

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Annette Hess

Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse

Eine ethnographische Studie



Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Band 81

Reihe herausgegeben vom

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland

In der Reihe „*Studien zur Schul- und Bildungsforschung*“ werden zentrale Ergebnisse der Forschungsarbeiten des „Zentrum für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB) publiziert. Hier lassen sich Projektmonographien, Sammelbände sowie herausragende Dissertationen zu vielfältigen Themen aus dem Spektrum der Forschungsschwerpunkte des ZSB finden. Diese umfassen die Lebensspanne von Kindheit und Jugend, die Entwicklung und Veränderung von Organisationen und Institutionen des Bildungssystems, Prozesse von Interaktionen in pädagogischen Handlungsfeldern sowie Untersuchungen zur Pädagogischen Professionalität und pädagogischen Berufen. Auf theoretisch und empirisch fundierte sowie interdisziplinäre Weise richtet sich die Reihe an Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sowie an pädagogische Fachkräfte und Studierende.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12308>

Annette Hess

Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse

Eine ethnographische Studie

Annette Hess
Wetter, Deutschland

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main, 2019

Gutachterin: Prof. Dr. Tanja Betz und Gutachter: Prof. Dr. Georg Breidenstein

Tag der Prüfung: 11.6.2019

ISSN 2512-2037 ISSN 2512-2045 (electronic)
Studien zur Schul- und Bildungsforschung
ISBN 978-3-658-30031-9 ISBN 978-3-658-30032-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30032-6>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Dank

Viele Personen sind am Gelingen des *Projektes Zweitklässler*innen und schulische Leistungsbeurteilungen* beteiligt und haben ihre je eigenen Spuren hinterlassen. Die Kinder und Eltern der Klasse 2c sowie die Lehrkräfte der Grundschule am See haben mich an ihrem Schulalltag teilnehmen lassen. Tanja Betz und Georg Breidenstein betreuten das Projekt über mehrere Jahre hinweg. Ihrer zuverlässigen und verbindlichen wissenschaftlichen Begleitung verdanke ich wesentliche Impulse. Die Teilnehmer*innen der erziehungswissenschaftlichen Forschungskolloquien an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie Frauke Stübig, Peter Olszewski und Viktor von Blumenthal erwiesen sich als kritische und anregende Gesprächspartner*innen. Thomas Braas und Thomas Rübeling gaben der Dissertation ihre äußere Gestalt.

Bei allen möchte ich mich herzlich bedanken.

Wetter (Hessen), März 2020

Annette Hess

Inhalt

1 Das Projekt Zweitklässler*innen und schulische Leistungsbeurteilung	1
1.1 Einleitung	1
1.2 Forschungsgegenstand	4
1.2.1 Disziplin	8
1.2.2 Leistung	14
1.2.3 Alltag, Grundschulklasse und Unterricht	24
1.3 Forschungsstand: Disziplin und Leistung im Unterricht	26
1.3.1 Disziplin im Unterricht im Anschluss an Foucault	27
1.3.2 Leistung im Unterricht	31
1.4 Theoretische Perspektive: Subjekt, Macht und Subjektivierung	47
1.4.1 Subjektivierung: Subjekt und Macht	48
1.4.2 Disziplin als Machtform	53
1.4.3 Subjektivierung als Regime	68
1.4.4 Ertrag	71
1.5 Methodologie: Die Erforschung der Subjektivierung	72
1.5.1 Adressierung und Re-Adressierung	72
1.5.2 Genealogie der Subjektivierung	74
1.5.3 Kulturwissenschaftliche Subjektanalyse	75
1.6 Ethnographie als Forschungsstrategie	77
1.6.1 Feldzugang, Feld und Erhebung	82
1.6.2 Datenauswertung und Theoriebildung	84
2 „Konzentriert“, „wirklich“ und „richtig“ arbeiten	91
2.1 Die Ankündigung der Ziffernnoten am ersten Schultag	91
2.1.1 Ankündigung der Leistungsbeurteilung durch Noten	91
2.1.2 Die Ruheampel	97

