

pädagogische differenzen

Teresa Sansour
Oliver Musenberg
Judith Riegert
(Hrsg.)

Bildung und Leistung

Differenz zwischen Selektion und Anerkennung



k linkhardt

pädagogische differenzen

herausgegeben von Oliver Musenberg,
Judith Riegert und Teresa Sansour

In dieser Reihe sind erschienen

Musenberg, O. / Riegert, J. / Sansour, T. (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn 2018.

weitere Bände in Vorbereitung

Teresa Sansour
Oliver Musenberg
Judith Riegert
(Hrsg.)

Bildung und Leistung

Differenz zwischen Selektion
und Anerkennung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.ng. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Mina Musenberg.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2247-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
----------------------	---

I. Hauptbeitrag

Alfred Schäfer

Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit	11
---	----

II. Kommentierende Beiträge

Georg Breidenstein

Ist „Leistungsgerechtigkeit“ tatsächlich das Problem schulischer Leistungsbewertung?	59
---	----

Thomas Hoffmann

Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusionspädagogischer Perspektive	70
---	----

Alexandra Lesemann

Inklusive Bildung – Alternative zur Abstraktionslogik des Gerechtigkeitsversprechens?	81
--	----

Kathrin Müller

Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion	94
---	----

Rita Nikolai

Chancengleicher Leistungswettbewerb und die Rolle des Sozialstaats für die Schulpolitik – Kommentar aus Perspektive der Schulsystemforschung	104
--	-----

Lena Ordner und Karolina Siegert

„Kampf um Anerkennung“ von Jugendlichen, die sich außerhalb der Leistungsgesellschaft befinden. Ein Problemaufriss	111
---	-----

Marion Pollmanns

Ein Versuch, das Verhältnis von Bildung und Leistung aus
schulpädagogischer Perspektive zu bestimmen.
Zugleich eine Kritik der schulischen Wertform als Notwendigkeit
in einer meritokratischen Leistungsgesellschaft 118

Kristian Folta-Schoofs

Leistung und Gerechtigkeit aus neurodidaktischer Perspektive 130

Carsten Rohlf

Paradoxien und Illusionen der Bildung 140

III. Replik

Alfred Schäfer

Anschlussüberlegungen 155

Autorinnen und Autoren 165

Vorwort

Die Reihe *pädagogische differenzen* bietet ein Forum für wissenschaftlichen Austausch, fachliche Kontroverse und argumentativen Widerstreit. Das Konzept der Reihe setzt folgende drei Schwerpunkte:

differenzen = Kontrast, Widerstreit, Diskurs

Jedes Buch widmet sich einer aktuellen wissenschaftlichen Themenstellung, die von einer Autorin/einem Autor in einem ausführlichen und inhaltlich entsprechend akzentuierten Hauptbeitrag entfaltet wird. An den Hauptbeitrag schließen sich kommentierende Beiträge an, die sich mit den im Hauptbeitrag entwickelten theoretischen Ansätzen, Argumentationen und Thesen auseinandersetzen. In einer abschließenden Replik hat wiederum die Autorin/der Autor des Hauptbeitrags die Möglichkeit, auf die verschiedenen Beiträge zu reagieren, übergreifende Themenaspekte herauszuarbeiten und weiterführende Fragestellungen zu entwerfen.

differenzen = verschiedene Perspektiven auf ein Thema

Der Austausch über ein pädagogisch relevantes Thema (Hauptbeitrag) erfolgt aus unterschiedlichen Perspektiven und (Teil)Disziplinen heraus. Die einzelnen kommentierenden Beiträge gehen weit über reine Stellungnahmen oder Rezensionen hinaus, entwickeln eigene Gedanken zu dem Schwerpunktthema und nehmen dabei auch spezifische thematische bzw. theoretische Akzentuierungen vor. Insofern können die kommentierenden Beiträge sowohl als Vertiefungen bzw. Erweiterungen als auch als Kontrastfolien zu den theoretischen Überlegungen des Hauptbeitrags verstanden werden.

differenzen = Allgemeines und Besonderes

Der Titel *pädagogische differenzen* verweist zudem auf pädagogische Themen, die u.a. mit Blick auf die Leitvorstellung *Inklusion* ins Blickfeld rücken. Die Reihe berücksichtigt unterschiedliche Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensionen und fragt nach ihrer Bedeutung für die pädagogische Aufgabenstellung. Diese Fragestellungen werden gerade nicht – wie aktuell häufig zu beobachten – in einem „spezialpädagogischen“ Kontext thematisiert, sondern zum Gegenstand eines allgemeinpädagogischen und/oder transdisziplinären Diskurses.

Der vorliegende, zweite Band der Reihe *pädagogische differenzen* trägt den Titel: „Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung“. Mit dem Stichwort Leistung sind im pädagogischen Kontext wohl schon lange Diskussionen um (Bildungs)Gerechtigkeit verbunden. Die Kritik reicht von einer Beanstandung intransparenter Bewertungskriterien bis zur Infragestellung eines selektiven Schulsystems, das soziale Ungleichheit reproduziert. Im Zusammenhang mit schulischer Inklusion und zieldifferentem Unterricht verschärft sich die Debatte um Leistungsgerechtigkeit und Praktiken der Leistungsbewertung. Der Band bleibt bei einer pauschalen Kritik von schulischen Bewertungs- und Selektionsprozessen aber nicht stehen. Vielmehr geht es darum zu analysieren, welches Verständnis von Leistung Schule zugrunde liegt und welche Herausforderungen und Konflikte sich daraus ergeben.

In seinem Hauptbeitrag entfaltet Alfred Schäfer die Widersprüche und Konflikte, die mit dem Leistungsprinzip und dem Begriff der Leistungsgerechtigkeit im pädagogischen wie gesellschaftlichen Kontext verbunden sind. Es folgen kommentierende Beiträge aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen: Schulpädagogik (Georg Breidenstein, Marion Pollmanns), Sonderpädagogik (Thomas Hoffmann, Lena Ordner und Karolina Siebert), Inklusive Bildung (Alexandra Lesemann, Kathrin Müller), systembezogene Schulforschung (Rita Nikolai), empirische Bildungsforschung (Carsten Rohlf) und Neurodidaktik (Kristian Folta-Schoofs).

Wir danken sehr herzlich den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, Torsten Krämer und Lena Hennemann (Heidelberg) für die Durchsicht der Manuskripte sowie Thomas Tilsner vom Verlag Julius Klinkhardt für die Erstellung der Druckvorlage.

Heidelberg, Hildesheim und Berlin, im Frühjahr 2018

Teresa Sansour, Oliver Musenberg, Judith Riegert

I. Hauptbeitrag

Alfred Schäfer

Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit

Vorbemerkung

Das vielleicht vor allem Erklärungsbedürftige am Leistungsprinzip ist seine allseits unbefragt erscheinende Geltung. Weniges mutet so selbstverständlich an wie die überall zu findende und alles andere als eindeutige Rede von ‚Leistung‘. Herausragende Tätigkeiten, unerwartete Erfolge, Kompetenzen, die man (etwa im Sport) ‚abrufen‘ kann, aber auch zugeschriebene Formen der Selbstbeherrschung (und damit des Nicht-Handelns) oder auch das Zustandekommen einer gewünschten Verabredung werden ebenso wie (anonyme) Wirtschaftsdaten oder politische Verhandlungsergebnisse als ‚Leistung‘ bezeichnet. Die Verwendung des Signifikanten der ‚Leistung‘ in den unterschiedlichsten Lebensbereichen scheint nur die Betonung einer Besonderheit anzuzeigen, für die Vergleiche nur angedeutet werden müssen, um den Anschein eines ‚Mehr‘, und genau darüber: eines ‚Besonderen‘, zu erzeugen. Diese Vergleiche scheinen selbst nicht noch einmal ausgewiesen werden zu müssen: Klare Maßstäbe und Vergleichskriterien werden dort nicht mehr benötigt, wo die leere Rede über die Leistung das Optimale feiert – ohne dass diesem noch eine verortbare Bedeutung (ein stabiles Signifikat) zukommen würde.¹ Über die ubiquitäre Rede von ‚der‘ Leistung hinaus, gewinnen solche Impressionen allerdings eine weitergehende Bedeutung, wenn man berücksichtigt, dass mit dieser Rede nicht nur Gründe für eine intersubjektive Anerkennung benannt werden, sondern auch Kriterien für die Begründung der Einnahme einer sozialen Position. Als Prinzip steht die Leistung für den Anspruch einer gerechten gesellschaftlichen Organisation. In dieser sollen ungleiche Positionen nicht mehr nach ständischer Herkunft, nach Geschlecht, Rasse oder sonstigen Soziallagen vergeben werden, sondern auf der Grundlage von ‚Leistung‘ – auf der Grundlage eines gerechten Leistungsvergleichs mit anderen. Das Leistungsprinzip als Gerechtigkeitsprinzip steht für einen zentralen emanzipatorischen Anspruch der bürgerlichen Gesellschaft. Es steht damit auch für die Abhängigkeit der jeweiligen gesellschaftlichen Positionierung von der individuellen Anstrengung und deren Erfolg. Dabei wird eine solche Positionierung zwar einerseits als abhängig von den ‚Leistungen‘ im jeweiligen System gedacht: Wer sich anstrengt und damit ent-

¹ Die hier verwendete Unterscheidung von Signifikanten und Signifikaten habe ich an anderer Stelle erläutert: Schäfer 2013.

sprechende Ergebnisse vorweisen kann, dem soll der soziale Aufstieg offenstehen. Andererseits soll das Leistungsprinzip auch schon den Zugang zu entsprechenden Institutionen und sozialen Positionen regulieren: Es ist das ‚Berechtigungswesen‘, das für eine gesellschaftliche Bedeutungszuweisung an ein selektives Ausbildungssystem sorgt. Die schulische Selektion auf der Grundlage erbrachter Leistungen soll sicherstellen, dass individuelle Anstrengungsbereitschaft und Schulerfolg eine zugleich gerechtfertigte und ungleiche Lebens- und Berufsperspektive eröffnen. Und doch scheint gerade hier das Leistungsprinzip, eine gerechte Hervorbringung sozialer Ungleichheit durch leistungsbegründete Selektion, nicht zu funktionieren. Darauf wird noch einzugehen sein. Die mangelnde Objektivität und Validität von Benotungen ist seit Jahrzehnten bekannt. Leistungskriterien bleiben heterogen, ihre Anwendung zeigt sich als inkonsistent und ungerecht – ohne dass hier ein Ausweg in Sicht wäre.² Unterschiedliche Bezugsnormen des Leistungsvergleichs verweisen auf das Fehlen einer einheitlichen Begründbarkeit von Bewertungen. Man könnte sich daher fragen, warum ein höchst problematisches Leistungsprinzip dennoch für die Organisation schulischer Vermittlungsprozesse als alternativlos erscheint, inwieweit das Festhalten an diesem Prinzip nicht absurde Züge trägt. Vor dem Hintergrund der emanzipatorischen Funktion des Leistungsprinzips, das es nicht mehr erlaubt, sozialen Status einfach nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Religion, Rasse o.ä. zuzuschreiben, wird man sich eine Kritik dieses absurd funktionierenden Prinzips nicht leicht machen können. Seine Kraft gewinnt es immerhin nicht zuletzt dadurch, dass es selbst noch zur Grundlage und zum Kriterium der Kritik an seinem mangelhaften Funktionieren zu taugen scheint.

Allerdings wird eine nun selbst problematisch erscheinende Problematisierung des Leistungsprinzips nicht übersehen dürfen, dass eine solche Gerechtigkeitsvorstellung in gegenwärtigen Gesellschaften durchaus um andere Konzepte ergänzt wird, die selbst wiederum nicht mit dem Leistungsprinzip übereinstimmen. Die Erbschaft von Betrieben und (nicht selbst erworbenem) Eigentum wäre hier ebenso als Beispiel zu nennen wie eine politische Souveränität, die sich im Wahlrecht oder auch im souveränen Einspruch gegen politische Entscheidungen äußert: Erbschaft wie politische Rechte sind offensichtlich nicht an vorausliegende Leistungen gebunden.³ Mit solchen zusätzlichen Gerechtigkeitsvorstellungen scheint das Festhalten an einer selektiven Benotungspraxis, für die der Verdacht einer Un-

2 Auch die Verbesserung von Testverfahren scheint hier kaum einen Ausweg zu bieten. In diesen wird das zu Messende – die Leistung – erst konstruiert und es stellt sich die (schon in der Geschichte der Intelligenztests verhandelte) Frage, ob die Abhängigkeit des Gegenstandes vom Messverfahren wirklich etwas dazu beiträgt, die sozialen Auseinandersetzungen um die Bestimmung dieses Gegenstandes anders als hegemonial einfriedern zu können.

3 Im Hinblick auf die politischen Rechte wird man allerdings darauf hinweisen müssen, dass deren Durchsetzung für alle Bevölkerungsgruppen ein langwährender Prozess ist. Hier interessiert aller-

gerechtigkeit kaum abzuweisen ist, zusätzlich prekär. Warum soll man an einem Gerechtigkeitsprinzip festhalten, das primär ökonomisch definiert ist⁴, obwohl ein Bezug auf politische Gerechtigkeitskriterien möglich ist und obwohl (mit dem Besitz) selbst im ökonomischen Bereich ohnehin zwei Gerechtigkeitskriterien eine Rolle zu spielen scheinen, obwohl also auch hier die spätere soziale Position nicht einfach nur von der individuellen Leistung abhängt? Sicherlich kann man an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass das Leistungsprinzip nicht zuletzt zur gesellschaftlich wahrgenommenen Bedeutsamkeit des Schulsystems beiträgt. Dies gilt nicht nur für die Einführung eines an Noten gebundenen Berechtigungswesen im 19. Jahrhundert, sondern auch für die um einen verselbständigten Wettbewerbsgedanken kreisende neoliberale Optimierungslogik, die als Legitimationsgrundlage für aktuelle Umgestaltungen im Schulsystem dient. Jedoch könnte man auch darauf hinweisen, dass unter dem etwas verschämten Titel der ‚Pädagogik‘, um die es ja in der Schule auch ‚irgendwie‘ gehen soll, ein Einsatzpunkt angedeutet ist, der quer zum Leistungsprinzip zu liegen scheint. Diese Pädagogik, die im schulpädagogischen Diskurs eher als eine in sich unproblematische Zone der individuellen Förderung und der Beschäftigung mit der (anzuerkennenden) Schülerartikulation aufgerufen wird, erscheint aus der Perspektive des Leistungsprinzips eher als eine marginale oder funktional zu berücksichtigende Größe, die beispielsweise bei der begründenden Kommunikation der Leistungsfolge und -misserfolge eine Rolle spielt. Auch darauf wird zurückzukommen sein. Hier interessiert vor allem, dass der pädagogische oder bildungstheoretische Diskurs der Neuzeit von einem Gerechtigkeitsproblem ausgeht, das ebenfalls nicht an Vorbedingungen geknüpft ist, sondern diese gerade negiert. Die Anders- und Eigenheit von Kindern als solche zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns zu machen, ihnen in dieser Andersheit gerecht werden zu wollen, setzt voraus, auf soziale Normalitätskriterien zu verzichten.

Dabei kann und soll es hier nicht darum gehen, ein pädagogisches Gerechtigkeitsprinzip gegen ein schulisches Leistungs- und Selektionsprinzip auszuspielen. Dies scheint schon deshalb nicht weiterzuführen, weil man ersterem vorwerfen kann, Fragen sozialer Gerechtigkeit auszuklammern, und weil letzteres offensichtlich nur funktioniert, wenn Fragen pädagogischer Gerechtigkeit marginalisiert werden. Zudem scheinen beide Konzepte der Gerechtigkeit mit dem systematischen Problem der Erzeugung von Ungerechtigkeit, des Nicht-Gerechtwerdens-Könnens zu tun zu haben. Der Ungerechtigkeit schulischer Selektion steht dann die letztlich nicht zu beantwortende Frage gegenüber, wie man denn Heranwachsenden

dings der systematische Gesichtspunkt eines Gerechtigkeitsprinzips, in dessen Namen eben diese Durchsetzung immer schon gefordert wurde.

⁴ Der Rechtschreibduden benennt als Anwendungsbereiche für das ‚Leistungsprinzip‘ Wirtschaft und Pädagogik.

gerecht werden soll. Obwohl auch auf diese Konstellation eingegangen werden soll, interessiert hier zunächst die Interferenz beider Gerechtigkeitskonzepte im schulischen Raum. Dabei scheint die pädagogische Diskursivierung einer kindlichen Alterität, die sich gegen Verfügungsansprüche sperrt, durchaus Nähen zur Konfiguration eines (voraussetzungslosen) politischen Souveräns zu haben. Als Indikator für eine solche Nähe mag man die Zunahme der subjektiven Schülerinnen- und Schülerrechte in den letzten Jahrzehnten ansehen, die pädagogische Disziplinierungs- und ‚ordnungspolitische‘ Verfügungsansprüche qua schulischer Organisation begrenzen. Neben solchen ‚demokratischen‘ bzw. alteritätspädagogischen Begrenzungen scheinen auch die neoliberalen Steuerungsversuche mit ihren Vorgaben der Kunden- und Outputorientierung die Autorität der schulischen Benotung, die nur das Ergebnis, nicht aber die Organisation des Prozesses der ‚Leistungserbringung‘ in den Blick nimmt, fraglich werden zu lassen. Es ist von daher kaum ein Zufall, dass ‚pädagogische‘ Konzepte (neben der Leistungsorientierung) für die Wahl der Schule eine Rolle spielen. Die angenommene Interferenz des pädagogischen (bzw. politischen) Gerechtigkeitsprinzips und des Leistungsprinzips im schulischen Kontext wirft also erneut die Frage auf, in welchem Maße hier pädagogische bzw. politisch-demokratische und ökonomische Gerechtigkeitsvorstellungen eine Rolle spielen und inwiefern von hier her die Dominanz des Leistungsprinzips plausibel werden kann.

Bevor also auf die immanenten Probleme des Leistungsprinzips im Rahmen der schulischen Benotungspraxis eingegangen werden soll, scheint es sinnvoll zu sein, die Frage seines Verhältnisses zum pädagogischen (und vielleicht auch politischen) Gerechtigkeitsprinzip zu untersuchen. Dabei wird es nicht darum gehen, das eine gegen das andere auszuspielen: Vielleicht geht es eher um die Komplementarität ‚blinder Flecken‘ (1). Im Anschluss daran ist die Frage nach den Herkünften eines Leistungsprinzips zu stellen, das mit ökonomischen Effizienz- und Erfolgskriterien zugleich eine soziale Gerechtigkeitsvorstellung verbindet, das also beansprucht, die Lücke zwischen Ökonomie und sozialer Ordnung zu schließen. Das Argumentationsziel besteht darin zu zeigen, dass Leistung als Gerechtigkeitskriterium nur funktioniert, wenn man sie als den menschlichen Bewertungen entzogen stilisiert. Dabei soll auch auf die aktuelle Diskussion um die marktliberale Entkoppelung des Erfolgs von der Anstrengung eingegangen werden (2). In einem dritten Schritt wäre dann die innere Stimmigkeit dieses Konzepts zu prüfen, die nicht zuletzt an einer Reziprozitätsvorstellung von Anstrengung und Erfolg orientiert ist. Dabei wird zu zeigen sein, dass (auch vor dem Hintergrund der vorherigen Überlegungen) das Leistungsprinzip einfach nicht als Reziprozitätsprinzip von Anstrengung und Erfolg funktionieren kann, wenn es seine Funktion der legitimen Produktion sozialer Ungleichheit erfüllen soll. Damit steht der Verdacht im Raum, dass das Leistungsprinzip auch als ein Ungerechtigkeitsprinzip gelesen werden kann. In den Mittelpunkt rücken dann Fragen nach dem Verständnis von Leistung und

dem Sinn des Leistungsprinzips (3). Wenn die Bindung des Gerechtigkeitsversprechens an die Reziprozität von Anstrengung und Erfolg nicht möglich und vielleicht auch nicht einmal ökonomisch sinnvoll sein sollte, ist dann in einem vierten Schritt nach der Spezifität des schulischen Leistungsdenkens zu fragen, das sich doch nicht zuletzt über seine gesellschaftliche Funktion und Notwendigkeit legitimiert (4). Wenn auch im schulischen Bereich das Leistungsprinzip nicht als Gerechtigkeitsprinzip funktioniert, dann ist nach dem Verhältnis von *Prinzip* und *Praxis* zu fragen: Wie wird trotz dieser Gerechtigkeitsproblematik dennoch so etwas wie ein quasi selbstverständlicher Sinn von Leistung und damit von schulischer Selektion hervorgebracht? Dabei wird davon auszugehen sein, dass die praktische Hervorbringung von Leistung ebenso wie die diskursive Vergewisserung solcher Praktiken nicht prinzipiell begründet werden können und daher umstritten bleiben. Dabei lässt sich eine solche Vermutung zweifach einsehen. Sie folgt zum einen aus einer kategorialen Betrachtung des logisch nicht zu schließenden Verhältnisses von Prinzip und Anwendung; und sie folgt aus einer empirischen (praxistheoretischen wie diskursanalytischen) Forschungsperspektive, die die Formen der Bearbeitung eines unlösbaren Problems sowie einer kategorialen Engführung des Leistungskonzepts aufzeigt. Wenn solche Analysen deutlich machen, dass das Leistungskonzept im Fokus unterrichtlicher Abläufe und Thematisierungen steht, dann dürften sie zugleich belegen, wie die Alterität des pädagogischen Adressaten in die Figur eines Leistungs-Subjekts transformiert wird (5). Eine solche Perspektive wirft schließlich noch einmal das eingangs formulierte Problem auf: Es ist dies die Frage, ob nicht jede Begründung des Leistungsprinzips auch dann absurd bleibt, wenn man angesichts der Hegemonie des Signifikanten der Leistung, die nicht zuletzt auf der Nichtfixierbarkeit seiner ‚eigentlichen Bedeutung‘ beruht, keine – zumindest keine systematische – Alternative entwerfen kann.

