

Heid, Helmut

Lernfähigkeit - eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens? Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit

Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 52-62



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Lernfähigkeit - eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens? Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 52-62 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311675 - DOI: 10.25656/01:31167

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311675>

<https://doi.org/10.25656/01:31167>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 1

Hasso von Recum

Noch einmal: Schule im sozialkulturellen Wandel

Eine Replik

In Heft 4/92 dieser Zeitschrift hatten Achim Leschinsky und Wulf Hopf Einwände zu einem Beitrag von Hasso von Recum formuliert in dem dieser aus dem deutlichen Wertewandel unserer Gesellschaft(en) Folgerungen für die Erziehungsziele der Schule abzuleiten versuchte. Der Autor setzt sich hier mit den Argumenten seiner Kritiker auseinander.

Reinhard Hoffmann

Für eine stärkere Autonomie der Schule

Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung

Die Bremer „Ampel“-Koalition hatte u.a. vereinbart, daß den Schulen ein größeres Maß an Autonomie zugestanden werden soll. Der Bremische Staatsrat für Bildung und Wissenschaft hat dazu in Thesenform dargelegt, wie dieses Ziel umgesetzt werden könnte. Einige Vorschläge gehen über das hinaus, was derzeit in anderen Bundesländern hierzu geplant oder bereits Realität ist. Bildungstheoretische, bildungspolitische, administrative und rechtliche Aspekte dieses Programms werden erörtert. Die „Deutsche Schule“ wird die Diskussion dieser Thesen in den nächsten Heften dokumentieren.

Joachim Rumpf

Schule ohne Pädagogik?

Über die pädagogische Arbeit an Gymnasien

23

Schulunlust und Suchtverhalten von Schülerinnen und Schülern gaben an einem Gymnasium Anlaß, daß Eltern sich mit der Erziehungsaufgabe der Schule befaßten. Die Gespräche mit Experten führten zu der Einschätzung, daß viele „Pädagogen“ ihrer erzieherischen Funktion nicht gerecht werden – es teils gar nicht wollen, teils dafür nicht genug ausgebildet sind. Auf verschiedenen Ebenen sollte und könnte dem abgeholfen werden.

Willibald Papesch

Über den Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern
Beobachtungen und Deutungen über Extremismus im Schulalltag 32

Extremistische Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern machen vielen Lehrerinnen und Lehrern tagtäglich erhebliche Schwierigkeiten. Wer die Ursachen nicht (allein) in allgemeinen politischen Bedingungen sucht, sondern sich mit den einzelnen Fällen auseinandersetzt, wird solche Jugendliche besser verstehen. Notwendig ist es allerdings, die verfügbaren Kräfte auf die Arbeit mit solchen (und anderen) Jugendlichen zu konzentrieren.

Bernd Hackl

Die Schule – (k)ein Ort zum Lernen?

Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr Innenleben 42

Entgegen der landläufigen Unterstellung, daß Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert sein müßten, wird diese Intention durch Zwänge und Rituale, wie sie der gängigen Schulstruktur eigen sind, eher behindert. Bedeutsam kann schulisches Lernen erst dann erscheinen, wenn die Lernenden aus den Sachen und der Art, wie Lehrende damit umgehen, Anregungen für ihre eigene Entwicklung erfahren, wenn sie „partizipativ“ (Holzkamp) lernen können.

Helmut Heid

Lernfähigkeit – eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens?

Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit 52

Daß Menschen lernen können, zeichnet sie als Gattung aus, daß es dabei Unterschiede zwischen Individuen gibt, wird weithin als selbstverständlich genommen. Aber inwieweit sind diese Unterschiede wirklich grundlegend und unveränderlich, rechtfertigen sie den Abbruch der Lehr-Bemühungen? Wird nicht den Lernenden zugeschrieben, was (vielleicht) nur begrenzte „Lehr-Fähigkeit“ ist?

Peter Dudek

Gesamtdeutsche Pädagogik im Kalten Krieg?

Der V. Pädagogische Kongreß 1956 und seine Folgen für die DDR-Pädagogik 63

Daß sich in den beiden deutschen Staaten gänzlich verschiedene Bildungssysteme entwickelt haben, lag nicht von Anfang an in der Absicht derer, die nach 1945 das Bildungswesen gestaltet haben. Noch bis zur Mitte der 50er Jahre bemühten sich die SED und die Pädagogen der DDR um ihre westdeutschen Kollegen, die sich im „Schwelmer Kreis“ organisiert hatten. Erst mit dem V. Pädagogischen Kongreß (1956) wurde eine strikte Abgrenzung gegenüber Westdeutschland eingeleitet. Diese Entwicklung und die Bedeutung verschiedener Pädagogen werden hier in einem geradezu spannenden Bericht mit vielen Details nachgezeichnet.

Margret Kraul und Rita Wirrer

Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung?

84

In den 50er und 60er Jahren hat sich auch im höheren Schulwesen der Bundesrepublik die Koedukation weitgehend durchgesetzt. Im Kontext der neueren Koedukations-Debatte stellt sich die Frage, wie dieser scheinbar selbstverständliche Prozeß eigentlich vollzogen wurde. Am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz und der Zusammenlegung einer Jungen- und einer Mädchenoberschule in Neuwied wird fraglich, ob dabei pädagogische Ziele im Vordergrund gestanden haben.

Reinhold Hedtke

Die Umweltkrise in der Lehrerfortbildung

98

Nach bildungspolitischen Absichtserklärungen soll die Umweltproblematik in den Schulen eine wichtige Rolle spielen. Wenn man sich jedoch ansieht, in welcher Weise dies bisher in der Lehrerfortbildung umgesetzt ist, dann scheint diese sich selbst in einer Krise zu befinden. Die Angebote müssen als zu knapp, zu kurz, zu unpolitisch und fachlich einseitig bezeichnet werden. Erhebliche Anstrengungen sind notwendig!