2.1.3 Unterschiedlich privilegierte Lernräume	101
2.1.4 „Jeder muss gleich weit sein“	110
2.1.5 Ertrag	113
2.2 Die Kurzzeitmesser	115
2.2.1 Ein Kurzzeitmesser für jeden Gruppentisch und der Symbolgehalt der Noten Eins bis Sechs am Beispiel der Kunstnoten	116
2.2.2 Ein Kurzzeitmesser für die ganze Klasse und Kriterien der Leistungsbewertung im Fach Kunst	128
2.2.3 Ein Kurzzeitmesser für jedes Kind und der „kleine Test“ ..	134
2.2.4 Ertrag der Arbeit mit den Kurzzeitmessern	140
2.3 Vertretungsunterricht bei Frau Perle: Die Organisation von Entwicklungen	142
2.3.1 Deutsch: Weiterarbeit im ILeA-Lernstandanalyseheft	142
2.3.2 Mathematikunterricht: Erarbeitung des Hundertraums ..	146
2.3.3 Ertrag	148
2.4 Die neue Sitzordnung	149
2.5 Die Leisewächter	151
3 Kinder benutzen Noten	157
3.1 Der Wille zum Schulerfolg	157
3.2 Noten als Ausdrucksmittel	162
4 Klassenarbeiten	171
4.1 Die erste Rechenarbeit	171
4.1.1 Die Ankündigung der Prüfung	171
Exkurs: Leistungsbeurteilungen im Sportunterricht	173
4.1.2 Einzelarbeit und die „normale“ Rechner*in	179
4.1.3 Disziplinarzeit	187
4.1.4 Vereinzelte Stillarbeiter*innen	190
4.1.5 Die ersten Noten	198
4.2 Das erste Diktat	206
4.2.1 Die Schüler*innen als Objekte von Prüfungsverfahrens ..	207
4.2.2 „Jeder kann alles!“	210
4.2.3 Die Eins mit null Fehlern als Subjektposition der Sieger ..	218
4.3 Die Vier in Verhalten und die Ankündigung der nächsten beiden Klassenarbeiten	229

4.4	Die zweite Rechenarbeit	230
4.4.1	Die Kriterien der inhaltlichen Konzeption	230
4.4.2	Die häusliche Übung am Tag vor der Klassenarbeit	233
4.4.3	Der Verlauf der Rechenarbeit	240
4.4.4	Positionierungen: Klassenspiegel und soziale Position	253
4.4.5	Nachspiel: Das Verschwinden des letzten Ranges	266
4.5	Die Deutsch-Grammatikarbeit	268
4.5.1	Überwachte Überwacher	268
4.5.2	Die Geschenke-Kiste	269
4.5.3	Die Verweigerung der Konstituierung als „fitte“ Vergleichsobjekte	273
4.5.4	Leanders Eins	283
4.6	Die benotete Schönschreibaufgabe	290
5	Vertretungszeit bis zu den Sommerferien	293
5.1	Raumordnung, Zeitnutzung und das gestische Selbstlob	293
5.2	Die dritte Deutschprüfung	298
5.2.1	Genaue Übungsanweisungen für zu Hause	298
5.2.2	Die Bedeutung des Fehlers	299
5.2.3	Der Notenaustausch auf der Hinterbühne	305
5.3	Die dritte Rechenprüfung	308
5.3.1	Schulische und häusliche Übung	308
5.3.2	Lobenswerte Vergleichsobjekte	310
5.3.3	Lücken zwischen Anstrengung und Erfolg	313
5.3.4	Ertrag	316
6	„Die Stunde der Wahrheit“ am letzten Schultag vor den Sommerferien	317
6.1	Die Bedeutung des Zeugnisformulars	317
6.2	Die Gefühle mancher Kinder während und nach der Notenmitteilung	320
6.3	Die „Stunde der Wahrheit“	324
6.4	Ertrag	333
7	Kinder beurteilen Klassenarbeiten und Noten gegen Ende des Schuljahres	337
7.1	Gute Noten, Anstrengung und Besserung	337
7.2	Hohe Akzeptanz von Klassenarbeiten und (guten) Noten	342
7.3	Ertrag	343

8 Fazit	345
8.1 Disziplin und Leistung konstituieren das Subjekt des Notenranges	346
8.2 Diskussion	357
8.3 Ausblick	364
 Literaturverzeichnis	369
Anhang	377

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1	Die Klassenarbeit von Paula	4
Abb. 2	Die Klassenarbeit von Jette	5
Abb. 3	Die Falte	51
Abb. 4	Analysediagramm zu Disziplin als Schlüsselkategorie der Leistungsbeurteilung	86
Abb. 5	Die Ruheampel	97
Abb. 6	Die Gruppentische und einige Tische der ‚Siebenerreihe‘	101
Abb. 7	Der Einzeltisch von Max und der Schreibtisch der Lehrkraft	102
Abb. 8	Die Kurzzeitmesser	115
Abb. 9	Die Gruppentisch- bzw. Helfer*innensitzordnung	152
Abb. 10	Massuds Traumzeugnis	160
Abb. 11	Klaras Diktat	220
Abb. 12	Die Rückseite von Leanders zweiter Rechenarbeit	267
Abb. 13	Ein Ausschnitt aus Leanders Mitteilungsheft	289
Abb. 14	Die Hufeisensitzordnung	295

