-darbietendes bzw. abfragendes Unterrichtschema.<sup>10</sup> Die Leistungsfähigkeit von Bildungsmedien wurde dabei in der DDR unter dem Terminus »Wirksamkeit« diskutiert. In seiner Dissertation *Untersuchungen zur Bestimmung der pädagogisch-methodischen Wirksamkeit von Unterrichtsfilmen im Unterrichtsprozeß des Faches Chemie der Zehnklassigen Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule* definierte Karl Steuding 1972:

Unter Wirksamkeit wollen wir das Verhältnis zwischen dem Bildungs- und Erziehungsergebnis (Nutzen) und dem pädagogisch-methodischen Aufwand, der dieses Bildungs- und Erziehungsergebnis verursacht, verstehen. Wie wir das Bildungs- und

---

8 Zentralinstitut für Film und Bild in Unterricht, Erziehung und Wissenschaft, *Lehrmaterial für die Durchführung der »Fachseminare für die Einweisung aller Lehrkräfte, in die Methoden der Verwendung von Unterrichtsfilmen, Lichtbildern und Magnettonbändern«*, Berlin: Volk und Wissen, 1953, 24.

9 Günter Schwarze, *Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln*, 3. durchgesehene Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1973, 10.

10 Fischer et al., *Medienpädagogische Bemühungen*, 7.

Erziehungsergebnis (in unserem Falle vorwiegend das Wissen) ermitteln, werden wir im versuchsmethodologischen Teil der Arbeit darlegen. Der pädagogisch-methodische Aufwand ist eine sehr komplexe Größe.<sup>11</sup>

In Anlehnung an Wirksamkeitsbestimmungen für den programmierten Unterricht konkretisiert er in seiner am Institut für Unterrichtsmittel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften entstandenen Arbeit: »Wir wollen in unserer Arbeit vor allem die Wirksamkeit des Unterrichtsfilmes in bezug auf die Vermittlung von Kenntnissen behandeln, denn ›die dauerhafte Aneignung von Kenntnissen ist das Kernstück des Bildungsprozesses.«<sup>12</sup> In dieser Studie beschäftigte sich Steuding mit dem Einsatz von Unterrichtsfilmen im Chemieunterricht. Steuding wertete pädagogische Experimente mit Schülern und Schülerinnen sowie Studierenden aus. Mehrere Schulklassen wurden dazu mit vorab standardisierten Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmedien konfrontiert. Anschließend wurde der Lernerfolg mit Kontrollarbeiten abgefragt und statistisch ausgewertet. Es konnte dabei signifikant mehr Wissen abgefragt werden, wenn die Sachverhalte zuvor dynamisch im Unterrichtsfilm gezeigt worden waren. Gemessen wurde auch die Dauerhaftigkeit des Wissenserwerbs bei leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern und Schülerinnen, wobei erstere durch die Filmvorführung stärker profitierten.<sup>13</sup>

Steuding bezog sich in seinen Untersuchungen, die er an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt/Mühlhausen einreichte, auch auf eine Lehrerbefragung. In Vorbereitung auf die experimentelle Studie waren über Fachkonferenzen und Weiterbildungsveranstaltungen 200 Fragebögen an Chemielehrkräfte verteilt worden. Dass davon nur 45 auswertbar zurückkamen, ist dabei bereits als ein erster Befund zu bewerten. Steuding betont mit Verweis auf ähnliche Studien, dass es sich dabei um einen erwartbaren Rücklauf gehandelt habe. Die 45 Befragten seien überwiegend ausgebildete Fachlehrkräfte, 31 männlich, 13 weiblich.<sup>14</sup> Steuding erläutert dazu:

Wie wir oben feststellten, wurden nur etwa 25 % der verschickten Fragebögen ausgefüllt. Man muß daher annehmen, daß die Fragebögen hauptsächlich von gewissenhaften bzw. an der Arbeit mit Filmen interessierten Lehrern ausgefüllt worden sind. Einige Ergebnisse, wie z. B. die Zahl der verwendeten Filme, deuten darauf hin. Man darf

11 Karl Steuding, *Untersuchung zur Bestimmung der pädagogisch-methodischen Wirksamkeit von Unterrichtsfilmen im Unterrichtsprozeß des Faches Chemie der Zehnklassigen Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule*, Erfurt-Mühlhausen: Dissertation maschinenschriftlich, 1972, 12f.

12 Sergei Leonidowitsch Rubinstein zitiert nach Steuding, *Untersuchung zur Bestimmung*, 13f.

13 Steuding, *Untersuchung zur Bestimmung*, 139.

14 Ebd., 8f.

deshalb mit gutem Recht annehmen, daß unsere Erhebungen ein positiveres Bild zeigen als es eine Repräsentativumfrage ergeben hätte.<sup>15</sup>

Den Forschenden war durchaus klar, dass der Rücklauf bei Lehrerbefragungen problematisch sein konnte, da sich grundsätzlich eher engagiertere Lehrkräfte beteiligten, wie Steuding hervorhob. Es ist daher wenig verwunderlich, dass sich auch nur vereinzelt Hinweise darauf finden, dass Lehrkräfte Lehrmedien auch deshalb nicht einsetzten, weil sie in ihren Augen veraltet oder aus anderen Gründen ungeeignet waren.<sup>16</sup> Nach Auswertung der Befragung muss er einräumen:

Weiterhin sehr wichtig ist die Erkenntnis aus der Befragung, daß ein ziemlich großer Teil der befragten Lehrer den Film ohne Vor- und Nachbereitung einsetzt. Wenn man dieses Ergebnis auch nicht ohne weiteres verallgemeinern kann, da die Befragung nicht repräsentativ ist, so steht doch fest, daß einige Lehrer den Film nicht richtig einsetzen. Wahrscheinlich wird von diesen Lehrern der Film als ein Lehr- und Lernmittel angesehen, das durch bloßes Zeigen ein umfangreiches Wissen vermittelt. [...] Will man wissenschaftliche Aussagen über die Wirksamkeit des Einsatzes von Unterrichtsfilmen gewinnen, kann man sich nur auf die Aussagen von Lehrern stützen. Es sind experimentelle Untersuchungen nötig.<sup>17</sup>

Die experimentelle Anlage der Studie wurde also damit begründet, dass selbst die interessierten Lehrerinnen und Lehrer die Filme unsachgemäß im Unterricht einsetzten. Gleichwohl stellt er bereits in der Beschreibung der Versuchsanlage und der Faktoren, die die Wirksamkeit der Unterrichtsfilme beeinflussen, fest, »daß die Realisierung dieser Faktoren weitgehend vom Lehrer abhängt.«<sup>18</sup> Zugleich aber betont Steuding in Abgrenzung gegenüber Bestrebungen vor allem in kapitalistischen Ländern, Lehrermangel durch den Einsatz von Unterrichtsfilmen auszugleichen, die »führende Rolle des Lehrers«. Ein Argumentationsstrang, der sich in anderen Studien wiederholt.

Für die Auswertung des Experiments wurden neben den 45 Lehrkräften auch etwa 450 Schülerinnen und Schüler befragt mit dem Ergebnis: »Der Unterrichtsfilmeinsatz wird von den Schülern ausnahmslos begrüßt.«<sup>19</sup> Grundsätzlich wurden in den Kontrollarbeiten dann die besten Ergebnisse von den Schülerinnen und Schülern erzielt, wenn ihnen die Filme zur Einführung in ein The-

---

15 Ebd., 9.

16 Dass Lehrmedien aber durchaus mit kritischem Blick beurteilt wurden, lässt sich in den regelmäßig aktualisierten Lehrmittelverzeichnissen ablesen, denn darin finden sich auch Angaben zur Eignung der jeweiligen Medieneinheit im Abgleich mit dem aktuell geltenden Lehrplan. Demnach wurden bestimmte Lehrfilme als verbindlich gekennzeichnet, wohingegen andere nur noch bedingt oder für die außerunterrichtliche Arbeit empfohlen wurden.

17 Steuding, *Untersuchung zur Bestimmung*, 11.

18 Ebd., 51.

19 Ebd., 164.

mengebiet und auch wiederholt gezeigt wurden – was nach Steuding aber nicht dem üblichen Gebrauch entspräche. Als zentral stellte sich die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zum Filmeinsatz heraus und dies ging nach Auswertung der Tests soweit, dass wenn die verantwortliche Lehrperson dem Lehrfilm ablehnend gegenüberstand, keine positiven Effekte nach dem Einsatz des Lehrfilms im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Filmvorführung verzeichnet wurden. Nicht wirklich überraschend ist daher ein Ergebnis der Experimente:

Außerordentlich wichtig ist auch die Einstellung des Lehrers zum Unterrichtsfilm. Es hat bei unseren Untersuchungen Lehrer gegeben, die einen Unterrichtsfilm aus diesen oder jenen Gründen ablehnten. In diesen Fällen waren gewöhnlich keine besonderen Leistungen in der Versuchsklausur im Vergleich zur Kontrollklasse festzustellen, da jene Lehrer entweder in der Kontrollklasse einen außerordentlich intensiven Unterricht gestalteten oder weil sich wegen der Ablehnung des Films in der Versuchsklasse bestimmte methodische Mängel zeigten. [...] Der Lehrer bestimmt sehr stark die Wirksamkeit des Filmes mit.<sup>20</sup>

Die einzige Lösung dieses Problems sah Steuding in der Intensivierung der Lehreraus- und -weiterbildung.<sup>21</sup>

## Rationalisierung

Planungsseitig erwartete man, dass sich die Aufwendungen für die Ausstattung der Schulen in entsprechenden Resultaten niederschlugen. Um diese planungsseitigen Ansprüche empirisch abzusichern, wurden seit den 1970er Jahren systematische Evaluationen zum konkreten Lehrmitteleinsatz vor Ort sowie psychologisch-pädagogische Experimente durchgeführt. Doch die Ergebnisse standen nicht im Einklang mit der durchaus technikbegeisterten Steuerungseuphorie wie sie etwa Ewald Topp vertrat. 1973 appellierte Topp daher an den Lehrer:

Seine Aufgabe ist es, ihnen [den Schülerinnen und Schülern] die Verbindung von Ideologie und Technik und damit die Rolle der Technik im Klassenkampf deutlich zu machen. Der Lehrer soll überzeugend darlegen können, daß die Technik Instrument in der Hand der Menschen zur immer besseren Beherrschung der Natur ist. [...] Es kommt darauf an, daß der Pädagoge erkennt, wie notwendig diese Technik ist, um den pädagogischen Prozeß rationeller und effektiver zu gestalten, und daß die Lehrertätigkeit künftig nicht mehr »technikfrei« sein kann. Ihm sollte bewußt werden, daß die technischen Mittel eine notwendige Bedingung für die Realisierung der hohen Bildungs- und Erziehungsziele sind und daß es darum geht, auch in der Bildungs- und

---

20 Ebd., 154.

21 Ebd., 176.

Erziehungsarbeit das Gesetz der Ökonomie der Zeit optimal wirksam werden zu lassen.<sup>22</sup>

Dieses Statement formulierte Topp als Stellvertretender Leiter des Instituts für Unterrichtsmittel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR in seiner Dissertation, mit der er aus ökonomischer Sicht die technische Grundausstattung der Schulen bis zum Jahrtausendwechsel entwarf.<sup>23</sup> Stichworte waren die »rationelle und effektive Nutzung«, wie Ewald Topp in seiner 1971 beim Rat für akademische Grade der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften eingereichten Dissertation *Zur Funktion, Nutzung und Weiterentwicklung der technischen Grundausstattung der Oberschulen der DDR* ausführte. Betreut worden war diese Arbeit im Rahmen eines Teilprojekts zur pädagogischen Forschung durch Leitung des Instituts für Unterrichtsmittel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Topp leitete von 1964 bis 1968 die Sektion Unterrichtsmittel am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut und wurde 1971 zum stellvertretenden Leiter des Instituts für Unterrichtsmittel berufen.

Ein Schlüsselbegriff war dabei die »Programmierung« von Unterricht und insbesondere von Lernprozessen, wobei kybernetische Konzepte diskutiert wurden. Topp richtete seine Analyse dabei ganz auf die Intensivierung und Rationalisierung von Lehr- und Lernprozessen aus, die er durch einen programmierten, d. h. vorab geplanten Unterricht realisiert sah.<sup>24</sup> Bemerkenswert sind dabei Bezüge nicht nur auf die Literatur aus dem sozialistischen Ausland, insbesondere aus der damaligen UdSSR, sondern auch aus dem kapitalistischen Ausland. Das zentrale Argument zur kritischen Abgrenzung zur westlichen Forschung – und dies sollte sich auch in allen weiteren Studien so wiederfinden – war, dass die Lehrkraft die führende Rolle in Unterrichtsprozessen behalten solle und in ihrer Arbeit »nur« unterstützt werde. Zur Rolle des Lehrers betonte Topp:

Wenn die TGA im Bildungs- und Erziehungsprozeß auch noch so viele Funktionen ausüben wird, die führende Rolle des Lehrers, eine der marxistisch-leninistischen Grundpositionen der sozialistischen Pädagogik, wird durch die Technik nicht angetastet. Die TGA ist gleichsam verlängertes Funktionalorgan des Lehrers und damit in seiner Hand notwendiges Mittel zu effektiveren Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses. Sie ist in erster Linie Instrument für die Planung, Leitung, Vermittlung, Aneignung und Kontrolle.<sup>25</sup>

Mit TGA ist die Technische Grundausstattung der Schule gemeint – die dazu gehörenden Filme, Lichtbilder, Tonbildreihen, Projektionsfolien und Fernseh-

---

22 Ewald Topp, *Zur Funktion, Nutzung und Weiterentwicklung der technischen Grundausstattung der Oberschulen der DDR*, Berlin: Volk und Wissen, 1973, 89.

23 Ebd., 63.

24 Ebd., 25–27.

25 Ebd., 13.

sendungen wurden bei Topp zu »Programmträger[n]«. <sup>26</sup> Doch für den richtigen, d. h. rationellen Einsatz und die adäquate Gestaltung moderner Informations- und Bildungsmittel seien empirische Grundlagenstudien zu Wirkweise und Wirksamkeit der technischen Mittel eine notwendige Voraussetzung. Topp hatte in diesem Sinne festgestellt, es müsse »noch experimentell untersucht werden«, wie Lehrmittel im Einzelnen Funktionen der »Informationsübermittlung«, »Darbietung des Stoffes«, »Kontrolle des Lernprozesses« und »Routinearbeiten« <sup>27</sup> übernehmen könnten.

In den staatlicherseits geforderten Praxisanalysen wurde in den 1970er Jahren immer deutlicher, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Filme allzu oft gar nicht einsetzten. Günter Heichel reichte 1975 eine Dissertation mit dem Titel *Analyse des Ausstattungsstandes, des Ausnutzungsgrades, des methodischen Einsatzes von Unterrichtsmitteln und der erzieherischen Einflußnahme bei der Arbeit mit Unterrichtsmitteln im Biologieunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR* ein. In dieser an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angenommenen Dissertation wurde mit Unterrichtshospitationen der methodengerechte Einsatz von Unterrichtsmitteln erhoben. Zudem wurden Daten aus einer Bestandserfassung bei 255 Schulen und eine Nutzungsgraderhebung für 18 Kreisleihstellen herangezogen. Heichel stellte fest, dass der Nutzungsgrad der in den Leihstellen vorhandenen audio-visuellen Unterrichtsmittel für den Biologieunterricht nur zwischen 6 und 23 Prozent lag. <sup>28</sup> Als Ursache für den geringen Gebrauch führte er vor allem die knappe Verfügbarkeit an: einerseits eine mangelhafte technische Ausstattung an den Schulen und zudem die nicht ausreichende Anzahl der Kopien, wenn in allen Schulen zur selben Zeit das Gleiche unterrichtet werde. <sup>29</sup> Doch selbst wenn sie vorhanden waren, wurden sie offensichtlich zu selten eingesetzt – wie praxisanalytische Untersuchungen in der DDR und in anderen Ländern des damaligen Ostblocks nachwiesen und wofür in der Regel ein Mangel an Motivation und Expertise auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich gemacht wurde. <sup>30</sup>

---

26 Ebd., 27.

27 Ebd., 25.

28 Günter Heichel, *Analyse des Ausstattungsstandes, des Ausnutzungsgrades, des methodischen Einsatzes von Unterrichtsmitteln und der erzieherischen Einflußnahme bei der Arbeit mit Unterrichtsmitteln im Biologieunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR*, Halle-Wittenberg: Dissertation maschinenschriftlich, 1975, 55.

29 Ebd., 93.

30 Fischer et al., *Medienpädagogische Bemühungen*, 9.

## Bewährung

Als eine Reaktion auf die unzureichende Nutzung technischer Medien und die deshalb ausbleibende Wirkung kann die Einführung von »Bewährung« verstanden werden – ein Arbeitsbegriff, der durch die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR geprägt und der für die Forschung der 1980er Jahre bestimmend wurde. Es sollte nun um die schulpraktische »Tauglichkeit« der Medien gehen. 1981 publizierte Horst Rauscher ein knapp 80-seitiges Heftchen *Zur Analyse und Durchführung von Praxisanalysen – Standpunkte, Erfahrungen, Empfehlungen* in der Schriftenreihe »Fortschrittsberichte und Studien« der Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation Berlin der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Er differenziert darin in einer Einführung sechs Analysetypen: die Bedingungs-, die Zustands-, die Prozess-, die Intervall-, die Ergebnis- und die Bewährungsanalysen,<sup>31</sup> wobei letzte auf »die real erreichten Fortschritte [...], die vor allem auf Grund bestimmter neu eingeführter oder veränderter Bedingungen bzw. Faktoren besonders im Unterricht der sozialistischen Oberschule entstanden sind«<sup>32</sup>, zielte. Die Veränderungen können dabei sowohl im Bereich der Methodik wie auch im Lehrmittelbereich liegen. Einen besonderen Fokus setzte Rauscher auf die »Pädagogische Erfahrung als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung«.<sup>33</sup> Der Erfahrungsbegriff wurde dabei komplex angelegt und unterschied zwischen individuellen und kollektiven Erfahrungen der Praktiker. Von Interesse für Praxisanalysen waren insbesondere kollektive und »fortgeschrittene pädagogische Erfahrungen«, die auf fortschrittsweisende, in der Praxis bereits realisierte Entwicklungen verwiesen. Diesen Erfahrungsschatz galt es durch Befragungen und Beobachtungen zu heben. Explizit ausgeklammert werden sollten jedoch »negative, rückständige pädagogische Erfahrungen«.<sup>34</sup> In gewisser Weise schließt sich hier auch ein Kreis zu den »Pädagogischen Lesungen«, die bereits seit 1961 die »Erfahrungen der Besten« zur Nachahmung bereithielten. Diese Lesungen waren ausgewählte und beispielgebende Berichte aus der pädagogischen Praxis, die im Rahmen von Lehrerweiterbildungen genutzt wurden.<sup>35</sup>

Karl Steuding reichte 1987 eine Dissertation B ein, um sich für die Berufung auf eine Professur zu qualifizieren. In dieser Schrift fasste er die Bewährungs-

---

31 Horst Rauscher, *Zur Analyse und Durchführung von Praxisanalysen – Standpunkte, Erfahrungen, Empfehlungen*, Berlin: Diesterweg, 1981, 8f.

32 Ebd., 9.

33 Ebd., 40–46.

34 Ebd., 45.

35 Josefine Wähler und Maria-Annabel Hanke, »Erfahrungen der Besten«. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht«, in: *Medienimpulse* 56, 4 (2018), <https://doi.org/10.21243/mi-04-18-11>.

untersuchungen der seit 1970 bestehenden Zentralstelle für Rationalisierungsmittel für die Lehreraus- und -weiterbildung unter dem Titel *Zur Bewährung audiovisueller Hochschulunterrichtsmittel im Hinblick auf die Zielstellung der Ausbildungsdokumente in der Diplomlehrausbildung der DDR* zusammen. Die enthusiastische Bewertung des technischen Fortschritts war offensichtlich einer vorsichtigeren Einschätzung zum Einsatz audiovisueller Medien gewichen, die sich nun erst in der Praxis zu bewähren hatten: »Wir nehmen an, daß der herausarbeitende Arbeitsbegriff ›Bewährung‹ enge Beziehungen zu den unterrichtsmitteltheoretischen Begriffen ›Wirksamkeit‹, ›Wirkung‹ und ›Funktion‹ hat und sich teilweise mit ihnen überschneidet.«<sup>36</sup> Für diese praxisanalytischen Untersuchungen im Auftrag der Hauptabteilung Lehrerbildung des Ministeriums für Volksbildung wurden Lehrende und damals so genannte Lehrerstudenten befragt. Ziel dieser nicht experimentell angelegten Studien war es, die Eignung der audiovisuellen Lehrmittel zu beurteilen, die durch die Zentralstelle produziert worden waren.<sup>37</sup> Nicht mehr nur die erwartbaren Wirkungen in methodisch idealen Einsatzszenarien wurden empirisch und theoretisch untersucht, sondern man wollte auch ermitteln, ob und mit welchen Resultaten die Lehrmittel tatsächlich eingesetzt wurden, um einerseits im Rückschluss auf die Bedarfe an den Hochschulen angepasste Lehrmittel und Lehrformate entwickeln und um dort andererseits auch Aufklärungsarbeit leisten zu können.

Steudings Ausführungen weisen einen hohen Detaillierungsgrad auf. Abgefragt wurde unter anderem, welche audiovisuellen Lehrmittel und entsprechenden Begleitmaterialien vorhanden waren und wie sie für die Lehre an den Pädagogischen Hochschulen der DDR (Halle, Leipzig, Güstrow, Magdeburg, Erfurt/Mühlhausen, Dresden, Potsdam, Zwickau und Köthen) zwischen 1982 und 1986 eingesetzt wurden.<sup>38</sup> Als Hauptgrund für die Nichtnutzung bestimmter audiovisueller Lehrmittel wurde ermittelt, dass sie schlicht nicht bekannt waren,<sup>39</sup> zumal ihr Einsatz auch generell nicht obligatorisch war.<sup>40</sup> Dabei wurden in sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern relativ häufig audiovisuelle Lehrmittel der Zentralstelle für Rationalisierungsmittel der Lehreraus- und -weiterbildung eingesetzt, wohingegen pädagogisch-psychologische Fächer diese Lehrmittel seltener nutzten – hier wurde durch die Dozierenden stärker auf selbstangefertigte Lehrmittel zurückgegriffen.<sup>41</sup> Ein für die For-

36 Karl Steuding, *Zur Bewährung audiovisueller Hochschulunterrichtsmittel im Hinblick auf die Zielstellung der Ausbildungsdokumente in der Diplomlehrausbildung der DDR*, Erfurt/Mühlhausen: Dissertation maschinenschriftlich, 1988, 6.