Helmut Faust

Schilf-Boom

Sammelrezension über neuere Publikation zur Lehrerfortbildung 108

In der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer sehen viele Reformer einen entscheidenden Ansatz zur Entwicklung und Gestaltung der Schule – auch viele Betroffene selbst versprechen sich – mit Recht – viel davon, den eigenen Arbeitsplatz zu verbessern. Zahlreiche Veröffentlichungen geben Anregungen und/oder ziehen Bilanz – die Sammelbesprechung versucht, Überblick zu gewinnen.

Neuerscheinungen:

119

- Jörg Ramseger: Was heißt „durch Unterricht erziehen“?
- Frank-Michael Kuhleemann: Modernisierung und Disziplinierung
- Eva Matthes: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik
- Helmwart Hierdeis und Theo Hug: Pädagogische Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien
- Dietrich Hoffmann (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft
- Susanna Bews: Integrativer Unterricht in der Praxis
- Alexandra Ortner, Reinhold Ortner: Verhaltens- und Lernschwierigkeiten
- Dieter Nittel: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung
- Hans Peter Nolting und Peter Paulus: Pädagogische Psychologie
- Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung
- Eiko Jürgens: Leistung und Beurteilung in der Schule

Helmut Heid

Lernfähigkeit – eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens? Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit

Lernfähigkeit gilt nicht nur als ein Wesensmerkmal personaler Existenz, sondern auch als die wohl wichtigste Voraussetzung der Möglichkeit (und Notwendigkeit) erfolgsorientierten pädagogischen Handelns. Freilich wird der Begriff der „Fähigkeit“ – und so auch der Begriff der „Lernfähigkeit“ – in zwei unterscheidbaren, aber explizit höchst selten unterschiedenen Bedeutungen verwendet:

(1.) Zum einen und im engeren Sinne gilt „Lernfähigkeit“ als (biologisches) Gattungsmerkmal und kennzeichnet die Annahme einer *lernunabhängigen* personendogenen Bedingung der Möglichkeit, überhaupt oder etwas Bestimmtes oder über eine „festliegende“ Grenze hinaus zu lernen.

(2.) Zum anderen und im weiteren Sinne dient der Begriff „Lernfähigkeit“ aber auch als Sammelbezeichnung für *erworbene*, also lernabhängige Voraussetzungen (Dispositionen) erfolgreichen (Weiter-)Lernens.

Zugespitzt und im hier thematischen Sinne wesentlich „gibt“ es Lernfähigkeit also als *Voraussetzung* oder als *Ergebnis* menschlichen Lernens.

In der *Wirklichkeit* menschlichen Lern-Handelns wirken beide Modalitäten des mit „Lernfähigkeit“ Bezeichneten unauflöslich ineinander. Jedoch in der pädagogisch, insbesondere in der bildungspraktisch und bildungspolitisch bedeutsamen *Argumentation* erfolgen die Bezugnahmen – je nach Argumentationsbedarf – durchaus getrennt, auch wenn das häufig implizite geschieht. Vor allem in Argumentationszusammenhängen, die als „anthropologisch“ angesehen werden, wird die gattungsspezifische Interpretation des Begriffs „Lernfähigkeit“ bevorzugt. Wenn demgegenüber die erworbene bzw. erlernte Voraussetzung eines als kompetent geltenden Handelns bezeichnet werden soll, wird in der Regel der *allgemeine* Fähigkeitsbegriff verwendet. Bei der Verwendung des Begriffs „Lernfähigkeit“ steht also die lernunabhängige Voraussetzung erfolgreichen Lernens im Vordergrund.

Auf ein Beispiel angewendet läßt sich die skizzierte Unterscheidung folgendermaßen verdeutlichen: Von der Annahme, jemand sei fähig (überhaupt oder besonders gut oder schnell) Klavier spielen zu *lernen*, läßt sich die ganz andere Annahme oder These unterscheiden, jemand sei fähig (habe also die Fähigkeit erworben), Klavier zu *spielen*, und zwar ganz unabhängig davon, ob er es (zu einem bestimmten Beobachtungszeitpunkt) auch tatsächlich tue.

Nun darf dieses vereinfachende Beispiel – wie bereits erwähnt – nicht über die (praktischen) Schwierigkeiten des Vorhabens hinwegtäuschen, lernunabhängige und lernabhängige Momente der Fähigkeit, beim Erlernen des Klavierspiels Fortschritte zu machen, seien voneinander unterscheidbar.

Das Problem besteht darin, daß man diesen Unterschied einerseits zwar theoretisch insinuiert oder postuliert, ihn andererseits argumentationsstrategisch häufig aber gerade dort ignoriert bzw. suspendiert, wo er besonders wichtig wäre: Denn soweit Lernfähigkeit (auch) als lernabhängig und damit als erlernbar gilt, ist der Rekurs auf Lernfähigkeit ungeeignet, die Suspendierung von Lehraktivitäten zu rechtfertigen. Dies geschieht – ungeachtet der logischen, methodologischen und anthropologischen Grenzen einer Überprüfbarkeit dieser Annahme (dazu Heid 1985) – sehr häufig aber dort, wo Lernfähigkeit als lernunabhängige Bedingung der Möglichkeit interpretiert oder unterstellt wird, überhaupt zu lernen und dabei auch lernabhängige Lernfähigkeit – oder zutreffender formuliert: Lernvoraussetzungen – zu entwickeln.

Meine folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf die auch in „Einführungen in die Pädagogik“ als anthropologisch apostrophierte Bestimmung von Lernfähigkeit – als einer (notwendigen) Bedingung der Möglichkeit, überhaupt zu lernen.