Tabellen

Tab. 1	Die Anzahl der jeweiligen Note	165
Tab. 2	Die Rangplätze der Kinder entsprechend der Noten Eins und Sechs	166
Tab. 3	Die Einschätzungen der Lehrkraft	167



Das Projekt Zweitklässler*innen und schulische Leistungsbeurteilung

1

1.1 Einleitung

„Das Individuum ist zweifellos das fiktive Atom einer ‚ideologischen‘ Vorstellung der Gesellschaft; es ist aber auch eine Realität, die von der spezifischen Machttechnologie der ‚Disziplin‘ produziert worden ist.“ (Foucault 2015a, S. 249f.)

Siebenjährige hessische Kinder erleben in ihrem zweiten Grundschuljahr zum ersten Mal staatlich normierte Formen der Messung und Bewertung ihres Lernerfolgs. Das Hessische Schulgesetz regelt dieses Verfahren in der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses, 10. Teil, Anlage 2 zu § 26, 6.1. b vom 18.8.2011 folgendermaßen: „In der zweiten Jahrgangsstufe sollen in den Fächern Deutsch und Mathematik bis zu vier Klassenarbeiten mit einer Bearbeitungszeit von höchstens 15 Minuten geschrieben werden“ (ebd., S. 8). Dies beschreibt die bislang übliche Praxis, ab Mitte der zweiten Klasse benotete Klassenarbeiten in den Hauptfächern zu schreiben, die als Grundlage für die ersten Ziffernzeugnisse am Ende des zweiten Schuljahres dienen. Das bedeutet, dass hessische Kinder in der zweiten Klasse den Übergang von nichtschriftlichen Formen der Beurteilung ihres schulischen Handelns zur Bewertung durch Ziffern erleben.¹ Das Ziel der vorliegenden Studie besteht nun darin herauszufinden, wie Kinder diesen Übergang erleben bzw. handelnd hervorbringen. Um mögliche Veränderungen ihres Handelns im Kontext des Übergangs zu den ersten Noten identifizieren zu können, müssen auch die Formen nichtschriftlicher Leistungsbeurteilungen in der Zeit vor den ersten Noten in den Blick genommen

1 In Bayern und im Saarland gilt diese Regelung ebenfalls. Acht weitere Bundesländer bleiben bei den Berichtszeugnissen der ersten Klasse. Vier Bundesländer kombinieren Berichtszeugnisse mit Noten in den Hauptfächern. Brandenburg legt die Entscheidung über verbale Beurteilungen oder Ziffernzeugnisse am Ende der zweiten Klasse in die Befugnisse der jeweiligen Klassenkonferenz (vgl. Brügelmann 2014, S. 14).

werden. Damit werden sämtliche Formen der schulischen Leistungsbeurteilungen während des zweiten Schuljahres und die darauf bezogenen Denk- und Handlungsweisen der Kinder Gegenstand der Untersuchung.

Will man in Erfahrung bringen, was geschieht, wenn Formen schulischer Leistungsbeurteilungen und Kinder zusammentreffen, muss man in der Schulklassenzimmer als Ort des Geschehens sein. Man muss hören, was die Kinder reden und sehen, was sie tun, wenn Lehrkräfte oder Mitschüler*innen ihre Handlungen beurteilen. Demzufolge bietet sich die Ethnographie als Forschungsstrategie an. Ihre vielfältigen Möglichkeiten nutzend, habe ich im Schuljahr 2015/2016 im Feld einer zweiten hessischen Grundschulklassenzimmer teilnehmend beobachtet, Gespräche geführt, Einblick in schulische Dokumente erhalten, Vertretungsunterricht gegeben, fotografiert und Arbeitsprodukte der Kinder gesammelt. Während dieses Feldaufenthaltes habe ich meinen Forscherinnenblick auf die Situationen gerichtet, in denen das Handeln der Zweitklässler*innen durch die Beurteilungen der Lehrkräfte als Leistung hervorgebracht wurde. Die besondere Aufmerksamkeit galt der Vorbereitung, Durchführung und Rückgabe der ersten benoteten Klassenarbeiten.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte überwiegend mit Kodierverfahren der Grounded Theory und sequenzanalytisch. Eine subjektivierungstheoretische Perspektive im Anschluss an Überwachen und Strafen (Foucault 2015a) gibt Aufschluss über Subjektkonstitutionen durch die Anrufungen schulischer Leistungsbeurteilungen und ihre Genealogie in den Machtstrukturen der „Disziplin“ (ebd., S. 173–295).

