

Koßmann, Raphael

Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform

Pädagogische Korrespondenz (2020) 62, S. 43-66



Quellenangabe/ Reference:

Koßmann, Raphael: Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform - In: Pädagogische Korrespondenz (2020) 62, S. 43-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262484 - DOI: 10.25656/01:26248

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262484>

<https://doi.org/10.25656/01:26248>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 62

HERBST 2020

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antônio A. S. Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Sascha Kabel (Flensburg)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen
ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2020 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de>/<https://www.budrich-journals.de/>
<https://pk.budrich-journals.de>

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Anne Kirschner
Zum Verhältnis von Biopolitik und Pädagogik am Beispiel der
aktuellen Corona-Pandemie
- 27 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Bernd Ahrbeck
Grenzauflösungen, Identitätspolitik und pädagogische Folgen
- 43 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Raphael Koßmann
Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform
- 67 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Was bei Prüfungen zu beachten ist
- 72 **SALZBURGER SYMPOSION I**
Andreas Gruschka
Im Gespräch mit Jörg Ruhloff
Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik
- 89 **SALZBURGER SYMPOSION II**
Katarina Froebus
Sich der Verunsicherung aussetzen – mit dem Untoten leben.
Pädagogische Problematisierungen nach dem Tod des Subjekts
- 103 **FORSCHUNGSNOTIZEN**
Help!

Raphael Koßmann

Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform

I

Es erscheint klar, dass Didaktik ausschließlich den guten Funktionen der Schule zuarbeitet. Denn ein Wissen, das darauf angelegt wurde, „alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius, zitiert nach Blankertz 1992, S. 30), korrespondiert auf den ersten Blick vor allem mit der Qualifikations- sowie der Enkulturationsfunktion von Schule *für* die Gesellschaft (Fend 2008, S. 51). Mittlerweile gibt es jedoch plausible Belege dafür, dass Schule Selektion bzw. ihre Allokationsfunktion keinesfalls rein für die Gesellschaft ausführt, sondern zunächst einmal *für sich selbst*. Denn das, was man gemeinhin als Selektionspraktiken im Kontext von Schule wahrnimmt, scheint im Wesentlichen zur Stabilisierung der unterrichtlichen Lehre eingesetzt zu werden, und ist zu weiten Teilen bereits notwendig, um den Platzierungsentscheidungen nachzukommen, die es allein innerhalb des Bildungssystems gibt. Dies ergeben die Studien von Breidenstein und Kolleg*innen (insb. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Breidenstein 2012), vor deren Hintergrund Breidenstein in seinem Aufsatz „Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung“ abschließend u.a. Folgendes äußert:

„Indem er [der Diskurs; R. K.] die, pädagogisch höchst fragwürdige, Praxis der Notengebung der ‚gesellschaftlichen Funktion‘ von Schule zurechnet, kann der schulpädagogische Diskurs dieses Problem externalisieren“ (ebd., S. 323). In der Folge würden dadurch leicht „die pädagogische und didaktische Praxis [...] aus der Analyse ausgespart und (von potentieller Verantwortung) entlastet.“ (Breidenstein 2018, S. 325)

Derartige Einschätzungen erleichtern es wahrzunehmen, dass Fend in seiner ‚alten‘ und ‚Neue[n] Theorie der Schule“ (Fend 1980; ders. 2008) nur sparsam darstellt, wie dasjenige im Detail zusammenwirkt, was er kategorial in Funktionen aufgespalten hat. Auch wenn die „alte“ Theorie der Schule zu ihrer Zeit als umfassende Literatursynopse und vor allem pointierte, einleuchtende Systematisierung anzuerkennen ist, so wurde doch mit ihr auf lange Jahre eine ganz bestimmte Betrachtungsweise der „Funktionen“ im schulpädagogischen Diskurs angelegt: nämlich eine, die diese Funktionen tendenziell als lineare, nebeneinanderher laufende Prozesse voneinander abschirmt (Koßmann 2019, S. 134-146). Damit begünstigt wurde eine Fokussierung der Kritik an der Institution Schule auf die unbeliebte Selektionsfunktion.

Aus dem Blick geraten damit Zusammenhänge zwischen der Qualifikations- und der Selektionsfunktion, die naiv betrachtet als Trivialitäten gelten müssten: Als wäre es möglich, Prüfungen ohne Inhalt zu veranstalten oder

auch bloß unterrichtliche Lehre in Gruppen durchzuführen, bei der die Schüler*innen sich nicht – auch ganz ohne formale Prüfungen – zwangsläufig untereinander als mehr oder weniger begabte und leistungsfähige wahrzunehmen gedrängt wären. Auch in einem neueren Übersichtsartikel zum Thema „Theorie der Schule“ (Tenorth 2016) bleiben diese Zusammenhänge weitestgehend unerörtert. Fends Theorie mag damit eine besonders markante Spaltung der Wahrnehmung der Realität begünstigen. Gerade in Bezug auf die mit ihr betrachteten Phänomene ist sie damit jedoch kein Einzelfall. Bevor die Struktur dieser Spaltung näher untersucht wird, kann mit einer Überlegung Luhmanns die Stoßrichtung der nachfolgenden Betrachtungen angedeutet werden:

„Jede Bestimmung, jede Bezeichnung, alles Erkennen, alles Handeln vollzieht als Operation das Etablieren einer [...] Form“ (Luhmann 1998, S. 62). „Form ist gerade die Unterscheidung selbst, indem sie die Bezeichnung (und damit die Beobachtung) der einen oder anderen Seite erzwingt und die eigene Einheit (ganz anders als der Begriff) gerade deshalb nicht selbst realisieren kann. Die Einheit der Form [...] ist vielmehr das ausgeschlossene Dritte, das nicht beobachtet werden kann, solange man mithilfe der Form beobachtet.“ (ebd., S. 61-62)

In diesem Sinn kann auch Didaktik als eine Denkform bezeichnet werden, die gemäß der systemtheoretischen Annahmen nach innen hin die Komplexität ihrer Strukturen aufbauen kann, indem sie sich nicht zuständig fühlt für alle möglichen Umweltaspekte, sondern nur für einen ganz spezifischen Bereich (ebd., S. 134-144). Im Fall von ‚Didaktik‘ könnte man schnell meinen, ihr spezifischer Bereich wäre die umfassende Ausdifferenzierung dessen, was – angelehnt an den Bestseller von Meyer (2010) – „guter Unterricht“ ist. Doch geht es mit dieser Brille auf die Realität gerade nicht darum, Unterricht hinsichtlich seiner Vermittlungs- und Sozialstruktur über den unmittelbaren Praxisbedarf hinaus transparent zu machen (Gruschka 2007), um ihn dann verbessern zu können. Vielmehr verengt didaktische Theorie von vornherein den Blick auf das unterrichtliche Geschehen massiv: einerseits, um eine handlungsleitende Theorie (und nicht per se eine überfordernde) sein zu können, und andererseits, um durch Orientierung an bestimmten Kriterien (insb. Meyer 2010; Helmke 2017, S. 168-271) die entsprechende Praxis als „gut“ gelten lassen zu können.

Die meisten der didaktischen Gedanken zur Unterrichtsplanung, welche man in der gängigen Literatur vorfindet, zielen offenkundig darauf, Orientierungshilfen bei der Unterrichtung ganzer Klassen zu bieten und können dies paradoxerweise nur schaffen, indem sie die Bedeutung der Klassenförmigkeit für die individuellen Lernprozesse nicht allzu ernst nehmen (II). Dies gilt ebenso für das vermutlich am meisten verbreitete, mittels Lehr-Lernforschung aktualisierte Nachfolgemodell in didaktischer Denkform: das Angebots-Nutzungsmodell nach Andreas Helmke (III). Obwohl letzteres von seinem Aufbau her und seiner empirischen Grundlegung prädestiniert ist, die blinden Flecken klassisch-präskriptiver Didaktik zu überwinden, unterbleibt dies. Der m.E. zentrale Effekt hiervon ist das Verhindern einer Einsicht, welche schulische Akteur*innen in ihrer Handlungsfähigkeit beeinträchtigen könnte: Es geht um

den Sachverhalt, dass die in der Theorie eigenständig erscheinende Selektionsfunktion im Wesentlichen eine unhintergehbare Folge der klassenöffentlich umgesetzten Qualifikationsfunktion der Schule ist (IV). Ergebnisse empirisch-quantitativer Unterrichtsstudien legen hierbei wohl­gemerkt den Schluss nahe, dass zumindest in der Grundschule bei der Umsetzung von Enkulturation und Qualifikation sich nicht an den Leistungsstärkeren orientiert wird, sondern vor allem die Schüler*innen mit geringeren Eingangsvoraussetzungen erfolgreich gefördert werden. Dies lässt das Zusammenspiel von sozialer Integration und Reproduktion der Gesellschaft durch schulischen Unterricht in einem ungewohnten Licht erscheinen und wirft Anschlussfragen auf (V).

II

Dass in Form einer Schulklasse unterrichtet wird, wird tendenziell als ‚Unfall‘ bzw. Fehlkonstruktion der organisatorischen Umsetzung des Massenunterrichts wahrgenommen:

„Das Handeln von Ärzten ist um einzelne Patienten bzw. Fälle herum organisiert. Das Handeln von Lehrkräften in modernen Schulsystemen ist um Lerngruppen herum organisiert. Das ist der fundamentale Grundfehler unserer modernen Schulsysteme.“ (Maier 2013, S. 10, zitiert nach Trautmann/Wischer 2019, S. 530)

Nur selten wird der Umstand der Klassenöffentlichkeit im gängigen Unterricht und seine Effekte auf Wissensvermittlung und Bildungsprozesse direkt zum Gegenstand von Untersuchungen, wie der von Wenzl (ders. 2010, 2014). Stattdessen wird die Klassenöffentlichkeit zumeist ihrerseits mit organisatorischen Mitteln zu bändigen versucht: Es geht dann für gewöhnlich um „Lernförderliches Klima“, effektive „Klassenführung“, aber auch und gerade um den „Umgang mit Heterogenität“ bzw. „individuelles Fördern“ (siehe hierzu Helmke 2017, Kap. 4, auch Meyer 2010, Kap. 2).