37 Ebd., 34.

38 Ebd., 52.

39 Ebd., 58.

40 Ebd., 61.

41 Ebd., 64f., 69.

schenden überraschendes Ergebnis war, dass die Studierenden den während des Studiums erlebten Lehrmitteleinsatz für ihre spätere Lehrertätigkeit fortzuführen gedachten:

An erster Stelle der Bewertung durch die Studenten steht – neben der Veranschaulichung des Lehrstoffes – die Anregung zum Unterrichtsmiteinsatz in der späteren Tätigkeit als Lehrer [...]. Dieses Ergebnis war von uns in der Ausprägung nicht erwartet worden!<sup>42</sup>

Die 1990 von Holger Donle eingereichte Dissertation *Die koordinierte pädagogische Führungstätigkeit zur Ausbildung der Lehrerstudenten im Lehrgebiet »Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln« an der kombinierten Lehrerbildungseinrichtung unter Berücksichtigung der Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule Neubrandenburg* bezog sich in ihrem Untersuchungsdesign explizit auf Rasche und wurde unter anderen von Günter Schwarze und Karl Steuding begutachtet. Donle hatte Lehrerbildner an pädagogischen Hochschulen auf dem Gebiet der vormaligen DDR befragt und diskutierte die dabei gewonnenen Ergebnisse nochmals in zwei Expertenrunden, die ebenfalls ausgewertet wurden. Grundsätzlich fügte er in seiner Analyse – zumindest rhetorisch – dem Faktor Lehrer einen weiteren Faktor hinzu, und zwar die Schülerinnen und Schüler:

Der Lehrer muß den Unterricht so organisieren, daß der Schüler zur aktiven Auseinandersetzung angeregt wird. [...] Der Lehrer organisiert (gestaltet) den Unterricht in solcher Weise, daß der Schüler den Sachgegenstand, die zu lösende Aufgabe, aktiv gestaltet. Bei dieser schöpferischen Tätigkeit gestaltet er sich gleichlaufend als Subjekt mit (nimmt als Persönlichkeit Gestalt an). [...] Der Lehrer gestaltet den Unterricht, indem er die Potenzen dieser »Konserven« (der avUM) aktualisiert, zum Leben erweckt und mit den Bedingungen des aktuellen Prozesses verbindet [...] Audiovisuelle Unterrichtsmittel sind sowohl in der Hand des Lehrenden als auch in der Hand des Lernenden Gestaltungselement.<sup>43</sup>

## Resümee

War zu Beginn der pädagogischen Medienforschung der DDR vor allem an die Lehrerinnen und Lehrer appelliert worden, die Vorgaben adäquat umzusetzen, wurde in den 1970er Jahren ihre führende Rolle für den Unterricht nicht nur

---

42 Ebd., 125.

43 Holger Donle, *Die koordinierte pädagogische Führungstätigkeit zur Ausbildung der Lehrerstudenten im Lehrgebiet »Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln« an der kombinierten Lehrerbildungseinrichtung unter Berücksichtigung der Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule Neubrandenburg*, Erfurt/Mühlhausen: Dissertation maschinenschriftlich, 1990, 24f.

appellativ betont, sondern es stellte sich auch heraus, dass die Wirksamkeit der audiovisuellen Lehrmittel maßgeblich durch sie bestimmt wurde. In den 1980er Jahren wurde die praxisanalytische Forschung intensiviert, wobei die Lehrmittel nun in Bewährungssituationen hinsichtlich ihrer Tauglichkeit untersucht wurden. Dabei bezog man in so genannten »Bewähranalysen« die Lehrenden mit gezielten Befragungen ein. Dem Anspruch nach sollte ihre Expertise als »fortgeschrittene pädagogische Erfahrung« nutzbar gemacht werden. In 1980er und 1990er Jahren richtete sich der Fokus zudem verstärkt auf »geistig-praktische Aneignungstätigkeiten« in bestimmten Unterrichtsfächern. Nun wurden Motivation und Anreize zur Eigentätigkeit größer geschrieben, wodurch auch andere Unterrichtsformen denkbarer wurden. Dass sich in der Zwischenzeit also auch ein weiteres Rollenverständnis gewandelt hatte, wird in der Studie von 1990 deutlich, die nicht nur den Lehrenden schöpferische Gestaltungsräume zuwies, sondern auch den Schülerinnen und Schülern.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Forschung zum Unterrichtsmitteleinsatz in der DDR zunächst effizienzorientiert war. Wobei man eine hohe Wirksamkeit im Sinne eines geringstmöglichen zeitlichen Aufwands in der Wissensvermittlung im Blick hatte und so etwa eine hohe Informationsdichte der Lehrmittel anstrebte. In den empirischen und häufig experimentell angelegten Studien konzentrierte man sich auf Wissensunterschiede und die Dauerhaftigkeit des Wissenserwerbs. Berücksichtigt wurde auch, inwiefern dabei unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende angesprochen wurden. Fragt man nach der Subjektpositionierung sowie nach den soziokulturellen und ökonomischen Vorannahmen, so sind in den vorgestellten Positionen besonders in den 1970er Jahren kybernetische Ideen spürbar. Den technischen Unterrichtsmitteln wurde eine entlastende und rationalisierende, d. h. eine die Lehrenden unterstützende Funktion zugeschrieben. Zwar sollte die führende Rolle der Lehrenden ausdrücklich nicht geschwächt werden, aber Lehr-Lern-Prozesse sollten doch zumindest in Teilen automatisiert und effizienter gestaltet werden.

Damit verknüpfte Steuerungsansprüche – also die Grundannahme, dass sich Unterricht gemäß vorab festgelegten Plänen steuern lässt – wurden jedoch durch die praxisanalytischen Studien relativiert. Nun wurden nicht nur Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit der Lernenden größer geschrieben, sondern auch die Versiertheit der Lehrenden im Umgang mit den technischen Medien und nicht zuletzt ihr persönliches Engagement wurden als zentrale Faktoren für Lernerfolge einbezogen. Das starke Interesse an statistischen Daten der 1970er Jahre, die in den experimentellen Wirkungsstudien erhoben wurden, wurde in den 1980er Jahren durch praxisanalytische Bewährungsuntersuchungen ergänzt, die explizit auch die Erfahrungen der Lehrkräfte mit auswerten. Diese Praxisanalysen, in denen die Lehrerpersönlichkeit als Faktor für den Erfolg des Unterrichts

berücksichtigt wurde, wurden von nun an auch obligatorisch in die Erstellung der Lehrmittelbedarfspläne der DDR einbezogen.

Abschließend ist für die DDR-Forschung zum Medieneinsatz in Schule und Hochschule festzuhalten, dass sich die Lehrkraft als zentraler Faktor erwies, denn ohne Kompetenz und Bereitschaft auf Seiten der Lehrenden, die sorgsam erstellten Unterrichts-, Lehr- und Lernmittel auch adäquat einzusetzen, führte deren bloßes Vorhandensein nicht zu den erwarteten Ergebnissen – eine Diagnose, die auch für heutige Diskussionen relevant bleibt, wie etwa die Debatten zum Einsatz digitaler Medien in der Schule zeigen.<sup>44</sup>

## Literatur

- Blömeke, Sigrid, Christiane Müller und Dana Eichler. »Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 4 (2017), 229–244.
- Degler, Wiebke et al. »Staging nature in twentieth-century teacher education in classrooms«, in: *Paedagogica Historica* 56 (2019), 121–149.
- Donle, Holger. *Die koordinierte pädagogische Führungstätigkeit zur Ausbildung der Lehrenderstudenten im Lehrgebiet »Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln« an der kombinierten Lehrerbildungseinrichtung unter Berücksichtigung der Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule Neubrandenburg*, Erfurt/Mühlhausen: Dissertation maschinenschriftlich, 1990.
- Fischer, Arndt, Herbert Grunau und Hartmut Warkus. »Medienpädagogische Bemühungen in der DDR. Ansprüche und Widersprüche – Aufbrüche und Abbrüche«, in: *Zeitschrift der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* 36 (1994), 79–93.
- Friedland, Alexander. »... doch erscheint in seiner Denkschrift die Bedeutung des klinischen Films für den Unterricht allzustark betont.« Zur Geschichte des Medizinisch-kinematographischen Instituts der Charité 1923–1931«, in: *Medizinhistorisches Journal* 52, 2/3 (2017), 148–179.
- Gysbers, Andre. *Lehrer, Medien, Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*, Berlin: Vistas, 2008.

---

44 Siehe beispielsweise: Sigrid Blömeke, Christiane Müller und Dana Eichler, »Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 4 (2017), 229–244; oder Andre Gysbers, *Lehrer, Medien, Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*, Berlin: Vistas, 2008.

- Häder, Sonja und Ulrich Wiegmann (Hg.). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*, Frankfurt am Main u. a.: Lang, 2007.
- Heichel, Günter. *Analyse des Ausstattungsstandes, des Ausnutzungsgrades, des methodischen Einsatzes von Unterrichtsmitteln und der erzieherischen Einflußnahme bei der Arbeit mit Unterrichtsmitteln im Biologieunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR*, Halle-Wittenberg: Dissertation maschinenschriftlich, 1975.
- Hortschansky, Werner. *Unterrichtsfilme und Lichtbilder in der Schularbeit*, Berlin: Volk u. Wissen Verl., 1951.
- Kneile-Klenk, Karin. *Der Nationalsozialismus in Unterrichtsfilmen und Schulfernsehsendungen der DDR*, Weinheim: Beltz, 2001.
- Knopfe, Gerhard. »Der populärwissenschaftliche Film der Defa«, in: *In Schwarzweiß und Farbe. DEFA-Dokumentarfilme 1946–92*, Günter Jordan und Ralf Schenk (Hg.), Berlin: Jovis, 1996, 294–341.
- Laukötter, Anja. »One feels so much in these times: Visual History in the GDR«, in: *Body, Capital & Screens. Moving Images and Individual's Health in Economy-based 20th Century Societies*, Anja Laukötter und Christian Bonah (Hg.), Amsterdam: Amsterdam University Press, 2020, 205–230.
- Malycha, Andreas. *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970–1990*, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, 2009.
- Rauscher, Horst. *Zur Analyse und Durchführung von Praxisanalysen – Standpunkte, Erfahrungen, Empfehlungen*, Berlin: Diesterweg, 1981.
- Schluss, Henning und Jehle May (Hg.). *Videodokumentation von Unterricht – Historische und vergleichende Zugänge zu einer Quellengattung der Unterrichtsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 2013.
- Schwarz, Uta. »Vom Jahrmarktspektakel zum Aufklärungsinstrument. Gesundheitsfilme in Deutschland und der historische Filmbestand des Deutschen Hygiene-Museums Dresden«, in: *Kamera! Licht! Aktion! Filme über Körper und Gesundheit 1915 bis 1990*, Susanne Rößiger (Hg.), Dresden: Sandstein, 2011, 12–49.
- Schwarze, Günter. *Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln*, 3. durchgesehene Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1973.
- Steuding, Karl. *Untersuchung zur Bestimmung der pädagogisch-methodischen Wirksamkeit von Unterrichtsfilmen im Unterrichtsprozeß des Faches Chemie der Zehnklassigen Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule*, Erfurt-Mühlhausen: Dissertation maschinenschriftlich, 1972.
- Steuding, Karl. *Zur Bewährung audiovisueller Hochschulunterrichtsmittel im Hinblick auf die Zielstellung der Ausbildungsdokumente in der Diplomelehrausbildung der DDR*, Erfurt/Mühlhausen: Dissertation maschinenschriftlich, 1988.
- Tenorth, Heinz-Elmar. »Die ›Erziehung gebildeter Kommunisten‹ als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 63 (2017), 207–275.
- Topp, Ewald. *Zur Funktion, Nutzung und Weiterentwicklung der technischen Grundausstattung der Oberschulen der DDR*, Berlin: Volk und Wissen, 1973.

- Wähler, Josefine und Maria-Annabel Hanke. »Erfahrungen der Besten«. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht«, in: *Medienimpulse* 56, 4 (2018), <https://doi.org/10.21243/mi-04-18-11>.
- Wähler, Josefine und Maria-Annabel Hanke. »Pacemakers report: GDR pedagogical innovators and the collection of Pädagogische Lesungen, 1952–1989«, in: *Paedagogica Historica* (2020), DOI: 10.1080/00309230.2020.1796720.
- Zabel, Nicole. *Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR*, Chemnitz: Dissertation, 2009, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:ch1-201000098>, zuletzt geprüft am 8. Mai 2023.
- Zentralinstitut für Film und Bild in Unterricht, Erziehung und Wissenschaft. *Lehrmaterial für die Durchführung der »Fachseminare für die Einweisung aller Lehrkräfte, in die Methoden der Verwendung von Unterrichtsfilmen, Lichtbildern und Magnettonbändern«*, Berlin: Volk und Wissen, 1953.



## Ein Ansatz zur Förderung der selbständigen und differenzierten Reflexion? Zur Leistungsfähigkeit der japanischen Schulbücher für das Sonderlehrfach »Moral«

Das Lehrfach »Moralkunde«, das bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs ein Zentralfach der japanischen Lehrpläne gewesen war, verschwand 1945. Nach dem Ende der amerikanischen Besatzung wurde zwar zur Förderung der schulischen Moralerziehung eine wöchentliche »Moral-Stunde« eingerichtet, dies aber nicht als Lehrfach, sondern bloß als Aktivität. Als Reaktion auf das Problem des Mobbing in Schulen kehrte »Moral« 2018 jedoch als Sonderlehrfach an die Grundschule<sup>1</sup> zurück. Diese Rückkehr ist versehen mit dem explizit formulierten neuen Ideal, die Lernenden zu befähigen, durch eigenständiges Denken und gemeinsames Diskutieren moralische Wertvorstellungen auf ihr eigenes Leben zu beziehen und differenziert zu reflektieren. Das neue Sonderlehrfach Moral distanziert sich damit vom alten Lehrfach Moralkunde und dessen problematischer Tendenz zur Indoktrination.

Der vorliegende Aufsatz stützt sich auf die Auffassung, dass die Aufgabe des Ethikunterrichts und vergleichbarer Schulfächer in der Vermittlung von drei ethisch-moralischen Teilkompetenzen – Erwerb von Grundkenntnissen, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz – besteht,<sup>2</sup> und diskutiert, inwiefern das neue Sonderlehrfach Moral im Unterschied zum alten Lehrfach Moralkunde über das Vermitteln von Grundkenntnissen hinaus die Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz fördert. Am Beispiel eines Lesematerials in Schulbüchern für das Sonderlehrfach Moral wird untersucht, ob und inwieweit die neuen Moralschulbücher die von ihnen erwartete Leistung<sup>3</sup> in Hinsicht auf das neue Ideal auch wirklich erbringen, also das lernförderliche Potenzial haben, Schülerinnen und Schüler zur Reflexion von Moralvorstellungen anzuregen. Ausgehend von der Schulbuchanalyse diskutiert der Aufsatz abschließend die Hin-

---

1 Japans allgemeine Schulpflicht erfordert sechs Jahre Grundschule und drei Jahre Mittelschule.

2 Dietrich Benner und Roumiana Nikolova (Hg.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016, 33.

3 Die Leistungsfähigkeit eines Schulbuchs bezieht sich im Folgenden auf sein lernförderliches Potenzial in Hinblick auf die ministeriell vorgeschriebenen Lernziele.

dernisse, die die Leistungsfähigkeit der Schulbücher in Hinblick auf die Anregung zur Reflexion mindern.

## Wandel der schulischen Moralerziehung und der eingesetzten Bildungsmedien

### Moralerziehung als Aktivität

Das Lehrfach Moralkunde, das in Japan zwischen der Entstehung des Schulsystems (1872) und dem Ende des Zweiten Weltkriegs die zentrale Stelle der schulischen Moralerziehung eingenommen hatte, wurde 1945 abgeschafft, weil die amerikanische Besatzungsmacht dieses Lehrfach für die Verbreitung der imperialistischen Ideologie in der Kriegszeit verantwortlich machte. Seit 1947 sind die Lernziele und die Lerninhalte der schulischen Moralerziehung in den nationalen Lehrplänen festgeschrieben,<sup>4</sup> die das japanische Kultusministerium als landesweit einheitliche Grundlage der Schulerziehung etwa alle zehn Jahre revidiert. Die schulische Moralerziehung, die in der Nachkriegszeit vorübergehend im Rahmen des Lehrfachs Sozialkunde abgehalten wurde, erhielt in den nationalen Lehrplänen der Grundschule 1958 unter der Bezeichnung Moral-Stunde ihre eigene Wochenlektion. Die Moral-Stunde wurde dabei als Aktivität eingestuft und stand damit außerhalb der regulären Lehrfächer, daher gab es auch keine amtlich genehmigten Schulbücher als verbindliche Lehrmaterialien. Somit wurde die wöchentliche Moral-Stunde an der Grundschule mit Hilfe von Lesematerialien unterrichtet, die von den Lehrkräften eigenständig bestimmt wurden. Das Kultusministerium empfahl zwar 1976 eine Auswahl von Lesematerialien für die Moral-Stunde, aber die Wahl der Materialien blieb weiterhin im Ermessen der einzelnen Lehrperson.

Das Kultusministerium begann 2002 im Rahmen der bildungspolitischen Maßnahmen gegen Jugendkriminalität<sup>5</sup>, an allen Grundschulen ein erstmals vom Kultusministerium angefertigtes – damit landesweit einheitliches – Lehrmaterial für die Moral-Stunde zu verteilen: die »Hefte des Herzens«. Damit fing das Ministerium an, der Moralerziehung in der Grundschule unter der Bezeichnung »Erziehung des Herzens« mehr Gewicht beizumessen. Das Herz galt dabei als das Organ, aus dem die moralische Sensibilität hervorgeht. Nach der Gebrauchsan-

4 Die nationalen Lehrpläne, die 1947 zuerst nur als Vorschlag bekanntgemacht wurden, sind seit 1951 für alle Schulen verbindlich. Die jüngste Revision fand 2017 statt (Umsetzung 2020).

5 Den unmittelbaren Anlass der Maßnahmen gegen Jugendkriminalität stellte der Kobe-Fall von 1997 dar, in dem es um einen 14-jährigen Mittelschüler ging, der zwei Kinder ermordet und drei Kinder verletzt hatte. Zur Einschätzung der Maßnahmen siehe: Toshiko Ito, »Das Herz als Hoffnung«, in: *Die Deutsche Schule* 97 (2005), 186–196.

weisung für dieses Lehrmaterial sollten die Lernenden ihre eigenen Gefühle und Gedanken in diese Hefte eintragen, um damit der Entwicklung ihrer moralischen Sensibilität über sechs Jahre einen sichtbaren Ausdruck zu verleihen.<sup>6</sup>

Die Lerninhalte der schulischen Moralerziehung wandeln sich etwa alle zehn Jahre mit jeder Revision der nationalen Lehrpläne, sie sind jedoch seit 1989 unverändert in vier Bereiche gegliedert: die Förderung der Verhaltenskompetenz hinsichtlich der eigenen Person, die Förderung der Verhaltenskompetenz hinsichtlich der Anderen, die Förderung der Verhaltenskompetenz hinsichtlich der Natur bzw. des Sublimen und die Förderung der Verhaltenskompetenz hinsichtlich des Kollektivs bzw. der Gesellschaft.

### Entstehung der Moralerziehung als Sonderlehrfach

Das Kultusministerium kündigte 2015 an, den Status der schulischen Moralerziehung aufgrund des 2013 erlassenen Gesetzes über Förderungsmaßnahmen zur Mobbingprävention<sup>7</sup> von einer Aktivität zu einem Sonderlehrfach hochzustufen.<sup>8</sup> Zur Festlegung der Lernziele und der Lerninhalte für das Sonderlehrfach Moral wurde 2015 eine Teilrevision der nationalen Lehrpläne vorgenommen. Während die Umgestaltung der Moralerziehung als Sonderlehrfach kaum Änderungen bezüglich der Lerninhalte brachte, erfuhren die Lernziele eine gründliche Überarbeitung, um das Sonderlehrfach Moral vom problematischen Erbe des Lehrfaches Moralkunde zu befreien. Die Lernziele des Sonderlehrfachs Moral bestehen demnach im Erwerb der »Moralität als Grundlage des Betrachtens der

6 Das Kultusministerium lancierte 2014 ein Lehrmaterial zur Nachfolge der »Hefte des Herzens« mit dem Titel »Unsere Moral«.

7 Zur Einschätzung des Gesetzes siehe: Kenji Nagata, »Japan's Act on the Promotion of Measures to Prevent Bullying«, in: *Kansai University review of law and politics* 42 (2021), 1–26. Als unmittelbarer Anlass der bildungspolitischen Maßnahmen zur Mobbingprävention gilt der Otsu-Fall von 2011, in dem eine Untersuchung der Ursache des Suizids eines 13-jährigen Mittelschülers ausblieb. Das Gesetz verpflichtet nun die Bildungsinstitutionen dazu, Mobbing im frühen Stadium zu erkennen und präventiv dagegen vorzugehen. Die Regierung ist unter anderem verpflichtet, die schulische Moralerziehung entsprechend weiterzuentwickeln. Zur japanischen Mobbingprävention siehe: Tomoyuki Kanetsuna und Yuichi Toda, »Actions against *ijime* and *net-ijime* in Japan«, in: Peter K. Smith u. a. (Hg.), *School Bullying in Different Cultures*, Cambridge: Cambridge University Press, 2016, 334–349.

8 Mayumi Nishino, eine Lehrplan-Forscherin, erblickt in der jüngsten Entwicklung der schulischen Moralerziehung einen positiven Ansatz zur Belebung der Lernmotivation, während Sam Bamkin, ein Forscher zur Bildungspolitik, darauf hinweist, dass die Lehrpläne im Lehramtsstudiengang nicht der jüngsten Entwicklung der schulischen Moralerziehung angepasst worden sind. Vgl. Mayumi Nishino, »The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan«, in: *Journal of Moral Education* 46 (2017), 46–57; Sam Bamkin, »The taught curriculum of moral education at Japanese elementary school«, in: *Contemporary Japan* 32 (2020), 218–239.

eigenen Lebensweise, des auf eigenständigem Urteil beruhenden Verhaltens und eines richtigen Lebens, das eines selbständigen und mit anderen kooperierenden Menschen würdig ist«. <sup>9</sup> Die Moralität besteht nach den Vorschriften der nationalen Lehrpläne aus »moralischer Urteilskompetenz, Sensibilität, Haltung und Bereitschaft zum Umsetzen in die Praxis«. <sup>10</sup> Es ist bemerkenswert, dass die moralische Urteilskompetenz hier im Unterschied zu den bisherigen nationalen Lehrplänen unter den drei Bestandteilen der Moralität zuerst genannt ist. <sup>11</sup> Diese Priorität deutet darauf hin, dass das Sonderlehrfach Moral – anders als die Aktivität Moral-Stunde – der Urteilskompetenz großes Gewicht beimisst.