Warum interessieren Pädagogen sich für die Lernfähigkeit des Menschen? Lernfähigkeit – so die (meist implizite) Auffassung – verleiht „der Pädagogik“ allererst ihre Existenzberechtigung. Lehren ist nur sinnvoll, wenn und soweit der Adressat dieser Lehraktivitäten lernen kann, also lernfähig ist. Es ist für erfolgsorientiert Lehrende zweifellos wichtig, sich über die Voraussetzungen erfolgreichen Lernens differenziert und zuverlässig zu informieren. Es stimmt, daß Lehren nur sinnvoll ist, soweit der Adressat dieses Lehrens die Lernaufgaben grundsätzlich zu bewältigen vermag. Aber mit Bezug auf *diese* (spezielle) Fragestellung ist in der Regel nicht von einer allgemeinen „Lernfähigkeit“, sondern von jeweiligen, stets inhaltlich bestimmten „Lernvoraussetzungen“ für die Bewältigung jeweiliger Lernaufgaben die Rede, und das würde auch ausreichen. Welchen Sinn, welchen Informationsgehalt, welchen Zweck und welchen Effekt haben nun aber Thesen und Annahmen über „die (lernunabhängige) Lernfähigkeit“ des Menschen? Woher wissen pädagogisch Ambitionierte überhaupt etwas über die Lernfähigkeit des Menschen? Daß Menschen lernen *können*, also lernfähig sind, weiß man aufgrund der „Tatsache“, daß sie lernen. (Genaugenommen „ist“ Lernen nicht einfach eine „Tatsache“, sondern eine – nicht beobachtbare – intervenierende Variable zur „Erklärung“ definierter Veränderungen von Verhaltens-„Regelmäßigkeiten“ – Davon zu unterscheiden sind die Fragen, *was* und *wie* jemand *unter welchen Voraussetzungen* mit welchem Erfolg und mit welchen Konsequenzen lernt. Darauf gehe ich in diesem Zusammenhang nicht ein.) Lernfähigkeit „ist“ eine nur aus tatsächlichem Lernen „erschließbare“ Größe. „Nach der Regel, daß man von der Wirklichkeit auf die Möglichkeit ... schließen darf, wird gefolgert: Wer lernt, der *kann* auch lernen (d. h. er ist fähig, zu lernen)“ (Brezinka 1974, S. 178). Diese „Schlußfolgerung“ ist so banal, daß sie vom Interesse an der Lernfähigkeit des Menschen wohl kaum intendiert sein kann. Denn welche zusätzlichen Erkenntnisse sollen mit der Annahme oder Behauptung gewonnen werden, daß „hinter“ dem „tatsächlichen“ Lernen auch noch eine Lernfähigkeit „verborgen“ sei? Beim Interesse an menschlicher Lernfähigkeit scheint es also um etwas anderes zu gehen.

Das Wichtigere am Begriff der Lernfähigkeit – so meine paradox klingende Vermutung – ist nicht die Fähigkeit, sondern die Annahme der *Unfähigkeit* zu lernen – auch wenn gerade sie am wenigsten „bewiesen“ bzw. überprüft werden kann. Von „Lernfähigkeit“ kann sinnvoll nur die Rede sein, wo Lernunfähigkeit oder geringere Lernfähigkeit zumindest als Möglichkeit in Betracht gezogen wird. Und so scheint denn auch von besonderem Interesse zu sein, was bestimmte Menschen im Vergleich zu anderen Menschen und bezogen auf ein bestimmtes (extern gesetztes) Kriterium *nicht* können, wozu sie „also“ als unfähig angesehen und bezeichnet werden. Diese Vermutung wird durch die Beobachtung bestätigt, daß vor allem in der pädagogischen Praxis – aber auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten (s. März 1980, S. 114 ff.) – von Lernfähigkeit häufig gerade dann die Rede ist, wenn es darum geht, das Scheitern Lernender in organisierten Lehr-Lern-Prozessen (stets im Kontrast zum Lernerfolg anderer in vergleichbaren Situationen) zu „erklären“ und die daraus gezogenen Schlußfolgerungen zu rechtfertigen. „Läßt man Lehrer erklären, warum einige Schüler deutlich über oder unter dem Klassendurchschnitt liegen..., dann werden besonders häufig zeitstabile Ursachen genannt, insbesondere Fähigkeit/Begabung/Intelligenz“ (Rheinberg 1987, S. 94).

Freilich ist andererseits oft auch dann von besonderer Lernfähigkeit die Rede, wenn als herausragend geltende Leistungen „erklärt“ und gewürdigt werden sollen (s. dazu Meyer 1984, S. 23). Aber auch hier spielt wiederum jenes *Nicht- oder Weniger-Können* eine Rolle, in deren Kontrast das herausragende Können als solches überhaupt erst in Erscheinung tritt und überdies als Ableitungsvoraussetzung für entsprechende Konsequenzen beansprucht wird, beispielsweise zur Rechtfertigung von Ansprüchen auf entsprechende Honorierung und Plazierung im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Adressaten solcher Rechtfertigung sind in der Regel jene, die vergleichsweise geringen oder keinen Lernerfolg haben. Den Erfolgreichen muß man nicht erläutern, daß sie erfolgreich sind. Lernfähigkeit (und nicht etwa das Anstrengungserfordernis) wird zu einem Thema, wenn die nicht oder weniger Lernerfolgreichen geltend machen könnten, ihnen seien die für Lernerfolge vorausgesetzten Lerngelegenheiten oder Lehraktivitäten vorenthalten worden. Der Rekurs auf fehlende oder unterentwickelte Lernfähigkeit scheint (1.) die für die Organisation von Lerngelegenheiten Verantwortlichen zu „entlasten“, (2.) die dadurch jeweils Begünstigten zu „rechtfertigen“ und (3.) die davon vor allem Beeindruckten von offensichtlich unerwünschten Ansprüchen auf weitere Förderung abzuhalten. Empirische Untersuchungen bestätigen übereinstimmend, daß jene Begründungen für Lern(miß)erfolg, in denen Annahmen über die Lernfähigkeit eine zentrale Rolle spielen, gerade für diejenigen besondere Geltung besitzen, die auf den untersten Stufen der Schullaufbahn stehenbleiben (Fend u. a. 1973, S. 899 ff.). Schüler scheinen also umso eher bereit zu sein, Erfolgsmängel auf Fähigkeitsmängel zurückzuführen, je geringer ihr Erfolg (stets im Vergleich zu den Erfolgen Erfolgreicherer) ist (s. dazu auch Rheinberg 1987).