Leicht verständlich wird dies, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sowohl Allgemeine Didaktik als auch ihre neueren Ableger individual-psychologisch denken. Das ist sachlich nicht unangemessen. Die individual-psychologische Grundausrichtung wird jedoch durch die verwendeten Termini und Modelle oftmals im Unklaren belassen und führt vermutlich auch deshalb leicht zu spezifischen Ausblendungen. So ist im klassischen Didaktischen Dreieck von Lehrer, Schüler und Gegenstand die Rede (z.B. Gonschorek/Schneider 2010, S. 203; analytisch hierzu: Gruschka 2002, Kap. 3). Bei diesem handelt es sich freilich um die Darstellung einer idealtypischen Relation. Aber es darf schon verwundern, wie selbstverständlich in dieser Figur aus „Schüler“ – womit ein Individuum bezeichnet war – in der Praxis und neuerdings auch in Modifikationen dieses klassischen Modells eine Perspektive auf eine Lerngruppe generiert wird (Huwediek 2019, S. 34; Stebler/Reusser 2017, S. 256). Im Blick haben soll die Lehrkraft die Gruppe, aber nicht durch unzulässige Ausrichtung auf einen fiktiven Mittelschüler – und damit unter Ausblendung der leistungsbezogenen Bandbreite –, sondern als möglichst detaillierten Blick auf alle darin befindlichen Individuen. In dieser Deutlichkeit schreibt dies niemand. Doch

ebenso wenig rät jemand offen zur Generierung einer bestimmten Menge an Differenzierungsgruppen, sodass ersteres doch als Anspruch im Raum steht. Letzteres hat, wie selbstverständlich, die Lehrkraft vor Ort selbst zu entscheiden im Rahmen ihrer „pädagogischen Freiheit“, die faktisch eine geringfügige Rest- und damit scheinhafte Freiheit ist (Fürstenau 1969, S. 15). Ist die Unterrichtsplanung nun eher auf das Individuum ausgerichtet oder auf die Gruppe? Die Frage ist hier rein rhetorisch: Sie dient nur der Vorführung des Umstands, dass darin offenbar kein Widerspruch erkannt wird oder vielmehr: werden soll. Gezeigt werden kann dies leicht an den beiden Aspekten „Lernvoraussetzungen“ und „Phasierung des Unterrichts“.

So kann man den Lernstand bzw. die Lernvoraussetzungen in Bezug zu einem bestimmten Thema detailliert für ein Individuum bestimmen und ebenso könne man auch für eine Lerngruppe beschreiben, welche „anthropologischen und sozio-kulturellen Voraussetzungen“ (Saalfrank 2017b, S. 49) diese habe. Generell ließen „sich zwei Bereiche von Voraussetzungen unterscheiden – und zwar zum einen allgemeine Voraussetzungen, die die Gesamtgruppe betreffen, und zum anderen individuelle Voraussetzungen, die sich jeweils nur auf einen Einzelnen aus der Lerngruppe beziehen“ (ebd.). Hierauf wird (wie in anderen aktuellen Texten auch) die steigende Bedeutung der Wahrnehmung des Individuums im Zuge zunehmender Heterogenitätssensibilität hervorgehoben (ebd.). Entscheidend ist aber der Umstand, dass Texte zur Unterrichtsplanung schlichtweg keinen folgenreichen Unterschied zwischen den Ebenen Individuum und Klasse sehen wollen. Die fehlende analytische Mühe lässt sich so erklären, dass die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Lerngruppe „einfach“ als notwendig erscheinen mag und spätestens seit der Jahrtausendwende die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen von möglichst vielen Individuen ebenso als wichtig erachtet wird. Während bzgl. der Wahrnehmung von Lernvoraussetzungen vielleicht nur theoretische Ungereimtheiten auftauchen, wie etwa der Umstand, dass es z.B. die „sozio-kulturellen“ (Lern-)Voraussetzungen einer Gruppe nur als mehr oder weniger detaillierte Beschreibung der Voraussetzung ihrer Einzelpersonen geben kann – und eben nicht als ‚Mehrheitsentscheidung‘ oder gar arithmetisches Mittel –, könnte die Undifferenziertheit hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Individuum und Gruppe als Referenzpunkt bei der Planung in puncto „Phasierung des Unterrichts“ eigentlich leicht tiefergehende Fragen aufwerfen. Warum diese ausbleiben, ist lehrreich. Auch die „Artikulation“ wurde einst explizit vom Individuum her gedacht: prominent in der Herbartschen Tradition als notwendig aufeinander aufbauende psychische Operationen, die den Lernprozess gemäß der „Formalstufentheorie“ bestimmen:

„Unterricht soll im Wechsel von Vertiefung und Besinnung angelegt werden: Der Schüler hat sich zunächst in neue, durch den Unterricht dargebotene Vorstellungen zu vertiefen und dabei diese Vorstellungen einzeln zu erfassen und zu verstehen: Stufe der Klarheit; der Unterricht muß dann dafür Sorge tragen, daß der Lernende die neu aufgenommenen, aber noch isolierten Vorstellungen miteinander verbindet: Stufe der Assoziation. Damit ist die „Vertiefung“ abgeschlossen. Der nächste Schritt gilt der „Besinnung“. Das neu Aufgenommene muß mit dem vorher bereits vorhandenen Vorstellungskreis verbunden und mit ihm zu einer

Einheit verschmolzen werden: Stufe des Systems. Schließlich ist die Besinnung zur Anwendung des Lerngewinns und damit zum Ziel des Vorgangs zu führen: Stufe der Methode.“ (Blankertz 1992, S. 151)

Sieht man sich aktuellere Literatur zu diesem Thema an, findet man auch hier – analog zur obigen Unterscheidung zwischen „allgemeinen“ und „individuellen Voraussetzungen“ – eine „Halb-Aufgeklärtheit“ bzgl. der eigenen Werkzeuge. So schreiben etwa Anschütz und Werneke (2017):

„Alle diese Modelle [zur Strukturierung des Unterrichts; R. K.] versuchen dem Lehrenden Anhaltspunkte dafür zu geben, wie der hochkomplexe und heterogene Lehr- und Lernprozess einzelner Schüler strukturiert, gegliedert und in gemeinsame Bahnen gelenkt werden kann. Modelle der Unterrichtsstrukturierung vereinfachen damit sehr stark komplexe Prozesse und Interaktionen; sie leisten jedoch auch diese Reduktion, um die Handlungsfähigkeit des Lehrenden herzustellen bzw. abzusichern.“ (ebd., S. 83)

Der Unterricht soll jedem einzelnen Individuum zugutekommen. Entsprechend erfrischend-unkompliziert und nüchtern ist der Hinweis darauf, dass den Schemata zur Phasierung des Unterrichts auch eine komplexitätsreduzierende Funktion zukommt, ohne die die Lehrkräfte sich einer entgrenzten Detailfülle ausgesetzt sehen könnten: wenn sie ernsthaft darauf verpflichtet würden, die Phasierung auf jedes Individuum in der Gruppe passend abzustimmen. Genau letzteres wird mit den Artikulationsschemata prinzipiell nicht mehr ins Auge gefasst, obwohl überhaupt nicht anzunehmen ist, dass der Einstieg in ein Thema schon rein zeitlich gesehen für verschiedene Schüler*innen ‚gleich lang‘ sein kann, ohne dass die einen gelangweilt und die anderen noch nicht anschlussfähig sein dürften. Auch die Qualität der Entwicklung der Begriffe – von Herbarts assoziationspsychologischer Terminologie, die noch die Perspektive des lernenden Subjekts einzunehmen versucht – hin zum heute gängigen Dreischritt von „Einstieg“, „Erarbeitung“ und „Ergebnissicherung“ nach Hilbert Meyer (Anschütz/Werneke 2017, S. 85) zeigt, dass es im Wesentlichen um eine legitimatorische Absicherung der Veranstaltung Unterricht geht. Denn „Einstieg“, „Erarbeitung“ und „Ergebnissicherung“ sagen an sich nicht viel mehr als „Einleitung“, „Hauptteil“ und „Schluss“ zur Grobstrukturierung etwa eines Aufsatzes. Sie sind als Termini wenig spezifisch für das unterrichtliche Geschehen, rücken – wie in ihrer komplexitätsreduzierenden Funktion auch intendiert – den Blick auf die Gruppe und damit weg von den Individuen und insbesondere: weg von deren Innenperspektive.

Angesichts der Mengen an Literatur zu Binnendifferenzierung und „individuellem Fördern“ (z.B. Meyer 2010, S. 86-106), die für die „Individualisierung“ die passenden Ratschläge zu geben versucht, scheint es gar kein Problem zu geben. Warum also hier die Haarspalterei? Rein unterrichtsmethodisch geben Konzepte, wie Lerntheke usw., Möglichkeiten an die Hand, Einzelarbeitsphasen und damit vor allem Übungsphasen hinsichtlich Niveau und Lerntempo individuell anzupassen. Jedoch selbst dort, wo auch die Einführungsphasen individuell durchgeführt werden, wie bei den Einführungen von Lernmaterial in Montessori-Schulen, bleiben spezifische Rückwirkungen auf die Schüler*innen erhalten, die aus dem Umstand erwachsen, dass auch dort in Klassen unterrichtet wird. So

haben Breidenstein, Busse und Rademacher entsprechenden Unterricht in der Grundschule empirisch untersucht und kommen u.a. zu folgendem Ergebnis:

„Auch wenn Lehrerinnen sich in einzelnen Situationen verhältnismäßig viel Zeit nehmen [...] sind sie sich darüber im Klaren, dass dies eine kostbare Zeit ist, die sie hier in einzelne Schüler ‚investieren‘. Der Wert dieser Investition wird ihnen jederzeit vor Augen geführt, insofern sie während der dyadischen Interaktion andere Schüler mit deren Anliegen abweisen. Auch bei größter Ruhe der Lehrerin steht die dyadische Interaktion mit einzelnen Schülern *strukturell* unter Zeitdruck.