Die empirische Grundschul- und Unterrichtsforschung zum Thema Leistungsbeurteilung hat in den letzten Jahren hauptsächlich auf mögliche Alternativen zur Notenbeurteilung (u. a. Korth 2015, Bonanati 2018) und auf Selektionsentscheidungen am Übergang auf die weiterführenden Schulen am Ende der Grundschulzeit fokussiert (u. a. Kramer 2009, Hofstetter 2017). Forschungsarbeiten, die aufzeigen, wie sieben- bis achtjährige Kinder ihre ersten benoteten Klassenarbeiten innerhalb eines Schuljahres vorbereiten, schreiben und die Rückgabe erleben, stehen weitestgehend aus (vgl. u. a. Beutel 2005, Hössl und Vossler 2006).

Die Darstellung der Forschungsbefunde folgt dem Verlauf der Ereignisse während des Schuljahres 2015/2016. Mit der chronologischen Abfolge der einzelnen Kapitel lässt sich die Dynamik des Geschehens in den Machtverhältnissen zwischen drei Lehrkräften, den Kindern und ihren Erziehungsberechtigten nachvollziehen. Wechselwirkend zeigen sich Serien von leistungsbeurteilenden Maßnahmen seitens der Lehrerinnen, den Reaktionen der Kinder und im Falle der benoteten Klassenarbeiten auch der Erziehungsberechtigten.

Die Wahl der Kapitel- und Abschnittsüberschriften folgt chronologisch dem Verlauf der beobachteten Disziplinartechnologien und den Inhalten des Leistungs-

konzepts. Die Themen der jeweils beobachteten Schulstunden werden teilweise mit in-vivo-codes wiedergegeben.² Der Ertrag am Ende eines Schultages³ soll zum einen dessen analytischen Gewinn darstellen. Zum anderen stelle ich Beziehungen zwischen den jeweiligen Subjektkonstitutionen an den aufeinander folgenden Beobachtungstagen her. Ich versuche so einen roten Faden, der die entstehenden und vergehenden Denk- und Handlungsmuster der Subjekte betrifft, durch das Schuljahr zu ziehen. So lassen sich Veränderungen, Erweiterungen und Stabilisierungen der Subjektkonstitutionen als Effekte spezifischer Subjektivierungsprozesse beschreiben. Die zusammenfassende Darstellung des analytischen Ertrages beobachteter Schulstunden ermöglicht es eiligen Leser*innen, sich schnell einen Überblick über die wichtigsten Untersuchungsergebnisse zu verschaffen. Leser*innen, die den ausführlichen Darstellungen folgen, können die Erträge überspringen.

-
- 2 Die in-vivo-codes werden mit Anführungsstrichen gekennzeichnet.
 - 3 Die Erträge der einzelnen Schultage werden im Inhaltsverzeichnis nicht aufgeführt. Im Kontext der Klassenarbeiten beziehen sich jeweils die Analysen der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Rückgabestunden aufeinander.

1.2 Forschungsgegenstand



Abb. 1 Die Klassenarbeit von Paula

Die Klassenarbeit heißt das Bild, das Paula am Ende des zweiten Grundschuljahres malt.⁴ Sechs schriftliche Prüfungen liegen hinter ihr. Paula ist zum ersten Mal mit Ziffernnoten beurteilt worden. Was sie daran anschließend unter einer Klassenarbeit versteht, möchte ich anhand ihrer Zeichnung beschreiben.

Paula sitzt als zweite von links in einer Tischreihe, zwischen ihren Freundinnen Nele und Jette. Anna und Michael schließen mit ihren Plätzen daran an. Zwischen den einzelnen Kindern steht der hoch aufgeklappte Ranzen. Das Ende der Klappe reicht über den Kopf der Kinder hinaus. Die Kontaktaufnahme zu den Nachbar*innen auf beiden Seiten wird durch dieses Hindernis erschwert. Durch diese ‚bauliche‘ Maßnahme entsteht eine Zelle möglicherweise ungestörter und abgeschirmter Einzelarbeit für jedes Kind. In diesen Arbeitszellen sitzen Kinder mit unterschiedlich großen Köpfen, jedoch ohne Arme, Hände und Füße. Der Gesichtsausdruck verrät eine positive Gestimmtheit. Der gesamte Körper scheint zum Stillhalten aufgefordert zu sein. Für eine Klassenarbeit wird nur der Kopf benötigt. Die farbige Übereinstimmung des Schulranzens mit der Kleidung der Kinder macht die Eigentumsverhältnisse klar. Das zeigt m. E. die Bedeutung, die der Ranzen als persönliches Eigentum der Kinder in der Schule hat.