Nur über die „Tatsache“ erfolgreichen Lernens erfährt man etwas von „der Lernfähigkeit“ des Menschen. Um sich dieser Tatsache zu vergewissern,

müssen intrapersonale Vergleiche durchgeführt und geprüft werden, was Lernende in einer bestimmten Zeitspanne hinzugelernt haben. Im Kontext intrapersonaler Varianzen ist der Begriff des „Lernens“ gebräuchlich und völlig ausreichend. Um aber – in einem nichttrivialen Sinne – etwas über *Lernfähigkeit* herauszubekommen, müssen interpersonale Vergleiche angesetzt und interpersonale Lernerfolgsdifferenzen systematisch erzeugt und aufgesucht werden (s. dazu auch Merz 1976, S. 426). Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit auf jene „Ursachen“ interpersonaler Lernerfolgsdifferenzen, die für die Annahme der Lernunabhängigkeit und „damit“ der erzieherischen Unbeeinflussbarkeit sprechen, und „umgekehrt“ auf Maße oder Grade jener Lern-Unfähigkeit, die durch interpersonale Lernerfolgsdifferenzen definiert sind und operationalisiert werden. Im Lernerfallsfall ist (nichttriviale) Lernfähigkeit nur als jene Besonderheit ein Thema, die durch die Annahme größerer oder geringerer Lern(un)fähigkeit anderer konstituiert wird. In den zur Lernfähigkeitsbestimmung unentbehrlichen interpersonalen Vergleichen bleibt die Aufmerksamkeit aber nicht nur auf diese Kontrastierung beschränkt. Es müssen auch Inhalte und Formen des Lehrens und Prüfens gefunden werden, die die Erzeugung der Lernerfolg- und „damit“ der Lernfähigkeitsdifferenzen begünstigen bzw. gewährleisten.

Zunächst einige Anmerkungen zur pädagogischen Problematik interpersonaler Lernerfolgsvergleiche: Auch wenn man nicht so weit geht wie Herbart (1832/1986, S. 238), der interpersonalen Vergleichen die pädagogische Anerkennung ausdrücklich verweigert, so sind sie im Sinne pädagogischen Engagements jedoch nur vertretbar, wenn die in solchen Vergleichen hinsichtlich eines bestimmten Kriteriums festgestellten Lernmißerfolge nicht zur Rechtfertigung des Ausschlusses von geeigneteren Lerngelegenheiten verwendet werden, diesen gar bezwecken oder auch nur zur Folge haben. Aber gerade in nichttrivialen Konzepten menschlicher Lernfähigkeit spielen jene Annahmen über zeitstabile Erfolgsursachen eine Rolle, die allen Versuchen einer Optimierung von Lehraktivitäten die Grundlage entziehen (dazu u. a. Rheinberg 1987, S. 94 ff.). Es ist nicht schon an sich problematisch, aktuelle Lernmißerfolge zu registrieren. Problematisch sind vielmehr bestimmte Zwecksetzungen, daraus gezogene Schlußfolgerungen und daraus resultierende Konsequenzen. Besonderen Aufschluß über damit angesprochene Faktoren einer Begründung des Interesses an menschlicher Lernfähigkeit erwarte ich von einer Beantwortung der Frage nach den geltenden Erfolgskriterien, nach den Subjekten der Kriterienbestimmung und nach der Qualität der Meßmethoden.

In der wohl wichtigsten Bestimmungsgröße jeder Fähigkeitseinschätzung kommen ganz verschiedene „Auswahl“-Gesichtspunkte zur Geltung: Jedes Erfolgskriterium enthält eine Bestimmung des Wozu der Fähigkeit. Fähig kann jemand nicht an sich, sondern immer nur zu etwas Bestimmtem sein. Mehr noch: Lern-Fähigkeiten sind überhaupt nur mit Bezug auf gegebene oder zuschaffende Möglichkeiten ihrer Aktualisierung wahrnehmbar, denkbar, bestimmbar. Inhaltsbestimmungen dieses Wozu stehen in aller Regel mit der jeweiligen sozialen und politischen Erwünschtheit des Handelns derer in einem Begründungszusammenhang, deren Lernfähigkeit bestimmt

werden soll. Kurz und zugespitzt: bereits in den Kriterien zur Bestimmung von Lernfähigkeit kommen Gesichtspunkte der Verwertung dieser Lernfähigkeit und der Lernfähigen zur Geltung. In dieser Tatsache ist die zu Reifizierungen neigende Praxis begründet, inhaltsbezogen von verschiedenen „Lern-Fähigkeiten“ zu sprechen. In solchen Unterscheidungen liegt „eine Projektion der Arbeitsteilung, auf deren vorgebliche Subjekte, untrennbar vom Interesse, sie mit höherem Nutzen einsetzen, überhaupt manipulieren zu können“ (Adorno 1969, S. 76).

Um die (größere oder geringere) Lernfähigkeit eines Menschen bestimmen zu können, reicht die Berücksichtigung der sogenannten sachlichen Bezugsnorm einer Fähigkeitsmessung nicht aus. Dazu ist vielmehr die „Anwendung“ der sozialen Bezugsnorm notwendig, wie sie vor allem in der klassischen Testtheorie fundiert ist. Von besonderer thematischer Bedeutung ist dabei die Tatsache, daß für die Bestimmung des „Fähig-Wozu“ nur solche Inhalte sozial erwünschten Handelns in Betracht gezogen werden können, die sich überdies als besonders fähigkeitsdiskriminierend bzw. als selektivitätseffektiv in bezug auf jene Verhaltensausrägungen erweisen, die als Indikatoren für Lernfähigkeit anerkannt sind. Dort, wo Thesen über die menschliche Lernfähigkeit nicht ohne Informationsgehalt und dementsprechend verhaltensbelanglos bleiben sollen, sind also nicht nur interpersonale Vergleiche, sondern *auch die Erzeugung interpersonaler Ungleichheit des Lernerfolgs wichtig.*