Der Charakter der Investition unter der Bedingung knapper Ressourcen impliziert aber nicht nur Zeitdruck, sondern auch *Erfolgsdruck* für die dyadischen Interaktionen: Die ‚Investition‘ soll sich ‚lohnen‘, es soll etwas dabei herauskommen, wenn sich eine Lehrperson für eine gewisse Zeit einem einzelnen Schüler widmet. Die Bedingungen des Erfolgs allerdings sind prekär. Denn der „Erfolg“ der Lehrer-Schüler-Interaktion muss sich an diesem konkreten Schüler erweisen, an seinem Verstehen, an seinem Lernen, an seiner Lösung der Aufgabe. Die Lehrperson kann nicht ausweichen und den Erfolg ihres Vermittlungshandelns an einem beliebigen Schüler oder einer beliebigen Schülerin zur Darstellung bringen (wie im Klassenunterricht), sondern ist auf diesen konkreten Schüler verwiesen, dem sie gerade etwas zu erklären versucht. Dieser Bewährungsdruck in der dyadischen Interaktion betrifft auch den Schüler, auch er kann sich nicht zurückhalten und etwa Mitschülern den Vortritt lassen, wenn er etwas nicht versteht (wie im Klassenunterricht).“ (Breidenstein/Busse/Rademacher 2017, S. 138-139)

Dass immer „Erfolgsdruck“ herrscht, dies mit ‚Ressourcen‘ und auch der Selbstwahrnehmung der einzelnen Lehrkraft zu tun hat und dass man es ohnehin nicht allen Schüler*innen recht machen kann – all dies kann sich zu einer Einstellung verfestigen, die leicht dazu führen mag, derartige Ergebnisse als Trivialitäten abzutun. Das sind sie aber keinesfalls, denn chronisch werden in der Literatur, in der didaktisch motiviert z.B. Binnendifferenzierung vorge schlagen wird, strukturelle Bedingungen und ihre Effekte nicht wahrgenommen. Dies gilt auch für die Wahrnehmung von Unterricht mittels des weitverbreiteten Angebots-Nutzungs-Modells.

III

Das Modell enthält vielerlei Aspekte, deren Merkmalsausprägungen empirisch belegt einen messbaren Einfluss auf den „Ertrag“, verstanden als „fachliche“ und „überfachliche Kompetenzen“ sowie „erzieherische Wirkung der Schule“ (Helmke 2017, S. 71), haben. Zum Modell und einigen seiner Begriffe schreibt Helmke einleitend:

„Der Unterricht repräsentiert in seiner Gesamtheit ein *Angebot*. Diese Sichtweise betont das konstruktivistische Element des Lehr-Lern-Prozesses: Das unterrichtliche Angebot führt nicht notwendigerweise direkt zu den *Wirkungen* [...], sondern seine Wirksamkeit für das Lernen hängt von zweierlei Typen von vermittelnden Prozessen auf Schülerseite ab: (1) davon, ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt *wahrgenommen* und wie sie *interpretiert* werden, sowie (2) ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen (auf den Willen bezogenen) Prozessen sie auf Schülerseite führen. Man spricht hier auch von *Mediationsprozessen*. Vom Ausgang dieser Prozesse hängt es ab, ob und welche Lernaktivitäten auf Schülerseite resultieren. Mit anderen Worten: Unterricht ist lediglich ein Angebot; ob und wie effizient

dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischenliegender Faktoren ab. Die Mediationsprozesse – Wahrnehmung/Interpretation der Lehrkraft bzw. des Unterrichts und aktive Lernprozesse – hängen ihrerseits entscheidend von den individuellen Eingangsvoraussetzungen (insbesondere dem Vorkenntnisniveau, den Lernstrategien und der Lernmotivation) der Schüler und vom Klassenkontext ab (z.B. ob es sich um ein leistungsfreundliches oder -feindliches Klima handelt, ob die personelle Zusammensetzung der Klasse lernförderlich oder lernhemmend ist).“ (Helmke 2017, S. 71f.)

Direkt auf diese Kommentierung, die sich auf die grafische Darstellung von Helmkes Modell bezieht, folgt das lange Zitat eines Gesprächs zwischen ihm, Hilbert Meyer und Ewald Terhart. In diesem geht es insb. um die Bezeichnung des Modells: um die Termini „Angebot“, „Nutzung“, aber auch „Wirkung“. Helmke möchte mit dem Inhalt des Gesprächs ein „naheliegendes Missverständnis“ (Helmke 2017, S. 76) aus dem Weg räumen, „das darin besteht, das ‚Angebot‘ mit dem Input seitens der Lehrkraft gleichzusetzen“ (ebd.). Betont wird stattdessen, dass Lehrer*innen und Schüler*innen den Unterricht in Wechselwirkung bzw. als Ko-Konstruktion hervorbringen. Das ist sachlich richtig und auch angemessen bzgl. der Verantwortung, die man den Lehrkräften auflädt, die maßgeblich für die Planung und Durchführung des Angebots zuständig ist. Zugleich ist nicht allein dieser Teil des Angebots ausschlaggebend für die Nutzung und auch nicht für den Ertrag: Denn es gibt noch zahlreiche weitere Faktoren, die den Outcome beeinflussen.

Auch die Klassenförmigkeit des gängigen schulischen Unterrichts scheint keinesfalls vergessen worden zu sein. Zwar ließen die Befunde und Empfehlungen etwa zur Herstellung eines „[l]ernförderliche[n] Klimas“ (ebd., S. 226-235) sich fast alle auch auf individuellen Unterricht anwenden (z.B. „Konstruktiver Umgang mit Fehlern“, ebd., S. 228-231), sie sind somit auch ohne die Klasse als Rahmen denkbar. Grundsätzlich anders verhält es sich aber mit leistungsbezogenen Merkmalen des Klassenkontexts (ebd., S. 85-88). Hier wird die Zusammensetzung einer Klasse, vor allem hinsichtlich ihres durchschnittlichen fachlichen Vorwissens, als Faktor herausgestellt, der einen Einfluss auf die Qualität des Unterrichtens und somit indirekt auf die Lernerfolge einer Einzelperson – über deren individuelle Merkmale hinaus – hat (weiterführend zu Kompositions- und Institutionseffekten siehe z.B. Nikolova, 2011; Scharenberg, 2012; Dumont/Neumann/Maaz/Trautwein, 2013; Vennemann, 2019). Erwartungswidrig ist nun, dass im Gegensatz zu diesen Effekten der Klassenkomposition solche der Klasse als Referenzgruppe bei der Wahrnehmung von Leistung im gesamten Text nur knapp Erwähnung finden. Merkwürdig ist dies nicht nur deshalb, weil davon ausgegangen werden kann, dass Helmke aus seinen eigenen Untersuchungen, wie der SCHOLASTIK-Studie (Weinert/Helmke 1997), diesen Themenkomplex gut kennt, sondern eben auch, weil dem Zusammenhang von Referenzgruppe und schulischer Leistungsbeurteilung sowie leistungsbezogener Selbstwahrnehmung sowohl bei den Mediationsprozessen im Angebots-Nutzung-Modell als auch bei einem der selbstgewählten Schwerpunkte des Buchs (Helmke 2017, S. 124), der „Diagnostik“, zentrale Bedeutung zukommt.

Letztere möchte Helmke auch für die Schule nach den Gütekriterien psychometrischer Tests konzipiert wissen (ebd.). Dies scheint ein unbestreitbares Anliegen zu sein, da so Leistungsbeurteilungen mittels weithin anerkannter Methoden besser objektivierbar werden. Zudem gelingt es Helmke auch in diesem Themenfeld pointiert auf erhellende Studienergebnisse hinzuweisen, etwa zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften und zu der von Schüler*innen gefühlten Unterforderung im Unterricht (ebd., S. 127-131). Bei all den auf Steigerung der diagnostischen Expertise zielenden Informationen kommt jedoch die Beschreibung der tatsächlichen Praxis schulischer Leistungsbeurteilung erstaunlich kurz. Anders als etwa zu den Effekten der Klassenkomposition gibt es keine längeren Ausführungen und auch keine Schaubilder zu Referenzgruppeneffekten der Klasse als sozialer Bezugsnorm z.B. auf die Notengebung sowie die sonstige Wahrnehmung von Leistung in der Schule. Vielmehr wird diese spezielle „Beurteilungstendenz“ neben anderen gängigen Urteilsfehlern zwar pointiert, aber doch äußerst knapp ‚abgehakt‘ (ebd., S. 136). Nicht eingegangen wird darauf, welche Zusammenhänge hier wie stark wirken (siehe z.B. Ingenkamp 1969; Bos/Voss/Lankes/Schwippert/Thiel/Valtin 2004; Kronig 2007; Litorf 2012), welche Stellschrauben es in der Praxis gibt und welche Bedeutung dem beizumessen ist (Kobmann 2019, Kap. II.3).

Während „Referenzfehler“ immerhin explizit bezeichnet werden, werden Effekte des Klassenkontexts auf die leistungsbezogene Selbstwahrnehmung der Schüler*innen an keiner Stelle ausdrücklich erörtert. Das überrascht insofern, als im oben zitierten Kommentar Helmkes zum Angebots-Nutzungs-Modell den „Mediationsprozessen“ verhältnismäßig viel Raum gegeben wurden, aber im Abschnitt „Mediationsprozesse“ (Helmke 2017, S. 80-81) darüber hinaus fast nichts mehr bzgl. wahrnehmungsrelevanter Mechanismen ausdifferenziert wird:

„Unterricht hat, wie bereits zuvor erwähnt, keine direkten und linearen Effekte, sondern seine Wirkungen erklären sich nur auf dem Wege über individuelle Verarbeitungsprozesse. Damit sind zwei Arten von Prozessen gemeint: (1) Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichtsangebotes, insbesondere des Lehrerverhaltens und (2) Lern- und Denkprozesse („Kognitionen“), Motivationen und Emotionen. [...] Nur in dem Maße, in dem der Unterricht Lernaktivitäten anregt, bewirkt er den Aufbau von Wissen und beeinflusst den Lernerfolg.“ (Helmke 2017, S. 80)

Während bei der oben zitierten Textstelle zur globalen Beschreibung des Angebots-Nutzungs-Modells noch von „Schülerinnen und Schülern“ die Rede war, wird hier ungleich stärker die zugrundeliegende, individualpsychologische Denkweise sichtbar. Sicher ist der Lernerfolg der*s Einzelnen ein entscheidender Aspekt bei der Betrachtung schulischen Unterrichts. Zugleich scheint die Perspektive auf das Individuum in Kombination mit dem Telos „Lernerfolg“ eine folgenreiche Beschneidung der Wahrnehmung von Unterricht zu begünstigen. Es wird jedenfalls auch in diesem komplexen bzw. vielschichtigen Modell nicht beachtet, dass die Vermittlung von fachlichem Wissen sowie die schülerseitige Bearbeitung von Aufgaben in diesem Zusammenhang prinzipiell klassenöffentlich erfolgen. Gerade die empirisch-quantitative