1 Souveränität und Leistung – unterschiedliche Bezugspunkte der Gerechtigkeit

Das Argumentationsziel dieses Abschnitts besteht darin, die gängige Gegenüberstellung von pädagogischen und leistungs- bzw. selektionsbezogenen Perspektiven auf den Schulunterricht zu überschreiten hin auf die Logik zweier (in sich problematischer) Gerechtigkeitsprinzipien. Dabei wird zum Ersten eine Verbindung hergestellt zwischen pädagogischen Ambitionen und politischen – oder besser: demokratischen Prinzipien. Die frühe Gegenwehr gegen eine politische Instrumentalisierung der Bildung müsste demnach kompatibel sein mit einer Option für die Demokratie, insofern diese als ein Streit um das Richtige verstanden wird, in dem niemand über die Wahrheit verfügt. Eine solche Verbindung von pädagogischen

und demokratisch-politischen Gerechtigkeitsvorstellungen zu behaupten, ist dabei nicht selbstverständlich: Dennoch soll sie gezeigt werden. Die auf der Grundlage einer Leistungsbewertung erfolgende Selektionsfunktion lässt sich wiederum zum Zweiten eher im Rahmen eines ökonomischen Gerechtigkeitsprinzips verorten, aber auch diese ökonomische Referenz impliziert nicht einfach eine Identität von schulischer und ökonomischer Gerechtigkeitsvorstellung. Die Vorstellung einer schulischen Leistungsgerechtigkeit ist nicht einfach mit ökonomischen Qualifikationsanforderungen derart synchronisiert, dass gewünschte Qualifikationshierarchien produziert würden. Beide Perspektiven, die eine direkte Funktionalisierung der Schule durch politische bzw. ökonomische Imperative zurückweisen, erlauben es zunächst, an jener bildungstheoretischen Option festzuhalten, nach der der individuelle Bildungsprozess frei von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Imperativen verlaufen sollte. In einer darauf folgenden Perspektive lässt sich allerdings auch deutlich machen, dass demokratisch-pädagogische und ökonomische Gerechtigkeitsvorstellungen jeweils blinde Flecke aufweisen: Während die demokratisch-pädagogische Perspektive die voraussetzungslose Souveränität des Individuums betont, rückt die ökonomische Thematisierung der Gerechtigkeit das Problem gesellschaftlicher Ungleichheit in den Vordergrund. Beide Perspektiven scheinen sich dabei komplementär zueinander zu verhalten, ohne dass ein Terrain ihrer Versöhnung sichtbar wäre.

Dass der individuelle Bildungsprozess frei von gesellschaftlichen Vorgaben geschehen soll, dass er nicht durch gesellschaftliche, ökonomische, religiöse oder auch staatliche Imperative bestimmt werden soll, bildet den Einsatzpunkt des Neuhumanismus Wilhelm von Humboldts. 1792 wird diese Forderung nicht zuletzt in Form einer Grenzbestimmung der staatlichen Organisation von Bildungsprozessen markiert. Für Humboldt kommt alles darauf an, dass individuelle Bildungsprozesse ermöglicht werden: In freier, d.h. weder zweckbestimmter noch normierter Auseinandersetzung mit der Widerständigkeit einer mannigfaltigen Wirklichkeit sollen sich die individuellen Kräfte herausbilden und zu einem ‚proportionierlichen Ganzen‘ fügen (Humboldt 2010).⁵ In der pädagogischen Historiographie wird diese Forderung meist in den Kontext einer Kritik an der philanthropischen Versöhnung von individueller Bildung und gesellschaftlicher Brauchbarkeit gerückt. In systematischer Perspektive scheint eine solche Konzeption Fragen wie jene nahezulegen, ob denn ein solcher Bildungsprozess als gelingender vorstellbar ist, inwiefern sein Ergebnis zugleich eine ‚soziale Komponente‘ in der Form hat, dass man sich ein soziales Gefüge der Individuen vorstellen kann. Clemens Menze hat an dieser Stelle die These vertreten, dass Humboldts Konzeption nur vor dem Hintergrund des Rückgriffs auf die Monadenlehre Leibniz‘ einsichtig wird. Danach werden die in sich geschlossenen individuellen Bildungsprozesse

5 Ich beziehe mich hier auf die leicht zugängliche Reclam-Ausgabe.

als perspektivische Ausformungen einer gemeinsamen und grundlegenden (bei Leibniz: göttlichen) Zentralperspektive lesbar, die bei aller individuellen Zentriertheit immer schon ‚sozial sind‘ (Menze 1965).⁶ Im „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ vertritt Humboldt die These einer negativen Bestimmtheit des Menschen: Um zu wissen, was das den Menschen Auszeichnende wäre, müsse man so viele individuelle Differenzen als möglich hervorbringen – was zugleich bedeutet, dass die Bestimmung des Menschen nur über Differenzen läuft, die jede positive Bestimmung seines ‚Wesens‘ als ‚schlechte Metaphysik‘ erscheinen lassen (Humboldt 1969).

Ich möchte diese Diskussion um die Begründbarkeit, die Möglichkeiten und Grenzen der Humboldt’schen Bildungstheorie hier nicht weiterverfolgen, sondern auf einen anderen Punkt hinweisen: Man kann die „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ auch als ein Manifest des politischen Liberalismus lesen. John Stuart Mill hat dies getan und damit auf die fundamentale Bedeutung der Freiheit hingewiesen. Im liberalen Verständnis bildet die Freiheit der Individuen die Bedingung wie die Grenze staatlichen Eingreifens: Sie allein vermag den Staat zu legitimieren und an ihrer Aufrechterhaltung findet der Staat seine Grenze (Mill 1974).⁷ Von hier aus erscheint das Plädoyer gegen die staatliche Strukturierung und Organisation eines auch gesellschaftlich funktionalen Bildungsprozesses als eines gegen einen autoritären und für einen liberalen Staat. Ein solcher Staat hat die Freiheit der Individuen und damit eine Souveränität zu akzeptieren, die nicht an von ihm festgelegte Bedingungen gebunden ist.⁸ Was Humboldt hier fordert, wenn er von einer vorgegebenen Zweckbestimmung und normalisierenden Strukturierung des individuellen Bildungsprozesses absehen will, das ist nichts anderes als die voraussetzungslose Souveränität des freien Individuums, wie sie der politische Liberalismus auch zur Grundlage seines Staatsverständnisses macht.⁹

6 Menzes Perspektive verweist – über die Referenz auf Leibniz (1979) hinaus – auf die systematische Frage nach der Bedeutung metaphysischer Referenzpunkte für bildungstheoretische Entwürfe. Diese Frage aufzuwerfen, bedeutet nicht, in einem naiven, vermeintlich realistischen Sinne bildungstheoretische Entwürfe wie den Humboldts als ‚Metaphysik‘ abzutun. Die Frage richtet sich eher auf die Bedeutung und die theiestrategische Funktion metaphysischer Referenzen – ohne die wohl auch Konzepte wie Individualität, Sozialität, Freiheit, Gleichheit oder Gerechtigkeit gar nicht diskutierbar wären (auch am Beispiel Humboldts Schäfer 2009, 282ff.).

7 Eine der ersten und folgenreichen Bestimmungen der liberalen Freiheit, die nicht nur über die Verfügung des individuell Eigenen läuft, sondern auch den ‚Besitz‘ der eigenen Person als Grenze staatlichen Eingreifens deutlich macht, findet sich bei Locke (2007).

8 Das Argument ist systematisch. Dass die Durchsetzung dieser Souveränität (etwa im Wahlrecht) aller Mitglieder des Volkes historisch ein langer und umkämpfter Prozess gewesen ist, dürfte hinreichend belegt sein.

9 Es muss und kann an dieser Stelle nicht darauf eingegangen werden, dass das liberale Staatsmodell zugleich der voraussetzungslosen Souveränität des aus Individuen bestehenden Volkes die Orga-

Die voraussetzungslose Souveränität des freien Individuums, die nicht an vorgegebene Normalitäts- und Vernunftstandards gebunden ist, macht den Prozess des politischen und pädagogischen Regierens prekär. Die Idee der Bildung, wie sie Humboldt konzipierte, kommt ohne pädagogische Strukturierung aus: Sie stellt sich eine individuelle Selbstbildung vor. Sobald man jedoch in diesen Prozess steuernd einzugreifen versucht, entstehen die bekannten pädagogischen Paradoxien. Schon Rousseau, der die voraussetzungslose Freiheit als Alterität des fremden Kindes gegenüber sozialen Normalisierungs- und Entfremdungsprozessen hervorhebt, kann sich eine solche Beziehung nur als eine der indirekten Steuerung vorstellen.¹⁰ Ob eine dem Erwachsenen unzugängliche, aber zu respektierende Alterität des Kindes oder eine an keine Voraussetzungen gebundene Freiheit und Souveränität des sich bildenden Individuums – das Ergebnis besteht in beiden Fällen in einer systematischen Zurückweisung eines paternalistischen Regierens.¹¹ Es sind die voraussetzungslose Freiheit, die nicht an soziale Regulierungen gebunden ist, oder auch eine kindliche Alterität als Einspruchsgrund gegen jede Normalisierung, die einen liberalen Einsatz kennzeichnen. Und es ist diese jedem Individuum zugeschriebene Freiheit, die zur regulierenden Gerechtigkeits- und Gleichheitsbeziehung in einem Spannungsverhältnis steht. Die Freiheitsvorstellung lässt sich mit Blick auf die Gleichheit eher als die einer unterstellten Analogie verstehen: Die freien Individuen sind gleich, solange jedes von ihnen frei ist – das heißt auch: dass keine vorgängige gemeinsame ‚gerechte‘ Ordnung angenommen werden muss. Jede Ordnung, ob sie gesetzlich oder moralisch daherkommt, ist erst einmal eine Zumutung, weil mit ihr die Freiheit des Individuums reguliert und eingeschränkt wird. Gerechtigkeit bedeutet dabei im Sinne der Gleichheit, dass man einerseits jedem Individuum als einem freien gerecht werden und ande-

nisation eines Verfassungsstaats gegenüberstellt, um der voraussetzungslosen und daher inhaltlich unabsehbaren Souveränität Schranken zu setzen. Ob die Organisation der Schule, wie sie dann im 19. Jahrhundert Gestalt gewinnt, eine ähnliche Funktion gegenüber der dennoch zu berücksichtigenden Souveränität der Schülerinnen und Schüler erfüllt, dürfte eine bisher nicht untersuchte Fragestellung sein.

- 10 Ich gehe hier nicht näher auf Rousseaus Konzept der negativen Erziehung und den Entwurf einer kontrafaktischen Pädagogik durch Rousseau ein. Die Fiktion des pädagogischen Gelingens ist wohl selten so reflektiert und mit einer wegweisenden Rhetorik in Szene gesetzt worden (Rousseau 1963 und dazu Schäfer 2002). Ebenso wenig gehe ich auf die aktuellen didaktischen Entwürfe einer (Rousseau'schen) Gestaltung von Lernumgebungen ein, die die Rousseau'schen Wirksamkeitsphantasien durch eine subtile Logik der Verantwortungszuschreibung an die selbstverantwortlichen Leistungs-Subjekte ersetzen.
- 11 Eines der Erfolgsgeheimnisse der Fiktion Rousseaus bestand darin, dass er die Anerkennung der Fremdheit des Kindes mit dessen indirekter, aber zugleich totalitärer Lenkung zusammendachte und damit einen verführerischen Wunschtraum der Pädagogik formulierte. Doch soll es hier nicht um die Phantasie einer gelingenden Einheit von Freiheit und pädagogischer Unterwerfung gehen.

rerseits doch alle gleich behandeln soll.¹² Der liberale Ausgangspunkt unterstellt also eine analoge Gleichheit der Freien, macht aber damit zugleich eine gerechte Gleichbehandlung im Rahmen einer politischen Ordnung zu einem grundsätzlichen Problem.

Solange die Bildungstheorie ihren Ausgang von der individuellen Freiheit nimmt, kommen jene sozialen und politischen Ordnungsprobleme – und damit die Frage einer sozialen Gerechtigkeit angesichts von Ungleichheit – nicht in den Blick: Mit der Freiheit scheint die Gleichheit immer schon vorausgesetzt werden zu können. Man kann sich dies noch einmal am zweiten bedeutsamen neuhumanistischen Bildungskonzept verdeutlichen. Im Unterschied zu Humboldt bindet Schiller die Perspektive einer gelingenden Selbstbildung des Menschen an eine Versöhnung mit einer nicht nur widerständigen, sondern auch affizierenden Welt (Schiller 1973, nach Schäfer 2009).¹³ Ein gelingendes und damit freies Selbstverhältnis ist für ihn gebunden an ein versöhntes Verhältnis zur Welt. Frei ist dieses Selbstverhältnis, weil es die zwei unvereinbaren Triebkräfte, die Schiller in seiner metaphysischen Anthropologie aufruft, versöhnt. Dem mit Verfügungsanspruch über die begriffene Welt auftretenden Formtrieb steht im Menschen ein Stofftrieb gegenüber, der sich der affizierenden Qualität der Gegenstände öffnet und dieser gegenüber empfänglich ist. Bekanntlich ist eine Versöhnung dieser beiden entgegengesetzten Weltverhältnisse für Schiller nur in einer ästhetischen Form möglich: im Spiel oder in einem ästhetischen Zustand, in denen die beiden Triebe in ihrer treibenden Kraft soweit suspendiert sind, dass ein Wechselspiel zwischen ihnen möglich erscheint. Im schönen Schein eines ästhetischen Selbst- und Weltverhältnisses ist dann eine Versöhnung des zwischen den beiden Triebkräften zerrissenen Menschen mit sich selbst und der Welt möglich. Dass für Schiller die Zielperspektive darin besteht, die ‚Welt bewahrend zu formen‘ (Schiller 1962, 169)¹⁴, impliziert damit gleichzeitig eine Befreiung des Menschen aus der Abhängigkeit von den ihn bestimmenden Triebkräften. Dabei muss im vorliegenden Zusammenhang nicht die Frage nach der realen Möglichkeit eines ästhetischen Welt- und Selbstverhältnisses oder jene nach dem Status oder der Legitimität der anthropologischen Begründungsfigur interessieren: Deutlich wird, dass auch die für Schiller erst herzustellen Freiheit des Individuums gerade über die anthropologische Begründung als eine zu verstehen ist, die die Frage von Gleichheit oder

12 Christoph Menke (2005) hat auf diesen doppelten Gleichheitsbegriff hingewiesen, der einerseits durch das Spannungsverhältnis zur individuellen Freiheit nachvollziehbar wird, der aber andererseits ein kaum zu vereinbarendes Spannungsverhältnis bezeichnet.

13 Ich habe die folgende Lesart des Ansatzes Schillers an anderer Stelle entfaltet. Im vorliegenden Zusammenhang geht es – bei aller Verkürzung – um das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit.

14 So bestimmt Adorno (1962) unter Bezug auf Schiller den Kern der neuhumanistischen Bildungsidee.

Ungleichheit in der Utopie eines ästhetischen Staates erübrigt. Die Frage einer gerechtfertigten sozialen Ungleichheit freier Menschen stellt sich von hier her nicht. Das liberale Konzept einer jeder sozialen Organisation vorgängigen und sie begründenden sowie zugleich von ihr zu respektierenden Freiheit des Individuums, wie es hier als bildungstheoretischer und zugleich demokratischer Referenzpunkt eingeführt wurde, lässt sich daher kaum als Begründungsperspektive des bereits angedeuteten schulischen Leistungsprinzips einsehen. Es ist nicht die voraussetzungslose Freiheit des Individuums, die als solche jede pädagogische Bemühung in die Paradoxie treibt, von der die Perspektive auf das schulische Leistungsprinzip ausgeht. Den Ausgangspunkt bildet hier die Idee der Gleichheit. Die angenommene Gleichheit der Schülerinnen und Schüler bildet die Voraussetzung für die Legitimität des schulischen Selektionsprozesses. Es wurde schon angedeutet, dass neben der Freiheit die Gleichheit das zweite zentrale metaphysische Konzept neuzeitlicher Selbstvergewisserung darstellt und dass beide Konzepte miteinander konfliktieren. Angedeutet wurde auch, dass metaphysische Konzepte nicht einfach als bloße Spekulation zu verstehen sind: Sie bilden – trotz, vielleicht sogar wegen ihres metaphysischen Charakters – zentrale Bezugspunkte nicht nur menschlicher Selbstvergewisserungen oder sozialer Konflikte, sondern sie gehen zugleich auch als (immer umstrittene) Rechtfertigungsgrößen in die praktische und diskursive Konstitution von Organisationen ein. Metaphysische Bezugspunkte wie jener einer grundlegenden Gleichheit dienen also unter modernen Vorzeichen nicht mehr einer zweifelsfrei gestellten Grundlegung sozialer Wirklichkeiten: Vielmehr eröffnen sie einen Konfliktraum, in dem Fragen von Möglichkeit und Unmöglichkeit, von Idee und Wirklichkeit oder von Legitimation und Illegitimität verhandelt werden können. Eben dies lässt sich mit Blick auf die vorausgesetzte Gleichheit im schulischen Leistungsprinzip gut illustrieren.