Jettes Zeichnung zeigt den vorbereiteten Arbeitsplatz und die Werkzeuge, die sie und ihre Freundin Klara für die Bearbeitung der gestellten Anforderungen benötigen: Den gespitzten Bleistift, der an eine Lanze erinnert, den Spitzer und das Mäppchen. Die Tischfläche ist leergeräumt und auf die unbedingt benötigten Gegenstände reduziert. Die beiden Mädchen warten mit zuversichtlicher Miene auf die Herausforderungen,

4 Zwei Tage vor den Sommerferien habe ich den Kindern der beobachteten zweiten Grundschulklasse die Aufgabe gegeben, ein Bild mit dem Thema *Klassenarbeiten* zu malen (vgl. Kapitel 7.2).



Abb. 2 Die Klassenarbeit von Jette

die an sie gestellt werden. Jette bildet die Klassenarbeit ebenfalls als Einzelarbeit ab. Sie benutzt dafür die Darstellung auf Abstand gestellter Einzeltische.

Ich fasse zusammen, was bislang aus der Perspektive der beiden Schülerinnen über Klassenarbeiten zu erfahren ist:

- Klassenarbeiten finden als Einzelarbeit in einer Arbeitszelle statt, die entweder durch räumlichen Abstand oder durch Sichtschutz hergestellt wird.
- Auf dem Arbeitsplatz liegen nur die benötigten Werkzeuge: gespitzter Bleistift, Mäppchen und der Spitzer.
- Der Kopf ist wichtig und die Körperbewegungen auf dem Stuhl als Sitzplatz auf das Schreiben reduziert.
- Die dargestellten Kinder erleben Klassenarbeiten positiv.

Aus dem, was Paula und Jette unter einer Klassenarbeit verstehen, leiten sich meine Forschungsfragen ab. Dazu möchte ich den Blick auf die Klassenarbeit als Einzelarbeit lenken. In Jettes Bild entsteht die Einzelarbeitszelle durch den Raum, der zwischen den beiden auf Abstand gerückten Tischen entsteht. Buber (1962) nennt das „Zwischen“ (ebd., S. 405) eine dritte Beziehungsdimension, die in der Begegnung von Ich und Du als eigener Wirklichkeitsbereich entsteht. Dieser ‚Raum‘ zwischen Ich und Du gilt ihm als „[...] wirklicher Ort und Träger zwischenmenschlichen Geschehens“ (ebd.). Gudopp (1975) interpretiert das Zwischen bei Buber als „[...] die Instanz, in der sich Sinn begibt und offenbart“ (ebd., S. 30). Ich möchte den Bedeutungsgehalt, den Buber dem Zwischen in der persönlichen Begegnung von Ich und Du gibt, auf die Beziehungsdimension anwenden, die den Abstand zwischen den Tischen der beiden Schülerinnen bewirkt. Ich richte mein kulturosoziologisches

Forschungsinteresse auf die Kräfte und Mächte, auf die Machtbeziehungen⁵, die diesen Zwischenraum verursachen.⁶ Welche unsichtbaren Kräfte füllen diesen Raum, treten zwischen Jette und Klara und werden zum Gegenüber der Schülerinnen? Welcher Sinn „offenbart“ (ebd.) sich dort im Abstand von Tischkante zu Tischkante?

Die Klassenarbeit ist eine Form schriftlicher Leistungsbeurteilung in Grundschulen. Sie dient einleitend als Beispiel, um das grundsätzliche Forschungsinteresse dieser Untersuchung, *was geschieht, wenn schulische Leistungsbeurteilungen auf Kinder treffen*, zu klären. In meiner Studie richte ich den Fokus zum einen auf die beobachtbaren Formen schulischer Leistungsbeurteilungen und zum anderen auf das Denken und Handeln der Kinder, verstanden als Re-Addressierungen der Anrufungen durch spezifische Formen der Feststellung ihrer Handlungs- und Produktqualitäten. Weitergehend frage ich in kultursoziologischer und subjektivierungstheoretischer Perspektive nach den Kräften und Machtformen, den historischen und kulturellen Codes, die diese spezifischen Leistungsbeurteilungen ausgeprägt haben und den ‚leeren‘ Raum zwischen Jette und Klara mit Sinn erfüllen. Ich richte meinen Blick auf die Individuen⁷, die wie von Paula dargestellt, in den Einzelarbeitszellen zwischen den Schulranzen als Begrenzungen sitzen. Welche Subjekte konstituieren sich durch die Anrufungen schulischer Leistungsbeurteilung?