Schließlich begründet das Interesse an einer Bestimmung menschlicher Lernfähigkeit die Neigung, wenn nicht sogar das Erfordernis, Lerngelegenheiten und Lernerfolgsprüfungen zu standardisieren bzw. zu monopolisieren. Dabei wird von der (überaus naiven) Annahme ausgegangen, daß das „Konstanthalten“ dessogenannten Umweltfaktors die interpersonale Fähigkeitsvarianz oder -differenz derer offenbart, die sich mit dieser Umwelt lernend „auseinandersetzen“. Um das Eingangsbeispiel aufzugreifen und zu variieren: Wer einer Anzahl von Personen den „gleichen Klavierunterricht“ (gleicher zeitlicher Umfang, gleicher Klavierlehrer...) erteilt, glaubt (?) davon ausgehen zu können, daß Erfolgssdifferenzen (von der interindividuell verschiedenen Motivation, Anstrengung etc. abgesehen) etwas mit der unterschiedlichen Lernfähigkeit hinsichtlich dieses Lerngegenstandes zu tun haben „müssen“. Auch varianzanalytischen Modellen, die in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielen, liegt dieses Denkmuster zugrunde (kritisch dazu Helbig 1988, S. 136 ff.): Das „Erklärungspotential“ personendogener Faktoren (also auch der „Lernfähigkeit“) wird umso höher veranschlagt, je ähnlicher die Lerngelegenheiten der Verglichenen sind, das heißt auch: je weniger beispielsweise im Unterricht und bei der Bestimmung von Lernerfolgskriterien die individuellen Lernvoraussetzungen Lernender berücksichtigt werden. Damit wird aber nicht nur gegen ein Grundaxiom erfolgsorientierten Lehrens verstoßen; Lernfähigkeitseinschätzungen, denen derartige „Versuchsarrordnungen“ zugrunde liegen, sind auch forschungsmethodisch fragwürdig.

Es liegt auf der Hand, daß die Entscheidungsprozesse, die zur Bestimmung des Fähigkeitskriteriums und zur Wahl der Verfahren für Fähigkeitsmessungen führen, soziale Definitions- und Sanktionsmacht zur Vorausset-

zung haben. Die der Fähigkeitsdiagnose Unterworfenen sind von diesen Bestimmungen (zunächst und weitgehend) ausgeschlossen, sie haben – vor allem in der Praxis einer Rechtfertigung von Fähigkeitsurteilen – kaum Gelegenheit, ihre von den herrschenden Anforderungen (wesentlich) abweichenden Wertorientierungen, Handlungsinteressen, Sensibilitäten, Tüchtigkeiten... zur Geltung zu bringen. Solche „individuellen“ Realisierungsformen von Tüchtigkeit wären bereits mit dem Erfordernis unvereinbar, sozial vergleichend zu messen und dabei die Lerngelegenheiten und die Lernerfolgskontrollen zu standardisieren.

Zu den Problemen, die mit den praktizierten Methoden der Messung und Beurteilung von Lernfähigkeit verbunden sind, gibt es umfangreiche Literatur, so daß ich auf eine Behandlung dieser Fragen hier verzichten kann. Von thematisch spezifischer Bedeutung erscheint mir allenfalls folgender Hinweis: Es gibt Versuche, allgemeine bzw. abstrakte Maße für Fähigkeit zu bestimmen und auch Meßinstrumente zu konstruieren, die etwas messen, was „im Idealfall... relativ erfahrungsunabhängig“ ist. Damit aber – so Oerter (1973¹², S. 431) – sind solche Meßinstrumente allerdings „auch lebensfremd“. Merz (1976, S. 426) stützt seine diesbezügliche Skepsis auf die Kenntnis solcher Prüfverfahren: „Viele der dort verwendeten Aufgaben sind so offensichtlich erfahrungsabhängig, daß es schwerfällt zu glauben, daß die Leistungsunterschiede nicht von den bisherigen Lerngelegenheiten bedingt sein sollten.“ Hinzu kommt, daß jede Aktivität zur Erfassung von Lernfähigkeit die explizite oder implizite Bestimmung und Verwendung externaler Aufgaben, Anforderungen, Kriterien voraussetzt, an denen solche Fähigkeiten sich allererst zu erweisen vermögen.

Im Kontext des Interesses an menschlicher Lernfähigkeit ist auch folgender Zusammenhang bedeutsam. Ergebnisse stets inhaltspezifischer und populationsbezogener Messungen zurückliegender Lern(miß)erfolge bilden Ableitungsvoraussetzungen für Annahmen über die Wahrscheinlichkeit künftiger und in mannigfacher Hinsicht unvorhersehbarer Lern(miß)erfolge sowie darauf gestützter Selektionsentscheidungen. Die oft scharfrichterliche Funktion dieser Selektionsentscheidungen kontrastieren höchst bemerkenswert mit den zahllosen Unsicherheiten insbesondere herkömmlicher Verfahren pädagogischer Erfolgsmessungen.

Bei der „Erklärung“ interpersonal ungleicher Lernerfolge durch (lernunabhängige) Lernfähigkeit „kann“ es nicht (nur) um aktueller und pädagogischer Intervention zugängliche Lernvoraussetzungen und deren Gewährleistung gehen. Denn zum einen ist Lernfähigkeit meistens nur insoweit ein Thema und Problem, als um Lernerfolg Bemühte im Vergleich zu Erfolgreichen erfolglos bleiben. Hinsichtlich (optimaler) Lernerfolge stellt sich weder das Problem der Lernfähigkeit, noch vor allem das Problem der Beeinflussbarkeit von Voraussetzungen für diese Erfolge – sie sind offensichtlich gegeben. Soweit Lernfähigkeit als lernunabhängige Voraussetzung erfolgreichen Lernens angenommen wird und Lernmißerfolge auf mangelnde Lernfähigkeit „zurückgeführt“ werden, können derartige Feststellungen nun aber nur noch zur Rechtfertigung der Reduzierung oder der Einstellung von Lehrbemühungen taugen. In genau diesem Zusammenhang gewinnt auch die bildungspolitisch und bildungspraktisch allgemein anerkannte