Das Leistungsprinzip weist eine Reproduktion sozialer Ungleichheit zurück: eine Ungleichheit zwischen Ständen, Geschlechtern, Rassen, Reichen und Armen. Seine Idee setzt die Verfügbarkeit jeder sozialen Position in einem hierarchisch geordneten sozialen Gefüge für Individuen voraus, von denen jedes aus eigener Kraft die Möglichkeit haben soll, die ihm gemäße Position zu erreichen. Eine solche Perspektive macht wiederum nur Sinn, wenn nicht nur von der (kaum begründbaren) Idee der Verfügbarkeit aller sozialen Positionen ausgegangen wird, sondern wenn auch unterstellt wird, dass die Individuen selbst unter gleichen Voraussetzungen antreten. Wenn man diese Idee – die der Chancengleichheit – stark macht, dann dürfen nicht nur empirische Faktoren wie die soziale Herkunft, das Geschlecht, die Rasse usw. keine Rolle spielen, sondern auch alle anderen Arten der individuellen Beeinträchtigung. Dass eine solche Gleichheit der Chancen nicht gegeben ist, dass etwa die soziale Herkunft vor allem in Deutschland nach wie vor eine relevante Bestimmungsgröße für den möglichen Schulerfolg darstellt, stellt dabei vor dem Hintergrund des Leistungsprinzips keinen grundlegenden

Einwand gegen die zentrale Bedeutung der Chancengleichheit dar. Dass man diese Bedeutung der sozialen Herkunft überhaupt als Problem wahrnehmen kann, das zu bearbeiten wäre, bildet umgekehrt eine Bekräftigung der zentralen Bedeutung der Idee der Chancengleichheit. Und auch wenn diese Idee vielleicht niemals zu realisieren ist, so wird sie doch in politischen wie pädagogischen Auseinandersetzungen als Regulativ verhandelt: Man muss sich dieser Chancengleichheit zumindest annähern, damit das Leistungsprinzip als Gerechtigkeitsprinzip überhaupt anerkannt werden kann. Ohne eine vorausgesetzte Gleichheit entfällt die Grundlage für eine gerechte Selektion, weil diese dann doch wieder in die Nähe einer bloßen Reproduktion einer vorab bestehenden sozialen Ungleichheit rückt. Worin besteht nun die Idee der Chancengleichheit und in welchem Verhältnis steht sie zu jener anderen Idee einer vorauszusetzenden Freiheit? Die Idee der Chancengleichheit ist schwer zu fassen, weil sie mehr impliziert als eine formale Gleichheit: Diese wäre schon durch die gleiche Möglichkeit eines Schulbesuchs für alle gegeben. Dass auch die Durchsetzung dieser formalen Gleichheit historisch betrachtet keine Selbstverständlichkeit war, kann hier in den Hintergrund treten. Chancengleichheit im starken Sinne wäre erst dann gegeben, wenn auch von einer materialen Chancengleichheit ausgegangen werden kann. Das Verhältnis von formaler und materialer Chancengleichheit ist dabei selbst nicht unproblematisch, weil die Feststellung einer materialen Ungleichheit (etwa aufgrund von Behinderung) dazu führen kann, dass die formale Gleichheit im Schulzugang selbst von vorneherein zur Ungleichbehandlung führt.¹⁵ Die in diesem Zusammenhang verhandelten Probleme verweisen wiederum zurück auf die Bedeutsamkeit der materialen Gleichheitsunterstellung. Und sie deuten an, dass mit der materialen Chancengleichheit nicht einfach eine empirisch zu unterstellende Gleichheit von Begabungen oder Fähigkeiten gemeint sein kann. Eher wird man die Berufung auf die Voraussetzung einer materialen Chancengleichheit so verstehen müssen, dass mit ihr ein selbst nicht überprüfbares, jeder Selektion vorauszusetzendes Potential gemeint ist, im schulischen Lern- und Selektionsprozess genauso erfolgreich sein zu können wie alle anderen.

Chancengleichheit in diesem Sinne besteht also in einer unterstellten Möglichkeit, die selbst nicht wiederum überprüft werden darf. Denn wollte man das vorausgesetzte Potential selbst überprüfen, um auf der Grundlage dieser Überprüfung eine erste Selektion vorzunehmen, so wäre nicht die vorausgesetzte Chancengleichheit, sondern eben diese Selektion die Ausgangsvoraussetzung des folgenden schulischen Auswahlprozesses. Die schulischen Leistungen würden – anders

15 Auf diese Problematik, die nicht zuletzt die aktuellen Debatten um die Inklusion strukturiert, kann ich hier nicht näher eingehen. Erwähnt werden soll hier nur, dass sich in dieser Diskussion formale und materiale Gleichheitsvorstellungen mit Fragen der Gerechtigkeit kreuzen, die – je nach Position – wiederum mit Fragen einer Verteilungsgerechtigkeit oder einer Gerechtigkeit, die dem Individuum gerecht werden will, operieren.

formuliert – dann immer schon auf der Grundlage einer nicht schulisch zustande gekommenen Vorselektion stattfinden. Das wiederum würde die zentrale Bedeutung der schulischen Selektion auf der Grundlage eines Leistungsprinzips, dessen Bewertungsmaßstäbe durch den Unterricht selbst gelegt wurden, einschränken. Man würde dann immer schon auf der Basis einer vorausgesetzten Chancengleichheit agieren.

Es ist die Potentialität material als gleich unterstellter Fähigkeiten, die noch einen anderen Gesichtspunkt betrifft. Erst sie erlaubt die Bindung und Zurechnung von Leistungen im schulischen Prozess an die individuelle Anstrengung. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler können nun als für ihre individuelle Leistung verantwortlich gesehen werden. Und dies ist genau der Punkt, an dem eine Vorstellung von Freiheit zum Tragen kommt. Grundsätzlich muss die Schülerinnen- und Schüler-Figur als eine angesehen werden, in deren Freiheit es liegt, ihre Potentiale auszuschöpfen. Eine solche Freiheit bildet gleichsam die Brücke zwischen dem als gleich unterstellten Potential und seiner individuellen Realisierung. Damit ist sie allerdings nicht mehr – wie in den bildungstheoretischen und demokratischen Souveränitätsvorstellungen – als voraussetzungsloser Bezugspunkt zu verstehen, sondern immer schon eingebunden in jenen Prozess, der aus einer vorausgesetzten Gleichheit Ungleichheit produzieren soll. Eine solche Freiheit hat sich an vorgegebenen Aufgabenstellungen zu bewähren. Und diese Bewährung erfolgt zugleich durch den Vergleich mit anderen.

Eine solche Freiheitsvorstellung muss gegen die Vorstellung einer voraussetzungslosen, nicht an vorgegebene Kriterien gebundenen Freiheit hervorgebracht werden. Eine Figur, über die dies geschieht, ist die der ‚Leistung‘ im Sinne der Anstrengung oder Selbstüberwindung. ‚Leistung‘ in diesem Sinne bleibt janusköpfig: Auf der einen Seite wird mit ihr ein freies Schülerinnen- und Schüler-Subjekt figuriert, das selbst und aus freien Stücken entscheidet, ob es sich anstrengt oder nicht. Auf der anderen Seite impliziert diese Freiheits- und Verantwortungszuschreibung zugleich durch die vorgegebene Rahmung, in der die Freiheit ihre Wirklichkeit erfahren soll, einen Normalisierungsmaßstab. Bleibt in der ersten Sicht die Anstrengung des Individuums kontingent, so ist sie aus der zweiten sozial-organisatorischen Sicht gefordert. Es ist die Überbrückung dieser Ambiguität zwischen einer (schon um der möglichen Verantwortungszuschreibung willen zu akzeptierenden) voraussetzungslosen Freiheit und der Akzeptanz ihrer Realisierung im Rahmen vorgegebener Aufgabenstellungen und Vergleichsszenarien, die dann die pädagogische Aufgabenstellung bezeichnet. Eine solche Aufgabenstellung oszilliert zwischen der pädagogischen Adressierung freier Schülerinnen und Schüler, die in ihrem eigenen Namen entscheiden, und den didaktischen und motivierenden Tätigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler an die institutionellen und organisatorischen Rahmungen und Vollzüge des Schulunterrichts binden sollen. Wenn man die beiden Bezugspunkte dieser Aufgabenstellung systematisch

stark macht, kann man von Aporien des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns sprechen (Helsper 2004).¹⁶

Wenn man auf die Logik praktischer Vollzüge im Unterricht blickt, kann man vielleicht vermuten, dass der Ersatz der voraussetzungslos gedachten Freiheit durch Konzepte wie das der Freiwilligkeit Auswege verspricht. Solche Konzepte bieten den Vorteil, dass man sie selbst wiederum an Voraussetzungen binden und genau darüber an der potentiellen Gleichheit der Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit einer funktional gedachten Freiheit festhalten kann. Freiheit als Freiwilligkeit auszubuchstabieren erlaubt es, die Freiheit – wie schon gezeigt – in der Lücke zwischen dem gleichen Potential und dessen ungleicher Realisierung zu platzieren. Wenn die Schülerinnen und Schüler wirklich frei wären, würden sie sich auch anstrengen, ihre Potentiale zu entfalten. Wenn sie dies also nicht tun, kann man davon ausgehen, dass äußere Bedingungen sie davon abhalten. Daraus erwächst dann die pädagogische Aufgabe einer Aufhebung solcher Hindernisse, die eine unterrichtsgemäße Realisierung der Freiheit verhindern. Eine solche pädagogische Aufgabenstellung steht nicht im Gegensatz zu den Erfordernissen der Unterrichtsorganisation: Ihr Preis besteht allerdings darin, dass ein radikal gedachtes Freiheitskonzept hier immer schon zur Legitimation der Hervorbringung sozialer Ungleichheit in Dienst genommen wird.

2 Göttliche Gnadenwahl und kontingenter Markterfolg: Zu den Herkünften des Leistungsprinzips

Herkünfte – das Wort steht für eine weder historisch noch begriffssystematisch stringent zu erzählende Geschichte. Wenn also im Folgenden mit Bezug auf Max Weber der calvinistische Beitrag zur Etablierung einer Erfolgsorientierung und einer ihr entsprechenden Selbstdisziplin sowie die Etablierung marktwirtschaftlicher Erfolgskriterien aufgezeigt werden, so geschieht dies nicht mit der Absicht, eine konsistente Herleitung des schulischen Leistungsprinzips zu versuchen. Als bedeutsam soll im Folgenden eine bestimmte Konstellation hervorgehoben werden: die Verbindung eines disziplinierten individuellen Leistungstrebens, das auf

¹⁶ Helsper (2004) hat mit Bezug auf die pädagogische Paradoxie, die Kant als Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung angegeben hatte, auf die Aporien des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns hingewiesen. Diese entfalten sich im Spannungsfeld von organisatorischen Erfordernissen und der Orientierung an der Individualität des Gegenübers. Mit einer solchen Analyse können Entscheidungssituationen professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns zumindest grundsätzlich als unentscheidbare stilisiert werden. Die bisherige Untersuchung hat sich bemüht, ein solches Konfliktfeld vor dem Hintergrund nicht nur pädagogisch relevanter, sondern auch für das politische und gesellschaftliche Selbstverständnis bedeutsamer metaphysischer Bezugspunkte einsehbar zu machen.

einen (ökonomischen bzw. ökonomischen und zugleich religiösen) Erfolg hofft, mit einer Bewertungsinstanz, deren Urteil gerade nicht vom individuellen Erfolgsstreben abhängig ist. Das Reziprozitätsprinzip, nach dem einer subjektiven Anstrengung auch ein entsprechender Erfolg beschieden sein sollte, erweist sich dann als ein Versprechen, über dessen Einlösung die Leistungserbringenden gerade nicht entscheiden können – dem sie also letztlich ausgeliefert sind.

Die Frage, die Max Weber mit Hilfe des Rückgriffs auf die protestantische Ethik und hier besonders den Calvinismus zu beantworten versucht, ist die nach der Sinnbestimmung eines zugleich individuellen und konkurrierenden Erwerbsstrebens (Weber 1988).¹⁷ Weber geht davon aus, dass ein solches Erwerbsstreben geeignet war, die mittelalterlich-christliche Weltordnung in Frage zu stellen, ohne dass schon eine sozialstrukturelle Verankerung des Kapitalismus als Produktionsweise durchgesetzt war. Begründet werden musste daher eine Konkurrenz der Individuen gegeneinander, in der es um den Habitus einer selbstdisziplinierten und kalkulierenden Erringung von Vorteilen gegenüber anderen ging. Für Weber war die Begründung und Sinnbestimmung eines solchen Habitus nur durch die Transformation christlicher Sinnvergewisserung möglich: Es ging um nichts weniger als um eine positive säkulare Orientierung, die zugleich mit der menschlichen Gottesabhängigkeit, seiner sündhaften Unvollkommenheit brach und dennoch an diese anknüpfte. Für Weber war es der Protestantismus (und hier vor allem der Calvinismus), der mit seiner Radikalisierung des individuellen Verhältnisses zu Gott hier einen Weg eröffnete. Dieser Weg, der zu einer neuen Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit führte, bestand in einer Neuakzentuierung der Gnadentheologie und der ihr korrespondierenden Rechtfertigungslehre.

Den Ausgangspunkt der theologischen Rechtfertigungslehre bilden die Differenz göttlicher und menschlicher Bewertungsmaßstäbe und die Unmöglichkeit für die Menschen, die göttlichen Maßstäbe einzusehen. Zwar mögen sich die Menschen an die göttlichen Gebote und Vorgaben halten, aber ob dies hinreicht, um als unvollkommene und sündige Wesen vor Gott gerechtfertigt zu erscheinen, können sie nicht wissen. Hier gibt es – wie der alttestamentarische Hiob schon lernen musste – keine gemeinsame Verständigungsbasis über das Richtige. Da der Mensch die göttlichen Bewertungsmaßstäbe nicht kennen kann, da er nie weiß, ob er denn die göttlichen Gebote im richtigen Maß befolgt hat, ist er auf einen göttlichen Gnadentakt angewiesen. Erst dieser eröffnet in seiner Unvorhersehbarkeit den Weg zur Erlösung.

17 Hinter dieser Fragestellung steckt die Vermutung, dass das reine Erfolgsstreben allein (wohl schon aufgrund seines Scheiterns im Rahmen der Konkurrenz) noch keinen hinreichenden Grund abzugeben vermag. Diese These teilen aktuell auch die Analysen von Boltanski und Chiappello (2003), die den neuen Geist des Kapitalismus nicht zuletzt in einem Selbstoptimierungs- und -verwirklichungsstreben finden, das sich immer neue Projekte sucht (dazu Mayer 2014).

Die christliche Gnadentheologie löst den alttestamentarischen Reziprozitätszusammenhang von menschlichen Taten und göttlichen Gnadenerweisen auf. Wie Paulus in den Briefen an die Römer und Galater deutlich macht, ist die Leidensgeschichte des Mensch gewordenen Gottes nur als eine Brücke zu verstehen, die dem sündigen Menschen die Hoffnung auf Erlösung ankündigt und die zugleich andeutet, dass er dies nicht aus eigener Kraft bewirken kann (Ricoeur 1971; Schäfer 2009). Augustinus wird aus dieser Konstellation dann die Lehre von der Erbsünde machen und die Kluft zur göttlichen Gnade vergrößern: Eigentlich hat niemand diese Gnade verdient; es ist nur der unendlichen Güte Gottes zu verdanken, dass eine Erlösung dennoch möglich ist (Augustinus 1982; Flasch 1994; Schäfer 2009). Die Theorie der Erbsünde, die für die Unmöglichkeit der Erlösung aus eigener Kraft steht, und die ihr korrespondierende Theorie einer immer unverdienten Gnade finden über Luther dann auch Eingang in die protestantischen Strömungen.

Für Weber ist es vor allem der Calvinismus, der hier eine praktische Perspektive eröffnet, die zwar an der geschilderten Grundstruktur nichts ändert, wohl aber ein säkulares Reziprozitätsprinzip vorschlägt, das zumindest als Anzeichen einer (vorgeburtlichen, d.h. unabhängig von den Taten erfolgten) Erwähltheit durch Gott gelesen werden kann. Es ist die ‚innerweltliche Askese‘, die selbstdisziplinierende Bemühung um ein gottgefälliges Leben, die zu einem irdischen Erfolg führt. Auf der immanenten Ebene scheinen also die eigenen Anstrengungen mit Erfolg gekrönt zu werden: Der disziplinierten Leistung entspricht ein irdischer Erfolg. Diesen anzustreben, ist für die Calvinistinnen und Calvinisten deshalb bedeutsam, weil dieser wiederum als ein Zeichen (nicht als Garantie) für einen himmlischen Erfolg gelesen werden kann. Allerdings bleibt diese Hermeneutik eine irdische: Ob sie zutrifft, ob also eine Reziprozität von Anstrengung und (erlösendem) Erfolg vorliegt, ob sich die Anstrengung also wirklich gelohnt hat, entzieht sich der Einsicht.

Ohne diesen Bezugspunkt einer göttlichen Erlösung und ihrer das praktische Leben regulierenden Kraft gerät das nicht zuletzt ökonomisch definierte Erfolgsstreben in den Zusammenhang mit dem Motiv einer konkurrierenden Selbsterhaltung. Ohne diese Figur – wie sie spätestens mit der Hobbes'schen Anthropologie virulent wird (Hobbes 1966; Macpherson 1967) – hier weiter verfolgen zu wollen, können doch einige Umformungen gegenüber dem eben geschilderten Modell genannt werden. Zum Einen entsteht ein neues Rationalitätsmodell, das sukzessive die individuellen Leidenschaften, die wie die Gier im christlichen Denken als Sünde galten, in den Rahmen kalkulierter, und daher nicht blind leidenschaftlicher Interessenverfolgung transformiert (Hirschman 1982). Eine Verfolgung der eigenen Interessen in einem Szenario wechselseitiger Konkurrenz verlangt zum zweiten eine Zweckrationalität, die als solche – zum dritten – nicht wiederum durch einen übergreifenden moralischen Zusammenhang beschränkt werden darf.

Die aufgerufene Subjektfigur wird also über die zweckrationale Verfolgung der je eigenen Interessen definiert; aber sie steht dabei zugleich unter einer mehrfachen Unsicherheit. So weiß sie nicht darum, ob ihre Zweckrationalität von Erfolg gekrönt sein wird, da dieser nicht zuletzt auch vom Einsatz der Konkurrerenden abhängt. Zudem hängt der Erfolg – zumindest im Rahmen einer entstehenden Marktordnung – von der Nachfrage ab. Die zweckrationale Orientierung kann also gleichsam ins Leere laufen. Hinzu kommt, da die Verfolgung der eigenen Interessen nicht moralisch grundiert ist, dass nicht mit einem fairen Wettbewerb gerechnet werden kann. Es ist dies die Stelle, an der die bereits im Kontext des Liberalismus erwähnte Logik gesetzlicher Regelungen eingreifen soll, die einerseits Grenzen für die Unfairness setzen soll, die aber andererseits nicht in die (voraussetzungslose) Souveränität individueller Interessenverfolgung eingreifen darf. Deren primäres Ausgleichs- und Gerechtigkeitsmedium ist der Markt und es ist nicht zuletzt dessen Funktionieren, das der Staat zu gewährleisten hat.

Als Ausgleichs- und Gerechtigkeitsmedium funktioniert der Markt (oder vielmehr: die Idee des Marktes) allerdings genau so lange, wie seine Teilnehmenden, die zweckrational ihre Interessen verfolgenden Individuen, hinsichtlich ihres Erfolgs unabhängig, ohne Ansehen der Person beurteilt werden. Der Erfolg darf also nicht von Beziehungen, privilegierten Einsichten oder Bestechung abhängig sein. Der Markt kann genau deshalb Erfolg und Misserfolg mit dem Anspruch auf eine Verteilungsgerechtigkeit zuweisen, weil sein Funktionieren nicht ausgerechnet und von niemandem kontrolliert werden kann. Müsste von der Möglichkeit seiner Manipulation ausgegangen werden, würde dies zu einer sozialen Auseinandersetzung um die Kriterien der gerechten Erfolgszuweisung führen: Nur wenn der Markt also als eine anonyme und von den Leistungsanstrengungen der Einzelnen unabhängige und zugleich unpersönliche Urteilsinstanz vorgestellt wird, ist damit zu rechnen, dass seine Urteile unhinterfragt hingenommen werden. Es kann hier nicht darum gehen zu fragen, ob diese Idealvorstellung empirisch nicht doch unterlaufen wird: ob Absprachen und Manipulationen erfolgen, ob etwa durch Monopolbildung eine Kontrollmacht aufgebaut wird, ob nicht doch staatliche Einflüsse bedeutsam werden usw. Im vorliegenden Argumentationszusammenhang ist vor allem bedeutsam, dass die Logik dieses Gerechtigkeitsmodells eine Trennung der individuellen Anstrengung und ihres Produkts von seiner Bewertung als Erfolg oder Misserfolg vorsehen.