Unterrichtsforschung, zu deren prominenten Vertretern Helmke zählt, hat diesen Umstand und seine Effekte eigentlich am schärfsten im Blick, z.B.:

„In gewisser Weise lässt sich Unterricht – insbesondere in deutschen Schulen – als Abfolge leistungsthematischer Situationen beschreiben. Selbst Lernphasen werden im vorherrschenden fragend-entwickelnden Unterricht zu Leistungssituationen, in denen nicht die fehlerbehaftete Exploration eines Sachverhalts im Mittelpunkt steht, sondern die Richtigkeit einer Antwort, die den Fortgang des Unterrichts sichert. Sind Richtigkeitsvorstellungen und Gütemaßstäbe im Spiel, setzen notwendigerweise Selbstbewertungsprozesse ein. Durch Wiederholung verfestigen sie sich zu allgemeinen selbstbezogenen Fähigkeitseinschätzungen wie dem akademischen Selbstkonzept.“ (Baumert/Stanat/Watermann 2006, S. 149)

Was letztlich sowohl beim klassisch-allgemein-didaktischen Denken als auch beim Angebots-Nutzungs-Modell außen vor bleibt, lässt sich bereits an der Bezeichnung des Modells illustrieren: Angeboten kann man in vielen Kontexten begegnen, prototypisch in Geschäften, wenn etwas zum Verkauf steht oder gar etwas als „besonders günstig“ angeboten wird, sodass man bei der Kaufentscheidung nicht lange überlegen muss. Im unterrichtlichen Kontext verhält es sich jedoch anders. Während jemand als Privatperson im Handel bestimmte Produkte kaufen oder es bleiben lassen kann, wäre die Ablehnung eines Unterrichts-Angebots ungleich folgenreicher. Genau genommen kann hier überhaupt nicht davon gesprochen werden, dass ein Angebot angenommen oder abgelehnt wird, denn eine dem Warenkauf entsprechende freiwillige Entscheidung dürfte es nur in Ausnahmen geben, etwa im Hinblick auf AG-Angebote, die definitionsgemäß außerhalb des verpflichtenden Unterrichts liegen. Das, was im Unterricht gelehrt wird, zeichnet sich hingegen durch kulturelle Verbindlichkeit aus, die insb. mit den Curricula zum Ausdruck gebracht wird. Schüler*innen gehen daher vielmehr pragmatisch mit den Aufgaben des Unterrichts um bzw. „arbeiten diese ab“:

„In seiner ethnografisch angelegten Feldforschung zum ‚Schülerjob‘ kommt Breidenstein sogar zu dem provokativen Schluss, dass SchülerInnen nicht zur Schule gehen um zu lernen, sondern um ihren ‚Job‘ zu tun (vgl. ebd., S. 262). Er konstatiert, dass ‚die Ausübung‘ jedes Jobs auf ein gehöriges Maß an Pragmatismus, auf Routinen und die Selbstverständlichkeit des Tuns angewiesen ist (vgl. ebd., S. 263).“ (De Boer 2007, S. 1)

Alleine schon die Fülle und Frequenz der an die Heranwachsenden gestellten Aufgaben an einem Unterrichtstag macht dezidierte Entscheidungen und erfordert die Ausbildung einer globalen, pragmatischen Haltung zu den Anforderungen. Dem trägt Helmke direkt im Zuge der Ausführungen zu seinem Modell Rechnung, indem er an keiner Stelle davon spricht, dass die Schüler*innen Angebote ablehnen bzw. annehmen, sondern eben Lernangebote wahrnehmen und verarbeiten (s.o.).

Ob jemand ein Lernangebot nur unzureichend wahrnehmen kann und/oder absichtlich nicht wahrnimmt, spielt wenigstens in einer Hinsicht keine Rolle: Während das Individuum in diesem Fall stehen bleibt, schreitet die Lerngruppe der Idee nach fort. Lernfortschritt ist jedenfalls curricular vorgesehen und didaktisch für jede Stunde für das Klassenkollektiv intendiert. Die Nicht-Wahrnehmung eines Angebots ist also, zunächst rein theoretisch betrachtet, keinesfalls

bedeutungslos, sondern wird potenziell durch die soziale Einbettung in die Klasse automatisch zu einem Nachteil.

Die Zusammenhänge sind empirisch gesehen freilich weitaus komplexer, wie weiter unten skizziert wird. Die Kontrastierung der Bedeutung des Begriffs „Angebot“ fernab des schulunterrichtlichen Modells mit seiner Sinnggebung bleibt jedenfalls sowohl im Rahmen des Gesprächs zwischen Helmke, Meyer und Terhart (Helmke 2017, S. 72-75) als selbst auch in Gruschkas Betrachtungen (Gruschka 2007, S. 29) außen vor. Gerade angesichts der m.E. extremen Verschiedenheit der vorgenannten Experten spricht dies für eine deutliche didaktische oder gar pädagogische Präformiertheit des Blicks, die keinesfalls mit Blindheit gleichzusetzen ist, der gleichwohl aber ein Impuls fehlt, nämlich bei der Darbietung der durchweg ‚gratis‘ offerierten, normativen Lernangebote der Schule genau derjenigen Schräglage nachzugehen, die der Begriff „Angebot“ hier offenlegt.

Wenn man den (über das Curriculum und dessen Adaptionen in den schul-internen Arbeitsplänen) intendierten Lernfortschritt z.B. pro Schuljahr vergleicht mit einem bestimmten Tempo bei einem Dauerlauf, was wäre dann eher angebracht: ein gehobenes Tempo, für das sich die Meisten richtig ins Zeug legen müssen und an dem viele scheitern könnten, oder ein eher langsames Tempo, bei dem zwar fast alle gut mitlaufen können, aber viele nicht wirklich gefordert werden (s.u.)?

Zunächst unabhängig von dem eher global angestrebten Fortschritt betrachtet, ist die Wechselwirkung zwischen schulischer Leistung (ob nun gemessen mittels Noten oder standardisierter Testverfahren) und dem jeweils domänenspezifischen akademischen Selbstkonzept mehrfach belegt worden (z.B. Köller/Klemmert/Möller/Baumert 1999; Marsh/Martin 2011; Zurbriggen 2016, S. 26; Kronig 2007, S. 206-209): d.h. dass die Fähigkeiten in einem Fach oder auch die erhaltenen Noten darin nicht bloß eine Auswirkung auf das jeweils domänenspezifische Selbstbild haben, sondern auch, dass bei Kontrolle der Vorleistung Unterschiede im akademischen Selbstkonzept Einfluss auf nachfolgende Schulleistungen haben. Das jeweilige akademische Selbstkonzept wiederum lässt sich nicht gänzlich unabhängig von sozialen Vergleichen halten, sondern wird vor dem Hintergrund sozialer Bezugsgruppen gebildet. Das gängige Modell, um dieses Verhältnis zu beschreiben, ist das Big-Fish-Little-Pond-Modell, demzufolge man sich mit einer bestimmten Leistung vor dem Hintergrund einer leistungsstarken Gruppe tendenziell weniger fähig und mit derselben Leistung vor dem Hintergrund einer leistungsschwächeren Gruppe tendenziell fähiger einschätzt (Zurbriggen 2016, S. 11-15). Wiederum irritierend ist hierbei, dass selbst noch bei diesen Untersuchungen zu den Vergleichsprozessen bislang gängigerweise der – aus Perspektive der Schüler*innen bzw. derjenigen Subjekte, die die kontextabhängigen Selbsteinschätzungen zwangsläufig vornehmen – eher weniger relevante soziale Hintergrund ins Auge gefasst wurde:

„Ein wiederholt gesetztes Fragezeichen betrifft den in Forschungsdesigns verwendeten Referenzrahmen für den BFLPE [Big-Fish-Little-Pond-Effekt; R.K.]. In den bisherig aufge-

fürten Studien zum BFLPE von Marsh und Mitarbeitenden wurde generell als Vergleichsstandard der Leistungsdurchschnitt innerhalb einer Schule definiert. Damit ist implizit die Annahme verknüpft, alle Schülerinnen und Schüler einer Schule würden ihre sozialen Vergleiche anhand eines gemeinsamen, schulbasierten Vergleichsmaßstabes vornehmen.“ (Zurbriggen 2016, S. 46)

Mit ihrer eigenen Untersuchung kann Zurbriggen dann u.a. belegen, dass der eher selten in derartigen Untersuchungen herangezogene Referenzrahmen ‚Schulklasse‘ der entscheidendere bzw. deutlich auswirkungsreichere ist (ebd., S. 152-153):

„Schulen hingegen bilden eine recht weit gefasste und gewissermaßen abstrakte Umgrenzung für die Bezugnahme eines Leistungsvergleichs. [...] Belege für eine lokale Dominanz des Fischteich-Effekts bietet zudem eine neuere Studie von Marsh und Mitarbeitenden (2014), in der sich bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Klassen- und Schulebene ausschließlich auf Klassenebene ein BFLPE zeigte. Ausgehend von einer lokalen Dominanz von komparativen Bezugsgruppeneffekten ist zu vermuten, dass der Referenzrahmen in bisherigen Studien vielfach zu weit gewählt wurde und der Frosch- oder eben Fischteich – wie die Metapher bereits impliziert – ein kleineres Gewässer repräsentiert.“ (ebd., S. 210)

Aller Alltagserfahrung von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften zum Trotz scheint es schwer zu fallen, anzuerkennen, dass sich Schüler*innen tagtäglich leistungsbezogenen Vergleichsprozessen insb. vor dem Hintergrund ihrer Klasse ausgesetzt sehen. Zumindest der didaktische Blick auf Unterricht blieb bislang weitgehend frei davon, diesen Umstand systematisch miteinzubeziehen. Dies könnte eine Ausgleichsbewegung dafür sein, dass die Zusammenstellung Schulklasse sowie übergeordnete, organisatorische Merkmale (wie der Zuschnitt der Einzugsgebiete im Primarbereich oder die Entscheidung zu Jahrgangsklassen usw.) nicht naturgegeben sind, sondern (wenn auch an verschiedenen Stellen) so ausgedacht und entschieden wurden.