Formel von der „begabungsgerechten Förderung“ ihre höchst fragwürdige Bedeutung. Die Behauptung oder Forderung, einen Menschen entsprechend seinen Fähigkeiten zu fördern, verschleiert die Tatsache, daß Fähigkeiten nur in Abhängigkeit von Art und Niveau eines bestimmten Anspruchs oder (Qualifikations-)Bedarfs (als Fähigkeitskriterium) ermittelt oder bestimmt werden können. Würde man sich dafür interessieren, was – zur Ermöglichung von Lernerfolgen – pädagogisch anders oder besser gemacht werden könnte, und also alle Spekulationen über größere oder geringere Lernfähigkeit erübrigen, würde man sich nicht um die Lernfähigkeit, sondern um jene Lernvoraussetzungen kümmern, die ihrerseits durch Lehr-Lern-Prozesse beeinflussbar sind. Soweit es als Aufgabe „der Pädagogik“ angesehen würde, begründete und durchaus anspruchsvolle Handlungs- oder Lernanforderungen mit vorhandenen individuellen Lernvoraussetzungen so abzustimmen, daß der Adressat der Forderungen Gelegenheit erhielte, erfolgreich zu lernen, indizierte jedes Scheitern stets auch ein pädagogisch defizitäres Handeln. Es könnte dann – unter pädagogischen Gesichtspunkten – kein Scheitern ohne eine Norm geben, die der vorgefundenen Verhaltensbereitschaft des Normadressaten unangemessen wäre. Insofern wäre Scheitern kein Merkmal oder Defizit irgendeines Verhaltens oder Verhaltenssubjekts, sondern Resultat einer die Handlungsbereitschaft des Normadressaten *verfehlenden* Norm- bzw. Zielsetzung.

Alles hängt nun davon ab, ob, in welchem Maße, mit welcher Zuverlässigkeit von Lernmißerfolgen überhaupt auf fehlende oder mangelnde Lernfähigkeit geschlossen werden kann. In einer anderen Untersuchung (a. a. O.) habe ich den Beweis zu führen versucht, daß Rückschlüsse von Lernmißerfolgen auf mangelnde Lernfähigkeit aus logischen und aus anthropologischen Gründen unmöglich sind. Ich kann mich daher auf einige zentrale Argumente beschränken: Lernfähigkeit gilt als notwendige, nicht aber auch schon als hinreichende Bedingung erfolgreichen Lernens. Lernfähigkeit „selbst“ entzieht sich unmittelbarer Wahrnehmung. Ob Lernfähigkeit *angenommen* werden kann, läßt sich nur über den Erfolg von Lehr-Lern-Aktivitäten ermitteln. Annahmen über menschliche Lernfähigkeit vermögen sich auf nichts anderes zu stützen als auf die (begabungs-)theoretische Verarbeitung der Beschreibungen beobachtbarer Lernresultate. Wenn Lehr-Lern-Aktivitäten im Sinne eines jeweils zu setzenden Kriteriums erfolgreich sind, dann ist der Fall einfach und klar: dann liegt die vorausgesetzte Lernfähigkeit vor. Was ein Mensch erfolgreich lernt, das konnte er lernen, dazu war er fähig. Diese Schlußfolgerung ist jedoch trivial und für die Überprüfung der Frage nach den Grenzen der Lernfähigkeit unergiebig. Bleiben dagegen Lehr-Lern-Bemühungen erfolglos, dann ist der Fall alles andere als klar oder banal. Dann kann es *rein logisch* zwar sein, daß im jeweiligen Fall die vorausgesetzte (wie auch immer zu erklärende) Lernfähigkeit fehlt. Es kann aber genausogut sein, daß sie nicht fehlt, obwohl die Lehr-Lern-Aktivität erfolglos bleibt. Da aber – soweit überhaupt – nur vom Effekt der Lehr-Lern-Aktivitäten theoretisch auf eine vorausgesetzte Lernfähigkeit „geschlossen“ werden kann, und da der Effekt von Lehr-Lern-Prozessen – also der Lernerfolg – stets „Produkt“ des unauflösbaren Zusammenwirkens von (angenommener) Lernfähigkeit und Lerngelegenheit ist, gibt es überhaupt

keine andere Möglichkeit als festzustellen, ob Lehr-Lern-Aktivitäten erfolgreich sind oder nicht. Sind sie erfolgreich, dann ist die banale Schlußfolgerung gerechtfertigt: In diesem Fall ist Lernfähigkeit gegeben. Im Mißerfolgsfall ist die gewünschte Entscheidung darüber, ob die vorausgesetzte Lernfähigkeit gegeben ist oder nicht, jedoch nicht möglich. Denn der Mißerfolgsfall enthält keinerlei Information darüber, was die „Ursache“ dieses Mißerfolgs ist, weil man ja an die interessierende Voraussetzung selbst bzw. unmittelbar nicht herankommt. Versuche, Grenzen der Lernfähigkeit zu ermitteln, führen in einen unauflösbaren Zirkel: Die Grenze ist nicht evident, sondern muß ermittelt werden. Sie kann nur ermittelt werden, indem man erzieherisch interveniert und schaut, was dabei herauskommt. Wo erzieherische Interventionen erfolgreich sind, dort ist Lernfähigkeit gegeben. Wo erzieherische Interventionen erfolglos bleiben, dort ist ein logisch korrekter Schluß auf die vorausgesetzte Lern(un)fähigkeit nicht möglich. Es bleibt also keine andere Möglichkeit, als erzieherische Bemühungen modifiziert, verbessert fortzusetzen, um anders oder besser zu sichern, was erzieherisch möglich ist. Nur eines läßt sich im Mißerfolgsfall mit Gewißheit sagen, nämlich daß es mit der gewählten pädagogischen Intervention (Lehraktivität) unter gegebenen Bedingungen offensichtlich nicht gelungen ist, den erstrebten Erfolg zu ermöglichen. Dasjenige, was ein Mensch (im Vergleich zu anderen Menschen) nicht lernt, das lernt er nur unter ganz konkreten Aktualisierungs- und Anwendungsbedingungen von Lernfähigkeit nicht. Es bleibt völlig offen, was er unter anderen Bedingungen, also bei ganz anderen, für ihn günstigeren Lerngelegenheiten gelernt hätte, lernen würde, lernen wollte und lernen könnte. Die nur durch (theoretisch komplizierte und methodisch unsichere) „Rückschlüsse“ von faktischem Lernen zu „rechtfertigenden“ Annahmen über aktuelle Lernmöglichkeiten gelten im positiven wie im negativen Fall eben nur unter den besonderen personexogenen Bedingungen, unter denen Lernen tatsächlich stattgefunden hat. Ein „Wissen“ (eine Annahme) über Lernfähigkeit ist immer nur ein Wissen über die von jeweiligen, dem Lernenden exogenen Lernbedingungen abhängigen Möglichkeiten. Völlig unbekannte Lernfähigkeiten sind nur über (entsprechende) Lerngelegenheiten aktualisierbar und erfahrbar. Es gibt also keine pädagogische oder anthropologische Legitimation für den Abbruch pädagogischen Bemühens. Wer rechtfertigen will, daß dem Adressaten pädagogischen Handelns weitere Lerngelegenheiten vorzuenthalten sind, der kann das politisch oder ökonomisch begründen, jedoch nicht mit dem logisch unzulässigen Schluß, daß derjenige, der unter der Bedingung einer jeweiligen, ganz konkreten Lerngelegenheit faktisch nicht lernt, auch nicht lernen kann, also lernunfähig ist.