Diese Trennung von Anstrengung und Erfolg weist einerseits Ähnlichkeiten und andererseits Differenzen zum oben skizzierten theologischen Modell auf. Ähnlich erscheint sie dahingehend, dass auch hier die Urteilkriterien einer unverfügbaren Instanz den Leistungsträgern uneinsichtig sind. Wie der Markt entscheiden wird und was die möglichen Gründe sind, mag zwar Gegenstand eines individuellen Kalküls sein, ist aber letztlich nicht vorhersehbar. Unter diesem Blickwinkel könnte man vielleicht sagen, dass der Markt als eine Art säkularisierte Gottes-

funktion angesehen werden könnte. Zugleich aber drängt sich ein bedeutsamer Unterschied auf. Das zweistufige theologische Erfolgsmodell konnte auf einer ersten Stufe, der der irdischen Belohnung individueller Anstrengung, noch von der Vorstellung einer Reziprozität von Anstrengung und Erfolg ausgehen; erst auf der zweiten Stufe, der der göttlichen Erwähltheit oder Gnade, wurde der irdische Erfolg einem unverfügbaren Gerechtigkeitskriterium unterworfen. Mit der Idee des Marktes werden nun quasi beide Stufen zusammengezogen: Wenn das göttliche Urteil als letztinstanzliche Entscheidung entfällt, dann bedeutet der Erfolg am Markt das direkte Gerechtigkeitsurteil. Dies aber impliziert, dass im Modell des Markts Anstrengung und Erfolg grundsätzlich nicht in einem reziproken Verhältnis stehen. Anders formuliert: Die Reziprozität von Anstrengung und Ertrag bildet ein Versprechen oder eine motivierende Hoffnung, über deren Einlösung man nicht verfügt und auf die man auch keinen berechtigten Anspruch geltend machen kann. Der Markt kann nur dann als akzeptiertes Gerechtigkeitsprinzip funktionieren, wenn er die mit den individuellen Anstrengungen verbundenen Gratifikationsansprüche ignoriert.

Es ist nun gerade diese hier als systematisch notwendig postulierte Entkopplung von Anstrengung und Erfolg mit Blick auf das Leistungs- als Gerechtigkeitsprinzip, die gegenwärtig als bedenkliche Entwicklung konstatiert wird. In dieser Perspektive ist es die neoliberale Fokussierung auf den Erfolg, den Output, die dessen Zustandekommen abblendet bzw. nivelliert: Ob dieser durch Glück oder Anstrengung erreicht werde, erscheint dabei unerheblich (Neckel 2006; Neckel & Dröge 2002; Neckel et al. 2008).¹⁸ Wenn durch den Erfolg definiert wird, was als eine Leistung anzusehen ist, dann stellt sich die Frage, ob und inwiefern denn die individuelle Anstrengung noch als Leistung zählt. Wenn aber in Frage steht, ob die individuelle Anstrengung als solche schon eine Leistung ist, auch wenn sie keinen Erfolg hat, dann kann man auch problematisieren, ob ein Erfolg, der nicht durch Anstrengung erworben wurde, eine Leistung ist. Die Suspendierung des Reziprozitätsprinzips von Anstrengung und Erfolg scheint das Verständnis von Leistung als „Fundamentalnorm unserer Gesellschaft“ (Dröge et al. 2008, 7) zu berühren. Wenn die Reziprozität von Anstrengung und Erfolg nicht mehr gegeben ist, scheint die soziale Integration in eine Gesellschaft mit ungleichen Positionen selbst problematisch zu werden: Man kann dann über die Verteilung von sozialen Positionen mit Blick auf die Leistungsgerechtigkeit streiten.

Man kann diese Bedenken über eine möglicherweise schwindende Integrationskraft des Leistungsprinzips zwar teilen, aber dennoch stellt sich dann vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen die Frage, worin denn die Integrationskraft dieses Prinzips bestanden hat, das ja nie als Reziprozitätsprinzip funkti-

18 Diese Kritik, die letztlich das Reziprozitätsprinzip zwischen Anstrengung und Erfolg in das Zentrum der Leistungsgerechtigkeit stellt, ist vor allem von Neckel vorgetragen worden.

niert hat: Die vermeintliche Reziprozität von Anstrengung und Erfolg wurde ja erst nachträglich von einer Instanz (dem Markt) konstituiert, die ohne Ansehen der subjektiven Anstrengung als solcher dieser im nachträglichen Vergleich mit anderen einen Ort zuwies. Die nachträglich konstatierte Reziprozität von Anstrengung und Erfolg war also eine, die als solche zu akzeptieren war, weil sie den eigenen und intersubjektiven Maßstäben entzogen war. Und dennoch lässt sich vielleicht eine Verschiebung markieren, die der obigen kritischen Perspektive entgegenkommt: Man könnte sie mit der neoliberalen Verschiebung auf den Markt, auf die Auszeichnung des Modells von Angebot und Nachfrage gegenüber einem produktions- oder wertorientierten Modell in Verbindung bringen. In einem produktions- und wertorientierten Modell entspricht die durch den Markt festgestellte ungleiche Einordnung von Anstrengung und Erfolg noch der Wahrnehmung eines mit dieser Einordnung verbundenen sozialen Anspruchs. So galten lange bestimmte Schulabschlüsse als Einstiegsvoraussetzungen in bestimmte Karriereverläufe mit einer entsprechenden Entlohnung. In einem marktorientierten Konkurrenzmodell entfällt eine solche Verbindung tendenziell: Welche Karriereverläufe erwartbar sind und vor allem: was man dafür im jeweiligen Fall als Entlohnung zu erwarten hat, wird nun nach dem Modell von Angebot und Nachfrage entschieden. Die ‚Preise‘ haben sich vom vermeintlichen stabilen ‚Wert‘, dem traditionellen Referenzpunkt eines über den Reziprozitätsgedanken verstandenen Leistungsprinzips weitgehend entkoppelt. In einer Befreiungsversion für Selbstoptimierende lautet diese Geschichte, dass doch jede und jeder Einzelne es in der Hand habe, ihren und seinen Marktwert zu steigern und damit über die früher eher festgelegten Einkommensspielräume hinauszugehen. In der gegenläufigen Erzählung spricht man davon, dass der ‚Durchschnitt‘ dabei verliere und – je nach Marktlage – Einkommensverluste hinnehmen müsse.¹⁹

19 Ohne mich hier zu stark in politökonomischen Betrachtungen verlieren zu wollen, soll doch auf zwei Bezugspunkte hingewiesen werden. Die Arbeits- und Produkt- bzw. Warenwerttheorie, wie sie von Ricardo (1817) bis Marx (1972) favorisiert wurde und wohl auch ein zentrales Moment des Leistungsprinzips darstellt, ging von einem eher überschaubaren Spielraum der Preisgestaltung am Markt aus, der eben durch die in die Herstellung investierte Leistung (den Wert) begrenzt sein sollte. Demgegenüber entwickelte die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formulierte Grenznutzentheorie die Vorstellung, dass Preise am Markt allein nach der Nachfrage gestaltet werden und damit relativ unabhängig von der investierten Produktionsleistung bewertet werden (Menger 1871). Wer also ein knappes Produkt auf den Markt bringt, kann dafür so viel verlangen, wie die Kunden bereit sind zu zahlen. Es waren wohl wohlfahrtsstaatliche Korrekture und eine – zumindest in Deutschland vor dem Hintergrund des Ordo-Liberalismus – zustande gekommene ‚soziale Marktwirtschaft‘, die diese Tendenz (nicht zuletzt auch mit Hilfe bindender Tarifverträge) einschränkte. Die Durchsetzung des neoliberalen Prinzips, nach dem alles (auch staatliche Organisationen und ‚Leistungen‘ sowie möglichst individuell auszuhandelnde Arbeitsverträge) dem Prinzip einer ökonomischen Effektivität einerseits und einem möglichst profilierten Output andererseits, der eine große Realisierungschance am Markt haben soll, zu unterwerfen ist, datiert man meist auf die 1970er/80er Jahre zurück. Unter dem Stichwort der ‚Globalisierung‘ wird da-

Dass der Markt, die Nachfrage den Erfolg bestimmt, impliziert auf der einen Seite eine Relativierung der Anstrengung, die im Vorfeld kaum mehr ihren Wert antizipieren kann. Hinzu kommt, dass für den Verkauf am Markt nun zusätzliche ‚Leistungen‘ bedeutsam werden, die man kaum mehr in den Kontext einer ‚innerweltlichen Askese‘ einordnen kann. Bedeutsam werden nun der Stil und die Selbstsicherheit des eigenen Auftretens, das Aussehen, Geschlecht oder Alter – also askriptive Merkmale, von denen sich das Leistungsprinzip ja gerade lösen wollte (Dreeben 1980).²⁰ Die Selbstinszenierung entlang markttauglicher Markierungen (Mayer et al. 2013)²¹ erscheint dann geeignet, den immer noch im calvinistischen Leistungsgedanken verhafteten Anspruch der Selbstdisziplinierung und Wertschöpfung zu unterlaufen. Auf der anderen Seite ist damit eine (weitere) Verselbständigung des Marktes als Gerechtigkeitsprinzip verbunden. Bildete der Markt immer schon eine unberechenbare und daher objektive (quasi-transzendente) Beurteilungsinstanz der eigenen Anstrengung, so scheint sich diese Beurteilung zunehmend von den Anstrengungen zu entkoppeln. Er wird damit – worauf die Interferenz von askriptiven Merkmalen, von Selbstinszenierung und Leistungsanstrengung verwies – immer unabhängiger und damit unkalkulierbarer.

Friedrich August von Hayek, einer der Stammväter der neoliberalen Ökonomie, zieht daraus den Schluss, dass die Logik des Marktes, die von ihm erwirkte Verteilung von Erfolg und Misserfolg, nicht mehr mit dem Maßstab der Gerechtigkeit zu messen sei. Für ihn machen Gerechtigkeitsfragen allenfalls im Bereich des menschlichen Verhaltens Sinn; mit Blick auf den Markt als eigenlogisch funktionierendes System machen solche Fragen keinen Sinn (Hayek 2003). Dies bedeutet eine systematische Verabschiedung des Leistungsprinzips als Gerechtigkeitsprinzip: Es ist von daher nur konsequent, wenn Hayek die Idee einer realisierbaren Chancengleichheit und damit die Voraussetzung einer Auffassung

bei zugleich unter internationalisierten Konkurrenzbedingungen ein gestiegener Druck auf die Einkommen der abhängig Beschäftigten thematisiert: Dieser ist für neoliberal orientierte Staaten Ausgangspunkt für eine Öffnung des Arbeitsmarktes unter Konkurrenz- und Nachfragegesichtspunkten; die damit in Gang gesetzte Abwärtsspirale für die meisten Einkommen lässt sich wohl auch traditionell als Senkung der Lohnkosten (und damit als Steigerung der Ausbeutungsrate) verstehen, die sich noch vor der nachfrageorientierten Veräußerung von Produkten einen Gewinnvorteil sichert.

- 20 Vor dem Hintergrund der strukturfunktionalistischen Theorie von Talcott Parsons hat Dreeben für den schulischen Kontext die Bedeutung der Differenz von askriptiven (also mitgebrachten und in ihrer eher konventionellen Bedeutung zugeschriebenen) Merkmalen und dem Leistungsprinzip betont, dessen Selektionsmechanismus gerade diese askriptiven Merkmale zurückdrängen sollte.
- 21 Eine solche Selbstinszenierung und Selbstoptimierung um des sozialen Erfolgs, des Erfolgs an unterschiedlichen Märkten willen, oszilliert dabei – jenseits des calvinistischen Leistungsgedankens – um die Pole von Selbstverwirklichung und Selbstinstrumentalisierung bzw. ‚Entfremdung. Mit dem Gedanken einer markttauglichen Selbstinszenierung rücken ästhetische Gesichtspunkte in den Vordergrund: Soziale oder ethische Gesichtspunkte entfallen, wie dies ohnehin im Rahmen einer Marktlogik gefordert ist.

des Leistungsprinzips als Gerechtigkeitsprinzips, für unsinnig hält: Sich an einer solchen Idee, die Gleichheit als Voraussetzung einer legitimen Ungleichheitsproduktion versteht, zu orientieren, wird von ihm als eine Sichtweise verstanden, die nur auf eine gewaltsame staatlich beförderte Gleichmacherei hinauslaufen würde (Hayek 1991). Das Leistungsprinzip bildet für Hayek eher so etwas wie eine ideologische Größe, deren Sinn vor allem darin besteht, soziale Integrationsquellen auf einer motivationalen Ebene zu verankern: Daher entsteht allenfalls die Frage, ob mit der zunehmenden Irrelevanz von Leistung als Gerechtigkeitsprinzip nicht die soziale Bedeutung von Leistungsbereitschaft als Motivationsquelle zurückgedrängt wird (Hayek 2003).²²

Soziale Ordnungsbildung und damit auch die soziale Positionierung von Individuen in dieser Ordnung muss für Hayek als ein Prozess betrachtet werden, der von keiner sozialen Position – auch nicht von einem planenden Staat – aus zu überschauen und zu organisieren ist (Hayek 1991).²³ Soziale Ordnungen bilden sich spontan und der Markt stellt jene Form dar, über die sich auch hochkomplexe Gesellschaften, die über kein wie auch immer definiertes Zentrum verfügen, so organisieren können, dass damit zugleich dem Grundprinzip der individuellen Freiheit Rechnung getragen werden kann. Die individuellen Zwecke sind dann frei, wenn ihnen keine konkreten (sozialen oder moralischen) Ziele verordnet werden: Ihre Beschränkung darf daher nur zum Schutz anderer und mittels abstrakter Gesetze erfolgen, die dem konkreten Handeln keine (positiven) Vorschriften machen (Hayek 2003).²⁴ Nur die Gleichheit vor dem Gesetz, nicht aber andere Versuche, gesellschaftliche Gleichheit herzustellen, sind mit der individuellen Freiheit vereinbar. Soziale Gerechtigkeit ist für Hayek in einer liberalen Gesellschaft kein legitimes politisches Ziel (ebd.).²⁵

Die spontane Ordnungsbildung durch den Markt erlaubt in dieser Perspektive eine Komplexität individueller Zielstellungen und Handlungseinsätze, die selbst

22 Für Hayek hatte noch der klassische Liberalismus des 19. Jahrhunderts an ‚positive Gerechtigkeitskriterien‘ im Rahmen einer Marktordnung und damit letztlich zumindest am Reziprozitätsversprechen des Leistungsprinzips festgehalten (Hayek 2003, 194). Hayek bezeichnet dies als Ausdruck eines eher ‚primitiven Denkens‘, das gesellschaftliche Ordnungsbildungen letztlich einem denkenden und organisierenden Wesen zuschreibt (ebd., 214).

23 Hayek begründet diese Perspektive letztlich nicht durch den Verweis auf die Komplexität moderner Gesellschaften, sondern anthropologisch: Der Verstand des Menschen verdankt sich dabei selbst sozialen Prozessen, deren Kontrolle ihn immer schon überfordert.

24 Spezifische Steuerungseingriffe schaffen immer Ungleichgewichte und stellen sich als notwendig ungerecht dar (ebd.).

25 Eine auf der Mehrheitsregel beruhende Demokratie stellt daher für Hayek nicht notwendig die adäquate Staatsform für die spontane Ordnung des Marktes dar: Der Egalitarismus droht sogar die Weiterentwicklung der Gesellschaft zu verhindern (ebd.). Hayek schlägt daher ein zweistufiges Repräsentationssystem – eine Demarchie – vor, in dem es nicht zuletzt darum geht, die Macht der Mehrheit zu begrenzen (Hayek 1969).

immer – da sie durch nichts vorgängig koordiniert erscheinen – unter der Bedingung der Unwissenheit stehen. „Die Vorteile des Wettbewerbs hängen nicht davon ab, dass er ‚vollkommen‘ ist“ (ebd., 371). Niemand übersieht die Prozesse, in die er verwickelt ist. Und genau darin sieht Hayek die Möglichkeit einer fortschreitenden Komplexitätssteigerung und einer evolutionären Fortentwicklung. Es ist die Blindheit eines verselbständigten Wettbewerbs, durch die die spontane Ordnungsbildung des Marktes in eine gleichsam transzendente Position rückt, deren Resultate schon allein deshalb von unbedingter Gültigkeit erscheinen, weil jede Auseinandersetzung über Gerechtigkeitsfragen in diesem Bereich grundsätzlich ausgeschlossen ist. Die Konzepte von individueller Freiheit und Wettbewerb sind hier so enggeführt, dass die marktförmige Produktion sozialer Ungleichheit weder vom Individuum noch politisch in Frage zu stellen wären: Es werden sowohl das Leistungsprinzip und dessen auf der Reziprozitätshoffnung beruhendes Gerechtigkeitsversprechen wie auch die Möglichkeit einer politischen Herstellung gleicher Voraussetzungen für den Wettbewerb verabschiedet. Allein der Markt ist gerecht und das deshalb, weil er weder durchschaubar noch steuerbar ist.

3 Leistung – eine problematische Perspektive auf Fragen sozialer Gerechtigkeit

Die bisherigen Ausführungen situieren die Frage, was als Leistung vorgestellt werden kann und inwiefern Leistung als Grundlage eines sozialen Gerechtigkeitsprinzips taugt, auf unterschiedlichen Ebenen. Unter Verweis auf die Bildungstheorie, aber damit auch auf soziale und politische Konstellationen wurde zu zeigen versucht, dass sich im Konzept der Leistung und einer ihr korrespondierenden Gerechtigkeit Spannungsverhältnisse von Freiheit und Gleichheit, aber auch von formaler und materialer Gleichheit zeigen, die politische und bildungstheoretische Selbstverständnisse in eine Nähe bringen, ohne dass überhaupt die Möglichkeit ihrer Versöhnung vorstellbar wäre. Die Leistung als Ausdruck einer individuellen Möglichkeit und die Frage der Möglichkeit und der Legitimität ihres Vergleichs mit anderen (vorhergehenden eigenen wie anderen) Leistungen lassen sich nicht in einem konsistenten Zusammenhang denken. Eine weitere Annäherung zeigte, dass das Versprechen einer Gerechtigkeit, die von einer Reziprozität von Anstrengung und Erfolg ausgeht, nicht einzuhalten ist. Dies liegt einfach daran, dass die Beurteilungsinstanz dieser Entsprechung selbst nicht dieser Reziprozitätslogik unterliegt. Dies ist im Falle einer göttlichen Instanz ebenso einsehbar wie mit Blick auf einen verselbständigten Markt. In der neoliberalen Perspektive wird diese Verselbständigung insofern auf die Spitze getrieben, als die Anstrengungen (als Moment des Reziprozitätsprinzips von Anstrengung und Erfolg) hier kaum

noch eine Rolle zu spielen scheinen. Die Anstrengung der Leistenden wird für den Erfolg zunehmend unerheblich: Erst die Nachfrage am Markt bestimmt, was ein Erfolg ist. Und dieser Markt produziert Ordnungen, ohne dass dabei Fragen einer am Reziprozitätsprinzip orientierten Gerechtigkeit überhaupt noch eine Rolle spielen würden.

Die souveräne Freiheit der Selbstbildung liegt – zumindest in der hier vertretenen Version – quer nicht nur zu einem kumulativen Verständnis von Bildung, nach dem Späteres einfach im Vergleich zu Früherem als besser dasteht; sie liegt vor allem quer zur Vorstellung eines von außen herangetragenen Vergleichs unterschiedlicher Erfolgsergebnisse – und damit zur Frage einer verteilenden Gerechtigkeit. Die verteilende Gerechtigkeit, ein Vergleich, um hierarchische Unterschiede festzustellen, behandelt Ungleiches als gleich und Gleiches als verschieden; und sie unterstellt dabei die Freiheit als eine selbstverständliche und als eine zugleich unwesentliche Bedingung der Leistungserbringung. Nur im abstrahierenden Vergleich werden deren Artikulationen zu ‚Leistungen‘. Genau das wiederum wirft die Frage nach dem Ort auf, von dem – ohne Ansehen der individuellen Anstrengung – ein gerechter Vergleich möglich sein soll. Die Antwort auf diese Frage lautete, dass dieser Ort nur dann angenommen werden kann, wenn er frei von jenem Reziprozitätsprinzip von Anstrengung und Erfolg ist, das selbst wiederum für das Gerechtigkeitsversprechen im Leistungsprinzip konstitutiv ist. Es ist nun diese – scheinbar systematisch notwendige – Entkoppelung von Anstrengung und Erfolg, die die Frage nach der Leistungsgerechtigkeit zu einem Problem endloser Auseinandersetzungen zu machen geeignet ist. Endlose Auseinandersetzungen sind wahrscheinlich das, was die Relevanz dessen, was unter Leistung verstanden und als leistungsgerecht beurteilt wird, immer wieder bekräftigt. Es ist also wahrscheinlich das unlösbare Problem der Leistungsgerechtigkeit, das deren unabwiesbare Relevanz immer neu hervorbringt und als noch zu lösende Schwierigkeit, als Versprechen bekräftigt.