Fend, der Begründer der Angebots-Nutzung-Idee (Fend 2019, S. 928) und einst emphatischer Strukturfunctionalist,¹ vertritt heute eher die Auffassung, dass die „jungen Menschen [...] keine passiven Objekte [sind], sondern aktive Rezipienten, aktive Nutzer der Lerngelegenheiten“ (ebd., S. 932). So könnten in kritischen Situationen „Lernende die Lerngelegenheit als irrelevant für sich empfinden und dies demonstrativ zeigen, etwa um Gefährdung des Selbstwertes abzuwehren. Wenn durch chronischen Misserfolg eine Selbstabwertung droht, wäre eine solche Reaktion der Irrelevanzzuschreibung denkbar und für die psychische Gesundheit möglicherweise adaptiv“ (ebd.). Die Idee von der

1 „[Dem Schüler] wird tagtäglich vorgeführt, daß Unterschiede in der formellen Belohnung auf Unterschiede in der Leistung zurückzuführen sind. Mit dieser Erzeugung von Ungleichheit wird das entsprechende Erklärungsmuster mitgeliefert: Es ist auf die jeweilige Anstrengung und Begabung des Schülers zurückzuführen, welche Position er erreicht. Wer begabt ist und sich anstrengt, der steigt auf, wer unbegabt ist und sich wenig anstrengt, der bleibt unten. Dem Prozeß der Internalisierung solcher Interpretationsmuster auf der Basis der strukturellen Gestaltung des Schulwesens entspricht der Aufbau eines entsprechenden Selbstbildes: selbst der degradierte Schüler fühlt sich schließlich gerecht behandelt, da er sich als wenig begabt, als wenig fleißig und an Höherem uninteressiert einschätzt“ (Fend 1980, S. 46-47).

Möglichkeit einer „Irrelevanzzuschreibung“ ist das Komplement zu der Fehlannahme, die Masse der Schüler*innen sei dazu in der Lage, ihre leistungsbezogenen Wahrnehmungen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozialen Umgebungen irgendwie zu neutralisieren. Sie müssten dafür nicht nur gut belehnte Erziehungswissenschaftler*innen sein, sondern zugleich auch in gewisser Weise emotionslos.

Dass die über Jahre gesammelten Wahrnehmungen die Selbsteinschätzung nachhaltig prägen, hat kürzlich die Auswertung eines Langzeitdatensatzes ergeben:

“Most importantly, the negative associations of schools’ achievement composition with educational level and occupational prestige were observed even 50 years after high school, when respondents’ professional lives were coming to an end.” (Göllner/Damian/Nagengast/Roberts/Trautwein 2018, S. 1794)

Hier soll nichts skandalisiert werden, es darf aber schon verwundern, dass gerade in didaktischen Modellen, sogar den durch die Lehr-Lern-Forschung fundierten, leistungsbezogene Selbstwahrnehmungen im Klassenkontext keine Rolle spielen. Ganz gleich, wie leistungsstark oder -schwach die Klasse überregional verglichen ist, ist es neben der sozialen Bezugsgruppe grundsätzlich die Vermittlung von Inhalten und die damit verbundene Anforderungsstruktur, die als tertium comparationis den Fokus für die Vergleichsprozesse vorgibt und durch ihre Ausgestaltung beeinflusst.

IV

Breidenstein stellt im eingangs genannten Aufsatz mit Hinblick auf Fends Theorie der Schule von 1980 folgende Frage: „Was macht *diese* Fassung des Theorems der Selektionsfunktion so populär und über 35 Jahre hinweg konsensfähig?“ (Breidenstein 2018, S. 312)²

Breidenstein zeigt an einigen Beispielen auf, dass sich die Unterscheidung zwischen einer sogenannten „pädagogischen“ und einer „gesellschaftlichen“ Funktion der Leistungsbewertung etabliert hat und dass diese beiden Konstrukte „regelmäßig gegenübergestellt und meistens für unvereinbar erklärt“ werden (ebd., S. 314):

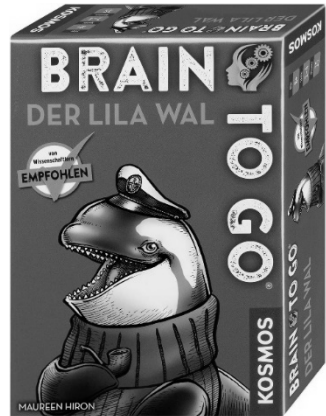
„Die Gegenüberstellung von ‚gesellschaftlichen‘ und ‚pädagogischen‘ Funktionen der Leistungsbewertung ermöglicht die Markierung von bestimmten Formen der Leistungsbewertung (Notengebung) als ‚unpädagogisch‘ und dennoch notwendig (weil von ‚der Gesellschaft‘ verlangt). Der schulpädagogische Diskurs kann die ‚Notwendigkeit‘ von Selektionshandeln damit komplett externalisieren – dabei erweist sich die Zurechnung an ‚die Gesellschaft‘ gerade in ihrer Abstraktheit als nahezu unabweisbar.“ (ebd., S. 314-315)

Eines der m.E. besonders erhellenden Zitate, die Breidenstein zu diesem Themenkomplex zusammengestellt hat, ist ein jüngeres von Fend, das daher nach-

2 In seinem Aufsatz kommt Breidenstein nicht auf Fends „Neue Theorie der Schule“ zu sprechen: Begründet ist dies offenbar dadurch, dass die Selektionsfunktion in Fends Aktualisierung an Stellenwert verloren hat (Gonschorek/Schneider 2010, S. 53).

folgend auch hier aufgeführt sei. Denn in diesem wird mit einem Lösungsvorschlag auf das vermeintliche Dilemma von „Selektion“ und „Qualifikation“ augenfällig, dass dieses Dilemma in seinem Kern ein Konstrukt ist, welches vor einer eigentlich leicht verstehbaren, aber unangenehmen Einsicht schützen soll (s.u.):

„Der institutionelle Auftrag der Selektion [...] hat auch eigene Entscheidungsaufträge zur Folge. Lehrkräfte müssen Zeugnisse schreiben, sie müssen Empfehlungen abgeben und sie können an vielen Stellen Berechtigungen erteilen oder verwehren. Zum Fördern durch Unterricht kommt also immer auch das Auslesen durch Prüfungen (Nauck 1983). Lehrpersonen geraten dadurch häufig in ein Dilemma. Sie sollen den ‚Stoff‘ möglichst gut an die individuellen Lernmöglichkeiten von Schülern adaptieren und bei diesen auch ein positives Verhältnis zur Schule, das Gefühl von Akzeptanz durch die Lehrperson und eine optimale Persönlichkeitsentwicklung befördern. Die sekundäre Transformation der Inhalte in vergleichende Leistungsbewertungen schafft emotional von Lehrpersonen und Schülern häufig schwer zu verkraftende Spannungen [...].



Lehrpersonen müssen aber auch verstehen, in welchem ‚größeren Ganzen‘ sie tätig sind, um individualistische Illusionsbildungen, was man jenseits von Prüfungen und Elternerwartungen tun kann, zu korrigieren. Die Institutionsbilder wären also durch eine fundierte Einführung in die Funktionen, Strukturen, Entstehungsbedingungen und formalen Leistungs- und Selektionsprozesse in modernen Bildungssystemen zur Sicherung universalistischer Leistungsanforderungen zu fundamentieren.“ (Fend 2008, S. 309f., zitiert nach Breidenstein 2018, S. 316-317).

Freilich: im Sinne der Fairness gilt das Ideal, dass im Unterricht für Prüfungen geübt wird, man sich erproben darf und hierbei die bestmögliche Unterstützung insb. durch die jeweiligen Lehrkräfte erhält. Faktisch aber gibt es nicht nur charakteristische Grenzverwischungen zwischen Prüfungssituationen und Übung (siehe z.B. Wernet 2008), sondern drängt das gesamte Unterrichtssetting durch die fortlaufende Konfrontation der Schüler*innen mit inhaltsbasierten Aufgaben zur permanenten leistungsbezogenen Selbstwahrnehmung, die durch die Klassenöffentlichkeit mitbestimmt und verstärkt wird.

Daher ist es nicht erst etwas Sekundäres, hier „sekundäre Transformation“ genannt, das „Inhalte in vergleichende Leistungsbewertungen“ drängt. Dies zu glauben und ähnlich verklärt-abstraktes Wissen über die „Leistungs- und Selektionsprozesse in modernen Bildungssystemen“ zu vermitteln, dürfte vielmehr unter dem Anschein von Aufgeklärtheit dazu führen, zu übersehen, dass der Hauptanteil an Selektionserfahrung von Schüler*innen durch leistungsbezogene *Selbsteinschätzungen* im Kontext des regulären Unterrichtsgeschehens erfolgt: Die Heranwachsenden sind durch die Vermittlung von Inhalten im klassenförmigen Pflichtunterricht, überspitzt formuliert, permanent zur „Selbstselektion“ angehalten.