Ich halte es für außerordentlich bemerkenswert, daß vor allem in der pädagogischen Praxis ausgerechnet jene angenommene Voraussetzung erfolgreichen Lernens – aber auch sinnvollen pädagogischen Handelns bei der „Erklärung“ manifester Lernmißerfolge in Betracht gezogen wird, die sich einer Überprüfung und praktischen Revision am allermeisten entzieht.

In dem Maße, in dem ein schlüssiger Beweis für fehlende oder mangelnde Lernfähigkeit unmöglich ist, offenbart sich der politische Charakter des Interesses an Lernfähigkeit, und in genau diesem Zusammenhang gewinnt

die Frage nach den Gründen und Zwecken dieses sehr bemerkenswerten Interesses ihre spezifische Bedeutung. Nur von der politisch erwünschten interpersonalen Ungleichheit als wichtig erachteter (Lern-)Resultate her wird die Ungleichheit der dafür angenommenen Voraussetzungen zu einem Thema und zu einem Problem. In dem Maße, in dem (1.) Erfolge interpersonal durch Mißerfolge anderer konstituiert und (2.) zur Anspruchsgrundlage für soziale Platzierung und Honorierung werden, gewinnt das Interesse an einer bestimmten Interpretation von Gründen für sozial bedeutsame Erfolgsdifferenzen Sinn und Bedeutung. Ihre Legitimationsfunktion erfüllen diese Gründe, wenn sie mindestens zwei Elemente enthalten: nämlich zum einen Annahmen über jene Lernabhängigkeit der Erfolgsdifferenzen, durch die der Anschein der Geltung des Leistungsprinzips nicht außer Kraft gesetzt wird. Zum andern müssen sie aber auch die Annahme der Unabänderlichkeit („Naturnotwendigkeit“) zumindest jener (Natur-) Grenzen menschlichen Lernens enthalten, deren Unterstellung der Rede von der „Lernfähigkeit“ im hier problematisierten Sinne erst Bedeutung und Geltung verleiht.

Lernerfolge gelten als unentbehrliche Voraussetzung der Möglichkeit, Ansprüche auf „entsprechende“, nämlich vergleichsweise privilegierte Platzierung und Honorierung im Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialsystem zu begründen. Soweit Annahmen über die Lernfähigkeit bei Interpretationen von Lernmißerfolgen eine argumentationswesentliche Rolle spielen, muß mit zwei Konsequenzen gerechnet werden: Zum einen scheint die Feststellung von Lernmißerfolgen die herrschende pädagogische Praxis zu rechtfertigen, zumindest ab einem bestimmten Punkt vergleichsweise Erfolgslose sukzessiv von jenen Lerngelegenheiten und damit auch von jenen Lernerfolgen auszuschließen, die als Grundlage für Ansprüche auf erstrebenswerte berufliche und gesellschaftliche Positionen anerkannt sind. Lehrende werden damit scheinbar aus der Verantwortung für die Optimierung von Lerngelegenheiten entlassen, „weil“ die „Ursache“ manifester Mißerfolge in der mangelnden Lernfähigkeit um Lernerfolge Bemühter gesehen wird. Zum anderen verlieren die von pädagogisch adäquateren Lerngelegenheiten Ausgeschlossenen dann auch ihre für weitere Lernerfolge unentbehrliche Erfolgszuversicht. Sie verzichten in zunehmendem Maße darauf, ihre eigenen Qualitäten, ihre Wert- und Zielvorstellungen als Relevanzkriterien für Erfolg in Betracht zu ziehen oder gar geltend zu machen. Schließlich werden Lernende damit zum „Einverständnis“ nicht nur mit (unüberprüfbar) Fähigkeitseinschätzungen, sondern auch mit den daraus abgeleiteten Begründungen für den Ausschluß von günstigeren Lerngelegenheiten, Erwartungen und Ansprüchen veranlaßt.

Selbst dann, wenn und soweit Annahmen über lernunabhängige Grenzen menschlicher Lernfähigkeit ungeprüft und unüberprüfbar sind, beeinflussen sie das Denken und Handeln Lehrender und Lernender in bemerkenswertem Maße. Der Einfluß von Fähigkeitseinschätzungen auf das Selbstkonzept, die Erfolgszuversicht, das Leistungsverhalten Lernender ist durch Erwartungseffekt-, Kausalattributions- und Selbstkonzeptforschung vielfach nachgewiesen worden.