Und es sind zugleich diese Auseinandersetzungen, in denen die Gottesurteile des Marktes repolitisiert, zum Ausgangspunkt sozialer Konflikte werden. Dabei ist es gerade die Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg, also deren fehlende Reziprozität, die zur Problematisierung einer anonymen Marktordnung ins Feld geführt wird – ohne dass allerdings deren Grundsatz: die fehlende Bindung an das Reziprozitätsprinzip der Gerechtigkeit systematisch in Frage gestellt würde. Eine solche Problematisierung kann unterschiedlich ansetzen. So lässt sich auf jene Ungerechtigkeit hinweisen, die darin liegt, dass große und aner kennenswerte Anstrengungen im unpersönlichen Leistungsvergleich keine entsprechende Belohnung finden. In einem solchen Fall wird nicht prinzipiell die Unabhängigkeit einer Bewertung in Frage gestellt, die letztlich von einer auf den Einzelfall bezogenen Reziprozität von Anstrengung und Erfolg absehen muss: Gefordert oder angemahnt wird eher so etwas wie eine ausgleichende Gerechtigkeit, die bei aller

unabhängigen Verteilungsgerechtigkeit auch den Einzelfall noch berücksichtigen sollte. In einem zweiten Szenario kann man den Verdacht äußern, dass es bei der objektiven Bewertungsinstanz doch Einflüsse geben könnte, die selbst wiederum nicht objektiv sind, sondern bestimmten Interessen folgen. Große Akteure können – am Beispiel des Marktes – doch einen größeren Einfluss haben, wodurch kleine Konkurrenten benachteiligt werden. Möglich sind Kartell- oder auch systematische Manipulationsabsprachen; ab einer gewissen Größe der Akteure scheinen selbst kriminelle Machenschaften oder mafiöse Strukturen Nachsicht zu erfahren. Doch auch in diesem zweiten Kritikfall bleibt letztlich das Modell eines ‚objektiven‘ (nicht manipulierten) Marktes der Maßstab der Kritik.²⁶ Eine dritte Variante der Kritik kann sich auf das meritokratische Prinzip selbst richten: Sie problematisiert die Möglichkeit oder die gesellschaftliche Bedeutsamkeit der Leistungsgerechtigkeit. Eine solche Kritik kann bei der fehlenden Chancengleichheit und damit der quasi naturwüchsigen Reproduktion sozialer Ungleichheit ansetzen; sie kann aber auch auf die Entwertung von Qualifikationen und die drohende Prekarisierung von ‚Leistungsträgern‘ verweisen (Marchart 2013). Der Maßstab einer solchen Kritik oszilliert dabei zwischen dem Einklagen der Reziprozität von Anstrengung und Erfolg im individuellen Fall als Gerechtigkeitsprinzip und der Forderung nach einer Marktgleichheit, die ohne Ansehen der Person die ‚objektive Leistung‘ anerkennt.

Dass zur Kritik an einer fehlenden Leistungsgerechtigkeit selbst wiederum auf das Leistungsprinzip zurückgegriffen wird, dass mit dem Verweis auf die Reziprozität von Anstrengung und Erfolg sowie mit der Einforderung einer davon unabhängigen Urteilsinstanz dabei zugleich zwei unterschiedliche Gerechtigkeitsbegriffe eine Rolle spielen – eine solche Konstellation scheint wenigstens im ökonomischen Bereich mit dem (pekuniären) Erfolg am Markt noch so etwas wie eine messbaren Referenten zu haben. Man wird aber davon ausgehen müssen, dass sich die Logik der angedeuteten Auseinandersetzungen dort verschärft, wo man darüber streiten kann, ob es sich bei den betrachteten Vorgängen oder Handlungen überhaupt um eine ‚Leistung‘ handelt oder nicht, wo es auch keine objektive Urteilsinstanz im Sinne des Marktes gibt. Der Streit wird dann darum gehen, inwiefern überhaupt die Qualifizierung, die Hervorbringung von ‚Leistung‘ funktioniert und ob nicht die Figur einer ‚objektiven Urteilsinstanz‘ allenfalls einen imaginären Schließungsanspruch gegenüber möglichen Problematisierungen be-

26 Die Kritik an der Monopolbildung und eine damit verbundene Marktdominanz gehen bis auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. Es mag dabei umstritten sein, ob man sie aus einer marxistischen Perspektive als notwendige Entwicklungsphase des Kapitalismus betrachtet (Baran & Sweezy 1973) oder als eine im System liegende Selbstgefährdung, gegen die man das Loblied der freien Konkurrenz anstimmt. Die letzte Perspektive, die auch den gegenwärtigen Neoliberalismus mit seinem Lob des freien Marktes regiert, muss letztlich staatliche Regulierungen zu Hilfe rufen, die mit der Feier einer organischen Marktentwicklung zumindest in Konflikt geraten.

zeichnet. Diese Fragen, die sich im schulischen Raum verdichten, lassen sich zunächst auf einer allgemeinen Ebene verhandeln.

In einer ersten Annäherung an die doppelte Frage nach der Identifikation und Beurteilung von ‚Leistungen‘ wird man feststellen müssen, dass schon Handlungen nicht einfach als neutraler Beobachtungsgegenstand gegeben, sondern Interpretationskonstrukte sind.²⁷ Als Handlungen werden Körperbewegungen dann zugänglich, wenn man ihnen einen Sinn unterlegt. Dazu stehen Semantiken zur Verfügung, mit deren Hilfe Motive zugeschrieben werden, die den Sinn von Handlungen intentionalisieren. Solche zugeschriebenen Intentionen können die Figur des Handelnden autonomisieren oder sie in einer szenischen Verstrickung lokalisieren. Andere Semantiken erlauben Normalisierungen, indem sie Handlungsvollzüge in soziale Bedingungsverhältnisse einordnen und als erwartbare Umgangsform kennzeichnen. Man kann ihnen auch die Figur eines stabilen Subjekts (von der Persönlichkeit bis zum Habitus) unterlegen, von der her sich Handlungsweisen als Ausdruck einer vorhergehenden Struktur lesen lassen. Man kann Handlungen als Antworten auf letztlich undurchschaubare Situationen und soziale Konstellationen auffassen. Dieser Spur einer voraussetzungsreichen Handlungsidentifikation soll hier nicht weiter gefolgt werden. Sie dient hier nur dazu, der Spezifität einer Qualifizierung von Handlungen als ‚Leistung‘ ansichtig zu werden.

Vielleicht kann man als die beiden zentralen Operationen, mit deren Hilfe quasi jede Handlungsweise als ‚Leistung‘ qualifiziert werden kann, die dekontextualisierende Abstraktion einerseits und eine quantifizierende Lesart andererseits angeben. Erstere dient dabei einer ausschließenden Verantwortungszuschreibung an individuell konzipierte Akteure. Letztere zielt von hierher auf eine vergleichende Bewertung im Sinne eines ‚Mehr oder Weniger‘, deren Gerechtigkeitskonzept jenseits eines politischen Streits oder einer moralischen Argumentation Geltung beansprucht.

Die Individualisierung des Leistungs-Subjekts mag viele Ursprünge haben. Neben den Bezügen zur innerweltlichen Askese oder zur Durchsetzung einer Marktlogik könnte man auf jesuitische Anreizsysteme (Keck 1991), auf die aufklärerische Erziehung zur ‚Industrie‘, zum Fleiß oder auf Appelle an ein überkommenes Ehrkonzept verweisen (Reh et al. 2015). Man könnte zudem auf die Verbindung einer stärkeren Betonung der individuellen Leistungszurechnung zur Durchsetzung der Massenproduktion zu Beginn des 20. Jahrhunderts hinweisen, die parallel zur Entstehung des modernen Leistungssports zu sehen ist (Verheyen 2012).

27 Es gibt eine Tradition in der (analytischen) Philosophie, die sich um eine genaue Abgrenzungen von ‚Verhalten‘ und ‚Handlungen‘ bemüht hat, ohne dass dies zu befriedigenden Ergebnissen geführt hätte (zum Überblick Meggle 1977). Hans Lenk hat die These vertreten, dass Handlungen Interpretationskonstrukte darstellen (Meggle 1993).

Und man könnte hier wiederum Bezüge zur Entstehung psychometrischer Verfahren sehen, mit deren Hilfe individuelle Kompetenzen gemessen werden sollen (Gelhard 2011). Systematisch betrachtet bleibt allerdings entscheidend, dass die individuelle Zurechnung in jedem Fall eine voraussetzungsreiche Operation darstellt. Es muss abstrahiert werden von den (immer auch sozialen) Entstehungsbedingungen und -voraussetzungen der als Leistung eingestuften Handlungen, von situativen und sozialen Bezügen, in denen sie stattfinden, von persönlichen Lagen sowie von der subjektiven Bedeutsamkeit oder einem sozial einsehbaren Sinn der betreffenden Handlung. Man kann über die Möglichkeit und den Sinn solcher Abstraktionen streiten²⁸, aber sie sind unumgänglich, um eine individualisierende Verantwortungszurechnung vorzunehmen: Damit das Individuum als alleinige Verantwortungszurechnung für seine Handlungen stilisiert werden kann, muss es dekontextualisiert werden. Selbst dann, wenn ‚Randbedingungen‘ wie persönliche Umstände, Konflikte am Arbeitsplatz, Stressfaktoren o.ä. Berücksichtigung finden sollten, mögen diese zwar einen ‚Leistungsabfall‘ oder eine ‚Leistungskrise‘ erklären; aber diese Erklärung betrifft nicht die Logik der individualisierenden Leistungszurechnung selbst.

Dass solche Erklärungen oder die Berücksichtigung von störenden Variablen nicht die Logik der individualisierenden Leistungs- und Verantwortungszurechnung in Frage stellen, liegt vor allem an einer zweiten Operation: der Abstraktion von qualitativen Gesichtspunkten zugunsten eines quantifizierenden Vergleichs. Inhaltliche Gesichtspunkte, die (wie auch immer zu identifizierende) Qualität von Handlungsweisen werden als unterschiedliche Bearbeitungsformen der gleichen Aufgabenstellung aufgefasst, womit dann ein Vergleich dahingehend möglich wird, dass diese Aufgabe mehr oder weniger gut bewältigt wurde. Dies bedeutet, dass die sachliche Adäquanz immer schon in einem sozialen Vergleich erfolgt, der dann eine unterschiedliche und ungleiche Platzierung der Individuen erlaubt. Ein solcher Vergleich kann sich aber auch auf vorausgegangene Leistungen eines Individuums beziehen und hier eine Entwicklung oder eine Problematik konstatieren.²⁹

Man kann nun die vergleichende und hierarchisierende Quantifizierung, die Handlungen zu Leistungen macht, unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Hier sollen drei Gesichtspunkte hervorgehoben werden. Zum Ersten geht die Quantifizierung mit jener Produktion einer objektiven Bewertungsposition einher, die sich von dem Reziprozitätsanspruch verabschiedet, dass jeder individuellen Anstrengung auch ein entsprechender Erfolg beschieden sein müsse.

28 So hat Offe (1970) mit Blick auf die kooperativen Verflechtungen im Rahmen der Industriearbeit die individuelle Leistungszurechnung für unmöglich erklärt und von daher das Leistungsprinzip problematisiert.

29 In der schulpädagogischen Diskussion spricht man hier von sachlichen, sozialen und individuellen Bezugsnormen (etwa Ziegenspeck 1999).

Über den Erfolg entscheidet der (objektive/abstrahierende) Vergleich mit anderen. Zum Zweiten impliziert diese Vorgehensweise eine Entproblematisierung der Anforderungen gegenüber den zur Leistung Aufgerufenen. Angesichts der Gegebenheit und unterstellten Notwendigkeit solcher Anforderungen steht die Bedeutsamkeit der disziplinierten Anstrengung nicht mehr in Frage. Die Anforderung erscheint damit quasi als ein neutrales Erfordernis: Ihre Rechtfertigung, ihre politische oder moralische Legitimität sind ausgeblendet. Hinzu kommt, dass solche Anforderungen nicht aufhören, dass sie sich verändern, dass sie sich unter den Konkurrenzbedingungen und Wachstumsforderungen einer ökonomischen Effektivität steigern werden: Die geforderte Leistung ist auf diese Weise mit einem ökonomischen Optimierungsimperativ verbunden, der sich in die Logik der Leistungsforderungen und der entsprechenden Subjektivierungsweisen hinein verlängert.³⁰ Der dritte Gesichtspunkt verweist darauf, dass das Individuum, das einerseits als allein verantwortlich adressiert wird, selbst in dieser Vergleichslogik nur in abstrahierter bzw. reduzierter Form vorkommt. Seine Verantwortlichkeit ist keine, die mit der gerechten Gestaltung sozialer Verhältnisse zu tun hätte; es ist auch nicht die Freiheit des politischen Souveräns; ebensowenig kommt es als Instanz moralischer Selbstbestimmungsforderungen in den Blick. Das Leistungs-Subjekt erscheint vielmehr selbst als eine Funktion des Leistungsvergleichs, der als solcher seiner Souveränität entzogen ist. Daraus folgt dann wiederum, dass gegen ein akzeptiertes Leistungsprinzip Argumente, die auf politische Partizipation oder moralische Verhandlungen setzen, eigentümlich chancenlos sind – es sei denn, sie eignen sich zur funktionalen Effektivitätssteigerung des jeweiligen Systems oder zur Steigerung der individuellen Leistungsbereitschaft.

Es ist die Hegemonie des Leistungsprinzips, die es zu erlauben scheint, alle aufgezeigten Inkonsistenzen und Widersprüche zu neutralisieren. Das Spannungsverhältnis von Freiheit und Gleichheit, die Differenz von materialer und formaler Gleichheit, die Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg und die sich daran knüpfenden beiden Gerechtigkeitskonzepte eines Reziprozitätsversprechens und seiner Negation, Probleme einer ausschließlichen Verantwortungszuschreibung und eines abstrahierenden Vergleichs und dessen Reduktion auf eine (immer auch ungerechte) Quantifizierung – solche Probleme, die sowohl das mögliche Funktionieren wie auch die unterstellte Legitimität des Leistungsprinzips betreffen, scheinen sich an einer unverbrüchlichen Akzeptanz dieses Signifikanten zu brechen. Dabei scheint die schulische Selektion einen jener Orte darzustellen, an denen das Leistungsprinzip bei aller internen Problematik und augenscheinlichen

30 Diese Feststellung ist in Verbindung zu sehen mit der gegenwärtigen Diskussion um eine geforderte Selbstoptimierung. Der Arbeitskraftunternehmer (Voß & Pongratz 2003) oder das unternehmerische Selbst (im Anschluss an Foucault 2004; Bröckling 2007) thematisieren diese Logik (auch Mayer et al. 2013).

Gerechtigkeitsproblemen einen zentralen und kaum (jedenfalls mit Aussicht auf Erfolg) zu hinterfragenden Status genießt.

4 Leistung und Schule

Konzepte wie das der oben vorgestellten, an die liberalen Vorstellungen eines vor-gesellschaftlichen Subjekts anknüpfenden Bildungstheorie postulieren eine Frei-heit des sich bildenden Individuums, die zugleich als eine Alterität des Kindes auf-gerufen werden kann³¹, der keine Pädagogik gerecht werden kann. Eröffnet wird so – bei aller implizierten Unmöglichkeit – ein pädagogischer Raum, der noch vor den Imperativen einer gesellschaftlichen Vermittlung angesiedelt ist. Anders formuliert entsteht mit diesem pädagogischen Raum auch eine Sphäre, die einer traditionellen Rekrutierung des Nachwuchses nach ständischer Herkunft entge-gensteht. Diese strategische Seite kann man durchaus als Durchsetzung eines al-ternativen Deutungsmusters begreifen, mit dem das (in den deutschen Provinzen eher ohnmächtige) Bürgertum sich wenigstens die Karriereperspektiven im staat-lichen Bereich zu sichern versuchte (Bollenbeck 1996). In dieser strategischen Si-tuation bildete die Durchsetzung eines schulisch gesteuerten Berechtigungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen entscheidenden Schritt. Die Ein-führung altershomogener Jahrgangsklassen, die es erlaubten, Vergleichsge-sichtspunkte für ein entwicklungsadäquates Fortschreiten zu etablieren und die Fest-legung von Abschlussprüfungen, die als Zugangsvoraussetzungen für bestimmte Karrieren wie etwa das Hochschulstudium angesehen wurden, verkoppelten zu-nehmend den Schulerfolg mit beruflichen Karriereaussichten. Das in Preußen 1788 etablierte Abitur wurde schließlich 1834 zu einer (durch keine Herkunft aufzuwiegenden) Eingangsvoraussetzung des Studiums, die sich schließlich auch in die interne Strukturierung anderer Schulformen, die durchgreifende Organi-sation nach Jahrgangsklassen und das System der Versetzungen fortsetzte.³²

Mit der Etablierung eines sich sozial durchsetzenden Berechtigungswesens, in dem das Schulwesen zu einem wichtigen Verteiler von Berufs- und Lebenschancen avancierte, stieg nicht nur dessen gesellschaftliche Bedeutsamkeit. Zugleich verän-derte sich die Akzentuierung des Leistungsdenkens. Zwar gab es bereits früher ein

31 Zu verweisen wäre hier auf die unterschiedlichen Figurierungen eines Kindes, das der gesellschaft-lichen Normalität als Anderes wie als Erlösungsversprechen gegenübergestellt wird.

32 Herdegen (2009) hat diese Entwicklung für Bayern nachgezeichnet. Man geht wohl nicht zu weit, wenn man die sich mit dem Berechtigungsgedanken vollziehende Entwicklung in ihren Auswir-kungen auf der diskursiven, der schulorganisatorischen sowie der gesellschaftlichen Einbettung und Justierung des Schulsystems als Durchsetzung eines Leistungs-Dispositivs charakterisiert (Reh et al. 2015), dessen Hegemonie bis heute den Diskurs um das Bildungswesen ebenso wie organi-satorische Neujustierungen oder auch praktische Bearbeitungsversuche kennzeichnet.

System von Leistungsanreizen und das Bemühen um eine gesteigerte Anstrengung von Schülerinnen und Schülern: Das schon erwähnte jesuitische Setzen auf Konkurrenz und Wettbewerbe, wie man es vom 16. bis zum 18. Jahrhundert finden kann, lässt sich als eine immer noch religiös gerahmte Optimierungsstrategie verstehen. ‚Leistungsträger‘ und damit Gegenstand der Bewertung aber scheint dabei die jeweilige Schulorganisation gewesen zu sein. Auch die ‚Erziehung zur Industrie‘ oder die Anrufungen des Ehrgefühls im 18. Jahrhundert richten sich eher auf die Habitualisierung einer individuellen Anstrengungsbereitschaft und deren (reziproke) Bestätigung. Die damit angedeutete Reziprozität von Anstrengung und Anerkennung hatte zwar keine gesellschaftlich relevante Selektionsfunktion; sie war eher als eine Disziplinierungs- und Habitualisierungsstrategie zu begreifen. Dass sie auf diese Weise dem Kind als Kind und Individuum nicht gerecht würde, war dann eine Perspektive, die sich aus der Entstehung des Neuhumanismus und der pädagogischen (wie romantischen) Entdeckung des Kindes ergab. Dieser Einsatzpunkt, der sich auf die Forderung richtet, dass pädagogische Einrichtungen ihren Bezugspunkt darin haben sollten, dem individuellen Kind und seinem Bildungsprozess gerecht zu werden, wird dann auch die kritischen Einwände gegen das mit dem Berechtigungswesen gegebene Selektionsprinzip begleiten. Dessen Umakzentuierung des Leistungsprinzips bestand in der Priorisierung eines Erfolgs, der nun mit einem objektiven Geltungsanspruch, d.h. ohne Ansehen der Person durch den Vergleich von Arbeitsergebnissen festgestellt werden sollte. Die Umakzentuierung besteht also in einer Verdoppelung des Gerechtigkeitsprinzips mit einer gleichzeitigen Relativierung eines (pädagogischen) Reziprozitätsgedankens.