Das Sonderlehrfach Moral wird seit 2018 an der Grundschule unterrichtet. Als Sonderlehrfach wird es von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern ohne fachliche Qualifizierung für dieses Fach unterrichtet, und die Benotung geschieht anders als in regulären Fächern in Worten statt Ziffern. Die Umstellung der schulischen Moralerziehung zum Sonderlehrfach bedeutete allerdings, dass Schulbücher wie in regulären Fächern erarbeitet und eingeführt werden mussten. Die Moralschulbücher enthalten Lesematerialien, die sich auf 22 in den nationalen Lehrplänen aufgeführte moralische Werte beziehen. Das Kultusministerium, das die von privaten Verlagen produzierten Bücher gemäß den Richtlinien der nationalen Lehrpläne prüft und genehmigt, gab 2015 die Beurteilungskriterien bekannt. Im folgenden Jahr reichten acht private Verlage Buchvorschläge ein. Erst danach legte das Kultusministerium die methodischen Hinweise zum neu entwickelten Ideal einer »Moralerziehung durch Denken und Diskutieren« vor. Weil die methodischen Kriterien verspätet angekündigt worden waren und nicht erfüllt werden konnten, wurden die von den acht Verlagen unterbreiteten Buchvorschläge als Schulbücher zum Gebrauch ab 2018 genehmigt. Als die Schulbücher infolge der Vollrevision der nationalen Lehrpläne von 2017 dann

9 Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 2015, 1; Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne*, Tokyo: Kultusministerium, 2017, 17.

10 Der in den nationalen Lehrplänen festgeschriebene Umfang der Moralität deckt sich damit mit dem Umfang der drei ethisch-moralischen Teilkompetenzen, nämlich der Wissenskompetenz (Erwerb von Grundkenntnissen), dann der Urteilskompetenz als »Fähigkeit, moralische Probleme nach Maßgabe verschiedener ethischer Urteilsformen analysieren und reflektieren zu können« und schließlich der Handlungsentwurfskompetenz, die »moralische Entscheidungen begründen und moralische Handlungen mit anderen abstimmen zu können erlaubt«. Benner und Nikolova, *Ethisch-moralische Kompetenz*, 33.

11 Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, 2015, 91; Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne*, 2017, 165. Die nationalen Lehrpläne nannten bis dahin die moralische Sensibilität unter den drei Bestandteilen der Moralität zuerst: »moralische Sensibilität, Urteilskompetenz, Haltung und Bereitschaft zum Umsetzen in die Praxis«. Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 1998, 90; Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 2008, 90.

zum Gebrauch ab 2020 geprüft wurden, avancierte die Berücksichtigung der methodischen Hinweise zum Hauptkriterium der Beurteilung. Die Schulbücher werden damit aktuell in der zweiten Auflage verwendet, die den 2016 aufgestellten methodischen Kriterien und den 2020 eingeführten nationalen Lehrplänen entspricht.

## Das neue Ideal der Moralerziehung und didaktische Ansätze

Die pädagogische Vermittlung von Moralität stützt sich nun auf das Konzept einer »Moralerziehung durch Denken und Diskutieren«, das seit 2013 im Zusammenhang mit dem Gesetz über Förderungsmaßnahmen zur Mobbingprävention entwickelt wurde. Der Ausschuss zur Bereicherung der Moralerziehung, den das Kultusministerium 2013 ins Leben rief, empfiehlt in seinem Bericht, die Schule solle bei der Moralerziehung »mehr Gewicht legen auf differenzierte und kritische Betrachtung und Diskussion«.<sup>12</sup>

Der Zentrale Bildungsrat, ein Beratungsorgan des Kultusministers, stellte zudem 2015 die »Streitpunkte in der Moralerziehung« zusammen. Dieser Bericht weist darauf hin, dass die schulische Moralerziehung ihren Schwerpunkt herkömmlich einseitig auf das einführende Begreifen der Hauptfigur im einzelnen Lesematerial legte, dies auf Kosten der Reflexion der Lernenden über ihr eigenes Denken und Verhalten.<sup>13</sup> Aufgrund dieses Befundes empfiehlt der Bericht das neue Ideal der »Moralerziehung durch Denken und Diskutieren«. Die Richtlinien sind dabei folgendermaßen formuliert: »Man soll die Schülerinnen und die Schüler von der Moralerziehung durch das Verständnis des Lesematerials befreien, und sie mit Hilfe des *problem-based learning* und *experience-based learning* zur Reflexion über ihr eigenes Verhalten bewegen«.<sup>14</sup> Die Lernenden sollen dabei durch Diskussionen mit Andersdenkenden zum differenzierten Denken über die moralischen Werte und zur Umsetzung in die Praxis bzw. zur Umgestaltung ihres Verhaltens angeregt werden.

---

12 Kultusministerium, *Bericht zur Verbesserung und Bereicherung der künftigen Moralerziehung*, Tokyo: Kultusministerium, 2013, 11.

13 Zentraler Bildungsrat, *Zusammenfassung der Streitpunkte*, Tokyo: Zentraler Bildungsrat, 2015, 45.

14 Ebd. Verfasst wurden die Richtlinien unter anderen von Wissenschaftlern im Bereich der Didaktik (z. B. Masahiro Nasu) und im Bereich der pädagogischen Psychologie (z. B. Takashi Mutō). Zur wissenschaftlichen Grundlage der Moralerziehung anhand vom *problem-based learning* und *experience-based learning* siehe: Nishino, »The challenge«, 54. Im Folgenden bezieht sich das *problem-based learning* auf das Lernen, in dem die Lernenden selbst wahrgenommene Probleme selbständig zu lösen suchen, das *experience-based learning* hingegen auf das Lernen, in dem die Lernenden nach eigener Betätigung urteilen zu versuchen.

Überlegungen zur Umsetzung des neuen Ideals der Moralerziehung begannen 2016,<sup>15</sup> als der Zentrale Bildungsrat einen *Bericht zur Methode und Evaluation des Sonderlehrfachs Moral* vorlegte. Er empfiehlt darin drei Methoden für das Fach: (1) Lernen anhand des Lesematerials, (2) *problem-based learning*, (3) *experience-based learning*.<sup>16</sup> Die erste Methode, das Lernen anhand des Lesematerials, unterscheidet sich vom herkömmlichen Verständnis, das den Schwerpunkt beim Lesen einseitig auf das Einfühlen in die Hauptfigur des Lesematerials legte. Der neue Ansatz zielt darauf, dass die Lernenden anhand der Hauptfigur ihr eigenes Leben reflektieren und diese Korrelation differenziert betrachten. Auf diese Weise soll das Lernen anhand des Lesematerials dem Ideal der »Moralerziehung durch Denken und Diskutieren« gerecht werden. Als Empfehlung, wie man die Lernenden das Lesematerial auf ihr eigenes Leben beziehen lässt, führt der Bericht eine Frage als Beispiel an: »Würdest Du dich an der Stelle der Hauptfigur so verhalten?«<sup>17</sup> Die zweite Methode, das *problem-based learning*, meint die am Problem-Lösen orientierte Zusammenarbeit in der Diskussion. Die Lernenden sollen dabei durch den Austausch differenzierter Wertvorstellungen ihr eigenes Denken relativieren und vertiefen, befähigt werden, Probleme im Alltagsleben unter dem moralischen Aspekt zu lösen. Die dritte Methode, das *experience-based learning*, bedient sich des Rollenspiels. Die Lernenden sollen dabei durch das Spielen einer Rolle das Selbstvertrauen erhalten, das sie befähigt, im Alltagsleben Entscheidungen unter moralischen Aspekten zu treffen und in die Praxis umzusetzen.

Die Überlegungen, wie die Moralerziehung methodisch zu verbessern sei, führten also zu zwei Ergebnissen: Erstens soll die etablierte Methode der Moralerziehung, das Lernen anhand des Lesematerials, entsprechend des neuen Ideals revidiert werden; zweitens sollen die Methoden des *problem-based learning* und *experience-based learning* vermehrt eingesetzt werden.

---

15 Zentraler Bildungsrat, *Zusammenfassung der Beratungen*, Tokyo: Zentraler Bildungsrat, 2016, 1.

16 Zentraler Bildungsrat, *Bericht zur Methode und Evaluation des Sonderlehrfachs »Moral«*, Tokyo: Zentraler Bildungsrat, 2016, 2.

17 Ebd., Sonderblatt.

## Die Umsetzung des neuen Ideals der Moralerziehung in Schulbüchern

### Ziel und Gegenstand der Schulbuchanalyse

Die hier vorgenommene Schulbuchanalyse geht der Frage nach, ob und inwieweit die dem Lesematerial beigefügten Fragen und Vorschläge dem reflexionsfördernden Anspruch in Hinsicht auf das Ideal der »Moralerziehung durch Denken und Diskutieren« gerecht werden und die Schulbücher somit die von ihnen erwartete Leistung erbringen. Die acht Verlage, die je ein sechsbändiges Werk für das Sonderlehrfach Moral produziert haben, konnten die Lesematerialien selbst auswählen. Für die Analyse wurde hier die Kurzgeschichte »Der Zauberkünstler« von Teruo Ebashi ausgewählt, weil alle acht Verlage dieses Lesematerial zum Erlernen des moralischen Wertes »Ehrlichkeit«<sup>18</sup> einsetzen, es allerdings mit sehr unterschiedlichen Hinweisen ergänzen.

»Der Zauberkünstler« zählt seit den 1970er Jahren zu den meistgebrauchten Lesematerialien in der schulischen Moralerziehung.<sup>19</sup> Das Kultusministerium publizierte 1976 ein Heft mit Lesematerialien für die Moral-Stunde der Grundschule, wobei jedem Lesematerial Hinweise zum Unterricht beigefügt sind. Die darin enthaltenen Lesematerialien – darunter auch »Der Zauberkünstler« – und die ihnen beigefügten Hinweise fanden damit rasch Verbreitung. Dies ermöglicht – über den synchronen Vergleich der Hinweise zum Text in den aktuellen Schulbüchern hinaus – den diachronen Vergleich der Hinweise in den Lehrwerken von 1976 und 2020 in Bezug auf die Anregung zur Reflexion.

18 Der moralische Wert der Ehrlichkeit ist in den Bereich der »Förderung der Verhaltenskompetenz hinsichtlich der eigenen Person« eingeordnet. Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, 2015, 91; Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne*, 2017, 165; Kultusministerium, *Kommentare zu den nationalen Grundschul-Lehrplänen: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 2017, 30–31.

19 Aufgrund seines langjährigen Gebrauchs bestehen zahlreiche Forschungsarbeiten über dieses Lesematerial. Zum einen gibt es praxisorientierte pragmatische Arbeiten, z. B. über die Suche danach, wie von diesem Lesematerial ein effektiverer Gebrauch gemacht werden soll, so z. B. Ryōta Yaginuma, *Moralerziehung zur Pflege der Vitalität*, Tokyo: Keiō-Gijuku-Universität, 2012; Nobuyuki Katō, *50 Regeln zur Förderung der Moral durch Denken und Diskutieren*, Tokyo: Meiji, 2017; Hiromichi Miyazawa, »Probleme des Sonderlehrfachs »Moral« im Klassenzimmer«, in: *Sekai* 926 (2019), 112–120; Hirotsugu Hori, *Schaffung der Moralerziehung im Unterricht für das Lehrfach »Moral«*, Tokyo: Meiji, 2019; Mayumi Nishino, *Ideal und Praxis der Moralerziehung*, Tokyo: Fernuniversität, 2020. Zum anderen gibt es kritische, theorieorientierte Arbeiten, die z. B. das Lesematerial als für die Moralerziehung ungeeignet verurteilen, weil es die Lernenden blindlings zur Annahme vorgefasster Werturteile drängt. Z. B. Hiroshi Usami, *Was kann der Unterricht der Moralerziehung leisten?*, Tokyo: Meiji, 1989; Ryōhei Matsushita, *Ist die Moralerziehung wirklich moralisch?*, Tokyo: Nihon-Tosho-Center, 2011.

Die Handlung der Kurzgeschichte lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Ein Zauberkünstler, der begabt ist, jedoch von der Hand in den Mund leben muss, begegnet eines Tages einem vereinsamten Jungen, dessen Vater verstorben ist und dessen Mutter wegen ihrer Erwerbsarbeit kaum zu Hause sein kann. Der Zauberkünstler bereitet dem Jungen mit seiner Zauberkunst Freude, und verspricht, ihm am nächsten Tag wiederum seine Zauberkunst zu zeigen. Am Abend des gleichen Tages erhält der Zauberkünstler jedoch einen Anruf: Sein langjähriger Freund bietet ihm eine einmalige Chance an, am nächsten Tag als Stellvertreter eines plötzlich erkrankten Zauberkünstlers auf einer großen Bühne seine Zauberkunst zu präsentieren. Der Zauberkünstler schwankt in seiner Entscheidung, aber er weist das Angebot zurück aus dem Grund, dass er bereits eine andere Verabredung habe. Am nächsten Tag zeigt der Zauberkünstler dem Jungen wieder seine Zauberkunst.

### Analyse der Fragen und Vorschläge

Die Hinweise, die den Lesematerialien der Moralerziehung beigelegt sind, nehmen meist die Form von Fragen an. Die Fragen lassen sich dabei je nach der ihnen zugeschriebenen Intention in drei Kategorien einordnen.<sup>20</sup> Erstens geht es um Fragen zum Textverständnis, das Voraussetzung zum Erlernen der moralischen Wertvorstellung darstellt. Diese Fragen gehen davon aus, dass es eine richtige Antwort gibt, die im Lesematerial zu finden ist. Fragen in dieser Kategorie richten sich oft auf das einführende Verstehen der Hauptfigur im Lesematerial. Im Folgenden werden also Fragen in dieser Kategorie als »Fragen zum Textverständnis« bezeichnet. Zweitens geht es um Fragen, die Lernende zur Reflexion über moralische Wertvorstellungen hinsichtlich ihres eigenen Lebens anregen sollen. Die Lernenden sollen sich bei dieser Frage nicht mit der Hauptfigur im Lesematerial befassen, sondern mit ihrem eigenen Leben. Diese Fragen gehen davon aus, dass es keine alleinige richtige Antwort gibt. Im Folgenden werden Fragen in dieser Kategorie als »Fragen mit Lebensweltbezug« bezeichnet. Drittens geht es um Fragen, die die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, ihre bestehenden Wertvorstellungen auf den Prüfstand zu stellen und sie zur differenzierten Betrachtung zu bewegen. Diese Fragen gehen ebenfalls davon aus, dass

20 Diese Kategorisierung der Fragen ist eine modifizierte Variante der Kategorisierung bei Kazutomo Araki. Kazutomo Araki, »Methoden für das Lehrfach ›Moral‹«, in: Shigeki Kaizuka und Yasunari Hayashi (Hg.), *Theorie der Moralerziehung*, Tokyo: Fernuniversität, 2021, 158–169, 163–165. Es wird nun eine didaktische Debatte über Fragen in der Moralerziehung geführt. Zum gegenwärtigen Stand dieser Debatte siehe: Hiroyuki Nomura, »Überwindung der Moralerziehung zum Leseverständnis anhand der Fragen in Schulbüchern zum Fach ›Moral‹«, in: *Moral und Bildung* 67 (2022), 139–142.

es keine richtigen Antworten gibt. Im Folgenden werden Fragen in dieser Kategorie als »Fragen zur differenzierten Betrachtung« bezeichnet.

Laut den Richtlinien des Zentralen Bildungsrates soll das Lernen anhand des Lesematerials nicht mehr durch Einfühlung in die Hauptfigur des Lesematerials stattfinden, sondern durch Reflexion über das eigene Leben der Lernenden.<sup>21</sup> Entsprechend sollten die dem Lesematerial beigefügten Hinweise nicht vorwiegend Fragen zum Textverständnis sein, sondern Fragen mit Lebensweltbezug und Fragen zur differenzierten Betrachtung. Um zu prüfen, ob und inwieweit die Schulbücher dem neuen Ideal der Moralerziehung entsprechen, werden die dem Lesematerial »Der Zauberkünstler« beigefügten Hinweise anhand der Kategorie ihrer Fragen analysiert.

Richten wir den Blick zuerst auf die Hinweise, die das Kultusministerium 1976 dem Lesematerial »Der Zauberkünstler« beifügte, als Gegenstand des Vergleichs mit den aktuellen Hinweisen. Das Kultusministerium präsentiert dieses Lesematerial eingangs kurz als »Erzählung eines Zauberkünstlers, der aufgrund seiner ehrlichen Natur das Versprechen mit dem ihm zufällig begegneten Jungen hält.«<sup>22</sup> Den Hinweisen sind fünf Fragen als Beispiele beigefügt:

Mit welchem Gefühl spricht der Zauberkünstler den Jungen bei ihrer Begegnung an?

Mit welchem Gefühl hört der Zauberkünstler das Angebot seines langjährigen Freundes?

Mit welchem Gefühl entscheidet sich der Zauberkünstler, sein Versprechen einzuhalten?

Mit welchem Gefühl präsentiert der Zauberkünstler dem Jungen seine Zauberkunst am nächsten Tag?

Wie sollt Ihr euch im künftigen Alltag benehmen? Diskutiert!<sup>23</sup>

Vier dieser fünf Fragen, also 80 %, sind in die Kategorie der »Fragen zum Textverständnis« einzuordnen. Aufgrund der Dominanz von Fragen zum Textverständnis handelt es sich um ein gutes Beispiel für das herkömmliche Lernen anhand des Lesematerials, das sich von dem neuen Ideal der Moralerziehung unterscheidet.

Richten wir den Blick jetzt auf die Hinweise, mit denen die acht Verlage das Lesematerial »Der Zauberkünstler« in der Auflage von 2020 ergänzen. »Der Zauberkünstler« ist in allen Schulbüchern der Grundschule von 2020 als Lesematerial zum Lernen des moralischen Wertes »Ehrlichkeit« vertreten und mit Fragen versehen. Unter den acht Schulbüchern variiert die Zahl der dem Lesematerial beigefügten Fragen zwischen zwei und acht (Tabelle 1). Die Dominanz der Fragen zum Textverständnis, die 1976 beim Kultusministerium evident war, ist 2020 bei allen Verlagen verschwunden. Der Anteil der Fragen zum Textver-

21 Zentraler Bildungsrat, *Bericht zur Methode und Evaluation*, 6.

22 Kultusministerium, *Lehrmaterialien und ihre Anwendung 1 (Grundschule)*, Tokyo: Kultusministerium, 1976, 109.

23 Kultusministerium, *Lehrmaterialien*, 110.

ständnis ist nur bei »Moral G« in der Mehrheit und beträgt bei den anderen Verlagen zwischen 25 % und 50 %.<sup>24</sup> Der geringere Anteil der Fragen zum Textverständnis deutet an, dass die Schulbücher von 2020 dem neuen Ideal der Moralerziehung entsprechend mehr Gewicht legen auf die Fragen mit Lebensweltbezug und die Fragen zur differenzierten Betrachtung. Während kein Verlag auf die Fragen zum Textverständnis verzichtet, misst ein Verlag (»Moral F«) den Fragen zur differenzierten Betrachtung besonders viel Gewicht bei. Bei drei Verlagen (»Moral A«, »Moral E« und »Moral H«) ist die Verteilung der Fragen in die drei Kategorien ausgewogen. Die Schulbücher von 2020 rücken im Vergleich zum Heft von 1976 die Reflexion stärker in den Vordergrund, indem sie auf die überbetonte Einfühlung in die Hauptfigur des Lesematerials verzichten und die Lernenden zur Vertiefung der Gedanken über die eigene Lebensweise und zur differenzierten Betrachtung anzuregen suchen.

Tabelle 1: Hinweise an der Zahl: je nach Kategorie der Fragen

	Hinweise an der Zahl	Fragen je nach Kategorie		
		zum Textver- ständnis	mit Lebenswelt- bezug	zur differenzier- ten Betrachtung
Kultusministerium (1976)	5	4	1	
Moral A (2020)	6	2	2	2
Moral B (2020)	2	1	1	
Moral C (2020)	2	1	1	
Moral D (2020)	2	1	1	
Moral E (2020)	8	4	3	1
Moral F (2020)	4	1		3
Moral G (2020)	3	2		1
Moral H (2020)	7	3	3	1

### Analyse der Umsetzung der neuen Methoden

Die Analyse der dem Lesematerial beigelegten Fragen zeigt, dass die Schulbücher von 2020 dem neuen Ideal der Moralerziehung weit besser entsprechen als das Heft von 1976. Die weiteren Methoden, *problem-based learning* und *experience-based learning*, sind in Bezug auf das neue Ideal der Moralerziehung von besonderer Bedeutung und sollen mit dem Lernmaterial verbunden werden.

24 Der Anteil der »Fragen zum Textverständnis« beträgt bei »Moral F« 25 %, bei »Moral A« 33 %, bei »Moral H« 43 %, bei »Moral B«, »Moral C«, »Moral D« und »Moral E« 50 %, während er einzig bei »Moral G« mit 67 % mehr als die Hälfte ausmacht.

Das *problem-based learning* wird verstanden als eine kollaborative Problemlösung im Rahmen einer Diskussion. Dabei mag das Lernen anhand des Lesematerials als Grundlage dieser Diskussion dienen. Fragen sollen die Lernenden zur Diskussion anregen. Bereits im Heft von 1976 ist eine Frage zum Diskutieren zu finden. In den Schulbüchern von 2020 gibt es drei Beispiele dafür, in »Moral B«, »Moral E« und »Moral F« (Tabelle 2), jedoch sind allein die Fragen in »Moral B« und »Moral E« problemorientiert.

Das *experience-based learning* soll mit der Methode des Rollenspiels umgesetzt werden. Nur in »Moral G« gibt es eine Frage, die den Lernenden ein Rollenspiel vorschlägt. Die Frage richtet sich dabei auf die Einfühlung in die Person des Zauber Künstlers, allerdings stärkt sie die Lernenden nicht in ihrem Selbstvertrauen, im Alltagsleben moralisch reflektierte Entscheidungen zu treffen und diese in die Praxis umzusetzen. Das vorgeschlagene Rollenspiel in »Moral G« ist deshalb nicht der Methode des *experience-based learning* zuzurechnen. In den Schulbüchern von 2020 sind also keine Beispiele zu finden, die das Lernen anhand des Lehrmaterials mit dem *experience-based learning* verbinden.

In Hinblick auf reflexive Fähigkeiten ist positiv festzuhalten, dass zwei Verlage – »Moral C« und »Moral G« – am Ende die Lernenden das eigene Lernen anhand dieses Lehrmaterials einschätzen lassen<sup>25</sup> und damit das neue Ideal der Moralerziehung fördern.

Tabelle 2: Hinweise an der Zahl: je nach Aktivität

	Hinweise an der Zahl	Hinweise zum			Selbsteinschätzen
		Denken	Diskutieren	Rollenspielen	
Kultusministerium (1976)	5	5	1		
Moral A (2020)	6	6			
Moral B (2020)	2	2	1		
Moral C (2020)	2	2			1
Moral D (2020)	2	2			
Moral E (2020)	8	8	1		
Moral F (2020)	4	4	1		
Moral G (2020)	3	3		1	1
Moral H (2020)	7	7			

25 Die Selbsteinschätzung soll je unter drei Gesichtspunkten stattfinden: bei »Moral C« »Hast Du intensiv überlegt? / Hast Du bei diesem Lesematerial etwas Neues bemerkt? / Hast Du verstanden, was Du in der Zukunft für wichtig halten möchtest?« (»Moral C« Heft, 21); bei »Moral G« »Hast Du bei diesem Lesematerial etwas Neues bemerkt? / Hast Du intensiv überlegt? / Hast Du an dein künftiges Vorgehen gedacht?« (»Moral G« Heft, 9).