Nun könnte man meinen, daß für diejenigen, deren Lernaktivitäten als erfolgreich bewertet werden, die skizzierten Probleme der Beanspruchung

des Fähigkeitsbegriffs belanglos wären. Das trifft zu, sofern man Erfolgreiche nicht darüber aufklären muß, daß die *Tatsache* ihres Erfolgs deren *Möglichkeit* zur Voraussetzung habe. Sofern der für die Bestimmung der Lernfähigkeit unentbehrliche interpersonale Vergleich jedoch auf die Erzeugung einer interpersonalen Erfolgsdifferenz angewiesen ist, muß dieser Auffassung widersprochen werden, und zwar aus folgenden Gründen: Das Interesse an Erfolgsbestätigungen hier problematisierten „Begründungs“-Zusammenhangs setzt die Anerkennung des Prinzips der Ermittlung und damit auch der Erzeugung von Erfolg versus Mißerfolg voraus. Im Kontext einer Überprüfung des Lernfähigkeits-Axioms wird jede als Erfolg gewürdigte Verhaltensaussprägung erst in dem Maße auffällig, in dem sie bei anderen (vergleichbaren) Personen fehlt. Für diejenigen, die als gut oder erfolgreich gelten, ist es deshalb sogar wichtig, daß andere *nicht* erfolgreich sind. Mißerfolge „konstituieren“ in diesem Sinne allererst den Erfolg (dazu Cohen 1968, S. 25 f.). Das gilt zunächst in einem testtheoretisch formalen Sinne, den auch Luhmann (1986, S. 165) im Auge zu haben scheint, wenn er feststellt, daß gute Zensuren mehr mit schlechten Zensuren als beispielsweise mit Bildung zu tun haben. Ein „Sehr gut“ ist umso weniger wert, je mehr Lernende diese Erfolgsbewertung erzielen. Das in diesem Beispiel illustrierte Prinzip der „Erzeugung und Ermittlung“ von Lernerfolgen versus Mißerfolgen macht erklärlich, daß in der pädagogischen Praxis etwa eine Schule, ein Fach, eine Lehrperson, eine Schulaufgabe (freilich innerhalb bestimmter Grenzen) als umso besser gelten, je mehr sie ihren schulpädagogisch deklarierten Zweck verfehlen, Lernerfolge zu ermöglichen; mit anderen Worten: je geringer die darin erzielten Erfolge – nach Ausweis der Erfolgsbestätigungen – sind. Das Risiko zu versagen, wird zur notwendigen Bedingung der Möglichkeit, selbst zu den Erfolgreichen zu gehören. Daß der nichttriviale Fähigkeitsbeweis sich der sozial differenten Erzeugung und Erfassung von Lernmißerfolgen bedient und bedienen muß, hat auch die schon mehrfach erwähnte soziale Implikation, daß die vergleichsweise Erfolglosen (Haupt-)Adressaten üblicher Fähigkeitsurteile sind: Denn nur sie kommen einerseits aus naheliegenden Gründen als Subjekte des Zweifels an der Berechtigung derartiger Urteile in Betracht; andererseits fehlen aber gerade ihnen (lernabhängige mentale und soziale) Voraussetzungen, diesen Zweifel zu begründen oder gar sozial geltend zu machen. Indem sie die „herrschenden“ Vorstellungen von Lernfähigkeit (beabsichtigt oder unbeabsichtigt) akzeptieren, billigen sie auch die Rechtmäßigkeit jener Legitimation pädagogischer und gesellschaftlicher Praxis, von der sie und für die sie vergleichsweise benachteiligt werden – womit sich der Zirkel pädagogischer und gesellschaftlicher Benachteiligung schließt.

Die Lernfähigkeit des Menschen gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Existenzberechtigung pädagogischen Denkens und Handelns. In der Tradition gesellschaftlicher Arbeitsteilung hat sich herausgebildet, daß Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis es mit der Ermöglichung erfolgreichen Lernens – beispielsweise durch die Optimierung von Lerngelegenheiten – zu tun haben (sollten!). Schließlich wurde in der bisherigen Analyse die Unentbehrlichkeit personexogener Kriterien und Praktiken für die Bestimmung und Erfassung menschlicher Lernfähigkeit herausgestellt

und nachgewiesen. – Müßte unter allen diesen Rücksichten das Thema nicht revidiert werden: „Lernfähigkeit“ – eine Bedingung erfolgreichen *Lehrens?*

Mit dieser Frage erhalte die skizzierte Problematik eine neue Dimension, in der vor allem die traditionsreiche Thematik des Verhältnisses von Lernen und Lehren aufgegriffen werden müßte. Eine Behandlung dieser Fragen – unter hier thematischen Gesichtspunkten – würde jedoch den Rahmen dessen sprengen, was ich mir für den vorliegenden Versuch vorgenommen habe.

Literatur

- Adorno, T. W.: *Minima Moralia*. Frankfurt a. M. 1969
- Brezinka, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München 1974
- Cohen, A. K.: *Abweichung und Kontrolle*. München 1968
- Fend, H. u. a.: Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 19, 1973, 6, S. 887–903
- Heid, H.: Über die Entscheidbarkeit der Annahme erbbedingter Begabungsgrenzen. In: *Die Deutsche Schule*. 77, 1985, 2, S. 101–109
- Helbig, P.: *Begabung im pädagogischen Denken*. Weinheim und München 1988
- Herbart, J. F.: *Pädagogische Briefe... (1832)*. Dritter Brief. In: Derselbe: *Systematische Pädagogik, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert v. D. Benner*. Stuttgart 1986, S. 233–238
- Luhmann, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: E. Tenorth (Hg.): *Allgemeine Bildung*. Weinheim und München 1986, S. 154–182
- März, F.: *Problemgeschichte der Pädagogik, Bd. II: Die Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen*. Bad Heilbrunn/Obb. 1980
- Merz, F.: Über die Erblichkeit von Intelligenzleistungen. In: *Die berufsbildende Schule*. 28, 1976, 7/8, S. 417–428
- Meyer, W.-U.: *Das Konzept der eigenen Begabung*. Berlin und Stuttgart 1984
- Oerter, R.: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth 1973¹²
- Rheinberg, F.: Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationalen Folgen in Lehr-Lern-Situationen. In: Olechowski/Persy (Hg.): *Fördernde Leistungsbeurteilung*. Wien und München 1987. S. 80–150

Helmut Heid, geb. 1934, Prof. Dr.; o. Prof. für Pädagogik an der Universität Regensburg.

Anschrift: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 31, Postfach, 8400 Regensburg