Mit dem Berechtigungswesen, einer gesellschaftlich zugewiesenen Selektionsfunktion, erreicht die ganze Komplexität und Inkonsistenz des Leistungsprinzips den schulischen Raum. Fragen von Freiheit und Disziplinierung werden ebenso bedeutsam wie jene des Verhältnisses von formaler und materialer (Chancen-) Gleichheit. Die Möglichkeit einer individualisierenden Verantwortungszuschreibung und die Legitimität einer objektiven Bewertung bleiben problematisch. Die damit verbundene Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg und die darüber einsehbaren beiden Konzepte der Gerechtigkeit werden strukturierend auch für die Entwicklung des Diskurses um die Möglichkeit und Unmöglichkeit einer schulisch produzierten Leistungsgerechtigkeit. Vielleicht kann man – bei aller damit verbundenen Vereinfachung – sagen, dass sich dieser Diskurs um zwei Referenzpunkte bewegt, die beide die Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg zum Gegenstand haben: Der Behandlung der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer objektiven Bewertung steht die Betonung eines pädagogischen Gerechtigkeitsprinzips gegenüber. Dessen Option dafür, dem individuellen Kind gerecht zu werden, ist auf gewisse Weise unabhängig davon, ob eine objektive und verglei-

chende Bewertung von Schülerinnen- und Schülerleistungen überhaupt möglich ist oder nicht.

Lehrpersonen als Instanzen und Garanten einer objektiven Bewertung zu stilisieren, ist nicht selbstverständlich. Sie sind schließlich nicht nur selbst Teil der Institution. Sie stehen nicht nur in – wie immer auch qua Autoritätsgefälle definierten – persönlichen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern. Und nicht zuletzt sind sie die Lieferanten, die Erklärungs- und Vermittlungsinstanz für jenes Wissen, das dann abgeprüft werden soll. Man könnte daher auch auf die Idee kommen, dass sie nicht daran interessiert sein könnten, schlechte Noten zu geben und damit eine Negativselektion zu betreiben, weil andere darin auch einen Ausdruck ihrer mangelhaften oder nachlässigen Vermittlungstätigkeit sehen könnten. Von daher erschließt sich auch eine Praxis, in der bei Abiturprüfungen bis in das 19. Jahrhundert hinein Universitätsprofessoren anwesend waren, deren Aufgabe die Abfassung eines Berichts über die betreffende Schule war (Herdegen 2009). Lehrpersonen als alleinige Entscheidungsinstanz über Noten und Abschlüsse zu etablieren, bedeutet, dass sie in dieser Funktion aus dem schulischen Geschehen, aus ihrer Verstrickung in disziplinierende kommunikative und vermittelnde Tätigkeiten, herausabstrahiert werden müssen. Dies betrifft nicht nur die persönliche Verwicklung in und Betroffenheit durch ein interpersonales Geschehen, sondern gerade auch die Notwendigkeit, von sich selbst als einem konstitutiven Moment des geprüften Stoffes abzusehen. Zugleich aber wird man davon ausgehen können und müssen, dass Lehrpersonen nicht jene unbefragte Objektivitätsposition für sich reklamieren können, wie sie weiter oben einem göttlichen Richter oder einer anonymen, von niemandem zu kontrollierenden oder zu beeinflussenden Instanz wie dem Markt zugesprochen wurde. Wenn aber die Transzendenz der Urteilsinstanz nicht von ihrer immanenten Verstrickung in das zu Beurteilende eindeutig getrennt werden kann, dann ist damit die Unausweichlichkeit von Konflikten bezeichnet, in denen die behauptete Objektivität begründet und angezweifelt werden kann. Von hier betrachtet ist die Zensurengebung nie nur ein technisches Problem, das durch geeignete und immer weiter verbesserte Verfahren zu lösen wäre³³; sie bleibt umstritten, weil die Urteilsinstanz für sich keine transzendente Position behaupten kann.

Dies wird besonders da deutlich, wo die Lehrperson – wie dies bis in die Weimarer Republik üblich war – in ihrem abschließenden Leistungsgutachten noch eine Mischung aus fachlicher Einschätzung und charakterlichem Gutachten abgeben musste (Apel 1991). Das systematische Problem bestand hier gerade darin, dass selbst dann, wenn man für die fachliche Beurteilung noch hätte Objektivität beanspruchen wollen, diese für die (zum Teil abenteuerlichen) Charakterisierun-

33 Zur Diskussion um die Zensurengebung gibt es mehrere Überblicksdarstellungen: Weinert 2001; Beutel 2005.

gen kaum sinnvoll hätte behauptet werden können. Hier helfen auch Praktiken wie jene der Notenfestlegungen in Lehrerinnen- und Lehrerkonferenzen kaum weiter.³⁴ Noch 1919 trifft ein bayerischer Erlass, der die Beurteilung mündlicher Leistungen öffentlich zu machen gebietet, auf erhebliche Unruhe unter den Lehrkräften, da man hier eine mögliche Kritik an fehlenden Kriterien der Beurteilung, an vielleicht selbst wiederum nur persönlichen Einschätzungen vermuten kann (Herdegen 2009). Was also in diesem gemischten Beurteilungsverfahren die Definitionsmacht der Lehrpersonen steigert, ihre Beurteilung auch noch der Personen, verkehrt sich umgekehrt zugleich in eine wahrnehmbare Gefährdung ihrer beanspruchten Objektivität: In der Beurteilung der Schülerinnen- und Schülercharaktere werden subjektive Vorbehalte, aber auch typisierende Vereinfachungen deutlich, die bei einer Ziffernnote abgeblendet erscheinen.

Von hier her betrachtet scheint es zunächst zwar als ein Machtverlust des Urteilenden, wenn die Charakterbeurteilungen entfallen, andererseits aber wäre damit ein fachbezogenes Objektivitätsversprechen durch Wegfall persönlicher Willkür verbunden. Jedoch ist ein solches Versprechen einer entproblematisierten Urteilsposition nicht von langer Dauer. Bereits in den 1930er Jahren wurde gezeigt, dass Lehrpersonen die gleichen Leistungen unterschiedlich bewerten (ebd.). Dass die gleichen Schülerinnen- und Schülerarbeiten von den gleichen Lehrpersonen mit zeitlichem Abstand unterschiedlich bewertet werden, dass verschiedene Lehrerinnen und Lehrer die gleiche Arbeit unterschiedlich einschätzen und dass der prognostische Wert dieser Einschätzung mit Blick auf Schülerinnen- und Schülerkarrieren wenig aussagekräftig ist, wird seit den 1950er Jahren immer wieder bekräftigt (Höhn 1957). Wenn es eine gewisse Validität von Benotungen gibt, so wird diese allenfalls noch für den klassenbezogenen Vergleich angenommen (Ingenkamp 1971). Die Konzentration der Benotung auf den fachlichen Aspekt von abgegebenen Schülerinnen- und Schülerarbeiten oder gar mündlichen Unterrichtsbeiträgen scheint also auch nicht die Qualität einer objektiven Urteilsinstanz hervorgebracht zu haben.³⁵ Lehrpersonen bleiben nicht nur ‚Menschen‘, die als solche durchaus fehlerhaft urteilen können; sie bleiben auch selbst Teil des unterrichtlichen, des sozialorganisatorischen und sozialen Geschehens, zu dessen

34 In einer ethnographischen Studie zeigt Kalthoff (1996) in der Beobachtung von Lehrerkonferenzen die Interferenz von persönlichen und fachlichen Einschätzungen auf. Es handelt sich um Aushandlungsprozesse, in der das Fachliche allein also kein Kriterium bildet und in denen zugleich persönliche Einschätzungen letztlich subjektiv abgeglichen werden.

35 Als Ausweg aus der Anfechtbarkeit von Noten scheint manchen die Strategie einzufallen, den Teufel mit Beelzebub auszutreiben. So verweist Meier auf Vorgaben des Kultusministeriums in Sachsen-Anhalt, die eine Erhöhung von Testraten und mündlichen Beurteilungen fordern. Eine fast ständige Leistungskontrolle erzeugt dann eine Vielzahl von Noten, die gleichsam den Objektivitätsanspruch der abschließenden Note auf ein breiteres Fundament stellen und damit immunisieren sollen (Meier 2011). Meiers Untersuchung ist ein eigenständiger Teil einer gemeinsamen Publikation: Zaborowski et al. 2011.

scheinbar objektiven Ergebnissen sie sich noch einmal objektiv in ein Verhältnis setzen sollen. Dass dies selbst wiederum eine beurteilungsfähige ‚Leistung‘ darstellt, zeigt die gesetzlich verbürgte Möglichkeit von Eltern, gegen Benotungen zu klagen, die in ihren Augen eben gerade nicht ‚objektiv‘ sind.³⁶

Die höhere Aussagekraft von Noten im Rahmen einer Klasse verweist auf ein Problem, das man gleichsam als Einfallstor einer Problematisierung bezeichnen könnte. Bezugspunkt des Vergleichs ist hier die sogenannte soziale Bezugsnorm. Fachleistungen werden im Rahmen eines klassenbezogenen Tests miteinander verglichen und in eine Rangordnung gebracht. Dies muss – zumindest weitgehend – ohne Ansehen der Person geschehen. Dass auch eine solche Bewertung problematisch bleibt, wurde schon erwähnt: Andere Lehrpersonen könnten zu anderen Einschätzungen kommen. Hier interessiert ein weiterer Gesichtspunkt: In der schulischen Benotungspraxis soll auch die sogenannte individuelle Bezugsnorm eine Rolle spielen. Bewertet werden soll also auch der individuelle Lernfortschritt: Das Gerechtigkeitskriterium bildet hier die Person der Schülerin bzw. des Schülers. Ihr gerecht werden zu wollen, verlangt etwa die Steigerung ihrer Anstrengungen und deren Qualität zu berücksichtigen: Man bewegt sich hier auf der Ebene eines Reziprozitätsprinzips von Anstrengung und Erfolg, das mit einer Verteilungsgerechtigkeit, die beansprucht, die Ergebnisse ohne Ansehen der Person objektiv zu beurteilen, nicht in Übereinstimmung zu bringen ist. Dies wurde nun schon mehrfach gezeigt. Eine Besonderheit der schulischen Beurteilungs- und Selektionspraxis ist aber nun, dass beide Gerechtigkeitskriterien Berücksichtigung finden sollen. Genau dieser Anspruch wiederum bezeichnet eine Unmöglichkeit, die nicht durch den Verweis auf ein übergeordnetes Kriterium aufgelöst werden kann. Mit einer solchen Forderung wird eine Konstellation geschaffen, in der die (nur zu beanspruchende) objektive Bewertung durch den Verweis darauf, dass diese dem individuellen Lernenden nicht gerecht werde, ebenso in Frage gestellt werden kann, wie umgekehrt auch der Einspruch kaum abzuweisen ist, dass eine Orientierung an der individuellen Bezugsnorm den Leistungsunterschieden in der Klasse nicht gerecht werde.

36 Ich werde an dieser Stelle nicht – noch einmal – auf die Frage der Chancengleichheit eingehen, die ebenfalls geeignet ist, die Gerechtigkeit der Notengebung in Frage zu stellen. Ich habe bereits erwähnt, dass die Chancengleichheit eine quasi-transzendente Bedingung für die Annahme des Leistungs- als Gerechtigkeitsprinzip ist, die als solche zugleich empirisch wohl nicht einzulösen ist und deshalb den Gerechtigkeitsdiskurs befeuert. Im vorliegenden Zusammenhang könnte man neben dem kritischen auch einen affirmativen Charakter des Postulats der Chancengleichheit betonen: Mit ihm wird die reale Einlösbarkeit einer gerechten Verteilung von Ungleichheit angenommen, wenn nur die Eingangsbedingungen stimmen. Oder versöhnlicher formuliert: Mit solchen Forderungen rücken Fragen der Objektivität von Bewertungen zumindest strategisch in den Hintergrund.

Die Betonung der Bedeutung einer pädagogischen Gerechtigkeit, die dem einzelnen Kind in seiner Eigenheit, in der individuellen Weise des Umgangs mit vermittelten Inhalten oder entsprechenden Schwierigkeiten mit schulischen Anforderungen gerecht werden will, und die eine solche Möglichkeit im unpersönlichen und hierarchisierenden Vergleich gerade nicht gegeben sieht, bildet nun die zweite Referenz eines leistungskritisch eingestellten pädagogischen Diskurses. Die Argumentationslinien richten sich hier nicht primär auf die Unmöglichkeit einer gerechten Leistungsbeurteilung im sozialen Vergleich, sondern darauf, dass eine entscheidende Dimension gar nicht oder jedenfalls nicht adäquat berücksichtigt werde: die Frage der Möglichkeiten und Grenzen einer individuellen Förderung. Eine solche Kritik kann an den Abläufen der schulischen Organisation mit ihrer Fokussierung auf den Leistungsvergleich ebenso ansetzen wie an jener Verteidigungsstrategie, die die Selektionsfunktion der Schule als eine gesellschaftliche Außenforderung stilisiert, der man sich zu beugen habe.³⁷ Als Kritik begleitet sie die Etablierung des modernen Schulwesens und dessen gesellschaftliche Reputation als Berechtigungswesen. Man kann hier nicht nur auf humanistische Bildungsvorstellungen verweisen, sondern kann auch die unterschiedlichen und zum Teil irrlichternden Einsätze der reformpädagogischen Bewegungen um die Wende zum 20. Jahrhundert in diese Tradition einfügen.³⁸ Die Pädagogik ‚vom Kinde aus‘, Ganzheitsvorstellungen der kindlichen Entwicklung, die ein Gemeinschaftsleben einschlossen, Selbstverwirklichungsvorstellungen und romantische Erlösungshoffnungen erfuhren gerade zu jenem Zeitpunkt eine Konjunktur, als (vor dem Hintergrund sich entwickelnder Messverfahren) die Individualisierung des Leistungsgedankens immer klarere Formen annahm. Das mit den reformpädagogischen Strömungen profilierte pädagogische Imaginäre hat bis heute eine ungebrochene Anziehungskraft für eine pädagogische Rhetorik, die als solche in kritischer Distanz zu einer an den Leistungsvergleich gekoppelten Gerechtigkeitsvorstellung steht.

Mit seiner historisch angelegten Untersuchung über das pädagogische Problem der Leistung eröffnete Ludwig Furck dann eine Problematisierung der schulischen Selektion in den 1960er und 70er Jahren, deren organisatorische Entwicklung und soziale Funktionalität sich zwar nachzeichnen lasse, in der aber der pädagogische Gedanke einer individuellen Förderung weitgehend verloren gegangen sei (Furck 1961). In den politischen Debatten um die gesellschaftliche, ideologische und ökonomische Instrumentalisierung des Schulsystems war es wiederum die

37 Breidenstein (2006) hat auf eine Verselbständigung der Bedeutung von Noten im schulischen Kontext hingewiesen, die sich weder pädagogisch noch gesellschaftlich einsehbar machen lasse. Zensuren scheinen – aus einer pädagogischen Perspektive – nur wenig zur Lernmotivation beizutragen. Gesellschaftlich betrachtet scheinen sich gesellschaftliche Anstellungssträger zunehmend weniger auf die Aussagekraft von Schulnoten zu verlassen.

38 Zur Reformpädagogik Oelkers 2005; Schäfer 2012.

Berufung auf die individuelle pädagogische Förderung, auf ein ‚pädagogisches Leistungsprinzip‘, das seinen Bezugspunkt in der individuellen Entwicklung finden sollte, die hier als Gegenposition artikuliert wurde. Pädagogisch eröffnete Emanzipationshoffnungen werden (durchaus noch im Rahmen einer geisteswissenschaftlich inspirierten pädagogischen Anwaltschaft des Kindes gegenüber der Gesellschaft) gegen eine funktional verstandene Einübung in das gesellschaftliche Leistungsprinzip in Stellung gebracht. Die Pädagogik solle dem Kind noch die gesellschaftlichen Verfügungsansprüche durchsichtig machen. So spricht Klafki von einem pädagogischen Leistungsprinzip, das gegen eine individualistische Wettbewerbslogik gerichtet sei (Klafki 1974). Gegen das Versagen der vergleichenden Gerechtigkeit in der Schule, gegen die nicht einzulösende Objektivität der Notengebung plädiert er für einen individualisierten Leistungsanspruch und an Förderung interessierte Beurteilung, die „als Hilfen im Lernprozess einzelner Schüler und Schülergruppen unter dem Gesichtspunkt der Befähigung zur Selbstständigkeit, zur Selbststeuerung und Selbstbeurteilung“ (ebd., 96) verstanden werden sollen.

Die Kritik am Leistungsprinzip, an seiner unaufhebbaren Ungerechtigkeit sowohl hinsichtlich einer objektiven Vergleichbarkeit abstrahierter Schülerinnen- und Schülerleistungen wie auch mit Blick auf die Frage einer pädagogischen Gerechtigkeit angesichts des zu berücksichtigten Kindes, ist seit den 1970er Jahren – zumindest was ihre Prominenz in der wissenschaftlichen wie auch gesellschaftlichen Öffentlichkeit angeht – schwächer geworden. Dabei erscheint die strukturierende Dominanz dieses Prinzips und damit die zentrale Bedeutsamkeit der schulischen Selektion nach wie vor unumstritten zu gelten: Der schulische Prozess lässt sich in seinen rituellen³⁹, seinen schulkulturellen Bezügen (Böhme 2000; Helsper et al. 2001), aber auch auf der Ebene mikroselektiver Praktiken (Reh et al. 2013) als geradezu fixiert auf das (so widersprüchliche und unscharfe) Prinzip der Leistung begreifen. Die Uneinlösbarkeit eines auf ‚Leistung‘ begründeten Gerechtigkeitsprinzips scheint dessen gesellschaftlicher und schulischer Akzeptanz und geradezu selbstverständlicher Geltung keinen Abbruch zu tun.⁴⁰ Der folgende Abschnitt versucht nun der Frage nachzugehen, inwieweit man diese Akzeptanz mit schulischen Diskursen und Praktiken in Verbindung bringen kann, die dann allerdings mit dem Augenmerk auf die Frage verhandelt werden müssen, auf welche Weise

39 So hat Franz Wellendorf schon 1973 (vor symbolisch-interaktionistischem und psychoanalytischem Hintergrund) schulische Leistungsrituale untersucht.

40 Diese Akzeptanz muss nicht bedeuten, dass jeder nun die Leistungssteigerung zu seinem Lebensinhalt machen müsste. In einer Längsschnittstudie hat etwa Fend (1997) gezeigt, dass die Bedeutung der Leistung für das eigene Selbstwertgefühl im Laufe der Schulkarriere abnimmt. Das aber schließt keineswegs aus, an die soziale Bedeutung und das Gerechtigkeitsversprechen des Leistungsprinzips zu glauben. Wie Robert Pfaller diese Figur einmal formulierte: Man weiß zwar, dass es sich um eine Fiktion handelt, aber trotzdem ... (Pfaller 2002, 52).

es in ihnen möglich erscheint, mit der Unmöglichkeit der Leistungsgerechtigkeit geradezu ‚heilend‘ umzugehen. Wie wird also in diskursiven Vergewisserungen und schulischen Praktiken die unmögliche Leistungsgerechtigkeit als etwas hervorgebracht, dem eine grundlegende und die schulischen Prozesse strukturierende Bedeutsamkeit – und damit Geltung – zuzukommen scheint?