## Die Gebrauchsweise der Schulbücher zur Kompensation ihrer Mängel

Das Resultat der Schulbuchanalyse zeigt, dass die dem Lesematerial beigefügten Hinweise wenige Fragen zur differenzierten Betrachtung aufweisen, obgleich die Kategorie dieser Fragen unter dem neuen Ideal der Moralerziehung von großer Bedeutung ist. Dabei geht es primär nicht um die Mangelhaftigkeit des Lesematerials, sondern um die Mangelhaftigkeit der dem Lesematerial beigefügten Hinweise zum Gebrauch des Materials.<sup>26</sup>

Die Effekte des Lernens ändern sich je nach der Leseweise des Materials. Es wird in der Regel vorausgesetzt, dass die Lernenden zuerst das Lesematerial von Anfang bis Ende lesen. Diese Durchlese-Methode hat tendenziell die Wirkung, den Lernenden die im Text angelegten Wertvorstellungen zu vermitteln, unterstützt sie aber weniger dabei, Wertvorstellungen differenziert zu betrachten, wie im nächsten Absatz exemplarisch gezeigt wird. Die Durchlese-Methode steht damit der Förderung des neuen Ideals der Moralerziehung im Weg. Als Alternative wird deshalb die Methode des unterbrochenen Lesens vorgeschlagen, die den Lernenden das Lesen des Lesematerials nur bis zur Szene erlaubt, wo die Hauptfigur in eine Entscheidungssituation gerät. Diese Methode kann dazu beitragen, die Lernenden zur differenzierten Betrachtung von Wertvorstellungen zu bewegen, jedoch möglicherweise auf Kosten des Verständnisses der im Lesematerial vertretenen Wertvorstellungen.<sup>27</sup> Etliche Lehrkräfte verwenden die Methode des unterbrochenen Lesens, um dem neuen Ideal der Moralerziehung gerecht zu werden.

Ein prominenter Förderer der Methode des unterbrochenen Lesens ist der Grundschullehrer Hiromichi Miyazawa.<sup>28</sup> Bei der Erzählung »Der Zauberkünstler« halten die meisten Lernenden nach dem Durchlesen des gesamten Textes die Entscheidung des Zauberkünstlers für eindeutig richtig. Wenn das Lesen jedoch an der Stelle unterbrochen wird, wo der langjährige Freund anruft, betrachten die Lernenden die Wertfrage differenziert und diskutieren intensiv miteinander, was für eine Entscheidung der Zauberkünstler treffen soll. Es gibt dabei zwar Lernende, die dem Einhalten des Versprechens Priorität verleihen, jedoch auch solche, die der Aussicht des beruflichen Erfolgs bzw. der Chance der Erwerbs-

---

26 Gemäß einer Befragung von Lehrkräften halten es die meisten Lehrenden für schwierig, die dem neuen Ideal entsprechenden Lernziele durch die empfohlene Verwendung des Lesematerials zu erreichen. Siehe: Kōta Asabe, »Zur qualitativen Bereicherung des Sonderlehrfachs ›Moral‹«, in: *Moral und Bildung* 67 (2022), 109–112.

27 Yushi Kajio, »A Study on the Contents and Teaching Methods of Moral Education corresponding to the New Course of Study«, in: *Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation of Nara University of Education* 6 (2020), 251–256, 253–254.

28 Miyazawa, »Probleme des Sonderlehrfachs ›Moral‹«, 120.

fähigkeit Priorität geben, oder sogar solche, die sowohl das Einhalten des Versprechens als auch die Chance des beruflichen Erfolgs realisieren wollen, indem der Zauberkünstler den Jungen ins Theater mitnimmt.<sup>29</sup> Das Lernen durch die Methode des unterbrochenen Lesens wird damit dem neuen Ideal der Moralerziehung weit besser gerecht. Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden nicht die im Lesematerial vorgefassten Wertvorstellungen übernehmen sollen, sondern erkennen, dass in der Gesellschaft unterschiedliche Wertvorstellungen bestehen.<sup>30</sup> Die Lernenden befassen sich also nicht nur mit dem moralischen Wert der Ehrlichkeit. Miyazawa zeigt damit, dass er das neue Ideal der Moralerziehung unterstützt, dies aber auf Kosten der Vermittlung der in den nationalen Lehrplänen vorgegebenen moralischen Werte.

Die dem Lesematerial beigefügten Fragen der Schulbücher wählen selten die Methode des *problem-based learning*, wie oben gezeigt wurde. Um diesen Mangel zu beheben, schlägt Ryōta Yaginuma vor, das Lernen anhand des Lesematerials »Der Zauberkünstler« in zwei Schritten zu gestalten. Im ersten Schritt befassen sich die Lernenden mit der Frage, wie das Problem des Zauberkünstlers zu lösen sei. Dabei ist die Antwort auf diese Frage nicht auf den Antagonismus zwischen dem Einhalten des Versprechens und dem Ergreifen der Chance auf berufliches Fortkommen beschränkt, sondern bleibt völlig offen. Im zweiten Schritt befassen sich die Lernenden mit einer Frage mit Bezug zur Alltagswirklichkeit, z. B. »Nachdem Du Deinen Freunden versprochen hast, am Wochenende zusammen zu spielen, bieten Dir deine Eltern an, Dich am Wochenende zum Vergnügungspark mitzunehmen. Wie willst Du dieses Problem lösen?«<sup>31</sup> Auch Mayumi Nishino entwirft anhand des Lesematerials einen Vorschlag für *problem-based learning*, indem sie die Lernenden diskutieren lässt, wie das gegebene Problem – die Unvereinbarkeit der Zauberaufführung für den Jungen und derjenigen auf der großen Bühne – zu lösen sei. Das Ziel ist dabei nicht, dass sich die Schülerinnen und Schüler den moralischen Wert der Ehrlichkeit aneignen, sondern dass sie sich für die Verschiedenheit moralischer Vorstellungen öffnen.<sup>32</sup>

## Fazit

Für das Sonderlehrfach Moral entwickelte das japanische Kultusministerium ein neues Ideal, das nun unter dem Leitspruch der »Moralerziehung durch Denken und Diskutieren« Verbreitung findet. Die Leistungsfähigkeit der Moralschul-

---

29 Ebd., 117.

30 Ebd., 118.

31 Yaginuma, *Moralerziehung zur Pflege der Vitalität*, 105–108.

32 Nishino, *Ideal und Praxis der Moralerziehung*, 199.

bücher muss daran gemessen werden, inwieweit sie dazu in der Lage sind, Reflexion zu fördern. Die Analyse der Schulbücher zeigt, dass die 2020 dem Lesematerial beigefügten Hinweise von der Dominanz der Fragen zum Textverständnis und zur Einfühlung in die Hauptfigur befreit sind und Fragen zur Alltagswirklichkeit der Lernenden und der Anregung einer differenzierten Betrachtung mehr Gewicht verleihen. Fragen zur Diskussion, die sich am *problem-based learning* orientieren, und Anregungen zum Rollenspiel, die sich am *experience-based learning* orientieren, sind gelegentlich ebenfalls zu finden. Die dem Lesematerial beigefügten Hinweise von 2020 sind daher im Vergleich zu denjenigen von 1976 im Sinne des neuen Ideals der Moralerziehung in stärkerem Maß reflexionsfördernd.

Die Schulbücher für das Sonderlehrfach Moral regen somit gegenwärtig ein anderes Lernen an als früher, als die Lernenden »die Welt und das Verhalten ihrer Mitmenschen moralisierend und politisierend aus der Scheinposition einer perfekten Moral oder politischen Doktrin«<sup>33</sup> zu beurteilen hatten. Aber hinsichtlich des Anspruchs des Kultusministeriums, nach dem das Sonderlehrfach Moral »moralische Urteilskompetenz, Sensibilität, Haltung und Bereitschaft zum Umsetzen in die Praxis« vermitteln soll,<sup>34</sup> erbringen die Schulbücher die von ihnen erwarteten Leistungen nur eingeschränkt. Die Aufgabe des am ethisch-moralischen Lernen orientierten Unterrichts besteht nach Dietrich Benner und Roumiana Nikolova darin, die Lernenden zu befähigen, »moralische Sachverhalte, Probleme und Willensstrebungen unter ethischen Problemstellungen analysieren und beurteilen zu können«, sowie »wissens- und urteilsbasiert eigene Handlungen entwerfen und mit anderen abstimmen zu können«.<sup>35</sup> Die Schulbücher sind nur bedingt geeignet, diese Kompetenzen zu fördern.

Um diese Diskrepanz zu erklären, sollte der bildungspolitische Rahmen in den Blick genommen werden. Die Bemühungen der Lehrkräfte, mit den Schulbüchern dem neuen Ideal gerecht zu werden, deuten an, dass zwischen den Schulbüchern und dem neuen Ideal ein Widerspruch besteht. Die Verlage produzieren die Bücher für das Sonderlehrfach Moral entsprechend der Vorschriften der nationalen Lehrpläne, so dass diese Bücher die Prüfung des Kultusministeriums bestehen und als Schulbücher genehmigt werden. Die Schulbücher richten infolgedessen jedes Lesematerial auf einen der 22 in den nationalen Lehrplänen aufgeführten moralischen Werte aus. Diese Fixierung des Lesematerials auf das Erlernen eines bestimmten moralischen Wertes untergräbt jedoch die Orientierung am neuen Ideal der Moralerziehung, das sich die Förderung

33 Benner und Nikolova, *Ethisch-moralische Kompetenz*, 33.

34 Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, 2015, 91; Kultusministerium, *Nationale Grundschul-Lehrpläne*, 2017, 165.

35 Benner und Nikolova, *Ethisch-moralische Kompetenz*, 34.

differenzierter Betrachtung auf die Fahne geschrieben hat.<sup>36</sup> Etliche Lehrkräfte, die den Anspruch des neuen Ideals ernst nehmen, versuchen deshalb, die Lernenden das Lesematerial nicht bis zu Ende lesen zu lassen, damit sie über die moralischen Wertvorstellungen differenziert nachdenken und diskutieren können.<sup>37</sup> Die nationalen Lehrpläne und das neue Ideal der Moralerziehung kamen zwar beide unter der Leitung des Kultusministeriums zustande, die Diskrepanz zwischen den beiden Richtlinien erschwert jedoch eine Nutzung der Schulbücher entsprechend des neuen Ideals.

Im Hinblick auf die Bemühungen seitens der Verlage ist ein Beispiel erwähnenswert. Ein Verlag, der das Lesematerial »Der Zauberkünstler« ins Schulbuch für die Grundschule (»Moral A«) aufnimmt, nimmt das gleiche Lesematerial erneut ins Schulbuch der Mittelschule auf. Dem Lesematerial für Mittelschülerinnen und Mittelschüler ist die Frage vorangestellt: »Was fällt Dir ein, wenn Du die Erzählung, die Du als Grundschülerin und Grundschüler gelesen hast, heute als Mittelschülerin und Mittelschüler liest?«<sup>38</sup> Am Ende des Textes wird gefragt: »War der Zauberkünstler tatsächlich ehrlich?«<sup>39</sup> Die Lernenden, die an der Grundschule anhand dieses Lesematerials den moralischen Wert der Ehrlichkeit nach den Richtlinien der nationalen Lehrpläne erlernten, lernen nun an der Mittelschule anhand des gleichen Lesematerials – damit umso eindrucksvoller – die Relativität von Wertvorstellungen. Es ist der ambitionierte Versuch, in einem Schulbuch zugleich die Vorschriften der nationalen Lehrpläne und das neue Ideal der Moralerziehung zu realisieren.

Trotz des genannten Beispiels lässt sich die Leistungsfähigkeit der Schulbücher in Bezug auf das neue Ideal der Moralerziehung aktuell folgendermaßen zusammenfassen: Solange die Unvereinbarkeit der verschiedenen ministeriellen Vorgaben besteht und solange die Verlage die Schulbücher getreu der Vorschriften der nationalen Lehrpläne zu produzieren haben, bleibt es stark abhängig vom kreativen Unterrichtseinsatz des Materials seitens der Lehrkräfte, der über ein »Abarbeiten« der vorgeschlagenen Fragen hinausgeht, ob und inwieweit die Schulbücher zur Reflexion gesellschaftlicher Moralvorstellungen anregen und somit ihre Leistung in Hinsicht auf das neue Ideal der Moralerziehung zu erbringen vermögen.<sup>40</sup>

---

36 Asabes Untersuchung bestätigt diese Tendenz. Vgl. Asabe, »Zur qualitativen Bereicherung«, 110.

37 Laut einer Umfrage bei Teilnehmern an Weiterbildungskursen für Lehrkräfte legen die Lehrenden mit Rücksicht auf das neue Ideal der Moralerziehung Wert darauf, das Lesematerial über dessen vorgeschriebene Anweisung hinaus zu behandeln. Vgl. Ebd.

38 »Moral I«, 175.

39 Ebd., 178.

40 Gemäß einer Studie zur Lage der Moralerziehung, die das Kultusministerium an 1197 Grundschulen durchführte, verlassen sich die meisten Lehrkräfte stark auf die Hinweise in den Lehrbüchern. Zur Frage, was für Änderungen sich nach der Einführung des Sonderlehrfachs

## Liste der zitierten Schulbücher<sup>41</sup>

- Asakura, Yumiko u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 6: Zeit, wo Du am stärksten glänzt*, Bd. 6, Tokyo: Mitsumura (»Moral A«), 2020.
- Watanabe, Michiru u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 6: Neue Moral*, Bd. 6, Tokyo: Tokyō (»Moral B«), 2020.
- Shima, Tsuneo u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 6: Kraft für das Leben*, Bd. 6, Osaka: Nihonbunkyo (»Moral C«), 2020.
- Nagata, Shigeo u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 5: Moral für Alle*, Bd. 5, Tokyo: Gakken (»Moral D«), 2020.
- Katō, Nobuyuki u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 5: Das bereicherte Herz*, Bd. 5, Tokyo: Kōbun (»Moral E«), 2020.
- Hayashi, Yasunari u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 6: Brechen wir zur Zukunft auf*, Bd. 6, Tokyo: Kyōiku (»Moral F«), 2020.
- Matsuo, Naohiro u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 5: Lassen wir die Zukunft glänzen!*, Bd. 5, Tokyo: Gakkōtoshō (»Moral G«), 2020.
- Yokoyama, Toshihiro u. a. (Hg.). *Moral für Grundschülerinnen und Grundschüler 6: Wir denken und diskutieren zusammen*, Bd. 6, Tokyo: Kosaidō-Akatsuki (»Moral H«), 2020.
- Kazutomo, Araki u. a. (Hg.). *Moral für Mittelschülerinnen und Mittelschüler 3: Zeit, wo Du am stärksten glänzt*, Bd. 3, Tokyo: Mitsumura (»Moral I«), 2021.

## Literatur

- Asabe, Kōta. »Zur qualitativen Bereicherung des Sonderlehrfachs »Moral«, in: *Moral und Bildung* 67 (2022), 109–112.
- Araki, Kazutomo. »Methoden für das Lehrfach »Moral«, in: *Theorie der Moralerziehung*, Shigeki Kaizuka und Yasunari Hayashi (Hg.), Tokyo: Fernuniversität, 2021, 158–169.
- Bamkin, Sam. »The taught curriculum of moral education at Japanese elementary school«, in: *Contemporary Japan* 32 (2020), 218–239.
- Benner, Dietrich und Roumiana Nikolova (Hg.). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016.
- Hori, Hirotsugu. *Schaffung der Moralerziehung im Unterricht für das Lehrfach »Moral«*, Tokyo: Meiji, 2019.
- Ito, Toshiko. »Das Herz als Hoffnung«, in: *Die Deutsche Schule* 97 (2005), 186–196.
- Kajio, Yushi. »A Study on the Contents and Teaching Methods of Moral Education corresponding to the New Course of Study«, in: *Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation of Nara University of Education* 6 (2020), 251–256.

---

Moral beobachten lassen, stimmen 90.4 % der Grundschulen der Aussage zu, dass die in den Lehrbüchern vorgegebenen Hinweise die Lehrkräfte bei der Vorbereitung von Lektionen im Sonderlehrfach Moral entlasten. Dies deutet an, dass die meisten Lehrkräfte den folgsamen Gebrauch der Schulbücher für bequem und angebracht halten. Kultusministerium, *Untersuchungsbericht zur Lage der Moralerziehung*, Tokyo: Kultusministerium, 2022, 24.

41 Japanische Titel übersetzt durch die Verfasserin.

- Kanetsuna, Tomoyuki und Yuichi Toda. »Actions against *ijime* and *net-ijime* in Japan«, in: *School Bullying in Different Cultures*, Peter K. Smith u. a. (Hg.), Cambridge: Cambridge University Press, 2016, 334–349.
- Katō, Nobuyuki. *50 Regeln zur Förderung der Moral durch Denken und Diskutieren*, Tokyo: Meiji, 2017.
- Kultusministerium. *Lehrmaterialien und ihre Anwendung 1 (Grundschule)*, Tokyo: Kultusministerium, 1976.
- Dass. *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 1998.
- Dass. *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 2008.
- Dass. *Bericht zur Verbesserung und Bereicherung der künftigen Moralerziehung*, Tokyo: Kultusministerium, 2013.
- Dass. *Nationale Grundschul-Lehrpläne: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 2015.
- Dass. *Nationale Grundschul-Lehrpläne*, Tokyo: Kultusministerium, 2017.
- Dass. *Kommentare zu den nationalen Grundschul-Lehrplänen: Moral*, Tokyo: Kultusministerium, 2017.
- Dass. *Untersuchungsbericht zur Lage der Moralerziehung*, Tokyo: Kultusministerium, 2022.
- Matsushita, Ryōhei. *Ist die Moralerziehung wirklich moralisch?*, Tokyo: Nihon-Toshocenter, 2011.
- Miyazawa, Hiromichi. »Probleme des Sonderlehrfachs »Moral« im Klassenzimmer«, in: *Sekai* 926 (2019), 112–120.
- Nagata, Kenji. »Japan's Act on the Promotion of Measures to Prevent Bullying«, in: *Kansai University review of law and politics* 42 (2021), 1–26.
- Nishino, Mayumi. »The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan«, in: *Journal of Moral Education* 46 (2017), 46–57.
- Dies. *Ideal und Praxis der Moralerziehung*, Tokyo: Fernuniversität, 2020.
- Nomura, Hiroyuki. »Überwindung der Moralerziehung zum Leseverständnis anhand der Fragen in Moralschulbüchern«, in: *Moral und Bildung* 67 (2022), 139–142.
- Usami, Hiroshi. *Was kann der Unterricht der Moralerziehung leisten?*, Tokyo: Meiji, 1989.
- Yaginuma, Ryōta. *Moralerziehung zur Pflege der Vitalität*, Tokyo: Keiō-Gijyuku-Universität, 2012.
- Zentraler Bildungsrat. *Zusammenfassung der Streitpunkte*, Tokyo: Zentraler Bildungsrat, 2015.
- Ders. *Zusammenfassung der Beratungen*, Tokyo: Zentraler Bildungsrat, 2016.
- Ders. *Bericht zur Methode und Evaluation des Sonderlehrfachs »Moral«*, Tokyo: Zentraler Bildungsrat, 2016.



## Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Lernenden revisited?<sup>1</sup> Neuere Befunde zu ihrer Leistungsfähigkeit am Beispiel des Faches Geschichte

Das Schulbuch gilt bis heute unangefochten als das »Leitmedium des Geschichtsunterrichts«.<sup>2</sup> Tatsächlich sprechen Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz – die aus Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen vor der Corona-Pandemie stammen – dafür, dass gedruckte Schulbücher sehr häufig und bisweilen mehr als andere Medien im Geschichtsunterricht genutzt werden sowie dort vielfältige Verwendung finden.<sup>3</sup> Dies mag auf deren flächendeckende

---

1 Der Titel ist in Anlehnung an einen früheren Aufsatz von Bodo von Borries gewählt, dem ich diesen Beitrag gerne widmen möchte. Vgl. Bodo von Borries, »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte«, in: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 102–117. Für wertvolle Anmerkungen zum Manuskript danke ich zudem Christoph Bramann.

2 Z. B. Bernd Schönemann und Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010, 7; Michael Sauer, »Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69, 7/8 (2018), 406–417, 406; Roland Bernhard, »Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung«, in: Christoph Kühberger, Roland Bernhard und Christoph Bramann (Hg.), *Das Geschichtslehrbuch. Lehren – Lernen – Forschen*, Münster/New York: Waxmann, 2019, 35–56, 35f.

3 Vgl. Roland Bernhard und Christoph Kühberger, »Digital history teaching? Qualitative empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht«, in: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, 425–440; Markus Bernhardt und Sven Neeb, »Apps & Co – Grundlagen, Potentiale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen«, in: *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11, 1 (2020), 65–82, 78f.; Jan Hodel und Monika Waldis, »Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse«, in: Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher (Hg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern: hep, 2007, 91–142; Ulrike Kipman und Christoph Kühberger, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Wiesbaden: Springer, 2020, 63, 78; Simone Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad

Verfügbarkeit und auch auf ihre didaktische Konzeption als moderne Lern- und Arbeitsbücher zurückzuführen sein.<sup>4</sup> Moderne Geschichtsschulbücher bestehen nämlich aus verschiedenen Bestandteilen, die aufeinander aufbauen und in einer engen Beziehung zueinander stehen. Einzelne Schulbuchkapitel beinhalten einführende Auftaktdoppelseiten, gefolgt von Verfasser-texten mit Überblicks- und Kontextwissen für die Quellen und Darstellungen im Arbeitsteil, Arbeitsaufträge für das kompetenzorientierte Lernen mit den genannten Materialien und zusätzliche Para- oder Metatexte wie Methodenseiten, Glossare und Register.<sup>5</sup> All dies bietet Lehrkräften eine Orientierung im Prozess der Wissensvermittlung und Kompetenzförderung und eröffnet unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten im Geschichtsunterricht.<sup>6</sup>

Während mittlerweile vielfältige Kenntnisse dazu vorliegen, wie Schulbücher im Geschichtsunterricht eingesetzt und genutzt werden,<sup>7</sup> ist die Frage danach, wie Schulbücher in den Köpfen der Lernenden wirken, zwar nicht neu, aber immer noch recht wenig erforscht. Sie wurde im Jahr 2010 für das Fach Geschichte bereits durch Borries in seinem Aufsatz »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler?« gestellt.<sup>8</sup> Aufgrund eigener und fremder Studien schlussfolgerte er darin, dass Geschichtsschulbücher von den Lernenden als unmotivierend empfunden und wenig kritisch hinterfragt werden sowie zu voraussetzungsreich und komplex für diese seien. Dies ist nun gut 13 Jahre her und in der Zwischenzeit hat sich zum einen das Wissen dazu, wie lernwirksam Schulbücher zur Erreichung bestimmter Lernziele sind, erweitert. Zum anderen haben sich auch die hierfür notwendigen Methoden zur Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit weiterentwickelt. Leistungsfähigkeit meint dabei das Potenzial bzw. die

---

Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215, 201; Sauer, »Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher?«, 410–416.