Diese enorme, fortdauernde und zudem aus Schüler*innenperspektive nahezu hermetische Sammlung von Erfahrungen kann als Basis angesehen werden, auf die die expliziten und auch benoteten Prüfungen nur noch aufbauen. Dass verschiedene Beurteilungspraktiken bzw. -formen, auch etwa die Nutzung von Zensuren, hierbei nochmal eigene Effekte zeitigen, sei unbestritten. Auf den Punkt bringt diesen Zusammenhang, neben dem o.g. Zitat von Baumert, Stanat und Watermann (2006, S. 149), das Ergebnis einer Studie von Zeinz und Köller, hier zitiert nach Zurbriggen:

„Im Rahmen eines Schulversuchs des Deutschen Bundeslands Bayern wurden Kinder aus Schulklassen der zweiten Jahrgangsstufe mit Notengebung und solche aus Schulklassen ohne Notengebung verglichen (Zeinz, 2006). Die Ergebnisse verweisen auf einen verstärkten negativen Referenzgruppeneffekt in den Klassen mit Notengebung, welcher dadurch erklärt wurde, dass „tägliche Vergleiche der Kinder mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern im Unterrichtsgeschehen einen Einfluss auf das mathematische Selbstkonzept nehmen und die Notengebung diesen Einfluss verstärkt.“ (Zeinz & Köller, 2006, S. 186) (Zurbriggen 2016, S. 20)

Mit der hitzigen, bereits jahrzehntelangen Debatte um „das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘“ wird nach Breidenstein, wie bereits zitiert, vor allem eine Externalisierung unliebsamer Eigenschaften und auch Effekte des gängigen schulischen Unterrichts möglich (Breidenstein 2018, S. 323). Über diese Annahmen hinaus wird nun hier betont, dass es gerade die im Vordergrund gehaltene Wissensvermittlung im Unterricht ist – also das Kernargument zur Legitimation der Schulpflicht –, welche nicht bloß die sachliche Rechtfertigung für jede Leistungsbewertung liefert, sondern die durch permanente, unwillkürliche Selbsteinschätzungen vor dem Hintergrund der Leistungen der Mitschüler*innen der konkreten Klasse eben den Kern dessen ausmacht, was gemeinhin mit der Kritik an der Selektionsfunktion so vermeintlich scharf angegangen wird.³

Den oben genannten und hier nur kurz erläuterten Sachverhalt habe ich wie folgt zusammengefasst:

„[A]uch dann, wenn die Schule nichts im Sinne eines Selektionsauftrags absichtlich tun würde, bliebe der Umstand bestehen, dass sich das Leistungsselbstbild der Schüler vor dem Hintergrund der gezeigten Performanz der Mitschüler insb. der Lerngruppe konstituiert. Die Richtung dieser Konstitutionsprozesse wird zwar durch Notengebung verstärkt, was empirische Untersuchungen zeigen, doch wird durch die Hervorhebung des Umstands, dass die selektive Eigenschaft des schulischen Unterrichts eine Folge der Wissensvermittlung ist, klar, dass die absichtlichen Selektionspraktiken (Vergabe von Zeugnissen etc.) „nur“ die Spitze eines Eisbergs sind, welche die permanent im Unterricht gesammelten leistungsthematischen Erfahrungen krönen und ohne diese riesige Erfahrungsbasis auch viel weniger eindringlich aus Sicht der Subjekte wären. [...]

Gerade [...] vor dem Hintergrund, dass durch die Einsicht in diese Folgebeziehung die selektive Eigenschaft des gängigen schulunterrichtlichen Settings nicht mehr als exterritorial

3 Eine ausführliche Vorbereitung der Herleitung dieses Zusammenhangs – insb. als Kontrastierung von schulischer und psychometrischer Leistungsbeurteilung – findet sich in meiner Dissertationsschrift (Kofmann 2019, II.3).

zur Qualifikationsfunktion – als der primären Legitimationsgrundlage schulischen Unterrichts insb. als einer verpflichtenden Massenveranstaltung – aufgefasst werden kann, wird eine pointierte Fassung dieses Strukturmerkmals dringlich: Die Wissensvermittlung hat im gängigen Setting schulischen Unterrichts die Funktion eines trojanischen Pferds für die leistungsbezogenen Anteile der Selbstwahrnehmung bzw. die diesbezügliche Subjektkonstitution der Schüler.“ (Kößmann 2019, S. 17)

V

Vor diesem Hintergrund wird fraglich, was der Begriff Leistung in der Schule überhaupt meint. Klar scheint, dass in der Schule von den Schüler*innen etwas geleistet werden muss. Liest man Textstellen wie jene von Schroeder, der die „*Leistungsschule*“ als eine Folge der „sich weltweit durchsetzende[n] moderne[n] *Leistungsgesellschaft*“ (Schroeder 2015, S. 24, kursiv im Original) ansieht, könnte man schnell geneigt sein, Schule als eine Anstalt mit allzu hohen Leistungsanforderungen wahrzunehmen.

„Leistung“ trotz aller Unklarheiten, was letztlich konkret als solche verstanden wird (siehe z.B. auch Ricken 2018), ist bezogen auf Schule und Unterricht eine herausragend wichtige *analytische* Kategorie. Warum? Im Kern geht es darum, dass in der Schule Status nicht aufgrund von Zuschreibung, sondern von der Leistungserbringung eines Individuums abhängen *soll* (Parsons 1968). Dass diese Leistungserbringung zuvörderst eingeschätzt wird anhand der im Unterricht gezeigten Performanz der Schüler*innen, scheint dabei eine Selbstverständlichkeit. So ist zwar jedem bekannt, dass man weder in Klassenarbeiten (z.B. durch Abschreiben) noch bei mündlichen Prüfungen (z.B. durch Vorsagen) mit anderen „kooperieren“ darf. Sogar die Produkte von Gruppenarbeiten werden bei der Leistungsbeurteilung in aller Regel auseinanderdividiert, um jeder*m Schüler*in eine individuelle Leistungsrückmeldung zukommen lassen zu können. Erst ein zweiter bzw. mit anderen Kontexten kontrastierender Blick gibt preis – wie Dreeben (1980, Kap. 5) und besonders Wernet (2003, Kap. 2) herausarbeiten –, dass weder in der Familie noch in der späteren Berufswelt jemals so scharf darauf geachtet wird, dass eine bestimmte, beobachtbare Performanz als Leistung einer einzigen, bestimmten Person angesehen werden kann: Im Rahmen von nicht wenigen Berufsrollen ist gegenseitige Unterstützung in Teams alltäglich, werden Ressourcen, wie Bibliotheken, explizit angeraten zu nutzen, ist es selbstverständlich, dass die Hilfe von Freunden und Familie Teil der Arbeitsprodukte ist, welche man letztlich im eigenen Namen abliefern. In der Schule würde dasselbe sanktioniert werden. Bräuchte ein z.B. im Kunstunterricht nicht sehr engagierter Schüler nach einer abschließenden Heimarbeitsphase ein besonders gelungenes Kunstwerk zur Abgabe in die Schule mit, dürfte rasch der Verdacht aufkommen, dass etwa seine Mutter es gemalt habe. Eine faire Benotung wäre damit unmöglich. Dass im Unterricht i.d.R. alle Schüler*innen dieselben Aufgabenstellungen erhalten, insb. bei Prüfungen jeglicher Art, auch dieselbe Zeit und eben jeder für sich arbeiten muss, dient dazu, einen möglichst gerechten Leistungsvergleich vornehmen zu können. Jedoch: Mit der Fokussierung auf die *in* der Schule noch so genormte Situation der Leistungserbringung gerät leicht aus dem

Blick, welche Schüler*innen zuhause nachmittags Hilfe bei der Aufgabenerfüllung, Rekapitulationen von Lerninhalten und Unterstützung bei der Verwaltung der Arbeitsmaterialien erhalten – und nicht zuletzt auch regelmäßige Mahlzeiten, ausreichend Ruhe und positive persönliche Wahrnehmung – und welche nicht. Kurz: Der Begriff „Leistung“ im Kontext Schule ist nicht nur eine äußerst bedeutsame strukturell-analytische Kategorie. Seine Brisanz besteht in dem Umstand, dass das schulische, d.h. auf die Leistungen der Schüler*innen bezogene Leistungsverständnis mit einer notgedrungenen, aber dennoch ungerechten Verengung arbeitet, da insb. die Umfeldbedingungen des Individuums vor und außerhalb des Unterrichts keinen nennenswerten Eingang in die Leistungsbeurteilung finden (können). Wie viel „soziales Erbe“ und damit letztlich – in Parsons‘ Begriffen gesprochen – „ascription“ in jedes „achievement“ eingegangen ist, ist nicht nur im Einzelfall schwer feststellbar, sondern bereits die Festlegung von Beurteilungsmaßstäben, dies zu entscheiden, ein unentwegter Krisenfall.

Gleichwohl lebt das pädagogische Setting auch von seinem Anspruch, die individuelle Leistungserbringung sichtbar machen zu können und damit aus Schüler*innen-Perspektive erstrebenswert oder gar dringlich erscheinen zu lassen: Alle sollen zur Leistungsbereitschaft erzogen werden und alle sollen in der Schule bestimmte fachliche Inhalte lernen.

Diese beiden Ziele in Kombination haben zur Folge, dass der in strukturell-analytischer Hinsicht unbestreitbaren Bedeutungshaftigkeit des Leistungsbegriffs ein verhältnismäßig geringes Maß an konkret geforderter fachlicher Leistung gegenübersteht. Von Comenius bis Furck wurde durchweg betont, dass im Unterricht keine Rekorde angestrebt werden (Kossmann 2019, S. 149). Vielmehr dürfte sich jede Lehrkraft an einem gefühlten „mittleren Leistungsniveau“ orientieren und dabei versuchen, auch den Langsamsten mit im Boot zu behalten. Neben den entsprechenden pädagogischen und auch alltagspraktischen Programmen existieren mittlerweile auch einige empirische Daten, die wenigstens für die Grundschule die Ausrichtung des Niveaus der Lehre im Verhältnis zu den vorliegenden, fachspezifischen Leistungsniveaus der Schüler*innen einschätzen lassen, etwa bzgl. des Anfangsunterrichts (Selter 1995; Deutscher 2012), aber auch über den Verlauf der Grundschulzeit. Kurz angesprochen seien hier nur zwei Studien, nämlich eine Langzeitstudie aus den USA mit einem bereits lange zurückliegenden Erhebungszeitraum (Alexander/Entwisle/Olson 2001) und eine neuere von Vennemann (2019).

Alexander et al. beabsichtigten mit ihrer Studie, die Unterschiede in den Lernzuwachsraten von Schüler*innen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status kenntlich zu machen: und zwar ausdifferenziert dahingehend, wie sich die Fähigkeitsniveaus über die Unterrichtszeit im Verhältnis zu entsprechenden Veränderungen insb. über die Zeit der Sommerferien entwickeln. Eines ihrer wichtigsten Ergebnisse besteht darin, dass Schule einen entscheidenden Beitrag zur Angleichung der fachlichen Leistungsniveaus zwischen Schüler*innen mit verschiedenem sozioökonomischem Status liefert – jedoch Kinder mit geringe-

rem sozioökonomischem Status in der langen Sommerferienzeit wieder Rückschritte machen, während Heranwachsende aus schulbildungsnäheren Milieus gleichbleibende Leistungen oder gar geringfügige Verbesserungen erfahren, wodurch sich ein nicht unerheblicher Teil der in diesem Fall für Mathematik und Lesen quantitativ erfassten Bildungsungleichheit zum Ende der Grundschulzeit erklären lasse (Alexander/Entwisle/Olson 2001, S. 177).