5 Diskurse und Praktiken: Die Hervorbringung einer unmöglichen Leistungsgerechtigkeit

Ohne dies hier weiter ausführen zu wollen: Was diskursanalytische und praxeologische Ansätze gemeinsam haben, das ist (bei allen möglichen Unterschieden) eine performative Perspektive. Sie gehen also nicht von vorgegebenen Normen, Strukturen oder auch Rationalitäten aus und untersuchen deren (gelingende oder scheiternde) Reproduktion. Vielmehr fragen sie danach, wie solche Normen, Ordnungen und Rationalitäten hervorgebracht werden: Diskurse und Praktiken bringen Ordnungen hervor, die dann als etwas ihnen Vorausliegendes postuliert werden mögen – ohne es (zumindest in einem starken Sinne) zu sein. Erst eine solche Perspektive erlaubt es davon auszugehen, dass die praktisch/diskursiv hervorgebrachte Ordnung eine ist, die sich in einer systematischen Betrachtung kaum als konsistent oder ‚rational‘ bezeichnen lässt. Anders formuliert: Auch paradoxe, aporetische oder absurde Konstellationen lassen sich als generative Ausgangspunkte für ihre praktische oder diskursive Bearbeitung ansehen.

Im Folgenden sollen nun zwei Untersuchungen in ihren Ergebnissen zitiert werden, die aufzeigen, wie denn trotz all der aufgezeigten Probleme das Leistungsprinzip im schulischen Raum als eine funktionierende Wirklichkeit hervorgebracht wird. Die erste (eigene) Untersuchung analysiert diskursive Umgangsformen der schulischen Akteure mit einer Herausforderung des Leistungsdenkens durch das Neuro-Enhancement. In der seit 2009 verstärkt geführten bioethischen Debatte geht es darum, ob es (zumindest perspektivisch) nicht erlaubt sein sollte, Psychopharmaka, die bisher zur Therapie der (selbst wiederum nicht ganz unproblematischen) Krankheitsbilder ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom) und ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätssyndrom) verwendet wurden, auch für die Leistungssteigerung einzusetzen: Die Leistungserbringung könnte dann ohne größere Anstrengung durch Steigerung der Konzentrations- und Erinnerungsfähigkeit optimiert werden.⁴¹ Eine Herausforderung stellen solche Perspektiven

⁴¹ Diese Diskussion wurde angeregt durch ein Memorandum in der Zeitschrift ‚Gehirn und Geist‘ (Galert et al. 2009). Sie wurde aufgenommen in unterschiedlichen Readern (z.B. Schöne-Seifert et al. 2009) und fand eine verstärkte Resonanz in den Medien. Die übliche bioethische Strategie der Problematisierung vorhandener Praktiken und Selbstverständlichkeiten angesichts zukünftiger

insofern dar, als mit ihnen nicht nur der für das Leistungsprinzip zentrale Gesichtspunkt einer (disziplinierten) subjektiven Anstrengung (und damit die individualisierende Zurechnung) in Frage gestellt wird, sondern die Möglichkeit eines gerechten Leistungsvergleichs (etwa zwischen gedopten und nicht gedopten Schülerinnen und Schülern) überhaupt problematisch wird (a).

Eine zweite Untersuchung analysiert in einer ethnographischen Herangehensweise die Praktiken, mit denen im Schulunterricht etwas als Leistung hervorgebracht und einer Beurteilung zugeführt wird. Dabei geht es in solchen Praktiken nicht zuletzt auch immer um eine Abstützung der Legitimität dieser Beurteilungen, für die eine Referenz auf das Reziprozitätsprinzip und damit eine ‚pädagogische Gerechtigkeit‘ bedeutsam erscheint, um eine davon unabhängige ‚Objektivität‘ der Zensuren plausibel zu machen (b).⁴²

a) Die Einnahme von Psychopharmaka, denen die Möglichkeit einer leistungssteigernden Wirksamkeit zugeschrieben wird⁴³, würde mit dem Problem der Möglichkeit einer individuellen Leistungs- und Verantwortungszurechnung auch die Frage nach der Vergleichbarkeit (und damit der Objektivität) der Ergebnisbewertung aufwerfen. Sie würde damit die Grundlage des Leistungsprinzips als Gerechtigkeitsprinzip betreffen. Und angesichts eines gestiegenen Leistungsdrucks im Schulsystem, der zumindest schulintern gestiegenen Bedeutung der Selektion, könnte man von einer gewissen Wahrscheinlichkeit der Einnahme oder zumindest der Attraktivität solcher Mittel ausgehen. Man könnte daher vermuten, dass solche Mittel durchaus als eine Gefahr für das Funktionieren einer um die Leistung zentrierten Schule wie des Gymnasiums wahrgenommen würden, dass vielleicht sogar auf die Gefahr eines verselbständigten Leistungsdenkens und einen dadurch hervorgerufenen ‚ruinösen Wettbewerb‘ hingewiesen würde, die die Einnahme solcher Mittel als nicht unwahrscheinlich erscheinen lassen. Eine solche Verteidigungslinie des Leistungsgedankens könnte an diesem festhalten und gleichzeitig auf ihn verzerrende, vielleicht dem gesellschaftlichen Druck zuzurechnende Fehlentwicklungen im schulischen Bereich verweisen.

neuer technologischer Möglichkeiten, denen man sich unbedingt zu stellen habe, ging also auf, auch wenn sie die erziehungswissenschaftliche Diskussion kaum erreicht hat. Die im Folgenden geschilderten Befunde stützen sich auf Leitfadeninterviews mit Eltern, Lehrern und Schülern an drei ostdeutschen Gymnasien (Schäfer 2015). Einen zweiten Gegenstand der Untersuchung, der hier nicht näher erörtert werden soll, bildet eine Diskursanalyse der medialen Verhandlungen des Neuro-Enhancement.

42 Es handelt sich hier um die Untersuchung des Verhältnisses von Leistungsbewertung und Unterricht durch Zaborowski et al. 2011. Der Band vereinigt verschiedene Beiträge: Die Ethnographie der gymnasialen Bewertungspraktiken stammt dabei von Meier, die einer sachsen-anhaltinischen Sekundarschule von Zaborowski.

43 Hier ist nicht der Ort, Fragen wie jene nach der belegten Wirksamkeit solcher Mittel, nach der Aufhebung des gesetzlichen Verbots ihrer nicht-therapeutischen Verwendung oder nach der Neubestimmung des Arztberufs über dessen therapeutisches Selbstverständnis hinaus zu verhandeln.

Solche Verteidigungslinien des Leistungsprinzips angesichts des Zugeständnisses seiner gleichzeitigen Problematizität zu finden, bildete die Ausgangsvermutung der hier skizzierten Untersuchung. Die Befunde zeigen allerdings über alle Beteiligten (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) hinweg eine weitgehende Entproblematisierung nicht nur des Leistungsprinzips, sondern auch seiner schulischen Verwirklichung. Damit nun die Schule und die in ihr stattfindenden Selektionsprozesse als (zumindest grundsätzlich) unproblematische Realisierung des Leistungsprinzips aufgerufen werden können, muss die ‚interne‘ Problematik dieses Prinzips (die Irrelevanz anderer – sozialer, geschlechtlicher usw. – Faktoren, aber auch und gerade die Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg) so bearbeitet werden, dass sie allenfalls als pragmatisch zu bewältigende Frage, nicht aber als systematisches Problem aufscheint. Wenn aber – und dies bildet die diskursive Verteidigungslinie – die Realisierung des Leistungsprinzips schulisch gegeben ist, wenn also eine gerechte Verteilung von Ungleichheit auf der Grundlage eigener Leistung gegeben ist, dann erweist sich die Einnahme von Psychopharmaka letztlich als überflüssig. Wenn zudem angenommen wird, dass jeder – wenn er sich nur hinreichend anstrengt – die schulischen Leistungserwartungen erfüllen kann, selbst dann, wenn er dafür ‚Ehrenrunden‘ drehen muss, dann scheint die Einnahme solcher Medikamente nur für den Fall von Erkrankungen wie ADS oder ADHS notwendig zu sein.

Eine solche Zusammenfassung der Untersuchungsbefunde wirft die Frage auf, mit Hilfe welcher diskursiven Strategien es möglich wird, die innere Problematizität einer Rede von Leistungsgerechtigkeit zu entproblematisieren, die Schule als eine auf Gerechtigkeit verpflichtete Institution hervorzubringen, eine vielleicht ruinöse Konkurrenz in einen Wettbewerb unter Gleichen zu transformieren, Problematisierungen, Dilemmata oder auch nur Unsicherheiten in der Notenvergabe in ihrer Bedeutsamkeit zu nivellieren. Die Rede von diskursiven Strategien verweist dabei auf keine begründende Subjektfigur; den Gegenstand bilden vielmehr rhetorische Figurationen eines Gegenstandes wie des Verhältnisses von Schule und Leistung, in denen sich gleichzeitig mögliche Sprecherinnen- und Sprecherpositionen zeigen. Solche rhetorischen Figurationen sind dabei – da sie weder durch eine rationale Subjektfigur begründet noch durch eine unabhängige Gegebenheit ihres Gegenstandes geprägt werden – in sich heterogen, in sich gebrochen, immer wieder neu und anders ansetzend.⁴⁴ Gerade durch die Heterogenität der unterschiedlichen diskursiven Strategien, der unterschiedlichen Konfigurationen dessen hindurch, was ‚Leistung‘ ausmacht, worin Leistungsgerechtigkeit bestehen könnte, ergibt sich das Bild einer um das Leistungsprinzip zentrierten und seinen Gerechtigkeitsforderungen weitgehend genügenden Institution.

⁴⁴ Für eine methodologische Explikation des hier eingesetzten diskursanalytischen Verfahrens: Schäfer 2011.

Die Schule erscheint dabei als ein Ort, an dem die kritisierten ruinösen Tendenzen der Leistungsgesellschaft, deren verselbständigte Konkurrenz und eine damit verbundene existenzielle Bedrohung nicht vorhanden sind. Das in der Schule herrschende Leistungsprinzip wird einerseits über Metaphern angegeben: Das Schulkind als informationsverarbeitendes System steht etwa für die Möglichkeit eines unproblematischen Verhältnisses von ‚Input‘ und ‚Output‘ durch den eigenen Lernprozess. Auch die häufige Bezugnahme auf den Sport verweist auf ein relativ ausgeglichenes Verhältnis von Anstrengung und Ergebnis im Sinne eines fairen Wettbewerbs und einer dadurch hervorgebrachten problemlosen Ausgleichsgerechtigkeit. Es findet sich andererseits eine Vielzahl von Strategien, mit der für diese Gerechtigkeitskonzeption allerdings konstitutiven Lücke umzugehen, die sich zwischen persönlichen Anstrengungen und einer diese nicht berücksichtigenden Ergebnisprüfung auftut. Diese diskursiven Strategien beziehen sich verstärkt auf die Objektivität der Leistungsbeurteilung, rücken aber auch immer wieder und in verschiedenen Hinsichten die Bedeutung der Anerkennung in den Vordergrund. Es zeigt sich ein Spannungsfeld, in dem die individuelle, aber auch pädagogische Bedeutsamkeit von ‚Leistungen‘ eine Aufwertung erfährt, ohne die Bedeutung der Ergebnisse der Note selbst wiederum grundsätzlich in Frage zu stellen. Man kann sogar die Unmöglichkeit einer objektiven Bewertung betonen und sich dadurch die Möglichkeit eines ‚pädagogischen‘ Umgangs mit der Benotung eröffnen – also personbezogene Bewertungskriterien stark machen, die gleichzeitig nur angesichts des Rückbezugs auf eine ‚eigentlich‘ doch objektive Bewertungsmöglichkeit als ‚subversive Strategie‘ kenntlich werden.

Ein solches Aufrufen ‚pädagogischer Gesichtspunkte‘ und damit einer möglichen Berücksichtigung eines Reziprozitätsprinzips findet – wie auch in dieser Strategie – immer vor dem Hintergrund der Konzentration auf die eigentlich bestimmende objektive Leistungsbewertung statt. Pädagogischen Gesichtspunkten kommt eine eher randständige Bedeutung zu. Das Hineinragen negativer Einflüsse des Leistungsprinzips in die Schule etwa in Form von Mobbingphänomenen oder auch einer elterlichen Kontrolle des Lehrerhandelns und deren Bereitschaft, notfalls auch gegen Noten im Namen des Leistungsprinzips gerichtlich vorzugehen, finden Erwähnung. Eine zunehmende Bedeutsamkeit von AD(H)S wird thematisiert und durchaus mit gestiegenem Leistungsdruck in der Gesellschaft in Verbindung gebracht. Zugleich aber werden diese Phänomene im Spannungsfeld von pädagogischen Verantwortungsfragen und einer medizinisch konstatierbaren Krankheit aufgerufen und durchaus heterogene Strategien möglichen Umgangs verhandelt. Alle diese Strategien aber bleiben letztlich funktional bezogen auf eine Schule, die um die Gewährleistung von Leistungserbringung und Leistungsbeurteilung zentriert ist.

Auch die Artikulationen einer möglichen Bedrohung schulischer Abläufe durch die Einnahme von Psychopharmaka zur Leistungssteigerung des Gehirns haben

diesen Bezugspunkt in einer um die Leistungsgerechtigkeit zentrierten Schule. Man kann einfach die Wirksamkeit dieser Mittel in Frage stellen oder dadurch relativieren, dass diese allenfalls indirekt wirken und dass daher die direkte Leistungserbringung bzw. Anstrengung dennoch erforderlich bleibt. Mögliche Auswirkungen auf die Problematik der Gerechtigkeit, die durch die Herstellung ungleicher Voraussetzungen der Leistungserbringung entstehen, lassen sich relativieren, indem nur Ausnahmesituationen (wie zeitweilige Lernhemmungen oder schwierige Prüfungen) aufgerufen werden. Zur Einnahme der Psychopharmaka in diesen Ausnahmesituationen kann man sich dann positiv oder negativ verhalten, ohne die allgemeine Geltung des Leistungsprinzips in Frage zu stellen. Selbst wenn man von der Möglichkeit eines durch die Einnahme von Psychopharmaka erzielten ungerechten Vorteils ausgeht, kann man diesen durch den Vergleich mit den üblichen Täuschungsmanövern etwa bei Tests normalisieren. Auch damit eröffnet sich ein Raum unterschiedlicher Positionierungen – je nachdem welcher der beiden Täuschungen man eine höhere Notwendigkeit zuschreibt, dennoch ‚etwas zu leisten‘. Die Erarbeitung eines Spickzettels kann als Leistung gesehen werden, aber auch die Einnahme von Psychopharmaka hebt ja die Notwendigkeit der Anstrengung nicht auf. Es ist dann eine Frage der Gewichtung, welche der beiden Strategien man eher als mit dem Leistungsprinzip kompatibel definiert wird. Wenn es aber immer einer Anstrengung bedarf, dann lässt sich vor dem Hintergrund eines objektiven Vergleichs der Ergebnisse auch die Bedeutung der Anstrengung (und damit des Reziprozitätsprinzips) selbst relativieren. Wenn man diese Vorstellung einer von der Anstrengung unabhängigen objektiven Ergebnisbeurteilung stark macht, dann lässt sich in der Konsequenz letztlich auch eine Entscheidung für oder gegen die Einnahme solcher Mittel in den Verantwortungsbereich der Lernenden bzw. der für sie pädagogisch Verantwortlichen legen. Probleme der medizinischen Beratungsnotwendigkeit, der gesetzlichen Zulassung oder auch Gefahren von Abhängigkeit und Authentizitätsverlust lassen sich dann eher abstrakt und damit jenseits schulischer Situationen diskutieren.

Eine solche Externalisierung des Problems findet allerdings ihre Grenze an der Figur der Lehrkraft. Während es selbst bei Schülerinnen und Schülern das schulische System selbst nicht gefährdende Gründe geben mag, auf Psychopharmaka zurückzugreifen, wird dies in den erhobenen Befunden für Lehrende strikt ausgeschlossen. Selbst wenn Verantwortungstragenden in der Gesellschaft Stresssituationen attestiert werden, die die Einnahme solcher Medikamente akzeptabel machen, so gilt dies für gestresste Lehrpersonen nicht. Deren vorbildliche Rolle als Verkörperung eines durch keine widrigen Umstände (wie etwa die Einnahme von Psychopharmaka) irritierbaren Leistungsprinzips darf auf keinen Fall in Frage gestellt werden.

Die Figurationen dessen, was Leistung ausmacht, wie deren unterschiedliche Aspekte zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden oder auch nicht, wie das Leis-

tungsprinzip als Gerechtigkeitsprinzip adressiert wird, welche systemische oder auch persönliche Bedeutung der Anstrengung zugewiesen wird, sind nicht nur unterschiedlich: Sie bleiben heterogen in dem Sinne, dass ihnen eine gemeinsame ‚Basis‘, eine gemeinsame ‚Grundüberzeugung‘ zu fehlen scheint, die sich konsistent explizieren lassen würde. Auf der einen Seite scheint die Verbindung von Gerechtigkeit und Leistung nur gegeben zu sein, wenn Anstrengung und Erfolg in einem reziproken Verhältnis stehen. Auf der anderen Seite verlangt ein objektivierender Vergleich von Ergebnissen, auf dessen Grundlage erst soziale Hierarchisierungen entstehen, ein Absehen von der subjektiven Anstrengung. Und doch lässt sich die Geltung dieses objektivierenden Vergleichs in der Schule letztlich wiederum nur durch die Behauptung einer adäquaten Berücksichtigung der individuellen Anstrengungen stützen, die im Vergleich doch gerade in ihrer Relevanz zumindest nivelliert, wenn nicht suspendiert werden müssen. Auf die Notwendigkeit einer solchen unmöglichen, zumindest nicht konsistent zu begründenden Verbindung der beiden Gerechtigkeitsprinzipien weist auch die nun vorzustellende zweite Untersuchung hin.

b) In seiner Ethnographie von Benotungspraktiken kommt Meier (2011) im Vergleich zwischen der 5. und der 7. Klasse eines sachsen-anhaltinischen Gymnasiums zu unterschiedlichen Ergebnissen. Für die 5. Klasse stellt er eine nahezu permanente und zugleich klassenöffentliche Leistungskontrolle fest: Hausaufgaben, Wiederholungsprüfungen oder der aktuelle Leistungsstand werden regelmäßig öffentlich überprüft. Dabei spielt die Klassenöffentlichkeit eine doppelte Rolle. Sie wohnt der Prüfung als eine kommentierende und zugleich bewertende Instanz bei und sie macht damit zugleich die Benotung einer Schülerin oder eines Schülers auch zur Prüfung des eigenen Leistungsstandes – und damit zu einer immer schon legitimen Bewertungspraxis (ebd.). Sollte die geprüfte Schülerin oder der geprüfte Schüler stocken, geht man zu einem Unterrichtsgespräch über, das einerseits den Prüfling entlastet und andererseits die Legitimität der Prüfungssituation dadurch sichert, dass deutlich wird, dass er es doch habe wissen können. Das Unterrichtsgespräch sichert dabei zugleich eine wechselseitige Leistungskontrolle der Schülerinnen und Schüler, ohne dass diese schon im Rahmen einer sozialen Selektion erfolgen würde.⁴⁵ Die Lehrpersonen bemühen sich dabei um eine Transparenz der Kriterien und des gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern vollzogenen Bewertungsprozesses. Die Konstruktion eines objektiven Bewertungsanspruchs und eines Leistungssubjekts erfolgen so nicht nur wechselseitig, sondern unter Einbezug jener Öffentlichkeit, deren Mitglieder selbst jederzeit in diese Logik einbezogen werden können.

⁴⁵ Der gleichen Logik folgen wechselseitige Hausarbeitskontrollen durch die Schülerinnen und Schüler.

Dabei ist es die Konzentration auf den Prozess der Bewertung, der Objektivierung und Subjektivierung von ‚Leistung‘, der die Härte eines unpersönlich angewendeten Objektivitätskriteriums in den Hintergrund treten lässt: Die Selektivität einer stringent angewendeten sozialen Bezugsnorm rückt in den Hintergrund. Kennzeichnend für die Anwendung von Kriterien sowohl im Rahmen der Schülerinnen- und Schülerpartizipation wie auch in Lehrerurteilen scheint eine wohlwollende Nachsicht zu sein. Der Ubiquität von Leistungsbewertungen, die zugleich eine Gesamtnote zu immunisieren vermag, entspricht so gleichzeitig eine Berücksichtigung der individuellen Situation der jeweiligen Leistungserbringung. Meier spricht von Kulanzpraktiken, die es erlauben, schlechtere in gute Leistungen umzuinterpretieren (ebd.).⁴⁶ Es geht um die Aufrechterhaltung und gemeinsame Bekräftigung des Bildes vom guten Schulkind am Beginn der gymnasialen Laufbahn.