4 Vgl. Christoph Bramann, »Schulbucharbeit – ein Aspekt der Professionalisierung von Geschichtslehrkräften? Implikationen zur Einbindung eines Leitmediums in die Hochschullehre«, in: Sebastian Barsch und Burghard Barte (Hg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*, Frankfurt am Main: Wochenschau, 2021, 198–223, 199f.

5 Vgl. Holger Thünemann, »Historisches Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven«, in: Christoph Bramann, Christoph Kühberger und Roland Bernhard (Hg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*, Frankfurt am Main: Wochenschau, 2018, 17–36, 20f.; Michael Sauer, »Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67, 9/10 (2016), 588–603; Hans-Jürgen Pandel, »Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdi-daktische Schulbuchforschung*, Berlin: LIT, 2006, 15–37.

6 Vgl. Nicola Brauch, *Geschichtsdidaktik*, Berlin/Boston: De Gruyter, 2016, 112–114; Sauer, »Schulgeschichtsbücher«, 600–603.

7 Zum Forschungsstand siehe Kipman und Kühberger, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches*, 19–27.

8 Vgl. Borries, »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler?«

Möglichkeit eines Mediums als Teil des Unterrichts- bzw. Lernangebots zur Unterstützung oder Erreichung fachlicher Lernziele.<sup>9</sup>

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag zuerst danach gefragt, was bisher über die Wirkung von Schulbüchern im Fach Geschichte bekannt ist. Danach wird auf eine Möglichkeit zur evidenzbasierten Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit genauer eingegangen. Hierbei wird argumentiert, dass insbesondere medienvergleichende Studien hilfreich sind, um die Wirkung von Bildungsmedien wie Schulbüchern herauszustellen.<sup>10</sup> Daran ansetzend werden zwei aktuelle eigene Studien vorgestellt, die aufzeigen, wie leistungsfähig Schulbücher im Vergleich zu anderen Medien im Fach Geschichte sein können. Abschließend werden Schlussfolgerungen zur Optimierung von Geschichtsschulbüchern gezogen und ein Bedarf nach weiterer Schulbuchforschung formuliert.

## Status quo: Befunde zur Wirkung von Geschichtsschulbüchern auf die Lernenden

Wirkungsorientierte Schulbuchforschung untersucht im engeren Sinne, als Bestandteil von Schul- und Unterrichtsforschung, die Wirkung von Schulbüchern auf Lehrende und Lernende. Bezogen auf die Lernenden, auf die dieser Beitrag fokussiert, geht es demnach darum, welche Effekte Schulbücher auf ihr Lernen und ihre Leistung haben.<sup>11</sup> In dieser Hinsicht können unter dem Begriff (Medien-)Wirkung all jene Veränderungen subsumiert werden, die bei Individuen durch Interaktion mit Medien im psychischen Bereich (z. B. bezüglich Affekten,

---

9 Vgl. Christian Brühwiler, Andreas Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader, »Determinanten der Schulleistung«, in: Martin K. W. Schwer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 291–314, 293 f.

10 Bildungsmedien – synonym hier auch Medien genannt – werden als Informationsträger verstanden, die i. d. R. didaktisch aufbereitet sind und es Lehrenden ermöglichen, Wissensinhalte und Kompetenzen zu vermitteln sowie umgekehrt Lernende darin unterstützen, sich diese anzueignen. Vgl. Christiane Ott, »Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven«, in: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden*, Göttingen: V&R unipress, 2015, 19–37, 19 f.

11 Vgl. Peter Weinbrenner, »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995, 21–45, 26; Eckhardt Fuchs und Kathrin Henne, »Klassische Printmedien: Das Schulbuch«, in: Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga, Katharina Spieß und Karin Zimmer (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*, Bad Heilbrunn: utb, 2019, 839–863, 851 f.

Einstellungen, Kognition und Verhalten) ausgelöst oder verursacht werden.<sup>12</sup> Aufbauend auf den Arbeiten von Borries, dem grundlegende Ansätze und Befunde in der Schulbuchforschung im Fach Geschichte zu verdanken sind, wird an dieser Stelle konzise unter Einbezug auch neuerer Forschung nach der affektiven, einstellungsbezogenen, kognitiven und behavioralen Wirkung von Geschichtsschulbüchern gefragt.<sup>13</sup>

### Affektive Wirkung

Ältere Befunde von Borries aus einer quantitativen Befragung aus dem Jahr 1991 von 933 Lernenden der 6., 9. und 12. Klasse aus Hamburg, NRW und Sachsen sprechen dafür, dass nach dem »Spaß« am Schulbuch gefragt, dieses im Vergleich zu anderen Medien wie historischen Romanen und Spielfilmen als wenig motivierend empfunden wurde.<sup>14</sup> Ähnlich sah dies in weiteren Befragungen 1992 mit 6.480 Lernenden derselben Jahrgänge aus den neuen Bundesländern, NRW und Süddeutschland aller Schulformen und in einer kulturvergleichenden Studie in neun europäischen Ländern mit 900 Lernenden der 8. Klasse aus. Auch in der internationalen Vergleichsstudie *Youth and History*, an der 32.000 Lernende der 9. Klasse aus 27 Staaten im Jahr 1995 teilnahmen, wurde der »Spaß« am Schulbuch neutral bis gering bewertet.<sup>15</sup> Jüngere Studien, nach dem Jahr 2000, verfestigen diese Befundlage. So ergab eine Befragung von Waldis und Buff von 1.631 Lernenden der 9. Klasse aus der Schweiz, dass das Lesen von Texten im Geschichtsschulbuch als die zweitunbeliebteste Unterrichtsaktivität angesehen wurde.<sup>16</sup>

12 Vgl. Wolfgang Schweiger, »Grundlagen: Was sind Medienwirkungen? – Überblick und Systematik«, in: Wolfgang Schweiger und Andreas Fahr (Hg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2013, 19–22. Der Medienwirkungsbegriff wurde für den Zweck dieser Arbeit adaptiert und enger gefasst.

13 Siehe zusammenfassend u. a.: Borries, »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler?«, Ders., »Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkung von Geschichtsschulbüchern – empirische Befunde«, in: Jörg Doll, Keno Frank, Detlef Fickermann und Knut Schwippert (Hg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*, Münster: Waxmann, 2012, 43–65; Ders., »Empirie der Schulbuchbewertung und Schulbuchnutzung«, in: Christoph Kühberger und Philipp Mitnik (Hg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*, Innsbruck: Studienverlag, 2015, 19–41.

14 Zu den folgenden Studien siehe Bodo von Borries, »Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht. Einige empirische Befunde«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 17, 1 (1996), 45–60, 46–49.

15 Magne Angvik und Bodo von Borries (Hg.), *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg: Körber Stiftung, 1997, 88f.

16 Vgl. Monika Waldis und Alex Buff, »Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interesse«, in: Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit

Weitergehend konnten Logtenberg, van Boxtel und van Hout-Wolters in einer quasi-experimentellen Studie zeigen, dass das Lesen verschiedener Einführungstexte zur »Industriellen Revolution« unterschiedlich stark das situationale Interesse von 174 Lernenden aus den Niederlanden stimulierte. Narrativierende und problematisierende Texte lösten bei den 16-Jährigen ein stärkeres situationales Interesse aus als ein erklärender Text, wie man ihn von Verfasser-texten in Schulbüchern kennt.<sup>17</sup> Auch Mierwald fand in einer medienvergleichenden Studie mit 161 Lernenden der Oberstufe aus NRW heraus, dass die Arbeit mit authentischen Prindokumenten (d. h. Quellen und Darstellungen) mit signifikant höherem situationalem Interesse assoziiert war als das Lesen eines imitierten Geschichtsschulbuchs.<sup>18</sup> Inwiefern digitale Schulbücher sich zukünftig verstärkt positiv auf das Interesse der Lernenden auswirken, wie jüngere Forschung indiziert, bedarf weiterer experimenteller Studien.<sup>19</sup> Dies gilt auch für die Chance oder Herausforderung von Schulbüchern, Emotionen hervorzurufen. Ältere Befunde weisen darauf hin, dass die Lektüre von Schulbuchtexten je nach historischem Gegenstand verschiedene Empfindungen wie Betroffenheit, Faszination oder häufig Gleichgültigkeit auslösen kann.<sup>20</sup>

### Einstellungsbezogene Wirkung

Die eingangs angeführten Befragungen aus den 1990er Jahren von Borries bieten Evidenz dafür, dass das Geschichtsschulbuch durch die Lernenden nicht nur in Deutschland als recht vertrauenswürdig angesehen wird.<sup>21</sup> Hierfür sprechen auch Studien mit Ranking-Aufgaben, die Wineburg mit acht Schülerinnen und

---

Wiher (Hg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern: hep, 2017, 177–210, 201.

17 Vgl. Albert Logtenberg, Carla van Boxtel und Bernadette van Hout-Wolters, »Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts«, in: *European Journal of Psychology of Education* 26, 1 (2011), 179–198.

18 Vgl. Marcel Mierwald, *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*, Wiesbaden: Springer VS, 2020, 177f.

19 Vgl. Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Michael Werner, Ulrich Trautwein und Waltraud Schreiber, »Vier Jahre Unterricht mit dem »mBook Belgien«. Zu den Kompetenz- und Interessensverläufen der Lernenden von der neunten bis zur zwölften Klasse«, in: Monika Waldis und Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«*, Bern: hep, 2019, 205–217.

20 Vgl. Bodo von Borries, Claudia Fischer, Sibylla Leutner-Ramme und Johannes Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, Neuried: ars una, 2005, 85–88.

21 Vgl. Borries, »Das Geschichts-Schulbuch«, 47–49; Angvik und Borries, *Youth and History*, 88–90.

Schülern (16 bis 17 Jahre alt) und Rouet, Britt, Mason und Perfetti mit 24 Bachelorstudierenden aus den USA durchführten. Darin wurde dem Geschichtsschulbuch im Vergleich zu anderen Medien eine hohe Vertrauenswürdigkeit (*trustworthiness*) attestiert.<sup>22</sup> Ähnliches ergab eine neuere quantitative Befragung von Kipman und Kühberger von 1.086 Lernenden (ca. 13 Jahre alt) unterschiedlicher Schulformen in Österreich. In dieser wurde dem Geschichtsschulbuch in Bezug auf darin dargebotene Informationen ein hohes Vertrauen entgegengebracht.<sup>23</sup> Ahlrichs konnte in einer ethnografischen Studie in einer Gymnasialklasse in Deutschland, die sie von der 9. bis zur 10. Schuljahr begleitete, ebenfalls beobachten, dass die Lernenden häufig zu der Einstellung tendieren, dass das, was im Schulbuch steht, vertrauenswürdig ist und stimmen muss.<sup>24</sup> Darüber hinaus sprechen sowohl eine Befragung von Borries, an der 838 Lernende von der 6. bis zur 12. Klasse teilnahmen, als auch Befunde von Kipman und Kühberger dafür, dass Lernende häufig eine positivistische Ansicht über ihr Geschichtsschulbuch vertreten: Es soll zeigen, wie es in der Vergangenheit gewesen war.<sup>25</sup>

### Kognitive Wirkung

Werden Lernende danach gefragt, wie verständlich sie ihr Geschichtsschulbuch finden, wird dies älteren und neueren Befunden nach eher positiv beurteilt.<sup>26</sup> Tatsächlich zeigten sich in der Bearbeitung textbezogener Aufgaben bei Lernenden unterschiedlicher Jahrgänge immer wieder beträchtliche Schwierigkeiten im Leseverständnis.<sup>27</sup> So sollten beispielsweise in der bereits angesprochenen Studie von Borries mit 838 Lernenden verschiedener Klassenstufen sowie Lehramtsstudierenden drei Schulbuchauszüge zum Thema »Bonifatius, der Apostel

22 Vgl. Sam Wineburg, »Historical problem solving. A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence«, in: *Journal of Educational Psychology* 83, 1 (1991), 73–87; Jean-François Rouet, M. Anne Britt, Robert A. Mason und Charles Perfetti, »Using multiple sources of evidence to reason about history«, in: *Journal of Educational Psychology* 88, 3 (1996), 478–493.

23 Vgl. Kipman und Kühberger, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches*, 143.

24 Vgl. Johanna Ahlrichs, *Die Relevanz des Beiläufigen. Alltägliche Praktiken im Geschichtsunterricht und ihre politischen Implikationen*, Wiesbaden: Springer VS, 2020, 73–75, 91.

25 Vgl. Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, »Schulbuchverständnis«, 65; Kipman und Kühberger, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches*, 162.

26 Vgl. Borries, »Das Geschichts-Schulbuch«, 48; Borries, »Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern«, 44f.; Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, »Schulbuchverständnis«, 62f.; Kipman und Kühberger, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches*, 144.

27 Vgl. Borries, »Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern«, 47.

der Deutschen« gelesen werden. Die Auswertung geschlossener Aufgaben ergab, dass das Textverständnis der Probanden schwach bis mittelmäßig ausgeprägt war und erwartungskonform mit dem Alter anstieg.<sup>28</sup> Weitergehend deutete die inhaltsanalytische Auswertung von Kurzeassays zu offenen Aufgaben mit einem Kontrollsample von 453 Lernenden aus derselben Studie auf Defizite in den Methodenkompetenzen der De-Konstruktion (z. B. Erkennen von Unterschieden und Perspektivität) und Re-Konstruktion (z. B. Erkennen der Bedeutung von Bonifatius und »Empathieversuche«) auf der Basis der Schulbuchauszüge hin.<sup>29</sup> Überdies sprechen ältere Befunde dafür, dass Lernende unterschiedlichen Alters Schwierigkeiten im Verständnis von Begriffen, Konzepten und Textquellen aus Schulbüchern haben.<sup>30</sup> Aufgrund eigener Studien argumentieren Beck und McKoewn gar, dass insbesondere Schulbuchtexte zu viel Vorwissen voraussetzen und sich durch fehlende inhaltliche Kohärenz auszeichnen.<sup>31</sup> Indes weist eine neuere Studie von Houwen, van Boxtel und Holthuis mit 106 Lernenden der Oberstufe auf verschiedene weitere Probleme hin. So fokussierten die Lernenden beim Lesen von zwei Verfassertexten zur Entwicklung der niederländischen Demokratie stark auf Personen und Jahreszahlen, identifizieren kaum die Meinung des Autors bzw. der Autorin sowie genannte historische Ursachen und Wirkungen und konnten nur wenige Unterschiede zwischen den enthaltenen Narrativen erkennen.<sup>32</sup>

Darüber hinaus belegen experimentelle Studien, dass das Lernen mit multiplen Dokumenten (d. h. mehreren Texten) gegenüber einem integrierten Einzeldokument wie Geschichtslehrbüchern überlegen sein kann. In einer Studie von Wiley und Voss mit 60 Bachelorstudierenden zeigte sich beispielsweise, dass diese ein besseres Verständnis eines historischen Inhalts (Irlands Bevölkerung 1800 bis 1850) und eine tiefergehende Verarbeitung aufwiesen, wenn sie anstatt eines lehrbuchartigen Kapitels dieselben Informationen in separaten Texten

---

28 Vgl. Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, »Schulbuchverständnis«, 76–79.

29 Vgl. ebd., 121–157; Borries, »Empirie der Schulbuchbewertung und Schulbuchnutzung«, 27–31.

30 Vgl. z. B. Anna Emilia Berti, »Children's understanding of the concept state«, in: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 49–76; Martina Langer-Plän, »Problem Quellenarbeit. Werkstattbericht aus einem empirischen Projekt«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54, 5–6 (2003), 319–336; Michael Sauer und Birte Wolfrum, »Textquellen im Geschichtsunterricht verstehen. Zur Überprüfung von Verständnisniveaus anhand von Aufgabenformaten«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 29, 1 (2007), 87–102.

31 Vgl. Isabel L. Beck und Margaret G. McKoewn, »Outcomes of history instruction. Paste-up accounts«, in: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 237–256.

32 Vgl. Annemiek Houwen, Carla van Boxtel und Paul Holthuis, »Dutch students' understanding of the interpretative nature of texts about a significant event in the development of democracy«, in: *History Education Research Journal* 17, 2 (2020), 214–228.

bekamen und danach einen argumentativen anstatt eines narrativierenden Essays schreiben sollten.<sup>33</sup> Was den inhaltlichen Wissenserwerb anbetrifft, scheinen Schulbücher anderen Medien jedoch nicht immer unbedingt unterlegen. Merkt, Weigand, Heier und Schwan verglichen in zwei Studien (Studie 1: 60 Lernende im Labor; Studie 2: 156 in der Schule und zu Hause) das Lernen mit einem gewöhnlichen Video (mit Start- und Stoppfunktion), einem erweiterten Video (mit Interaktionsfeatures wie Zeitleisten zum Navigieren) und einem inhaltsäquivalenten illustrierten Geschichtslehrbuch zur deutschen Nachkriegsgeschichte die Informationsverarbeitung von Oberstufenschülerinnen und -schülern. Mit Blick auf den Wissenserwerb und die in einem Essay genannten Fakten zeigten sich nach dem Lernen vergleichbare Effekte bei allen Medien.<sup>34</sup> Mierwald verglich in einer Schülerlaborstudie ebenfalls mit Lernenden der Oberstufe den Wissenserwerb zwischen Gruppen, die multiple Printdokumente in Text- und Audioform oder in Form eines imitierten Geschichtsschulbuches erhielten. Dabei zeigten sich vergleichbar große Effekte im inhaltlichen Wissenserwerb, jedoch gab es im prozeduralen Wissen nur einen signifikanten Zuwachs in den Bedingungen mit multiplen Dokumenten.<sup>35</sup>

Des Weiteren zeigte sich in experimentellen Studien die Unterlegenheit von lehrbuchartigen Texten gegenüber multiplen Dokumenten bezüglich der Performanz methodischer Fähigkeiten. Britt und Aglinskas fanden in einem Experiment mit 23 Lernenden der 11. Klasse heraus, dass diejenigen bessere Essays schrieben, mehr Inhalte aus Dokumenten integrierten und stärker auf diese Bezug nahmen, wenn sie in einer computerbasierten Lernumgebung mehrere Dokumente lasen – im Unterschied zu anderen, die ein inhaltsäquivalentes Geschichtslehrbuch erhielten.<sup>36</sup> Weiterhin ergaben Interventionsstudien, dass Oberstufenschülerinnen und -schüler generell mit Blick auf den Erwerb von historischem Inhaltswissen und Heuristiken wie *Sourcing* (d.h. Beachten der Herkunft eines Dokumentes) oder *Corroboration* (d.h. Vergleich von Dokumenten) davon profitieren, wenn sie methodenorientiert mit multiplen Dokumenten anstatt inhaltsorientiert mit Geschichtsschulbüchern arbeiten.<sup>37</sup>

33 Vgl. Jennifer Wiley und James Voss, »The effects of ›playing historian‹ on learning in history«, in: *Applied Cognitive Psychology* 10, 7 (1996), 63–72; Dies., »Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text«, in: *Journal of Educational Psychology* 91, 2 (1999), 301–311.

34 Vgl. Martin Merkt, Sonja Weigand, Anke Heier und Stephan Schwan, »Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features«, in: *Learning and Instruction* 21, 6 (2011), 687–704.

35 Vgl. Mierwald, *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen*, 197–199.

36 Vgl. Anne Britt und Cindy Aglinskas, »Improving students' ability to identify and use source information«, in: *Cognition and Instruction* 20, 4 (2002), 485–522.

37 Vgl. Jeffrey D. Nokes, Janice A. Dole und Douglas J. Hacker, »Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts«, in: *Journal of Educational Psychology* 99, 3

Andere Studien verweisen jedoch darauf, dass durch Variationen und Veränderungen an Geschichtsschulbüchern bestimmte Kompetenzen gezielt angesprochen werden können. So konnte Logtenberg zeigen, dass das Genre von Einführungs- bzw. Verfasser-texten sich auf die Art der historischen Fragen auswirkte. Lernende, die im oben beschriebenen Experiment einen narrativierenden und problematisierenden Einführungstext lasen, formulierten anschließend mehr vergleichende und emotionsbasierte Fragen als diejenigen, die den erklärenden Text erhielten.<sup>38</sup> Bereits Mitte der 1990er Jahre fanden Beck, McKeown und Worthy in einer experimentellen Studie mit 164 Lernenden der 4. Klasse heraus, dass diese hinsichtlich des Verständnisses und Erinnerens von Inhalten profitierten, wenn sie einen Verfasser-text zur amerikanischen Kolonialgeschichte bekamen, dessen Aussagen aktiv statt passiv formuliert und alltags-sprachlich statt formal geprägt war sowie sich gegenüber dem Ursprungstext durch eine stärkere inhaltliche Kohärenz auszeichnete.<sup>39</sup> Paxton verglich in einem anderen Experiment 30 Lernende (15 bis 17 Jahre), die eine Textpassage aus einem Geschichtsschulbuch zum Mord an Julius Caesar lasen mit einem für Verfasser-texte typischen »anonymen Autor« (d.h. Perspektive in der dritten Person, die wenig über sich und ihre Ansichten verrät) oder einem »sichtbaren Autor« (d.h. Perspektive in der ersten Person, die viel über sich und ihre Ansichten verrät). Lernende, die den letzteren Text erhielten, bewerteten diesen und seinen Autor bzw. seine Autorin eher und schrieben längere Essays nach dem Lesen, die zudem von einem stärkeren persönlichen Standpunkt und Adressatenbezug zeugten.<sup>40</sup> Weiterhin untersuchte Lee die Auswirkungen eines herkömmlichen Verfasser-texts und seiner optimierten Variante, die Aspekte historischen Denkens explizit machte (z.B. Benennung historischer Fragen und Quellen sowie Quellenvergleich) auf das historische Denken von 12 Lernenden der 11. Klasse. In Interviews zeigte sich, dass die Lernenden diese Aspekte im Gegensatz zum herkömmlichen Verfasser-text auch erkannten und diese sie zugleich zum eigenen historischen Denken anregten.<sup>41</sup>

---

(2007), 492–504; Avishag Reisman, »Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools«, in: *Cognition and Instruction* 30, 1 (2012), 86–112.

38 Vgl. Logtenberg, van Boxtel und van Hout-Wolters, »Stimulating situational interest«, 191 f.

39 Vgl. Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown und Jo Worthy, »Giving a text voice can improve students' understanding«, in: *Reading Research Quarterly* 30, 2 (1995), 220–238.

40 Vgl. Richard J. Paxton, »The influence of author visibility on high school students solving a historical problem«, in: *Cognition and Instruction* 20, 2 (2002), 197–248.