Auf den zweiten Blick ergibt sich jedoch eine Irritation, nämlich dass Gruppierungen von Schüler*innen mit unterschiedlich hohem sozioökonomischem Status und zugleich großen fachleistungsbezogenen Unterschieden dennoch vergleichbar große Lernzuwächse *während* der Unterrichtszeit über die Jahre der Grundschulzeit erzielt haben:

“[L]ower SES youth lag [in first grade; R. K.] behind their upper SES peers [...] (by about 0.7 SD on both CAT [California Achievement Test; R. K.] subtests), and after 5 years they are farther back still (by more than 0,9 SD). [...] School-year gains year by year are not very different across SES levels [...]. Indeed, in the early years the comparisons sometimes favor lower and middle SES children over upper.” (ebd., S. 176-177)

“The near parity of school-year learning across social lines establishes that schools play an important compensatory role, carrying along disadvantaged children at a pace close to that of their more advantaged classmates.” (ebd., S. 183)

Beachtlich ist der Befund deswegen, weil „bereichsspezifisches Vorwissen“ „das für die Leistung vorhersagestärkste Personenmerkmal“ ist (Schrader/Helmke 2008, S. 291), und auch, weil fluide Intelligenz und bereichsspezifisches Wissen positiv miteinander zusammenhängen (ebd.). Es dürfte also nicht unbedingt verwundern, wenn zwischen Schüler*innen mit stark divergierenden Unterschieden im Vorwissen Schereneffekte bezüglich der Lernzuwächse über die Jahre auftreten; dass also Schüler*innen mit höheren Eingangsvoraussetzungen deutlich mehr in fachlicher Hinsicht vom Unterricht profitieren und umgekehrt.

Tatsächlich treten diese Effekte in der Grundschule offenbar aber nicht auf, wie auch Schrader und Helmke z.B. in ihrer Zusammenfassung von Ergebnissen der SCHOLASTIK-Studie festgehalten haben:

„Mit der Stabilität der Leistungsunterschiede geht jedoch – dies zeigt unsere Studie – keine Vergrößerung der Leistungsunterschiede zwischen guten und schlechten Schülern einher. Die Distanz zwischen verschiedenen leistungsstarken Schülergruppen bleibt vielmehr erhalten; es gibt sogar Hinweise darauf, daß sie sich – im Rechtschreiben beispielsweise – sogar tendenziell verringern. Insgesamt gesehen stellen somit die Ergebnisse unserer Studie der Grundschule ein passables Zeugnis aus: Vier Jahre Unterricht und schulische Sozialisation bewirken zwar nicht die mitunter erhoffte Egalisierung, d.h. die Verringerung oder gar Beseitigung anfänglicher Leistungsunterschiede; es gibt jedoch erst recht keine Belege für den oft postulierten Schereneffekt, d.h. eine zunehmende Vergrößerung der Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse.“ (Schrader/Helmke 1998, S. 26)

Der plausible und empirisch belegte Zusammenhang, dass Personen insb. mit einer höheren Ausprägung an fluider Intelligenz in einem bestimmten Zeitfenster tendenziell höhere fachliche Lernzuwächse erzielen als Personen mit geringerer Ausprägung dieses Merkmals (Rost 2013, S. 416-417), gilt im Kontext

schulischen Unterrichts nicht ungebrochen. Die Hypothese darüber, warum dies so ist, geht erstaunlich leicht von der Hand: Außerhalb der Schule und des Unterrichts besteht eher die Chance, sich seine Aktivitäten und Interaktionspartner selbst, d.h. auch leistungsadäquat, auszusuchen. Das reguläre Unterrichtssetting, mit seinen Vorgaben hinsichtlich des Angebots, blockiert damit diese – neben den persönlichen Merkmalen zentrale – zweite Bedingung für das Auftreten eines Schereneffekts (ebd.).

Nun könnte angenommen werden, dass die angesprochenen Ergebnisse aus den USA und auch die im Rahmen der SCHOLASIK-Studie gewonnenen vor dem Hintergrund einer veralteten Unterrichtskultur aus den 80er Jahren des vergangenen Jahrtausends zustande kamen. Im Gegensatz dazu könnte es bei aktuelleren Stichproben ganz anders aussehen, insb. weil Binnendifferenzierung sich mittlerweile zu einem Breitenthema in der Lehrerbildung zählt (s.o.).

Es sprechen aber auch Ergebnisse aus der deutschen Teilstichprobe des ADDITION-Projekts aus dem Schuljahr 2010/11 für ein ganz ähnliches Bild (Wendt/Kasper/Bos/Vennemann/Goy 2017, S. 134-135; Vennemann 2019, S. 167). Ermittelt wurden insb. Lernzuwächse vom Anfang bis zum Ende der vierten Klasse in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften von jeweils eingangs nach fünf Kompetenzstufen gruppierten Schüler*innen. Es zeigte sich,

„[...] dass Schülerinnen und Schüler, die am Anfang der vierten Klasse gering ausgeprägte mathematische bzw. naturwissenschaftliche Kompetenzen erzielten, die sind, deren Kompetenzen im Laufe der vierten Klasse am stärksten ansteigen. So erzielten die Lernenden auf Kompetenzstufe I am Anfang der vierten Klasse im Mittel 376 Punkte in Mathematik. Am Ende der vierten Klasse entsprechen ihre mathematischen Kompetenzen auf der Gesamtskala im Mittel 449 Punkten. Damit konnte diese Schülergruppe ihre mathematischen Kompetenzen im Durchschnitt um 73 Punkte erhöhen, was einer Effektstärke von $d = 1.94$ und damit einem überaus starken Effekt entspricht. [...] Kinder, die schon zu Beginn der vierten Klasse die höchsten mathematischen Kompetenzen erzielten, sind auch die, die am Ende des vierten Schuljahres die höchsten Punktwerte erzielten. Mit einem Zuwachs von 19 bzw. 6 Punkten zeigen die Lernenden, die zu Beginn der vierten Klasse der Kompetenzstufe IV bzw. V zuzuordnen waren, zwar die niedrigsten Zuwachsraten von $d = .53$ bzw. $d = .26$; ihre mathematischen Kompetenzen sind jedoch mit 593 bzw. 643 Punkten die höchsten, die zum zweiten MZP beobachtet werden können. [...]

Für den naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich sind ähnliche Befunde wie für die mathematische Kompetenzdomäne zu beobachten. [...] Auffällig ist im Bereich der Naturwissenschaften allerdings der Befund, dass Lernende, die sich zum ersten MZP auf der Kompetenzstufe V befanden, eine negative Zuwachsrate erzielten: Ihre naturwissenschaftlichen Kompetenzen haben sich um 33 Punkte verringert [...]. Dies entspricht einer Effektstärke von $d = -.89$ und somit einem stark negativen Effekt nach Cohen (1992).“ (Vennemann 2019, S. 223-224)⁴

Insbesondere im Rahmen der Diskussion seiner Ergebnisse verweist Vennemann darauf, dass die geringen Lernzuwachsraten, die bei den Schüler*innen gemessen wurden, welche bereits zum ersten Messzeitpunkt hohe Ergebnisse

4 Mitzitierte Quelle aus dem Text von Vennemann: „Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 112(1), 155-159.“

erzielt haben, durch die Erhebungsinstrumente bzw. das geschlossene Testdesign bedingt und die Tendenz dieser Erhebungsinstrumente (aus TIMSS) zu einem entsprechenden Deckeneffekt bereits bekannt waren (ebd., S. 294 u. S. 304). Gleichwohl lohnt es sich, einen zweiten Blick auf die Tabelle (ebd., S. 225) zu werfen, die im vorangegangenen Zitat von Vennemann beschrieben wurde. In dieser sind die Effektstärken der Lernzuwachsdaten der eingangs nach Kompetenzstufen gruppierten Schüler*innen für die beiden untersuchten Fachbereiche aufgelistet. Dabei zeigt sich eine Abnahme der Lernzuwächse, indiziert durch die Effektstärken, nach dem Muster „je höher die fachlichen Eingangsvoraussetzungen, desto geringer der Lernzuwachs“. Vor diesem Hintergrund und weil die Problematik des Messinstruments vor allem die Leistungsmessung hoher Kompetenzen zu betreffen scheint, lässt sich aus der Tabelle gleichwohl deutlich entnehmen, dass es *nicht* z.B. die Schüler*innen auf der zweitniedrigsten Kompetenzstufe (II) oder der mittleren Kompetenzstufe (III) sind, die die höchsten Lernzuwächse aufweisen, sondern diejenigen auf Kompetenzstufe I.

Warum ist das bedeutungsvoll? Es liegt auch mit diesen Daten ein Hinweis darauf vor, dass es – gegen die plausible Erwartung eines Schereneffekts – gerade nicht die fachlich Leistungsstärkeren in der Grundschule sind, welche der Tendenz nach in fachlicher Hinsicht mehr profitieren. Vielmehr sprechen nicht nur die Schulbücher und Studien zum Anfangsunterricht sowie „pädagogische Klassiker“, sondern auch die hier nur knapp erwähnten Langzeituntersuchungen dafür, dass in der Grundschule eine Ausrichtung der Lehre auf einem eher basalen Niveau erfolgt, damit, wie Alexander, Entwisle und Olson (2001, S. 171) es nennen, die Grundschule ihre „wichtige kompensatorische Rolle“ in Richtung Bildungsgleichheit erfüllen kann.