Dennoch gehen die Kulanzpraktiken nicht so weit, dass die Kriterien für ein ‚objektive‘ Leistungszurechnung außer Kraft gesetzt würden. Vielmehr wird durch die Kulanzpraktiken hindurch an der Vorstellung einer objektiven Leistungsbeurteilung festgehalten. Breidenstein spricht davon, dass es in den (auch und gerade die Schülerinnen und Schüler einbeziehenden) Praktiken „um die Aufrechterhaltung der Idee von Objektivität von Noten *in der Situation und für die Beteiligten*“ (Breidenstein 2011, 350) geht. Dies wird auch deutlich in jenen Praktiken, in denen Testergebnisse durch die Lehrpersonen kommuniziert werden. Hier geht es um ‚objektive‘ Noten, die als solche nicht in Frage gestellt werden, die aber zum Anlass genommen werden, Schülerinnen und Schüler zu adressieren und sie mit ihren eigenen Fehlern und den Möglichkeiten einer Verbesserung zu konfrontieren. Diese Praktiken sichern gleichsam eine unhinterfragte Autorität der Note, indem sie diese dennoch (in einer pädagogischen) Wendung als Ausdruck einer subjektiven Anstrengungsqualität persönlich zurechnen.⁴⁷ Konstruiert werden individuell Lernende hinter den objektiven Ergebnissen, womit zugleich beansprucht wird, eine Brücke zwischen dem objektiven Urteil (ohne Ansehen der Person) und einem Reziprozitätsprinzip der Leistung herzustellen, nach dem jede individuelle Anstrengung auch ihren individuellen Erfolg erfährt. Produziert wird nun eine Brücke zwischen jenen beiden Gerechtigkeitsprinzipien, wie sie in den Kulanzpraktiken vielleicht anvisiert wurde, die aber im Falle eines mit ‚nur‘ objektivem Anspruch auftretenden Urteil gerade nicht mehr begangen werden kann. Es ist hier gerade nicht mehr die Note, die begründet werden muss, sondern es geht

46 Zu solchen Kulanzpraktiken gehört etwa auch, dass Schülerinnen und Schüler sich zu mündlichen Prüfungen melden können, womit die Gefahr des Scheiterns verringert wird, oder dass Vorprüfungen stattfinden, um den Erfolg eines späteren Tests zu sichern, dass spezielle Arbeitsbündnisse zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern stattfinden (ebd.).

47 Zur Praxis der kommentierenden Rückgabe von Leistungsbeurteilungen und den entsprechenden Subjektivierungseffekten auch Breidenstein & Thompson 2014.

nur noch um deren – von der Beurteilung unabhängiges – Zustandekommen, das einem Leistungs-Subjekt zurechnet wird. Die Konstruktion dieses Leistungs-Subjekts erfolgt dabei über eine Zurechnung von persönlichen Merkmalen: eines individuellen Leistungsvermögens, von subjektiven Lernschwierigkeiten und deren Überwindungsstrategien, von Entwicklungsprofilen usw. Solche Subjektivierungsstrategien stellen eine Verbindung zwischen einer Personkonstruktion und der Note her: Von ihr her ist es möglich, den Wirkungszusammenhang von Unterricht und Note zu abzublenken (Breidenstein 2011).

Meier konstatiert nun in einer Längsschnittbetrachtung für die 7. Klasse des von ihm untersuchten Gymnasiums eine Durchsetzung der sozialen Bezugsnorm und damit des Anspruchs einer objektiven Bewertung, die ohne Ansehen der Person das Notenspektrum ausschöpft und entsprechend zur Selektion (Nicht-Versetzung) führt. Als Effekt dieser Umjustierung der Leistungsbewertung zeigt sich dabei, dass die im Rahmen von Kulanzpraktiken und immer auch noch wohlwollender Benotung gegebene Verbindung von Notenvergabe und pädagogischer Adressierung zerfällt. Eine öffentliche Vergabe von Zeugnissen mit individualisierten Kommentaren, die in der 5. Klasse noch auf das Interesse der Schülerinnen und Schüler stieß, erscheint in der 7. Klasse unmöglich: Die Ergebnisse werden von Schülerinnen und Schülern nun noch als solche zur Kenntnis genommen, aber im Rahmen von Peer-Kulturen, die sich von der schulischen Zentrierung auf ein Leistungs-Subjekt distanzieren haben, mit Bedeutung versehen (Meier 2011). Die Verbindung des objektiven Urteils mit der eigenen Anstrengung mag gültig sein, aber sie scheint nicht mehr entscheidend für die Selbstverortung (auch im schulischen Kontext) zu sein: Der Weg zu einem instrumentellen Verhältnis zu Noten öffnet sich – als Weise der Anerkennung ihres Werts über die Relativierung ihrer subjektiven Bedeutsamkeit.

In ihrer Ethnographie einer sachsen-anhaltinischen Sekundar- bzw. Hauptschule kommt Zaborowski zu einer anderen Einschätzung dessen, was dort als ‚Leistung‘ verhandelt wird.⁴⁸ Gegenüber der in ihren Anforderungen und Urteilkriterien transparenten und die Schülerurteile einbeziehenden Eingangsphase des Gymnasiums fallen hier regulierende und disziplinierende Praktiken der Lehrpersonen auf. In ihnen scheint es eher um die Vermittlung der Bedeutsamkeit guter Noten zu gehen, da diese in ihren Augen bei den (schon negativ selektierten) Schülerinnen und Schülern nicht unterstellt werden kann. Dabei greift man auf Motivationsprogramme zurück, die selbst wiederum quer zum Leistungsprinzip als sozialem Gerechtigkeitsprinzip liegen. Unter dem Titel eines ‚Zensurenkönigs‘

48 Auch diese Untersuchung konzentriert sich auf einen Längsschnittvergleich zwischen der 5. und der 7. Klasse. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler, die kein Gymnasium besuchen, in Sachsen-Anhalt in der 5. und 6. Klasse gemeinsam unterrichtet, bevor dann eine selektive Zuweisung an Sekundar- und Hauptschulen erfolgt.

werden Schülerinnen und Schüler mit kleinen Geschenken prämiert, die in einer Woche möglichst viele gleiche Noten erhalten: So gibt es Könige mit möglichst vielen Einsen, Zweien und Dreien. Zaborowski verweist darauf, dass damit nicht nur der Leistungsgedanke insofern verdreht werde, als es um eine Homogenisierung und nicht um eine Steigerung der Leistung gehe; zudem werde das Prinzip der Leistung noch dadurch verkehrt, dass diese Noten nach der Preisverleihung ihre Bedeutung verlieren (Zaborowski 2011). Das Misstrauen gegenüber einer fehlenden Leistungsmotivation und deren kontrollierte Beförderung zeigt sich auch in der Führung von Hausaufgabenheften: Hier werden Hausaufgaben festgehalten, um mögliche Entschuldigungen zu vermeiden, die darauf bestehen, die Aufgabenstellung nicht zur Kenntnis genommen zu haben. Das Fehlen von Unterrichtsmaterial wird hier festgehalten, Elternmitteilungen werden eingetragen und sind von den Eltern gegenzuzeichnen.

Das Misstrauen gegenüber einer fehlenden Leistungsbereitschaft lässt sich auch als fehlendes Verständnis für die auf Leistung und Leistungsvergleich beruhende Schulorganisation begreifen. Von daher wird es nachvollziehbar, dass die Möglichkeiten einer schulinternen Bindung an das Leistungsprinzip auch eher begrenzt erscheinen. Und so richten sich die erwähnten Kontrollpraktiken nicht nur an die Schülerinnen und Schüler, sondern auch an das Elternhaus. Es ist die Autorität der Eltern, die als das angerufen wird, was letztlich allein für eine entsprechende Motivation der Schülerinnen und Schüler sorgen kann. Auf diese Weise externalisiert die Schule zugleich ihre Probleme mit der Durchsetzung eines akzeptierten Leistungsprinzips und beansprucht im Namen des gleichen Leistungsprinzips, noch den elterlichen Bereich miteinzubeziehen (ebd.). Es ist das Reziprozitätsversprechen einer Leistungsgerechtigkeit, das hier keine Wirkung zu entfalten scheint, auf das man aber angewiesen zu sein scheint, wenn das andere Prinzip einer Verteilungsgerechtigkeit aufgrund ‚objektiver Benotung‘ überhaupt eine – und sei es auch nur eine disziplinierende – Kraft entfalten soll. Zugleich aber bilden die Strategien der Externalisierung der ‚Leistungsprobleme‘ der Schülerinnen und Schüler einen Königsweg, um ein ‚objektives Versagen‘ den Schülerinnen und Schülern (und ihrem ‚bildungsfernen‘ Elternhaus) zuzurechnen.

Eine alternative Umgangsform mit einer fehlenden Leistungsbereitschaft und mit der fehlenden sozialintegrativen Kraft des Leistungsprinzips findet Zaborowski an einer niedersächsischen Hauptschule. Dort besteht die Konsequenz in der Logik objektiver Leistungsfeststellung zwar auch in schlechten Noten, diese werden aber in ihrer (selektiven) Bedeutung relativiert: Statt einer Stigmatisierung schlechter Leistungen und negativer Schulkarrieren bemüht man sich dort einen Raum intersubjektiver Anerkennung und der individuellen Förderung zu eröffnen (ebd.), der einerseits von der selektiven Bedeutung einer ‚objektiven Leistungsgerechtigkeit‘ entkoppelt erscheint, der aber andererseits in seiner pädagogischen Perspektive dieses Leistungsprinzip auch nicht systematisch in Frage stellt.

Schlussbemerkung

Die beiden zuletzt angeführten Untersuchungen zeigen diskursive und praktische Umgangsformen mit dem Problem einer Leistungsgerechtigkeit, das weder theoretisch konsistent zu bestimmen noch praktisch oder diskursiv vereindeutigt werden kann. Weder ist hier eindeutig, was unter Leistung zu verstehen ist noch wie die Problematik eines doppelten und in sich unvereinbaren Gerechtigkeitsversprechens eingelöst werden könnte. Und doch zeigen beide Untersuchungen die zentrale Bedeutsamkeit des Leistungsdenkens für die Strukturierung schulischer Praktiken und schulischer Selbstverständigungsdiskurse. Offenbar können gegen den hegemonialen (in sich durch die aufgezeigten Herkunftse und Problemhorizonte hinreichend entleerten) Signifikanten⁴⁹ der Leistungsgerechtigkeit weder theoretische Problematisierungen seiner Begründbarkeit noch praktische Wirklichungsprobleme etwas ausrichten: Beides scheint eher im Gegenteil noch zu dessen Stärkung beizutragen. Schulische Leistungsdiskurse und Praktiken, die einer unbestimmten und nicht konsistent vertretbaren Leistungsbeurteilung eine Intelligibilität verleihen, zeugen davon. Sie belegen zugleich auch, dass die soziale (und pädagogische) Welt nicht in einem starken Sinne rational sein muss, um zu funktionieren. Eben das macht Kritik schwierig.

Literatur

- Adorno, T.W. (1962). Theorie der Halbbildung. In M. Horkheimer & T.-W. Adorno (Hrsg.), *Sociologica. Reden und Vorträge* (S.168-192). Frankfurt/M.: Europ. Verl.-Anst.
- Apel, H.-J. (1991). ‚Der Leistung des Jungen fehlt die starke Hand des Vaters‘. Beurteilungsvorschriften und Beurteilungspraxis. Gutachterliche Bewertungen zum Abitur zwischen 1925 und 1996 in Rheinpreußen. In J. Hohenzollern & M. Liedtke (Hrsg.), *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte* (S. 148-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Augustinus, A. (1982). *Über das Glück*. Stuttgart: De beata vita.
- Baran, P.A. & Sweezy, P.M. (1973). *Monopolkapital. Ein Essay über die amerikanische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung*. Frankfurt/M.
- Beutel, S.-I. (2005). *Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Mythenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: Universitätsverlag.

⁴⁹ Das Konzept eines ‚leeren‘ bzw. in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen entleerten Signifikanten entnehme ich der Hegemonietheorie Laclaus (2002). Für Laclau können nur solche Konzepte eine zentrale, weithin anerkannte Geltung und damit soziale Integrationskraft entfalten, die so leer sind, dass man sich darunter hinreichend Verschiedenes und auch Inkohärentes vorstellen und doch davon ausgehen kann, dass alle Beteiligten darunter wenigstens etwas Ähnliches, etwas sie Verbindendes verstehen.

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Breidenstein, G. (2011). Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In K. U. Zaborowski, M. Meier und G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule (S. 345-366)*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: C. Thompson; K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung (S.89-109)*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dreeben, R.F. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dröge, K.; Marss, K. & Menz, W. (Hrsg.) (2008). *Die Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft*. Berlin: edition sigma.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Flasch, K. (1994). *Augustinus. Einführung in sein Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Foucault, M. (2004). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Furck, C.-L. (1961). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Galert, T.; Bublitz, C.; Heuser, I.; Merkel, R.; Repantis, D.; Schöne-Seifert, B. & Talbot, D. (2009). Das optimierte Gehirn. *Gehirn und Geist*, (11), 40-49.
- Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. Zürich & Berlin: Diaphanes.
- Hayek, F.A. von (1969). *Freiburger Studien. Gesammelte Aufsätze*. Tübingen: Mohr.
- Hayek, F.A. von (1991). *Die Verfassung der Freiheit*. Tübingen: Mohr.
- Hayek, F.A. von (2003). *Recht, Gesetz und Freiheit. Eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie*. Tübingen: Mohr.
- Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen der Schulkultur I*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 15-34)*. Wiesbaden: Budrich.
- Herdegen, P. (2009). *Schulische Prüfungen. Entstehung – Entwicklung – Funktion. Prüfungen am bayrischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschman, A.O. (1982). *Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hobbes, T. (1966). *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Höhn, E. (1957). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München: Piper.
- Humboldt, W. von (1969). Plan einer vergleichenden Anthropologie. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden (S.337-375)*. Band 1. Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. von (2010). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(2), 106-124.
- Keck, R.W. (1991). Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationspraxis der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflussbereich. In J. Hohenzollern & M. Liedtke (Hrsg.), *Schülerbe-*

- urteilungen und Schulzeugnisse. *Historische und systematische Aspekte* (S.69-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1974). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Schule. In A. Gehlen (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium* (S.73-110). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Laclau, E. (2002). *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia und Kant Verlag.
- Leibniz, G.W. (1979). *Monadologie*. Stuttgart: Reclam.
- Locke, J. (2007). *Zweite Abhandlung über die Regierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Macpherson, C.B. (1967). *Die politische Theorie des Besitzindividualismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marchart, O. (Hrsg.) (2013). *Facetten der Prekarisierungsgesellschaft. Präkäre Verhältnisse*. Bielefeld: Transcript.
- Marx, K. (1972). *Das Kapital. Bd. 1*. Berlin: Dietz.
- Mayer, R. (2014). Bildung und Distinktion. Subjektivierungstheoretisch inspirierte Lektüren des soziologischen Geistkonzepts ‚vor und nach dem Sieg des Kapitalismus‘. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hege- monie und autorisierende Verführung* (S.137-159). Paderborn: Schöningh.
- Mayer, R.; Thompson, C. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meggle, G. (Hrsg.) (1977). *Analytische Handlungstheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meggle, G. (Hrsg.) (1993). *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meier, M. (2011). Die Praktiken des Schulerfolgs. In K. U. Zaborowski, M. Meier und G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 39-161). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Menger, Carl (1871). *Grundsätze der Volkswirtschaftslehre*. Tübingen: Mohr.
- Menke, C. (2005). *Spiegelungen der Gleichheit. Politische Philosophie nach Adorno und Derrida*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild des Menschen*. Ratingen: Henn.
- Mill, J. St. (1974). *Über die Freiheit*. Stuttgart: Reclam.
- Neckel, S. (2006). Gewinner – Verlierer. In S. Lessenich & F. Nullmeier (Hrsg.), *Deutschland – eine gesplante Gesellschaft* (S.353-371). Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag.
- Neckel, S. & Dröge, K. (2002). Die Verdienste und ihr Preis. Leistung in der Marktgesellschaft. In A. Honneth (Hrsg.), *Befreiung aus der Marktgesellschaft. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus* (S.93-116). Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag.
- Neckel, S.; Dröge, K. & Somm, I. (2008). Das umkämpfte Leistungsprinzip. Deutungskonflikte um die Legitimation sozialer Ungleichheit. In K. Dröge & K. Marss & W. Menz (Hrsg.), *Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft* (S.41-56). Berlin: Edition Sigma.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa.
- Offe, C. (1970). *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsor- ganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Pfaller, R. (2002). *Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur*. Frankfurt/M: Suhr- kamp.
- Reh, S.; Rabenstein, K.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenz- ordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.
- Reh, S.; Berdelmann, K. & Scholz, J. (2015). Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungsprak- tiken im Schulwesen um 1800 – Die Entstehung des Leistungsdispositivs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S.37-60). Paderborn: Schöningh.
- Ricardo, D. (1817). *On the Principles of Political Economy, and Taxation*. London: John Murray.
- Ricoeur, P. (1971). *Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II*. Freiburg & München: Alber.
- Rousseau, J.-J. (1963). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.

- Schäfer, A. (2002). *Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, A. (2009). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2011). *Irritierende Fremdheit; Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012). *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als „praktische Wissenschaft“*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536-550.
- Schäfer, A. (2015). *Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping*. Paderborn: Schöningh.
- Schiller, F. (1962). *Schillers Werke, Nationalausgabe, 20. Band, Philosophische Schriften, erster Teil*. Herausgegeben von B. v. Wiese, Weimar.
- Schiller, F. (1973). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Schöne-Seifert, B.; Talbot, D.; Opolka, U. & Ach, J.S. (Hrsg.) (2009). *Neuro-Enhancement. Ethik vor neuen Herausforderungen*. Paderborn: Schöningh.
- Verheyen, N. (2012). Unter Druck. Die Entstehung des individuellen Leistungsstrebens um 1900. *Merkur*, 66(5), 382-390.
- Voß, G.G. & Pongratz, H.J. (2003). *Der Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: Edition Sigma.
- Weber, M. (1988). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In M. Weber (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I (S.17-206)*. Tübingen: UTB.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen an Schule*. Weinheim: Beltz.
- Wellendorf, F. (1973). *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz.
- Zaborowski, K. U.; Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ziegenspeck, J.W. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mit dem Stichwort ‚Leistung‘ verbinden sich im pädagogischen Kontext schon seit vielen Jahren immer auch Diskussionen um (Bildungs-)Gerechtigkeit.

Im Zusammenhang mit schulischer Inklusion und ziel-differentem Unterricht verschärft sich die Debatte um Leistungsgerechtigkeit und Praktiken der Leistungsbewertung. Der Band widmet sich der Frage, welches Verständnis von Leistung Schule überhaupt zugrunde liegt und welche Spannungs- und Konfliktfelder damit verknüpft sind – nicht zuletzt hinsichtlich der Ziel-perspektive eines inklusiven Bildungssystems.

Die Beiträge des vorliegenden zweiten Bandes der Reihe *pädagogische differenzen* diskutieren Fragen von Bildung und Leistung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven.

Mit einem Hauptbeitrag von Alfred Schäfer und kommentierenden Beiträgen von Georg Breidenstein, Kristian Foltz-Schoofs, Thomas Hoffmann, Alexandra Lesemann, Kathrin Müller, Rita Nikolai, Lena Ordner, Marion Pollmanns, Carsten Rohlf's und Karolina Siegert.

Herausgeberinnen und Herausgeber

Dr. Teresa Sansour, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sonderpädagogik.

Prof. Dr. Oliver Musenberg, Stiftung Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Dr. Judith Riegert, Humboldt-Universität zu Berlin, Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften, Institut für Rehabilitationswissenschaften.

978-3-7815-2247-3



9 783781 522473