41 Vgl. Mimi Lee, »Promoting historical thinking using the explicit reasoning text«, in: *The Journal of Social Studies Research* 37 (2013), 33–45.

## Behaviorale Wirkung

Bezüglich der verhaltensbezogenen Wirkung von Schulbüchern liegen wenige Studien vor. Ethnografischer Forschung zu soziokulturellen Schulbuchpraktiken im Geschichtsunterricht von Ahlrichs und Macgilchrist kann beispielsweise entnommen werden, dass das Lesen des Geschichtsschulbuchs eine körperliche Distanzierung zu ihm bewirkt. Diese Distanz führe dazu, dass die abgedruckten Inhalte in den Augen der Lernenden zu einem »gegenständlichen Gegenüber« werden, dem entnommen werden kann, wie es in der Vergangenheit gewesen ist.<sup>42</sup> Sie fanden zudem heraus, dass die durch das Layout von Geschichtsschulbüchern vorgegebene Segmentierung von historischen Inhalten nicht selten dazu führt, dass Geschichte »abschnittshaft« und isoliert wahrgenommen und reproduziert wird (z. B. Aufteilung von Schulbuchinhalten nach Textlänge und nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten für Referate).<sup>43</sup>

Insgesamt lassen die angeführten Befunde zu den vier psychischen Wirkungsdimensionen an der Leistungsfähigkeit von Schulgeschichtsbüchern gerade im Vergleich zu anderen Medien des Geschichtsunterrichts zweifeln. Jedoch scheint es so, als wenn die Wirkung von Schulbüchern im Sinne einer lernförderlichen Einflussnahme durch Veränderungen optimiert werden kann. Aus diesem Grund wird nun nachfolgend auf Medienvergleichsstudien eingegangen, die nicht nur die Wirkung von Geschichtsschulbüchern herausstellen, sondern gerade durch den Vergleich mit anderen Medien wichtige Hinweise zu deren Verbesserung geben können.

## Medienvergleichsstudien: Eine Methode zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Bildungsmedien

Die Leistungsfähigkeit von Bildungsmedien kann anhand ihrer Wirkung bzw. Effekte auf die Lernenden in fachlichen Lehr-Lern-Prozessen bemessen werden. Dahinter verbirgt sich nicht zuletzt die fachdidaktisch relevante Grundfrage, welches Medium zur Förderung von Kognition und Motivation in einem Fach wie Geschichte am besten geeignet ist.<sup>44</sup> Der Vergleich ist in dieser Hinsicht eine Methode der Leistungsfeststellung, mit dem empirisch überprüft wird, inwiefern

42 Vgl. Johanna Ahlrichs und Felicitas Macgilchrist, »Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ›Geschichte‹«, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, 1 (2017), 14–27, 19–21.

43 Vgl. ebd., 21–23.

44 Vgl. Heike Theyßen, »Methodik von Vergleichsstudien zur Wirkung von Unterrichtsmedien«, in: Dirk Krüger, Ilka Parchmann und Horst Schecker (Hg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 2014, 67–79, 67.

bestimmte Lernziele mit einem Medium gegenüber einem anderen Medium wirksamer erreicht werden.<sup>45</sup> Diesbezüglich herrscht weiterhin ein Bedarf an experimenteller Forschung in der Geschichtsdidaktik, der insbesondere Geschichtsschulbücher einschließt.<sup>46</sup>

Medienvergleichsstudien liegt die These zugrunde, dass die unterschiedliche mediale Repräsentation von Inhalten die Verarbeitung von Informationen bei Lernenden auf verschiedene Weisen unterstützt, was zu Unterschieden in der Ausgestaltung und Qualität von Lernprozessen und -produkten führen kann.<sup>47</sup> Das typische Vorgehen bei Medienvergleichsstudien besteht darin, dass eine (Experimental-)Gruppe mit einem Medium A und eine andere (Kontroll-) Gruppe mit einem Medium B arbeitet.<sup>48</sup> Ein Vergleich erfolgt jedoch nicht wahllos, sondern ist durch Annahmen, Theorien oder Befunde zur Über- oder Unterlegenheit bestimmter Medien begründet. Denkbar ist solch ein Vergleich, um zu überprüfen, ob ein neuentwickeltes oder verbessertes (z. B. digitales) Medium lernwirksamer als ein etabliertes (z. B. analoges) Medium ist. In Effekt- oder Effektivitätsstudien wird schließlich untersucht, inwiefern Unterschiede in einem prädefinierten Lernziel auf das Lernen und Arbeiten mit den verschiedenen Medien zurückzuführen sind. Hierfür werden zumeist unter der Kontrolle von Störvariablen (z. B. Interesse) vor und nach dem Lernen mit den unterschiedlichen Medien identische Erhebungsinstrumente (z. B. Wissensfragen im Pre- und Posttest) genutzt, um die Wirkung (z. B. Wissenszuwachs) auf die Lernenden zu überprüfen und zu vergleichen.

Medienvergleichsstudien waren und sind jedoch umstritten. Bereits in den frühen 1990er Jahren diskutierten Clark und Kozma in der sogenannten *media effects debate* über die Lernwirksamkeit von Medien.<sup>49</sup> Clark hält (bis heute) Medien lediglich für Informationsträger, die austauschbar sind und keine Effekte

---

45 Vgl. Bryan R. Warnick und Nicholas C. Burbules, »Media comparison studies. Problems and possibilities«, in: *Teachers College Record* 109, 11 (2017), 2483–2519, 2489f.

46 Vgl. Borries, »Empirie der Schulbuchbewertung und Schulbuchnutzung«, 36; Marcel Mierwald und Nicola Brauch, »Die Lernwirksamkeit von Medien prüfen: Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Medienvergleichsstudien in der Domäne Geschichte«, in: *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11, 1 (2020), 41–64, 44–49.

47 Vgl. Carmen Zahn, »Medienspezifische kognitive Verarbeitungs- und Lernprozesse«, in: Nicola Krämer, Stephan Schwan, Dagmar Unz und Monika Suckfüll (Hg.), *Medienpsychologie: Schlüsselbegriffe und Konzepte*, Stuttgart: Kohlhammer, 2016, 198–295, 198.

48 Vgl. im Folgenden Zahn, »Medienspezifische kognitive Verarbeitungs- und Lernprozesse«, 200f.; Michael Kerres, *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*, Berlin/Boston: De Gruyter, 2018, 89–91; Richard E. Mayer, *Computer games for learning. An evidence-based approach*, Cambridge, MA: MIT Press, 2014, 118–123.

49 Zu den nachfolgend skizzierten Positionen einführend Richard E. Clark, »Media will never influence learning«, in: *Educational Technology, Research and Development* 42, 2 (1994), 21–29; Robert B. Kozma, »Will media influence learning? Reframing the debate«, in: *Educational Technology, Research and Development* 42, 2 (1994), 7–19.

auf das Lernen haben. Überdies konfundieren in den meisten Experimenten die Effekte des Lernmedium mit der verwendeten Instruktionmethode. Kozma argumentiert jedoch, dass lernwirksame Effekte von den inhärenten Eigenschaften der Medien abhängen und eine Konfundierung durch sorgsame Studienplanung beseitigt werden kann. Kognitive Theorien sowie Forschung zum Lernen mit multimedialen Repräsentationen und digitalen Medien (*technology-enhanced learning*) unterstützen heute die Annahme, dass Medien sich durch einen inhärenten Aufforderungscharakter (Affordanz) auszeichnen oder dieser ihnen bewusst verliehen werden kann, durch welchen kognitive Verarbeitungs- und Lernprozesse angeregt und unterstützt werden.<sup>50</sup> Vorausgesetzt ist, dass das Medium, mit dem gelernt wird, über bestimmte Eigenschaften verfügt, die ein anvisiertes Lernziel ermöglichen.<sup>51</sup>

## Neuere Befunde: Einblick in zwei medienvergleichende Studien im Fach Geschichte

Nachfolgend werden nun zwei neuere Studien vorgestellt, denen ein medienvergleichender Ansatz zugrunde lag. Hierfür wird prägnant auf den theoretischen Hintergrund sowie die Forschungsfrage, Methode und Ergebnisse der jeweiligen Studien eingegangen. Die beiden Studien geben tiefergehenden Aufschluss darüber, wie leistungsfähig Schulbücher im Vergleich zu anderen oder optimierten Medien im Fach Geschichte sein können.

### Erste Studie: Zur Wirkung wissenschaftsnaher und -ferner Medien

In der ersten Studie untersuchte Mierwald die Wirkung der sogenannten wissenschaftlichen Authentizität bzw. Wissenschaftsnähe und -ferne von Medien.<sup>52</sup> Als Hintergrund hierfür fungierte die häufig in der pädagogischen und fachdi-

50 Vgl. u. a. Katharina Scheiter, »Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 1039–1060, 1043 f.; Zahn, *Medienspezifische kognitive Verarbeitungs- und Lernprozesse*, 198–202.

51 Vgl. Scheiter, »Lernen und Lehren mit digitalen Medien«, 1043.

52 Das Teilkapitel basiert auf der Dissertation des Autors. Für einen visuellen Eindruck von den verwendeten Medien und zu den folgenden deskriptiven Daten und Berechnungen siehe ausführlich Mierwald, *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen*, 123–141 (Vorstellung der Medien), 173–185 (historische Argumentationsqualität), 185–190 (Entwicklung der epistemologischen Überzeugungen), 193–197 (Authentizitätswahrnehmung). Teilergebnisse wurden zudem veröffentlicht in Marcel Mierwald, Thomas Lehmann und Nicola Brauch, »Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich ange-

daktischen Forschung geäußerte Annahme, dass je authentischer bzw. wissenschaftsnäher Lernen verläuft, dies sich desto besser auf die Lernergebnisse auswirkt.<sup>53</sup> Genauer wurde die Forschungsfrage untersucht, wie sich die wissenschaftliche Authentizität von Medien auf das historische Argumentieren und die epistemologischen Überzeugungen von Oberstufenschülerinnen und -schülern auswirkt. Die historische Argumentationsfähigkeit bemisst sich am Vertreten einer intersubjektiv nachvollziehbaren Positionierung zu einer historischen Frage, die durch Argumente gerechtfertigt und Belege gestützt wird, und epistemologische Überzeugungen beziehen sich auf die Ansichten der Lernenden zur Herkunft und Struktur des historischen Wissens.<sup>54</sup> In der fachdidaktischen Literatur wird angenommen, dass multiple Printdokumente die Lernenden in die Lage von Historikerinnen und Historikern versetzen, da sie sich mit multiplen Quellen und kontroversen Darstellungen beschäftigen, um historische Argumente zu entwickeln.<sup>55</sup> Dadurch könne auch die epistemische Einsicht vermittelt werden, dass Geschichte eine Rekonstruktion der Vergangenheit darstellt.<sup>56</sup> Stärker bearbeitete oder didaktisierte Medien würden jedoch das Argumentieren und das Entwickeln von Überzeugungen weniger unterstützen.

Um dies zu überprüfen, wurde ein Geschichtsprojekt im Alfried Krupp-Schülerlabor mit identischen Bedingungen (d. h. Verlauf, Zeit, Methode, Inhalt und Vermittler) genutzt. Nur die Medien, mit denen unterschiedliche Gruppen

---

messenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte?«, in: *Unterrichtswissenschaft* 46, 3 (2018), 279–297; Dies., »Writing about the past: The impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history«, in: *European Journal of Psychology of Education*, 2021, <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00541-5>, zuletzt geprüft am 8. November 2021.

- 53 Vgl. Anica Betz, Sabrina Flake, Marcel Mierwald und Marie Vanderbeke, »Modelling authenticity in teaching and learning contexts. A contribution to theory development and empirical investigation of the construct«, in: Chee-Kit Looi, Joseph Polman, Ulrike Cress und Peter Reimann (Hg.), *Transforming Learning, Empowering Learners: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*, Volume 2, Singapur: International Society of the Learning Sciences, 2016, 815–818.
- 54 Zum historischen Argumentieren siehe Marcel Mierwald und Nicola Brauch, »Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015), 104–120. Zu epistemologischen Überzeugungen in Geschichte siehe Bruce VanSledright und Liliana Maggioni, »Epistemic cognition in history«, in: Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval und Ivar Bråten (Hg.), *Handbook of epistemic cognition*, New York/London: Routledge, 2016, 128–146.
- 55 Vgl. u. a. Chauncey Monte-Sano, »Argumentation in history classrooms. A key path to understanding the discipline and preparing citizens«, in: *Theory into Practice* 55, 4 (2016), 311–319, 315; Jeffery D. Nokes, *Building students' historical literacies: learning to read and reason with historical texts and evidence*, New York: Routledge, 2013, 21–23.
- 56 Vgl. u. a. Jeffery D. Nokes, »Recognizing and addressing the barriers to adolescents' reading like historians«, in: *The History Teacher* 44, 3 (2011), 379–404, 397; Jennifer Wiley und Ivan K. Ash, »Multimedia learning of history«, in: Richard E. Mayer (Hg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 375–391, 377.

dort lernten, wurden entlang ihrer Wissenschaftsnähe variiert: Nämlich (1.) wissenschaftsnahe Printdokumente, (2.) dieselben Dokumente eingesprochen durch Schauspielerinnen und Schauspieler, wie sie in der Geschichtskultur vorkommen, sowie (3.) einem für die Studie konstruierten Geschichtslehrbuch<sup>57</sup>, das für den Kontext Geschichtsunterricht typisch ist. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 161 Oberstufenschülerinnen und -schülern ( $M = 17.26$ ,  $SD = 0.73$ ,  $w = 82$ ), die in ihren bestehenden Geschichtskursen in einer der drei experimentellen Bedingungen im Schülerlabor lernten. In Bedingung A bekamen die Lernenden sogenannte Dokumentenmappen zu sechs Unterthemen (vom Aprilboykott 1933 bis zur Reichspogromnacht 1938). Diese bestanden aus vier Quellen (Tagebucheinträge, staatliche Dokumente oder Briefe aus wissenschaftlichen Quelleneditionen) und zwei Darstellungen (Auszüge aus Monografien und Aufsätzen), die im Layout orientiert an wissenschaftlichen Quelleneditionen waren. In Bedingung B wurde eine Moodle-Lernplattform genutzt, in der themengeordnet die identischen Quellen und Darstellungen als Audiofiles durch die Lernenden abspielbar und anhaltbar waren. Schauspielerinnen und Schauspieler hatten diese betont eingelesen, bevor sie den Lernenden digital zur Verfügung gestellt wurden. In Bedingung C wurde basierend auf den Inhalten von Bedingung A und B ein Geschichtslehrbuch mit sechs unterschiedlichen Kapiteln erstellt. Dieses beinhaltete einen längeren Verfasserstext je historischem Thema und gekürzte Quellen und Darstellungen. Getilgte Informationen wurden in den Verfasserstext integriert bzw. dort nacherzählt. Design und Konstruktion der Lehrbuchseiten orientierten sich an gängigen Geschichtsschulbüchern (z. B. einheitliches Layout, Zeilennummerierung, Betitelung von Material mit »M«).

Am Ende des Geschichtsprojektes sollten die Lernenden folgende Schreibaufgabe bearbeiten: »Schreiben Sie einen argumentativen Essay (ca. 1–2 Seiten) zu folgender historischer Frage: ›Inwiefern hat die NS-Herrschaft Gefühle hervorgerufen, die das Zusammenleben von Juden und Nichtjuden entscheidend beeinflussten?‹ Argumentieren Sie am Beispiel des von Ihnen bearbeiteten historischen Ereignisses. Nutzen Sie dabei Belege aus den Ihnen vorliegenden Quellen und Darstellungen.« Die argumentativen Essays wurden mithilfe eines Kodiersystems, bestehend aus 14 Kategorien, hinsichtlich struktureller Kategorien (z. B. Behauptung, Argumente, Stützung durch Belege) und Kategorien historischen Denkens (z. B. historische Frage, Kontextualisierung, Nutzung von Quellen und Darstellungen) durch zwei unabhängige Rater analysiert und auf

57 In der Studie wurde der Begriff Geschichtslehrbuch gewählt, um eine Anschlussfähigkeit mit der internationalen Forschung zu signalisieren (*textbook*) und zu markieren, dass es sich nicht um ein auf dem Markt befindliches Geschichtsschulbuch handelt. De facto handelt es sich aber um eine in Design und Konstruktion vorgenommene Imitation herkömmlicher Geschichtsschulbücher.

einer dreistufigen Skala (0 = nicht vorhanden, 1 = in Ansätzen vorhanden, 2 = umfangreich vorhanden) nach festgelegten Regeln bewertet.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die durchschnittlich vergebene Punktzahl für die Qualität der historischen Argumentation je experimenteller Bedingung.

Tabelle 1: Mittelwert und Standardabweichung der historischen Argumentationsqualität (Punktzahl) je experimenteller Bedingung sowie ANCOVA- und Post hoc-Ergebnisse

	Bedingung A: Print- dokumente ( <i>n</i> = 59) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Bedingung B: Audio- dokumente ( <i>n</i> = 50) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Bedingung C: Geschichts- lehrbuch ( <i>n</i> = 50) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i> (2,107)	<i>p</i>	$\eta^2$	Post hoc
Historische Argumenta- tionsqualität	14.54 (3.77)	12.86 (3.16)	12.60 (3.26)	7.48	0.001	0.12	A > B, C; B, C n.s.

*Anmerkung:* Insgesamt konnten max. 28 Punkte im Rating erzielt werden. Zwei Essays sind bei der Datenübertragung im Schülerlabor verloren gegangen, daher *N* = 159.

Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass die Lernenden mit den wissenschaftsnahen Medien in Bedingung A deskriptiv besser abschnitten als die Lernenden mit den wissenschaftsferneren Medien in Bedingung B und C. Tatsächlich erreichten die Lernenden mit den Printdokumenten statistisch signifikant mehr Punkte als die Lernenden mit den Audiodokumenten und dem Geschichtslehrbuch. Der gefundene Effekt war mittlerer Stärke. Die Unterschiede zwischen Audiodokumenten und Geschichtslehrbuch waren nicht statistisch signifikant. Tiefergehend wurde untersucht, in welchen Rating-Kategorien es bedeutsame Unterschiede gab. Signifikante Unterschiede in der Ausprägung der Kategorien zeigten sich bei der *Stützung*, d.h. inwiefern die Lernenden Belege aus Quellen und Darstellungen nutzen, um Argumente zu bekräftigen. Weiterhin fanden sich im Umgang mit Quellen und Darstellungen Unterschiede im *Sourcing*, dem Beachten von Autor und Herkunft des Dokumentes, und der *Contextualization* bzw. der raumzeitlichen Einordnung eines Dokumentes, um dieses zu interpretieren und zu bewerten. In diesen drei Kategorien schnitten die Lernenden mit den Printdokumenten besser als in den anderen beiden Bedingungen ab (d.h. Platzierung: 1. Printdokumente, 2. Audiodokumente und 3. Geschichtslehrbuch).

Die gefundenen Unterschiede legen die Erklärung nahe, dass den Eigenschaften der Medien eine zentrale Rolle beim Argumentieren zukommt. Vor allem Printdokumente, die wenig verändert, geringfügig gekürzt und als multiple Dokumente vorliegen, wirken sich positiv auf argumentatives Schreiben im Fach Geschichte aus, da sie die Lernenden eher dazu anregen, ihre Argumente zu stützen und Strategien zu verwenden, die für den kritisch-reflektierten Umgang

mit Quellen und Darstellungen wichtig sind.<sup>58</sup> Dies ist kongruent mit Studien zum Lernen mit multiplen Dokumenten, die dafür sprechen, dass mehrere Dokumente stärker die Aufmerksamkeit auf sie selbst und ihre Inhalte lenken sowie ein höherer mentaler Aufwand für deren Synthese notwendig ist, als wenn Informationen stärker integriert, bearbeitet und teilweise durch einen Verfasser-text vorgedeutet in einem Geschichtslehrbuch vorliegen.<sup>59</sup>

In der ersten Studie sollte nicht nur überprüft werden, welches Medium das Argumentieren besser beeinflusst, sondern auch, mit welchen Medien eine kritisch-reflektierte Überzeugungshaltung, der *criterialist stance*, gefördert werden kann. Hierfür wurden die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden eine Woche vorher und direkt nach dem Lernen mit den Medien mit dem *Beliefs about History Questionnaire* (BHQ) erhoben.<sup>60</sup> Die Lernenden sollten sich u. a. zu Items wie »Die Texte von Historikern sind das Ergebnis einer fachspezifischen Forschungsmethode.« auf einer sechsstufigen Skala positionieren. Tabelle 2 gibt Aufschluss über den Grad der Zustimmung je experimenteller Bedingung.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für den *criterialist stance* aus dem Pre- und Post-Test je experimenteller Bedingung und *t*-Test-Ergebnisse

	criterialist stance		<i>t</i> (59/49/50)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> <sub>pre</sub> (SD)	<i>M</i> <sub>post</sub> (SD)			
Bedingung A: Printdokumente (n = 60)	4.64 (0.54)	4.80 (0.73)	-2.02	0.04	0.32
Bedingung B: Audiodokumente (n = 50)	4.47 (0.53)	4.83 (0.51)	-6.66	< 0.001	0.93
Bedingung C: Geschichtslehrbuch (n = 51)	4.63 (0.52)	4.71 (0.69)	-1.18	0.245	-

Anm.: Die angegebenen Mittelwerte bewegen sich auf einer Skala von 1 (stimmte ich überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme ich voll und ganz zu).

Auch hier sprechen die Befunde für die Lernwirksamkeit von multiplen Dokumenten gegenüber dem geschlossen-integrierten Geschichtslehrbuch. Denn das Lernen in der Bedingung mit den Audiodokumenten führte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu einer Zunahme des *criterialist stance*, der Geschichte

58 Vgl. Monte-Sano, »Argumentation in history classrooms«, 315; Wineburg, »Historical problem solving«, 77–83.

59 Vgl. hierzu v. a. folgende Studien: Britt und Aglinskas, »Improving students' ability«; Britt, Mason und Perfetti, »Using multiple sources of evidence«; Wiley und Voss, »The effects of »playing historians««; dies., »Constructing arguments from multiple sources«.

60 Vgl. Liliana Maggioni, *Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically*, Maryland: University Maryland, 2010. Der BHQ erfasst drei geschichtsspezifische Überzeugungshaltungen. Neben dem *criterialist stance* handelt es sich um eher naive Überzeugungen, dem *objectivist* und *subjectivist stance*. Diesbezüglich erzielte die vorgestellte Interventionsstudie keine signifikanten Veränderungen.

als kritische Erforschung der Vergangenheit versteht, mit einem großen Effekt und in der Bedingung mit den Printdokumenten mit einem kleinen Effekt. Keine signifikante Veränderung bewirkte das Lernen mit dem Geschichtslehrbuch.