Die qualitative Analyse des ethnographisch gewonnenen Datenkorpus hat ergeben, dass *Disziplin* und *Leistung* als implizite kulturelle Kodes die Strukturen und Performanz schulischer Leistungsbeurteilungen und damit auch der Klassenarbeit bestimmen. Disziplin und Leistung bewirken mit je spezifischen Mechanismen bspw. die Konstitution des Schulkindes als Subjekt, das schriftliche Leistungsnoten als Einzelarbeit durchführt. Aus diesem Umstand ergeben sich die Fragen danach, welche Absichten, Vorstellungen, Diskurse, Technologien oder Mechanismen den *Zwischenraum* zwischen Jettes und Klaras Tisch herstellen und mit Eigensinn füllen. Es stellen sich die Fragen nach den Inhalten und Mechanismen von Disziplin und Leistung.

Paulas Bild lenkt die Aufmerksamkeit auf die Einzelarbeitszelle und die darin sitzenden Individuen. Es stellen sich die Fragen danach, welche Effekte Disziplin und Leistung im Handeln und Denken der Kinder hervorrufen. Welches Subjek-

5 Foucault 2015b, S. 241.

6 Die Mädchen haben die Tische nicht freiwillig auseinandergerückt. Es gehört zur Ordnung, die die Lehrkraft für die Klassenarbeit von den Schüler*innen einfordert, dass isolierte, übersichtliche Einzelarbeitsplätze entstehen.

7 Ich verwende den Begriff des Individuums für Schüler*innen, Kinder, Schulkinder Lehrkräfte oder Eltern in Abgrenzung zum Subjektbegriff bei Althusser und Foucault (vgl. Kapitel 1.4.1).

tivierungspotential bietet eine Leistungsbeurteilung, die durch diese gesellschaftlichen Grundkategorien konstituiert wird, für spezifische Subjektformationen? Zusammenfassend stellt sich diese Arbeit folgender Frage:

- ▶ Welche Subjektformen entstehen durch die Anrufungen schulischer Leistungsbeurteilungen, die von den Konzepten der Disziplin und der Leistung bestimmt sind?

Um diese Frage zu beantworten, habe ich ein Jahr teilnehmend beobachtend am Unterrichtsalltag einer zweiten hessischen Grundschulklasse teilgenommen. Im zweiten Grundschuljahr erleben die Schüler*innen⁸ den Übergang von nicht-schriftlichen zu schriftlichen und benoteten Formen der Leistungsbeurteilung. Die verbale Beurteilung vom Ende des ersten Schuljahres wird durch ein Notenzeugnis ersetzt. Mit dem Fokus darauf, was geschieht, wenn schulische Leistungsbeurteilungen und Kinder zusammentreffen, habe ich u. a. Situationen mündlicher, symbolischer, mimischer, taktil-gestischer, materieller, räumlicher und schriftlicher Leistungsbeurteilungen durch die Lehrkräfte beobachtet und im Hinblick auf ihr Subjektivierungspotential und entstehende Subjektformen ausgewertet.

Über die Auswertung des Subjektivierungspotentials hinausgehend habe ich eine „Genealogie der Subjektivierung“ (Bröckling 2016, S. 19–46) vorgenommen, die Aufschluss über die Herkunft der Inhalte der Zuschreibungen geben soll. Dieser Genealogie habe ich Überwachen und Strafen (Foucault 2015a)⁹ zugrunde gelegt. Der Griff in Foucaults analytische Werkzeugkiste soll dazu beitragen, die „Tiefengrammatik“ (Honneth 2003, S. 26) aufzuzeigen, nach der sich schulische Leistungsbeurteilung in einer zweiten Grundschulklasse vollzieht. Im Folgenden werde ich das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von ‚Disziplin‘ (1.2.1) und ‚Leistung‘ (1.2.2) kurz allgemein und anschließend für den Schulunterricht ausführen. Die Verwendung der Begriffe ‚Alltag, Grundschulklasse und Unterricht‘ (1.2.3) erkläre ich abschließend.

8 Damit sich der Text fließender lesen lässt, verwende ich diese Form als gendergerechte Schreibweise. Im Singular heißt es analog dazu die Schüler*in. Dies schließt die Schülerin und den Schüler ein.

9 Wenn in dieser Arbeit von Überwachen und Strafen die Rede ist, meine ich immer das Werk von Foucault (2015a). Autor und Jahreszahl werden nicht mehr erwähnt.

1.2.1 Disziplin

Zur Konstitution meines Verständnisses von Disziplin stelle ich zunächst den Begriff der ‚Disziplin allgemein‘ aus etymologischer und soziologischer Perspektive dar. Dem folgen unter der Überschrift ‚Disziplin in der Schulpädagogik‘ schulpädagogische Deutungen. Die Darlegung meines Verständnisses folgt als ‚Ertrag‘.