Sicher dürfte das Anspruchsniveau sich von der ersten bis zur letzten Grundschulklasse hin erhöhen, so dass vor diesem Hintergrund die politische Architektur der Grundschule erkennbar wird: Gerade zu Anfang, wenn ‚im Schnitt‘ eher bekannte Sachverhalte im Unterricht thematisiert werden, sollen damit alle motiviert und möglichst alle mitgenommen werden. Jeder soll sich als fähig erfahren, die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Diese Ausrichtung der Lehre an einem eher basalen Niveau verhindert jedoch nicht, dass die Schüler*innen sehr schnell und noch während des Moratoriums bzgl. der Notengebung wahrnehmen, wer für welche Aufgaben nur kurze Zeit braucht und wer eher lange; und damit, wer begabt zu sein scheint und wer nicht (siehe obige Ausführungen unter IV). Die Einführung von schriftlichen Prüfungen, auch von Noten, dürfte diese Erwartungen dann weitgehend bestätigen, festigen und so auch mit einem leicht ansteigenden Anspruchsniveau der Lehre bis zum Ende der Grundschulzeit dazu beitragen, dass die Empfehlungen für bestimmte weiterführende Schulen als angemessenes Urteil *und zugleich* Prognose über die Leistungsfähigkeit eines Kindes wahrgenommen werden – welchem sich eher Eltern mit höherem Bildungsniveau zu widersprechen bzw. abweichend davon zu handeln trauen (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, S. 59; Neumann/Milek/Maaz/Gresch 2010, S. 246-247).

"Der springende Punkt bei all dem hier Zusammengetragenen besteht letztlich in einem interessanten Missverhältnis: Dadurch, dass wenigstens der Grundschulunterricht in fachlicher Hinsicht tendenziell sozial-ausgleichend ausgerichtet ist und offenbar auch wirklich wirkt (siehe insb. Alexander/Entwisle/Olson 2001), dürften die meisten Schüler*innen zwar erfolgreich in die Schule und letztlich die Gesellschaft eingemeindet werden. Gerade wem es aufgrund seiner Persönlichkeits- und Umfeldmerkmale im Vergleich zu den meisten anderen Schüler*innen noch schwer fällt, das geforderte Kompetenzniveau zu erreichen, der dürfte in der Schule zwar die fachliche Unterstützung erhalten, die einem ohne Schulpflicht – *vielleicht* (Van Pelt 2015, S. 10-13 vs. Boulter 2017) – nicht zu Teil würde. Der Preis dafür besteht aber tendenziell darin, (klassen-)öffentlich mehr unterstützt und so als, je nach Problembereich und Schweregrad, Hilfebedürftige*r adressiert zu werden (Rabenstein/Reh, 2013). Diesen Schüler*innen stehen, holzschnittartig gesprochen, jene gegenüber, die sich über Jahre als vielleicht fleißigere, vor allem aber begabtere Individuen wahrnehmen konnten, obwohl – oder vielleicht gerade auch deshalb, weil – sie durch den Unterricht in fachlicher Hinsicht nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefordert wurden. Es scheint bei Weitem nicht bloß darum zu gehen, dass verhältnismäßig viele Schüler*innen sich im Unterricht langweilen und dies zunächst ungefährlich ist, weil Langeweile „als eine subjektiv mäßig negativ valente Emotion“ erlebt wird (Götz/Frenzel/Pekrun 2007, S. 319). Vielmehr bringt eine der Folgerungen Wenzls aus den Ergebnissen seiner qualitativ-empirischen Unterrichtsstudien etwas Wesentliches auf abstrakterer Ebene auf den Punkt:

„Es sind gerade die unvermeidlichen Verkürzungen der Aneignungsprozesse innerhalb des institutionell eingerichteten schulischen Unterrichts, die die notwendige Voraussetzung dafür sind, dasjenige als Anspruch zu formulieren, was mit dem Begriff der Bildung üblicherweise gemeint ist. Ein gehaltvoller Begriff von Bildung verdankt in der modernen Gesellschaft gewissermaßen sein Leben überhaupt erst den intellektuellen Verletzungen, die die Schule mit ihren institutionellen Restriktionen den in ihr stattfindenden Aneignungsprozessen zufügt.“ (Wenzl 2014, S. 219)

Wenngleich der Idee nach einst als verpflichtende Gesamtschule geplant, ist die Grundschule daher faktisch, wie schon Parsons (1968) es kenntlich machte, die selektivste der schulischen Einrichtungen. Die weiterführenden Schulen dürften ungleich mehr die einmal erfolgten Zuweisungen stabilisieren (Kobmann 2019, Kap. II.4).

Kurz formuliert scheint es jedenfalls so zu sein, dass es die je eingangs kompetenzärmeren Schüler*innen sind, die *fachlich* eher mehr in der Schule lernen im Sinne von Nachvollziehen, dafür von der pädagogischen Intentionalität aber *öffentlich* erfasst werden, und die eher Leistungsstärkeren von dieser Intentionalität eher weniger angesprochen, daher weniger gegängelt, inhaltlich aber angeregt und zugleich davon bestärkt werden, im sozialen Vergleich gut zu sein, und sich somit eher entfalten dürften. Gleichwohl sind dies nur zwei hochkontrastive Idealtypen. Eine empirisch herausgebildete Typologie dürfte ungleich facettenreicher sein.

Literatur

- Alexander, Karl L./Entwisle, Doris R./Olson, Linda S. (2001): Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Jg. 23, Heft 2, S. 171-191.
- Anschütz, Andrea/Wernke, Stephan (2017): Artikulation. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Leitfaden Schulpraktikum. 5., überarb. Aufl. Hohengehren, S. 83-88.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 95-188.
- Blankertz, Herwig (1992): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Marie/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Marie/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- Boulter, Lyn T. (2017): A Comparison of the Academic Achievement of Home School and Public School Students. In: International Journal of Business and Social Research, Jg. 7, Heft 3, S. 1-9.
- Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung: Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen u.a.
- Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der „Selektionsfunktion der Schule“ und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, Sabine/Ricken, Normbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 307-328.
- Breidenstein, Georg/Busse, Johannes/Rademacher, Sandra (2017): Didaktik im individualisierten Unterricht. In: Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden, S. 75-148.
- de Boer, Heike (2007): Lernen im Spannungsfeld von schulischer Ordnung und Gleichaltrigenkultur. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 8.
- Deutscher, Theresa (2012): Arithmetische und geometrische Fähigkeiten von Schulanfängern. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bereichs Muster und Strukturen. Wiesbaden.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/M.
- Dumont, Hanna/Neumann, Marko/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (2013): Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Nr. 3, S. 163-183.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München u.a.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Aufl. Wiesbaden.
- Fend, Helmut (2019): Die Schulpädagogik auf dem Weg zur Wissenschaft - Rückblick und Zukunftsperspektiven. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/ New York, S. 923-939.
- Fürstenau, Peter (1969): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim u.a., S. 9-25.
- Göller, Richard/Damian, Rodica I./Nagengast, Benjamin/Roberts, Brent W./Trautwein, Ulrich (2018): It's Not Only Who You Are but Who You Are With: High School Composition and Individuals' Attainment Over the Life Course. In: Psychological Science, Jg. 29, Heft 11, S. 1785-1796.

- Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne (2010): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. 7., überarb. u. aktual. Aufl. Donauwörth.
- Götz, Thomas/Frenzl, Anne C./Pekrun, Reinhard (2007): Regulation von Langeweile im Unterricht. Was Schülerinnen und Schüler bei der „Windstille der Seele“ (nicht) tun. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 35, Heft 4, S. 312-333.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (2007): „Was ist guter Unterricht?“ Über neue Allgemein-Moddellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 36, S. 10-43.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (1998): Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie SCHOLASTIK. In: Pädagogik, Jg. 34, Heft 6, S. 25-30.
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7., korr. Aufl. Seelze-Velber.
- Huwediek, Volker (2019) Didaktische Modelle. In: Bovet, Gislinde/Huwediek, Volker (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 11. Aufl. Berlin, S. 33-68.
- Ingenkamp, Karlheinz (1969): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim u.a.
- Kabel, Sascha (2019): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden.
- Köller, Olaf/Klemmert, Hella/Möller, Jens/Baumert, Jürgen (1999): Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 13, Heft 3, S. 128-134.
- Koßmann, Raphael (2019): Schule und „Lernbehinderung“: Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn.
- Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern u.a.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). Hamburg.
- Lintorf, Katrin (2012): Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktorkraft individueller und kontextspezifischer Merkmale. Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Marsh, Herbert W./Martin, Andrew J. (2011): Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 81, S. 59-77.
- Meyer, Hilbert (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Aufl. Berlin.
- Neumann, Marko/Milek, Anne/Maaz, Kai/Gresch, Cornelia: Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn, S. 229-252.
- Nikolova, Roumiana (2011): Grundschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus. Münster.
- Parsons, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden, S. 239-258.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der „Leistung“. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistungs als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 43-60.

- Rost, Detlef H. (2013): Handbuch Intelligenz. Weinheim/Basel.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten (2017a): Didaktische Analyse/Didaktische Reduktion. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Leitfaden Schulpraktikum. 5., überarb. Aufl. Hohengehren, S. 60-61.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten (2017b): Voraussetzungen hinsichtlich der Lehrkraft, der Schüler und des Stoffes. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Leitfaden Schulpraktikum. 5., überarb. Aufl. Hohengehren, S. 48-53.
- Scharenberg, Katja (2012): Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung: zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster u.a.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (2008): Determinanten der Schulleistung. In: Schwer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 285-302.
- Schroeder, Joachim (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart.
- Selter, Christoph (1995): Zur Fiktivität der „Stunde Null“ im arithmetischen Anfangsunterricht. In: Mathematische Unterrichtspraxis, Jg. 16, Heft 2, S. 11-19.
- Stebler, Rita/Reusser, Kurt (2017): Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. New York/Münster, S. 253-264.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Theorie der Schule. In: Möller, Jens/Köller, Michaela/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht. Lehren und Lernen. Seelze, S. 135-152.
- Terhart, Ewald (2019): Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York, S. 409-417.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2019): Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York, S. 529-537.
- van Pelt, Deani Neven (2015): Home Schooling in Canada. The Current Picture – 2015 Edition. Vancouver.
- Vennemann, Mario (2019): Individual- und Kompositionseffekte und der Kompetenzzuwachs in Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Grundschule. Wiesbaden.
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim.
- Wendt, Heike/Kasper, Daniel/Bos, Wilfried/Vennemann, Maria/Goy, Martin (2017): Wie viele Punkte auf der TIMSS-Metrik entsprechen einem Schuljahr? Leistungszuwächse in Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Grundschulzeit. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden, S. 121-152.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden.
- Wenzl, Thomas (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: sozialer sinn, Jg. 11, S. 33-52.
- Wernet, Andreas (2008): Das Pseudologiesyndrom: Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Wiesbaden, S. 237-252.

- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.
- Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2011): Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden.
- Zurbriggen, Carmen (2016): Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen. Wiesbaden.