Es könnte sein, dass in Bedingung A und B die multiperspektivische und konfligierende Anlage des Lernmaterials – vor allem in Audioform – stärker als in Bedingung C zum Tragen kam. Einerseits könnte das Lernen mit den multiplen Text- und Audiodokumenten deutlicher den Eindruck bei den Lernenden erweckt haben, dass Geschichte eine auf verschiedenen Informationsressourcen basierende Rekonstruktion der Vergangenheit ist und damit zur größeren Zustimmung zum *criticalist stance* geführt haben.<sup>61</sup> Andererseits wird in der fachdidaktischen Literatur immer wieder hervorgehoben, dass Geschichtsschulbücher dazu beitragen, Lerngegenstände als unstrittige, lineare und kohärente Narrative wahrzunehmen.<sup>62</sup> Dies könnte einer stärkeren Zustimmung zum *criticalist stance* in Bedingung C entgegengestanden haben.

Dass die Wirkung der Medien hier interpretatorisch auf deren materielle Eigenschaften zurückgeführt wird, hängt auch mit den ernüchternden Befunden zur Authentizitätswahrnehmung zusammen. Am Ende des Schülerlabors wurden die Lernenden mit Items wie »Ich habe heute mit wissenschaftlichem Material gearbeitet.« nach ihrer Wahrnehmung der Medien befragt. Tabelle 3 gibt den Grad der Zustimmung zur Authentizitätswahrnehmung der Medien wieder.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Authentizitätswahrnehmung der Medien je experimenteller Bedingung sowie ANOVA- und Post hoc-Ergebnisse

	Bedingung A: Print- dokumente ( <i>n</i> = 59) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Bedingung B: Audio- dokumente ( <i>n</i> = 48) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Bedingung C: Geschichts- lehrbuch ( <i>n</i> = 51) <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i> (2,155)	<i>p</i>	$\eta^2$	Post hoc
Authentizitäts- wahrnehmung Medien	3.06 (0.37)	2.85 (0.39)	2.90 (0.55)	3.26	0.041	0.04	A > B; A, C und B, C n.s.

*Anmerkungen:* Die Mittelwerte befinden sich auf einer Skala von 1 (»stimmt gar nicht«) bis 4 (»stimmt völlig«).

61 Siehe hierzu u. a. folgende Studien: Jeffery D. Nokes, »Elementary students' roles and epistemic stances during document-based history lessons«, in: *Theory & Research in Social Education* 42, 3 (2014), 375–413; Dorothe Kienhues, Rainer Bromme und Elmar Stahl, »Changing epistemological beliefs: the unexpected impact of a short-term intervention«, in: *The British journal of educational psychology* 78, 4 (2008), 545–565.

62 Vgl. z. B. Reisman, »Reading like a historian«, 88f., 92; Nokes, »Recognizing and addressing«, 395.

Es fanden sich zwar signifikante Unterschiede zugunsten der Printdokumente, jedoch war a) der gefundene Effekt relativ klein, b) die Authentizitätswahrnehmung in allen Medien-Bedingungen hoch (d.h. die Lernenden stimmten dem eher zu) und c) korrelierte die Authentizitätswahrnehmung gering mit der historischen Argumentationsqualität ( $r = 0.16, p < 0.05$ ) und den epistemologischen Überzeugungen (*criterisliat stance<sub>pre</sub>*:  $r = 0.29$ ; *criterisliat stance<sub>post</sub>*:  $r = 0.31$ , beide  $p < 0.01$ ).

Die hohe Zustimmung in allen Medien-Bedingungen könnte am Lernort selbst liegen. Die Lernenden mögen nicht davon ausgegangen sein, dass sie an einem universitären Schülerlabor unwissenschaftliches Lernmaterial erhalten. Der Befund könnte aber auch daran liegen, dass Lernende generell Medien kaum hinsichtlich ihrer Eigenschaften bewerten. Dies wäre kongruent mit Studien, die ergaben, dass Schülerinnen und Schüler Medien häufig als gleichwertig ansehen und als »Informationscontainer« gebrauchen.<sup>63</sup> Eventuell mangelte es den Lernenden – frei nach Pandel – schlicht an Gattungskompetenz.<sup>64</sup>

Zweite Studie: Zur Wirkung von Verfassertexten ohne und mit Gegenwartsbezug

Während in der ersten Studie unterschiedliche, aber inhaltsäquivalente Medien gegeneinander antraten, wurde in der zweiten Studie von Mierwald und Brauch ein anderer Zugang gewählt: ein *value-added approach*.<sup>65</sup> Genauer wurde ein realer Verfassertext aus einem aktuellen Geschichtsschulbuch mit einer optimierten Version desselben verglichen. Der Studie lag die Forschungsfrage zugrunde, wie sich Verfassertexte mit einem impliziten und expliziten Gegenwartsbezug auf die Relevanzüberzeugungen von Studierenden im Fach Geschichte auswirken. Relevanzüberzeugungen bezeichnen nach van Straaten und Kollegen die Ansichten von Personen dazu, inwiefern sie Geschichte für sich selbst, für die Gesellschaft, in der sie leben, und für ihr Verständnis der menschlichen Existenz als bedeutsam beurteilen. Dementsprechend operationalisieren die niederländischen Forscher die Relevanz von Geschichte in die Teilaspekte *building a personal identity* (IDE), *becoming a citizen* (CIT) und

63 Vgl. z.B. Britt und Aglinskas, »Improving students' ability«, 495, 511.

64 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005, 27–30.

65 Die folgenden Ausführungen basieren auf einem Vortrag, dessen Publikation bevorsteht. Vgl. Marcel Mierwald und Nicola Brauch, »Historische Orientierung ermöglichen. Zum Einfluss von Geschichtslehrbuchtexten auf die Relevanzüberzeugungen von Studierenden«, Vortrag auf der Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 21«, 9.–10. September 2017, Brugg, Schweiz.

*understanding the human condition* (HUM).<sup>66</sup> Auf der Basis geschichtsdidaktischer Theorien und vorliegender Befunde wurde vermutet, dass ein Verfasser-text, der explizit einen Gegenwartsbezug als Orientierungsangebot beinhaltet, indem darin ein historischer Fall mit gegenwärtigen Entwicklungen verglichen und Lehren aus der Vergangenheit gezogen werden, die Relevanzüberzeugungen der Lernenden positiv beeinflussen könnte. Ein Verfasser-text, der historische Sachverhalte nur deskriptiv und ohne offensichtliches Orientierungsangebot schildert, wäre hierfür hingegen weniger geeignet.<sup>67</sup>

Um diese Hypothese zu überprüfen, nahmen 57 Lehramtsstudierende im Master of Education (Alter:  $M = 26.72$ ,  $SD = 3.72$ ,  $n = 30$ ) zu Beginn ihrer fachdidaktischen Ausbildung an der Ruhr-Universität Bochum an einer experimentellen Studie teil. Die Studierenden bearbeiteten zwei Online-Befragungen zu Hause ( $t_1$  direkt zu Semesterbeginn und  $t_2$  eine Woche später). Zu beiden Zeitpunkten wurden verschiedene Kontrollvariablen erfasst – um wie in der ersten Studie eine Vergleichbarkeit der Gruppen zu sichern – und mit der *Relevance of History Measurement Scale* (RHMS) wurde erhoben, inwiefern die Studierenden dachten, dass Geschichte für ihre eigene Identität, das Werden eines reflektierten Bürgers bzw. einer reflektierten Bürgerin und die Einsicht in die menschliche Existenz von Bedeutung ist.<sup>68</sup> In der zweiten Befragung wurden die Studierenden randomisiert einer von zwei Bedingungen zugewiesen. In Bedingung A sollten die Studierenden einen realen Verfasser-text aus dem *Kursbuch Geschichte* für NRW für die Einführungsphase Oberstufe mit einem impliziten Gegenwartsbezug lesen.<sup>69</sup> Diesem wurde die Überschrift »Arbeitsmigration im 20. Jahrhundert: Die ›Gastarbeiter‹« verliehen. Er schilderte vier Phasen des türkischen Migrationsprozesses in Deutschland (1961 bis 2008). Der Gegenwartsbezug war implizit, da der Verfasser-text lediglich eine historische Entwicklung bis in die Gegenwart

---

66 Vgl. Dick van Straaten, Arie Wilschut und Ron Oostdam, »Making history relevant by connecting past, present and future«, in: *Journal of Curriculum Studies* 48, 4 (2016), 479–502.

67 Vgl. u. a. Jörn Rüsen, »Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 14, 1992, 237–250, 248–250; Dick van Straaten, Arie Wilschut, Ron Oostdam und Ruben Fukkink, »Fostering students' appraisals of the relevance of history by comparing analogous cases of an enduring human issue. A quasi-experimental study«, in: *Cognition and Instruction* 37, 4 (2019), 512–533.

68 Vgl. Dick van Straaten, Arie Wilschut und Ron Oostdam, »Measuring students' appraisals of the relevance of history. The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS)«, in: *Studies in Educational Evaluation* 56, 102–111. Für diese Studie wurde eine deutschsprachige Übersetzung des Fragebogens genutzt: Marcel Mierwald und Julia Waldeyer, »Kann man die Relevanz von Geschichte messen? Erste Validierung der deutschsprachigen Version der Relevance of History Measurement Scale (RHMS-D)«, in: Monika Waldis und Martin Nitsche (Hg.), *Geschichtsdidaktisch intervenieren. Beiträge zur Tagung »Geschichtsdidaktik empirisch 20«*, Bern: hep-Verlag, 2023, 331–350.

69 Vgl. Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh, *Kursbuch Geschichte. Nordrhein-Westfalen*, Berlin: Cornelsen, 2014, 46–48.

deskriptiv darstellte. Es handelte sich also um einen erläuternden Sachtext. In Bedingung B wurde der Verfasserstext durch einen expliziten Gegenwartsbezug modifiziert. Dieser trug die Überschrift »Gastarbeiter« früher und »Flüchtlinge« heute – Was können wir über Migration und Integration aus der Geschichte lernen?«. Er beinhaltete einen Vergleich mit der »Flüchtlingskrise« seit 2015 und folgende Jahre sowie eine etwas gekürzte Schilderung der vier Phasen des türkischen Migrationsprozesses. Der Gegenwartsbezug war hier expliziter, da ein Vergleich von Fluchtmigration heute und Arbeitsmigration früher hinzugefügt und auch die Grenzen dieses Vergleichs zu Beginn des Textes benannt wurden. Am Ende des Textes wurde nach »Lehren« aus der Vergangenheit für die aktuelle Migration gefragt.<sup>70</sup> Es handelte sich somit eher um einen problematisierenden Sachtext. Nach dem Lesen der jeweiligen Verfasserstexte erhielten die Studierenden die Aufgabe, diesen in wenigen Sätzen zusammenzufassen, um sicherzustellen, dass er tatsächlich gelesen und verstanden wurde. Unmittelbar danach wurden fragebogengestützt abermals die Relevanzüberzeugungen erfasst. Tabelle 4 zeigt die durchschnittliche Zustimmung zu den drei Relevanzüberzeugungs-Konstrukten vor und nach dem Experiment.

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Relevanzüberzeugungen pre und post je experimenteller Bedingung und *t*-Test-Ergebnisse

	Bedingung A: VT mit impliziten Gegenwartsbezug ( <i>n</i> = 28)		<i>t</i> (27)	<i>p</i>	Bedingung B: VT mit expliziten Gegenwartsbezug ( <i>n</i> = 29)		<i>t</i> (28)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> <sub>pre</sub> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> <sub>post</sub> ( <i>SD</i> )			<i>M</i> <sub>pre</sub> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> <sub>post</sub> ( <i>SD</i> )			
Building a personal identity (IDE)	4.49 (0.82)	4.47 (0.88)	0.166	0.870	4.18 (0.97)	4.40 (1.00)	-2.486	0.019	0.49
Becoming a citizen (CIT)	5.04 (0.70)	5.01 (0.72)	0.425	0.674	4.82 (0.70)	4.91 (0.96)	-1.414	0.168	-
Understanding the human condition (HUM)	4.31 (0.95)	4.32 (0.79)	-0.071	0.944	4.19 (1.05)	4.49 (0.99)	-2.155	0.040	0.26

*Anm.:* Die angegebenen Mittelwerte bewegen sich auf einer Skala von 1 (stimmte ich überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme ich voll und ganz zu).

70 Man könnte hier von einem Sinnzusammenhang nach Bergmann sprechen. Vgl. Klaus Bergmann, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwabach/Ts.: Wochenschau, 2002, 40–44.

Es wurde überprüft, ob sich vor und nach dem Lesen der Verfasser Texte statistisch signifikante Unterschiede in den Relevanzüberzeugungen zeigten. In Bedingung A mit dem impliziten Gegenwartsbezug konnten zwischen der ersten und zweiten Befragung keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden. In Tabelle 4 ist ersichtlich, dass sich die Mittelwerte zu den zwei Erhebungen deskriptiv nicht wesentlich unterscheiden. Anders sah es für die Studierenden in Bedingung B aus. Hier fanden sich signifikante Unterschiede bezüglich *building a personal identity* (mittlerer Effekt) und *understanding the human condition* (kleiner Effekt). Die Studierenden unterschieden sich jedoch nicht hinsichtlich *becoming a citizen* statistisch signifikant nach dem Lesen des Verfasser Texts, obgleich rein deskriptiv auch hier die durchschnittliche Zustimmung anstieg.

Womöglich hat die direkte Kommunikation des Gegenwartsbezugs und der Bedeutsamkeit des historischen Themas in Bedingung B positiv die Auffassung der Studierenden gestützt, dass Geschichte für die eigene Identität wichtig und die Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft bedeutsam ist. Hier könnte die Relevanz von Geschichte mehr salient bzw. sichtbar gewesen sein als in dem herkömmlichen Verfasser Text in Bedingung A.

## Schlussfolgerungen: Optimierung von Geschichtsschulbüchern und Forschungsbedarf

Auch wenn Medienvergleichsstudien komplex und limitiert in ihrer Aussagekraft sind, sollen nun mit aller Vorsicht einige Schlussfolgerungen aus den vorgestellten Studien hinsichtlich des Optimierungspotenzials von Geschichtsschulbüchern gezogen werden. In beiden neueren Studien zeigte sich, dass herkömmliche Geschichtsschulbücher anderen Medien in ihrer Leistungsfähigkeit bezogen auf die untersuchten Variablen unterlegen waren. Diese und frühere Befunde geben allerdings auch Hinweise auf Möglichkeiten der lernwirksamen Optimierung von Schulbüchern. Die Befundlage lässt zunächst darauf schließen, dass eine stärkere sprachliche Kohärenz und fachlich-inhaltliche Konkretisierung von Verfasser Texten für das Leseverständnis und historische Denken der Lernenden vorteilhaft wären.<sup>71</sup> Weiterhin ließe sich festhalten, dass historische

---

71 Weiterführend hierzu Claudia Schmellentin, »Gestaltung von Verfasser Texten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive«, in: Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*, Göttingen: V&R unipress, 2020, 345–360; Viola Schrader, »Historisches Denken durch Verfasser Texte fördern? Das Potenzial der Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer Perspektive«, in: Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*, Göttingen: V&R unipress, 2020, 361–372.

Relevanzüberzeugungen bei den Lernenden gefördert werden können, indem die Bedeutsamkeit von historischen Sachverhalten in Verfasser-texten deutlich hervorgehoben und Gegenwartsbezüge explizit gemacht werden. Dies bildet die Grundlage dafür, sich mit der Vergangenheit zu beschäftigen, und könnte zudem die Anbahnung historischer Orientierungskompetenzen unterstützen.<sup>72</sup> Mit Blick auf das »blinde« Vertrauen in und die positivistische Sicht vieler Lernender auf das Schulbuch, wäre es ein Vorteil, wenn die Autorinnen und Autoren der Verfasser-texte nicht als anonyme Autorität erscheinen, sondern für die Lernenden sichtbar werden. Dies kann geschehen, indem Verfasser-texte stärker als Diskursprodukt konstruiert werden, indem z. B. die zugrundeliegenden Fragen, Ansichten, Argumente und Belege offengelegt werden, anstatt Geschichte als scheinbar neutrales und allgemeingültiges Narrativ darzustellen.<sup>73</sup> Hierbei könnte zudem auf kontroverse Deutungen in der Geschichtswissenschaft verwiesen werden.<sup>74</sup> All dies kann – epistemisch gesehen – dazu führen, dass Verfasser-texte zu einer zu hinterfragenden Informationsressource werden. Nicht zuletzt scheinen problematisierende statt deskriptiv-erklärende Verfasser-texte interessanter für die Lernenden zu sein.<sup>75</sup> Die Schülerlaborstudie und frühere Befunde legen ebenfalls nahe, dass Verfasser-texte wenige Vordeutungen enthalten sollten, wenn den Quellen und Darstellungen im Arbeitsteil von Schulbüchern mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll und diese nicht nur als »Bestätigung« einer vorgegebenen Narration dienen.<sup>76</sup>

Für die Fremdtex-te im Arbeitsteil von Geschichtsschulbüchern bietet es sich zudem an, wenn Quellen und Darstellungen stärker separiert werden, um als multiple Dokumente zu erscheinen, die günstiger für die Informationsverarbeitung, das historische Argumentieren und die epistemologischen Überzeugungen sind. Dies kann durch die optische Gestaltung (Schriftart, Rahmen etc.) oder deren Betitelung (statt »M« für Material, »Q« und »D« für Quelle und Darstellung) geschehen. Epistemisch sollte hier herausgestellt werden, dass Quellen Erkenntnismittel und Darstellungen Erkenntnisprodukte sind, da diese Unterscheidung mitunter sogar Abiturientinnen und Abiturienten noch schwer-

72 Vgl. Rösen, »Das ideale Schulbuch«, 249f.

73 Vgl. Paxton, »The influence of author visibility«, 236f.; Lee, »Promoting historical thinking«, 43f.

74 Vgl. Bodo von Borries, »Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichts-didaktische Schulbuchforschung*, Münster: LIT, 2011, 39–52, 43; Houwen, van Boxtel und Holtuius, »Dutch students' understanding«, 226.

75 Vgl. Logtenberg, van Boxtel und van Hout-Wolters, »Stimulating situational interest«, 195.

76 Vgl. Britt und Aglinskas, »Improving students' ability«, 512.

fällt.<sup>77</sup> Möglicherweise liegt hierbei – gerade, wenn wir an die positive Beeinflussung epistemologischer Überzeugungen durch Audios denken – ein Potenzial bei digitalen Schulbüchern oder ergänzenden Online-Materialien, um performative Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Zudem ist darauf zu achten, dass die Lernenden ausreichend Fremdtext bzw. für die Beantwortung historischer Fragen angemessene Quellen- und Darstellungsauszüge zur Verfügung gestellt bekommen, damit sie eigene Interpretationen und Argumentationen vornehmen können. Schließlich sollten die Befunde zur Authentizitätswahrnehmung und zur generellen Vertrauenswürdigkeit von Schulbüchern Anstoß geben, intensiv Aufgaben und Methodenseiten zu erstellen, die die kritische Reflexion der Verfasser- und Fremdtexte ermöglichen und notwendiges Gattungswissen vermitteln.

Generell sprechen die in diesem Beitrag vorgestellten Befunde dafür, verstärkt danach zu fragen, durch welche Eigenschaften sich Geschichtsschulbücher und andere Medien auszeichnen, um historische Lernprozesse zu unterstützen und bestimmte fachliche Lernziele zu erreichen.<sup>78</sup> Sinnvoller als die Frage, ob es sich beispielsweise mit analogen oder digitalen Geschichtsschulbüchern besser lernen lässt, erscheint vor diesem Hintergrund vielmehr die Frage, welche lernförderlichen Affordanzen das eine gegenüber dem anderen Medium besitzt und was für dessen Einsatz im Unterricht spricht. Hierbei spielt neben der Analyse bestehender Medienangebote hinsichtlich lern- und kognitionspsychologischer Gestaltungsaspekte vor allem die konkrete Umsetzung geschichtsdidaktischer Theorien und Prinzipien (z. B. Gegenwartsbezug) eine wesentliche Rolle.<sup>79</sup> Die geschilderten Befunde ermutigen zudem, weitere Möglichkeiten zu untersuchen, mit denen Schulbücher optimiert werden können. Besonders ertragreich erscheinen hierbei Studien, die unter einem *value-added approach* einzelne Merkmale an bestehenden (analogen oder digitalen) Geschichtsschulbüchern verändern und deren Wirkung vergleichend untersuchen.<sup>80</sup> Der medienvergleichende Ansatz birgt jedoch die Gefahr, dass ausschließlich auf das Medium selbst fokussiert wird. Realiter wird die Wirkung von Schulbüchern nicht nur vom Medium, sondern auch von den Voraussetzungen der Lernenden und der konkreten Nutzung der Medien im Unterricht abhängen, die durch die Lehrkraft angeleitet wird. Daher könnte die geschichtsdidaktische Schulbuchforschung

---

77 Vgl. Rösen, »Das ideale Schulbuch«, 245; Bernd Schönemann, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, Münster: LIT Verlag, 2011, 123.

78 Vgl. Scheiter, »Lernen und Lehren mit digitalen Medien«, 1044.

79 Vgl. Marcel Mierwald, »Digital oder doch lieber analog? Über die Lernwirksamkeit von Medien und das historische Lehren und Lernen im digitalen Wandel«, in: *Geschichte für heute* 3 (2021), 21–40, 33f.

80 Vgl. Mayer, *Computer games for learning*, 88f.

davon profitieren, wenn die Wirkung von Geschichtsschulbüchern zukünftig im Kontext fachlicher Lehr-Lern-Szenarien und größerer instruktorischer Zusammenhänge unter realen Bedingungen im Geschichtsunterricht erforscht wird.<sup>81</sup>

## Literaturverzeichnis

- Ahlrichs, Johanna. *Die Relevanz des Beiläufigen. Alltägliche Praktiken im Geschichtsunterricht und ihre politischen Implikationen*, Wiesbaden: Springer VS, 2020.
- Ahlrichs, Johanna und Felicitas Macgilchrist. »Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ›Geschichte‹«, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, 1 (2017), 14–27.
- Angvik, Magne und Bodo von Borries (Hg.). *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber Stiftung, 1997.
- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown und Jo Worthy. »Giving a text voice can improve students' understanding«, in: *Reading Research Quarterly* 30, 2 (1995), 220–238.
- Dies., »Outcomes of history instruction. Paste-up accounts«, in: *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*, Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 237–256.
- Behnke, Yvonne. »Textbook Effects and Efficacy«, in: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Eckhardt Fuchs und Annekathrin Bock (Hg.), New York: Springer Nature, 2018, 383–393.
- Bergmann, Klaus. *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2002.
- Bernhard, Roland. »Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung«, in: *Das Geschichtslehrbuch. Lehren – Lernen – Forschen*, Christoph Kühberger, Roland Bernhard und Christoph Bramann (Hg.), Münster/New York: Waxmann, 2019, 35–56.
- Bernhard, Roland und Christoph Kühberger. »Digital history teaching? Qualitative empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht«, in: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2018, 425–440.