Disziplin allgemein

Ein etymologisches Wörterbuch gibt folgende Auskunft über Bedeutung und Herkunft des Begriffs Disziplin: „Zucht, Ordnung; [...]. Entlehnt aus l. *disciplina* ‚Erziehung, Zucht‘ zu l. *discipulus* ‚Schüler‘ [...]. Wichtig für die Entlehnung ist der Begriff der l. *disciplina militaris*, die sowohl die militärische Zucht als auch die militärische Ausbildung und das damit verbundene Wissen meinte; von da an Verallgemeinerung“ (Kluge 2011, S. 207). Aus dieser Bestimmung von Disziplin geht hervor, dass das heutige Verständnis seinen Ursprung in generationalen und militärischen Machtverhältnissen hat. Das Verhalten der nächsten Generation wird mit Hilfe der Angst vor Züchtigungen determiniert, damit es vorgegebene Ordnungen reproduziert. In den lateinischen Begriffen *discipulus* und *discipula* zeigen sich die subjektivierenden Zuschreibungen an Schüler*innen. Eine Verallgemeinerung erfuhr der Begriff der Disziplin erst mit seiner Verwendung im Kontext der Militärausbildung.

Nach Bröckling (1997) gehört Disziplin seit Weber und Durkheim zu den soziologischen Schlüsselkategorien zum Verständnis moderner Gesellschaften (vgl. ebd., S. 11). Er unterscheidet zwei Forschungsperspektiven, die sich mit dem Phänomen Disziplin auseinandersetzen. Dabei verstehen u. a. Weber (1972) und Elias (1980) Disziplinierung als konstitutiven Faktor von Modernisierungsprozessen und u. a. Foucault (1978) und Goffman (1972) als eine spezifische Sozialtechnologie (vgl. ebd., S. 12). Weber definiert Disziplin auf folgende Weise: „Sie ist nichts anderes als die konsequent rationalisierte, d. h. planvoll eingeschulte, präzise, alle eigene Kritik bedingungslos zurückstellende Ausführung des empfangenen Befehls, und die unablässige innere Eingestelltheit auf diesen Zweck“ (ebd., S. 681). Der Begriff ist an eine hierarchische Konfiguration gekoppelt, in der die Befehlenden und die Gehorchnenden klar zu identifizieren sind. Auch in der Theorie des Zivilisationsprozesses von Elias nimmt soziale Disziplinierung, die er wesentlich als „gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang“ (Elias 1980, S. 312–336, nach Bröckling 1997, S. 15) versteht, eine zentrale Position ein. In seiner Zivilisationstheorie bildet sich die Kontroll- und Überwachungsapparatur der Gesellschaft im Seelenhaushalt des

Individuums¹⁰ ab. Demnach erfolgt die Disziplinierung nicht bewusst in einem spezifischen hierarchischen Verhältnis. Elias versteht Disziplinierung als einen Prozess der Anpassung an die jeweilige soziale Ordnung, die durch „[...] die Eigendynamik des sich ausdifferenzierenden ‚Beziehungsgeflechts‘ in Gang gesetzt und in Gang gehalten [...]“ (ebd.) wird. Elias' Zivilisationstheorie versteht Disziplinierung demnach nicht als Strategie einer übergeordneten Instanz, sondern als den verinnerlichten Drang, Abweichungen von der Norm gar nicht erst entstehen zu lassen (vgl. ebd.).

Michel Foucault nimmt einen grundsätzlichen Perspektivwechsel mit den Analysen der Disziplinarmacht vor. Er versteht Disziplin als einen Machtypus mit spezifischen Machttechnologien, die den gesamten Gesellschaftskörper durchdringen. Wie für Weber und Durkheim gehört die Disziplin auch für Foucault zu den zentralen Kategorien und „[...] den großen Erfindungen der bürgerlichen Gesellschaft“ (Foucault 1978, S. 91). Da die Analysen von Foucault meine theoretische Perspektive in der Auseinandersetzung mit schulischer Leistungsbeurteilung ausmachen, werde ich den Machtyp Disziplin im Theorienteil meiner Arbeit (Kapitel 1.4.2) in seinen relevanten Aspekten darstellen.