---

81 Vgl. Yvonne Behnke, »Textbook Effects and Efficacy«, in: Eckhardt Fuchs und Annekathrin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York: Springer Nature, 2018, 383–393, 392f.; Christoph Bramann und Christoph Kühberger, »Methoden zur Erforschung von Unterrichtsmedien«, in: Georg Weißeno und Béatrice Ziegler (Hg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, 2021, 1–14, 9, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_26-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_26-1), zuletzt geprüft am 8. November 2021; Scheiter, »Lernen und Lehren mit digitalen Medien«, 1053f.

- Bernhardt, Markus und Sven Neeb. »Apps & Co – Grundlagen, Potentiale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen«, in: *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11, 1 (2020), 65–82.
- Berti, Anna Emilia. »Children’s understanding of the concept state«, in: *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*, Mario Carretero und James F. Voss (Hg.), Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 49–76.
- Bertram, Christiane, Wolfgang Wagner, Michael Werner, Ulrich Trautwein und Waltraud Schreiber. »Vier Jahre Unterricht mit dem »mBook Belgien«. Zu den Kompetenz- und Interessensverläufen der Lernenden von der neunten bis zur zwölften Klasse«, in: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«*, Monika Waldis und Béatrice Ziegler (Hg.), Bern: hep, 2019, 205–217.
- Betz, Anica, Sabrina Flake, Marcel Mierwald und Marie Vanderbeke. »Modelling authenticity in teaching and learning contexts. A contribution to theory development and empirical investigation of the construct«, in: *Transforming Learning, Empowering Learners: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*, Volume 2, Chee-Kit Looi, Joseph Polman, Ulrike Cress und Peter Reimann (Hg.), Singapur: International Society of the Learning Sciences, 2016, 815–818.
- Borries, Bodo von. »Empirie der Schulbuchbewertung und Schulbuchnutzung«, in: *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*, Christoph Kühberger und Philipp Mittnik (Hg.), Innsbruck: Studienverlag, 2015, 19–41.
- Ders. »Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkung von Geschichtsschulbüchern – empirische Befunde«, in: *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*, Jörg Doll, Keno Frank, Detlef Fickermann und Knut Schwippert (Hg.), Münster: Waxmann, 2012, 43–65.
- Ders. »Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen«, in: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Münster: LIT, 2011, 39–52.
- Ders. »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 102–117.
- Ders. »Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht. Einige empirische Befunde«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 17, 1 (1996), 45–60.
- Borris, Bodo von, Claudia Fischer, Sibylla Leutner-Ramme und Johannes Meyer-Hamme. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, Neuried: ars una, 2005.
- Bramann, Christoph. »Schulbucharbeit – ein Aspekt der Professionalisierung von Geschichtslehrkräften? Implikationen zur Einbindung eines Leitmediums in die Hochschullehre«, in: *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*, Sebastian Barsch und Burghard Barte (Hg.), Frankfurt am Main: Wochenschau, 2021, 198–223.
- Bramann, Christoph und Christoph Kühberger. »Methoden zur Erforschung von Unterrichtsmedien«, in: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Georg Weißeno und

- Béatrice Ziegler (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2021, 1–14, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_26-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_26-1), zuletzt geprüft am 8. November 2021.
- Brauch, Nicola. *Geschichtsdidaktik*, Berlin/Boston: De Gruyter, 2016.
- Britt, Anne und Cindy Aglinskas. »Improving students' ability to identify and use source information«, in: *Cognition and Instruction* 20, 4 (2002), 485–522.
- Clark, Richard E. »Media will never influence learning«, in: *Educational Technology, Research and Development* 42, 2 (1994), 21–29.
- Fuchs, Eckhardt und Kathrin Henne. »Klassische Printmedien: Das Schulbuch«, in: *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*, Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga, Katharina Spieß und Karin Zimmer (Hg.), Bad Heilbrunn: utb, 2019, 839–863.
- Hodel, Jan und Monika Waldis. »Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse«, in: *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher (Hg.), Bern: hep, 2007, 91–142.
- Houwen, Annemiek, Carla van Boxtel und Paul Holthuis. »Dutch students' understanding of the interpretative nature of texts about a significant event in the development of democracy«, in: *History Education Research Journal* 17, 2 (2020), 214–228.
- Kerres, Michael. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*, Berlin/Boston: De Gruyter, 2018.
- Kienhues, Dorothe, Rainer Bromme und Elmar Stahl. »Changing epistemological beliefs: the unexpected impact of a short-term intervention«, in: *The British journal of educational psychology* 78, 4 (2008), 545–565.
- Kipman, Ulrike und Christoph Kühberger. *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Wiesbaden: Springer, 2020.
- Kozma, Robert E. »Will media influence learning? Reframing the debate«, in: *Educational Technology, Research and Development* 42, 2 (1994), 7–19.
- Langer-Plän, Martina. »Problem Quellenarbeit. Werkstattbericht aus einem empirischen Projekt«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54, 5–6 (2003), 319–336.
- Laschewski-Müller, Karin und Robert Rauh. *Kursbuch Geschichte. Nordrhein-Westfalen*, Berlin: Cornelsen, 2014, 46–48.
- Lässig, Simone. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.
- Lee, Mimi. »Promoting historical thinking using the explicit reasoning text«, in: *The Journal of Social Studies Research* 37 (2013), 33–45.
- Logtenberg, Albert, Carla van Boxtel und Bernadette van Hout-Wolters. »Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts«, in: *European Journal of Psychology of Education* 26, 1 (2011), 179–198.
- Maggioni, Liliana. *Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically*, Maryland: University Maryland, 2010.
- Mayer, Richard. *Computer games for learning. An evidence-based approach*, Cambridge, MA: MIT Press, 2014.

- Merkt, Martin, Sonja Weigand, Anke Heier und Stephan Schwan. »Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features«, in: *Learning and Instruction* 21, 6 (2011), 687–704.
- Mierwald, Marcel. »Digital oder doch lieber analog? Über die Lernwirksamkeit von Medien und das historische Lehren und Lernen im digitalen Wandel«, in: *Geschichte für heute* 3 (2021), 21–40.
- Ders. *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*, Wiesbaden: Springer VS, 2020.
- Mierwald, Marcel und Nicola Brauch. »Historische Orientierung ermöglichen. Zum Einfluss von Geschichtslehrbuchtexten auf die Relevanzüberzeugungen von Studierenden«. Vortrag auf der Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 21«, 9.–10. September 2021, Brugg, Schweiz.
- Dies. »Die Lernwirksamkeit von Medien prüfen: Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Medienvergleichsstudien in der Domäne Geschichte«, in: *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11, 1 (2020), 41–64.
- Dies. »Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015), 104–120.
- Mierwald, Marcel, Thomas Lehmann und Nicola Brauch. »Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte?«, in: *Unterrichtswissenschaft* 46, 3 (2018), 279–297.
- Dies., »Writing about the past: The impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history«, in: *European Journal of Psychology of Education*, 2021, <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00541-5>, zuletzt geprüft am 8. November 2021.
- Mierwald, Marcel und Julia Waldeyer. »Kann man die Relevanz von Geschichte messen? Erste Validierung der deutschsprachigen Version der Relevance of History Measurement Scale (RHMS-D)«, in: *Geschichtsdidaktisch intervenieren. Beiträge zur Tagung »Geschichtsdidaktik empirisch 20«*, Monika Waldis und Martin Nitsche (Hg.), Bern: hep-Verlag, 2023, 331–350.
- Monte-Sano, Chauncey. »Argumentation in history classrooms. A key path to understanding the discipline and preparing citizens«, in: *Theory into Practice* 55, 4 (2016), 311–319.
- Nokes, Jeffery D. »Elementary students' roles and epistemic stances during document-based history lessons«, in: *Theory & Research in Social Education* 42, 3 (2014), 375–413.
- Ders. *Building students' historical literacies: learning to read and reason with historical texts and evidence*, New York: Routledge, 2013.
- Ders. »Recognizing and addressing the barriers to adolescents' »reading like historians««, in: *The History Teacher* 44, 3 (2011), 379–404.
- Nokes, Jeffery D., Janice A. Dole und Douglas J. Hacker. »Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts«, in: *Journal of Educational Psychology* 99, 3 (2007), 492–504.

- Ott, Christiane. »Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven«, in: *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden*, Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2015, 19–37.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005.
- Ders. »Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität«, in: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Berlin: LIT, 2006, 15–37.
- Paxton, Richard J. »The influence of author visibility on high school students solving a historical problem«, in: *Cognition and Instruction* 20, 2 (2002), 197–248.
- Reisman, Avishag. »Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools«, in: *Cognition and Instruction* 30, 1 (2012), 86–112.
- Rüsen, Jörn. »Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 14, 1992, 237–250.
- Rouet, Jean-François, M. Anne Britt, Robert A. Mason und Charles Perfetti. »Using multiple sources of evidence to reason about history«, in: *Journal of Educational Psychology* 88, 3 (1996), 478–493.
- Sauer, Michael. »Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69, 7/8 (2018), 406–417.
- Ders. »Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67, 9/10 (2016), 588–603.
- Sauer, Michael und Birte Wolfrum. »Textquellen im Geschichtsunterricht verstehen. Zur Überprüfung von Verständnisniveaus anhand von Aufgabenformaten«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 29, 1 (2007), 87–102.
- Scheiter, Katharina. »Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (2021), 1039–1060.
- Schmellentin, Claudia. »Gestaltung von Verfasser-texten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive«, in: *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*, Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2020, 345–360.
- Schönemann, Bernd, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting. *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, Münster: LIT Verlag, 2011.
- Schönemann, Bernd und Holger Thünemann. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010.
- Schrader, Viola. »Historisches Denken durch Verfasser-texte fördern? Das Potenzial der Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer Perspektive«, in: *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*, Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2020, 361–372.
- Schweiger, Wolfgang. »Grundlagen: Was sind Medienwirkungen? – Überblick und Systematik«, in: *Handbuch Medienwirkungsforschung*, Wolfgang Schweiger und Andreas Fahr (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2013.
- Straaten, Dick van, Arie Wilschut und Ron Oostdam. »Making history relevant by connecting past, present and future«, in: *Journal of Curriculum Studies* 48, 4 (2016), 479–502.

- Straaten, Dick van, Arie Wilschut, Ron Oostdam und Ruben Fukkink. »Fostering students' appraisals of the relevance of history by comparing analogous cases of an enduring human issue. A quasi-experimental study«, in: *Cognition and Instruction* 37, 4 (2019), 512–533.
- Straaten, Dick van, Arie Wilschut und Ron Oostdam. »Measuring students' appraisals of the relevance of history. The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS)«, in: *Studies in Educational Evaluation* 56, 102–111.
- Theyßen, Heike. »Methodik von Vergleichsstudien zur Wirkung von Unterrichtsmedien«, in: *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, Dirk Krüger, Ilka Parchmann und Horst Schecker (Hg.), Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 2014, 67–79.
- Thünemann, Holger. »Historisches Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven«, in: *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*, Christoph Bramann, Christoph Kühberger und Roland Bernhard (Hg.), Frankfurt am Main: Wochenschau, 2018, 17–36.
- VanSledright, Bruce und Liliana Maggioni. »Epistemic cognition in history«, in: *Handbook of epistemic cognition*, Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval und Ivar Bråten (Hg.), New York/London: Routledge, 2016, 128–146.
- Waldis, Monika und Alex Buff. »Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interesse«, in: *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher (Hg.), Bern: hep, 2017, 177–210.
- Warnick, Bryan R. und Nicholas C. Burbules. »Media comparison studies. Problems and possibilities«, in: *Teachers College Record* 109, 11 (2017), 2483–2519.
- Weinbrenner, Peter. »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: *Schulbuchforschung*, Richard Olechowski (Hg.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995, 21–45.
- Wiley, Jennifer und Ivan K. Ash. »Multimedia learning of history«, in: *The Cambridge handbook of multimedia learning*, Richard E. Mayer (Hg.), Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 375–391.
- Wiley, Jennifer und James Voss. »The effects of ›playing historian‹ on learning in history«, in: *Applied Cognitive Psychology* 10, 7 (1996), 63–72.
- Dies. »Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text«, in: *Journal of Educational Psychology* 91, 2 (1999), 301–311.
- Wineburg, Sam. »Historical problem solving. A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence«, in: *Journal of Educational Psychology* 83, 1 (1991), 73–87.
- Zahn, Carmen. »Medienspezifische kognitive Verarbeitungs- und Lernprozesse«, in: *Medienpsychologie: Schlüsselbegriffe und Konzepte*, Nicola Krämer, Stephan Schwan, Dagmar Unz und Monika Suckfüll (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 2016, 198–295.



---

## Zu den Autorinnen und Autoren

Janina Becker, M.A., ist seit Oktober 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut in der Abteilung Mediale Transformationen. Sie ist die pädagogische Leitung von The Basement, dem Digital Lab des GEI, und arbeitet hier an der Konzeption des Raums und der Entwicklung von Formaten, die u. a. als Transferangebote auf den Forschungsergebnissen des GEI basieren. Zuvor war sie als Lektorin des Departement for Foreign Languages and Cultures der Xiamen Universität, China, tätig.

Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Lehr-Lernprozesse und empirische Unterrichtsforschung an der TU Dortmund. Ihre Forschungsinteressen sind u. a. lern- und entwicklungsgerechte Leistungsbeurteilung, digitale Lernorganisation und Lernbegleitung, Bildungsübergänge und Demokratiepädagogik. Sie ist Mitglied in der Auswahljury des Deutschen Schulpreises und im Programmteam der Deutschen Schulkademie. In der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) beschäftigt sich mit Professionalisierungsformaten für das mittlere Führungsmanagement an Schulen.

Dr. Vera Braun ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Konstanz. Ihre Forschungsinteressen gelten der vergleichenden Berufsbildungsforschung und der gesellschaftlichen Bedeutung der beruflichen Bildung. Sie arbeitete im Erasmus+-Projekt ITE-VET (Improving teacher education for applied learning in the field of VET in Ukraine) mit und promovierte über den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung allgemein und am Beispiel der Ukraine.

Dr. Kerrin v. Engelhardt studierte Freie Kunst an der Bauhaus-Universität Weimar und Volkskunde/Kulturgeschichte, Philosophie und Kunstgeschichte an der Universität Jena. Sie wurde im Fach Geschichte der Naturwissenschaften mit einer Dissertation zum Mathematikunterricht um 1800 promoviert. Derzeit leitet

sie die Fallstudie »Der Mythos naturwissenschaftlicher Neutralität. Der schulische Lehrfilm im Kalten Krieg« im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojektes »Bildungs-Mythen – eine Diktatur und ihr Nachleben« an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Engelmann studierte in Oldenburg und Jena Sozialwissenschaften, Anglistik, Pädagogik und Angewandte Ethik. Er promovierte als Mitarbeiter am Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung mit einer historisch-systematischen Arbeit zur Pädagogik Minna Spechts in Jena. Von 2017 bis 2021 war er an der Universität Tübingen Post Doc in der Abteilung Allgemeine Pädagogik. Seit April 2021 ist er Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Dr. Bernhard Hemetsberger ist PostDoc am Arbeitsbereich Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt. Er promovierte im Fach Bildungswissenschaft an der Universität Wien, wo er auch ein Lehramtsstudium für Geschichte, Psychologie und Philosophie abschloss. Seine Arbeits- und Forschungsinteressen sind Fragen nach gesellschaftlichen Wahrnehmungen von Krisen und ihre pädagogische Traktierung sowie die schulbezogenen Themen der Notengebung, Prüfungstechniken, Leistung und ihrer grafischen Darstellung.

Dr. Dr. Stefan Höltgen hat von 1996 bis 2000 Germanistik, Philosophie, Soziologie und Medienwissenschaft in Jena studiert und 2009 in Neuerer Deutscher Literatur in Bonn promoviert. Seit 2011 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Berliner Humboldt-Universität, wo er 2020 mit einer Arbeit über die Archäologie früher Mikrocomputer und ihrer Programmierung im Fach Informatik promoviert wurde. 2016/17 war er Gastprofessor in Paderborn. Er forscht zur Computergeschichte und Bildungskybernetik.

Prof. Dr. Toshiko Ito promovierte 1992 an der Universität Bern, Schweiz, mit der Dissertation »Die Kategorie der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis«. Sie wurde an der Universität Mie, Japan, 1996 als außerordentliche Professorin für Allgemeine Pädagogik berufen, dann 2008 ebenda als ordentliche Professorin. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen: Historische Bildungsforschung, insbesondere Wirkungsgeschichte und Rezeptionsgeschichte der Erziehungsideen im Zeitalter der Aufklärung und im Zeitalter der reformpädagogischen Bewegung.

Dr. Magdalena Kaul studierte Kunstpädagogik (B.A.) in Leipzig und Heilpädagogik (M.A.) in Münster und promovierte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Bereich der Erziehungs- und Sozialwissenschaften zum

Thema tiergestützte Interventionen und Inklusion. Sie arbeitet als Heilpädagogin und Fachkraft für tiergestützte Interventionen mit Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf.

Dr. Henrike Kopmann studierte Psychologie an der Universität Osnabrück. Nach der Promotion (2017) und Approbation zur Psychologischen Psychotherapeutin (2016) arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster und als Verhaltenstherapeutin. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen: Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen in inklusiven Lernsettings sowie die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf.

Dr. Alexander Mayer lehrt und forscht als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Historischen Institut der Universität der Bundeswehr München. Aktuell verfolgt er ein Forschungsprojekt zur Kulturgeschichte der Leistungsgesellschaft (1850–1975). Er wurde 2018 an der Ludwig-Maximilians-Universität München promoviert mit einer Arbeit zum Thema »Universitäten im Wettbewerb. Deutschland von den 1980er Jahren bis zur Exzellenzinitiative«.

Francine Meyer, M.A., ist seit Februar 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kommunikationswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig. Im Rahmen ihrer Dissertation befasst sich Francine Meyer mit den Anforderungen der Digitalisierung in Hinblick auf vermittlungsrelevante Aspekte. Gegenstand der Untersuchung ist hierbei u. a. das bundesweite Schulprojekt »Make Your School – Eure Ideenwerkstatt«, ein Projekt von Wissenschaft im Dialog. Zuvor war sie als Lehrkraft an der Berufsbildenden Schule in Braunschweig tätig.

Jun.-Prof. Dr. Marcel Mierwald ist Juniorprofessur für die »Didaktik der Bildungsmedien mit dem Schwerpunkt Geschichte« am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut und der Technischen Universität Braunschweig. Er arbeitet in der Abteilung Mediale Transformationen am GEI und lehrt universitär in der Geschichtsdidaktik. Er forscht im Bereich des historischen Lehrens und Lernens im digitalen Wandel und der empirischen Geschichtsunterrichtsforschung. Seine Forschungsinteressen umfassen u. a. das Lernen mit (digitalen) Medien, die Erfassung und Förderung von historischen Kompetenzen, die Sprachbildung im Fach Geschichte und die Antisemitismusforschung.

Dr. Maret Nieländer studierte Kulturwissenschaften in Frankfurt (Oder) und promovierte im Rahmen der Transkulturellen Studien im Fach Neuere Geschichte an der Universität Heidelberg. Seit 2014 koordiniert, referiert und

forscht sie am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut zu digitalen Forschungsinfrastrukturen und digitaler Geschichtswissenschaft.

Prof. Dr. Rolf F. Nohr ist Professor für Medienästhetik/Medienkultur an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und External Affiliate an der University of Arizona. Er war nach dem Studium der Film-, Fernseh- und Theaterwissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum wissenschaftlicher Mitarbeiter im kulturwissenschaftlichen Forschungskolleg »Medien und kulturelle Kommunikation« an der Universität zu Köln und Juniorprofessor an der HBK Braunschweig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Game Studies, Evidenztheorie, Polaroidfotografie, Metal Studies und kritische Diskursanalyse.

Susanne Pawlewicz, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Zu ihren Interessenschwerpunkten gehören Kritische Bildungs- und Subjekttheorien, Gouvernamentalitätsanalysen und soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Aktuell beschäftigt sie sich in Forschung und Lehre insbesondere mit der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen im universitären Kontext aus intersektionaler Perspektive.

Franziska Piva-Scholz, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Angewandten Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim. Sie studierte Lehramt für das Gymnasium an der Universität Leipzig und war im Anschluss als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Chemnitz tätig. Neben ihrer Promotionsarbeit »Biografische Leistungskonstruktionen von Lehrerinnen und Lehrern« forscht sie zu Bildungsprozessen in Medienbiografien von Kindern und Jugendlichen. Dabei arbeitet sie überwiegend mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden.

Prof. Dr. Sabine Reh studierte Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaft, absolvierte das 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien und promovierte anschließend mit einer bildungshistorischen Arbeit. Nach Professuren für Schulpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft in Freiburg, Münster und an der TU Berlin ist sie nun Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin, leitet die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin und ist gleichzeitig Stellvertretende Geschäftsführende Direktorin des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt.

Prof. Dr. Jan Schnellenbach ist seit 2014 Professor für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Mikroökonomik an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. Zuvor wurde er 2003 an der Universität St. Gallen promoviert und erhielt im Jahr 2009 an der Universität Heidelberg die Lehrbefugnis für Volkswirtschaftslehre. Von 2012 bis 2014 war er geschäftsführender Forschungsreferent am Walter-Eucken-Institut in Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf den Gebieten der öffentlichen Finanzen, der Verhaltensökonomik und der Wirtschaftspolitik.

Dr. Sandra Tauer studierte Volkswirtschaftslehre und Geschichte an der Universität Heidelberg und International Studies an der University of Sydney. Hiernach promovierte sie, gefördert von der Friedrich-Ebert-Stiftung, an der Universität Freiburg. Berufliche Erfahrung sammelte sie zunächst im Managerkreis der Friedrich-Ebert-Stiftung, bevor sie zwei Jahre als Fellow der gemeinnützigen Bildungsinitiative Teach First an einer Werkrealschule unterrichtete. Heute ist sie freiberufliche Dozentin und unterrichtet an Dualen Hochschulen, Fachhochschulen und Bildungsakademien.

Katharina Weiland, M.A., ist seit November 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im BMBF-geförderten Forschungs- und Schulentwicklungsprojekt »Leistung macht Schule« (LemaS) arbeitet sie in Teilprojekt I zur Entwicklung von schulischen Leitbildern mit Ausrichtung auf eine leistungsfördernde Schulentwicklung.

Prof. Dr. Gabriele Weigand ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seit 2018 ist sie Leiterin des BMBF-geförderten Forschungsverbunds »Leistung macht Schule« (LemaS) und Teilprojektleiterin in den Bereichen begabungs- und leistungsfördernde Schulentwicklung und Netzwerkbildung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Anthropologie und Theorien der Person, Schultheorie und Schulentwicklungsforschung, Begabungs- und Biografieforschung, Institutionelle und Interkulturelle Pädagogik.

Prof. Dr. Horst Zeinz ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Münster. Zuvor war er u. a. als Lehrer an Grundschulen tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Empirische (Grund-)Schulforschung; Optimierung von Lehr-Lernprozessen sowie Professionalisierung von Lehrkräften und Pädagogische Begleitforschung (Schulentwicklung).