Ervin Goffman teilt mit Foucault das Interesse an den Funktionsweisen sozialer Disziplinierung. Er unternimmt seine Untersuchungen in „totalen Institutionen“ (Goffman 1972, S. 13–125) und beschäftigt sich mit der Herstellung von Disziplin in diesen Einrichtungen. „Während Foucault stets die Fähigkeit der Disziplinarmacht hervorhebt, Kontrolle und Leistungssteigerung der Individuen miteinander zu koppeln, macht Goffman die Seite von Zwang und Unterwerfung stark. Totale Institutionen sind Demütigungs- und Entmündigungsmaschinen, Disziplinierung ist gleichbedeutend mit sozialer Kontrolle: Aufnahmeprozeduren wie Isolierung von der Außenwelt, Wegnahme der persönlichen Habe, Abschneiden der Haare, Einkleiden mit einer Uniform, verstärkt durch Initiationsrituale und Gehorsamstests seitens des Personals und der Altinsassen sollen den Neuling seiner Individualität berauben und in einem Überwältigungsakt sein bisheriges Selbstbild zertrümmern“ (Bröckling 1997, S. 24). Demnach geraten soziale Kontrolle und der Zwang, sich sozialen Normen zu unterwerfen, als Disziplinierungstechniken in den Fokus der Analysen von Goffman.

Nach diesem Einblick in zentrale soziologische Theorien zu gesellschaftlicher Ordnungsbildung, die auch für die Schule als Institution einer Gesellschaft bedeutsam sind, werde ich nun Ausführungen zum Verständnis von ‚Disziplin in der Schulpädagogik‘ machen. Ich gebe einen knappen Einblick in den schulpädagogischen Diskurs. Der Fokus meiner Ausführungen liegt auf den Arbeiten, die an Foucaults Verständnis der Disziplin anschließen.

10 Elias spricht an dieser Stelle vom Individuum.

Disziplin in der Schulpädagogik

In Tennorth und Tippelt (2012) findet sich zum Begriff der Disziplin folgende Bestimmung: „Disziplin: Die Schule als Sozialgebilde und Lerninstitution benötigt für ihr Funktionieren eine für Lehrkräfte, Eltern und Schüler verbindliche Ordnung. Dieser rechtlich-organisatorische Aspekt spiegelt sich in Gesetzen und Vorschriften, Verhaltenserwartungen und Mustern ihrer Durchsetzung. Die D. bezweckt die Aufrechterhaltung dieser Ordnung, sie wird durch die Ziele der Organisation legitimiert. Kontrovers ist deshalb i. d. R. nicht die Erwartung von D., sondern der Kontext und die Norm, für deren Geltung und Anerkennung sie gefordert werden“ (ebd., S. 165). Disziplin erweist sich demnach nicht nur als eine gesellschaftliche Schlüsselkategorie, sondern auch als sehr bedeutungsvoll für das Funktionieren der Schule. Die Autoren verstehen unter Disziplin eine Art Dispositiv, das mit vielen unterschiedlichen Mitteln auf vielen unterschiedlichen Ebenen eine vorgegebene schulische Ordnung herstellt und aufrecht erhält. Die konkrete Umsetzung von Verhaltenserwartungen als diszipliniertem Handeln der beteiligten Individuen kann jedoch situationsspezifische Kontroversen hervorrufen, da die Gültigkeit von Normen und der Grad ihrer Anerkennung verhandelbar sind. Auf diese Unbestimmtheit der Einhaltung von Regeln verweist der Begriff der Disziplinierung. Dazu heißt es in Tennorth und Tippelt (2012) „Disziplinierung: verweist [...] auf den Prozess der Durchsetzung von Disziplin und gewinnt damit zugleich eine pädagogische Perspektive. D. wird bereits bei Kant als notwendiger erster Schritt im Bildungsprozess, im Herbartianismus als Stufe der Regierung der eigentlich pädagogischen Arbeit von Zucht und Bildung vorgelagert. Schüler sollen durch disziplinarische Maßnahmen Einsichten in das eigene fehlerhafte Verhalten gewinnen, um einen störungsfreien Unterricht und ein gemeinschaftliches Zusammenleben und Lernen zu ermöglichen“ (ebd. S. 165f). Es ist aufschlussreich, dass Herbart Disziplin als grundlegendes Machtmittel zur Durchsetzung der schulischen Inhalte ansieht. Als Disziplinierungsmittel werden „Muster der Interaktion (Lob oder Tadel), Formen der öffentlichen Bewertung (Zeugnisse) oder spezifische Sanktionsrituale bei Verfehlungen vorgeschlagen“ (vgl. ebd., S. 166). Demzufolge stehen neben spezifischen Bestrafungsmöglichkeiten auch Formen der Leistungsbeurteilung explizit als Disziplinierungsmittel zur Verfügung. Auf welche Dimensionen der schulisch erwünschten Ein- und Unterordnung der Schüler*innen sich die disziplinierende Funktion der Leistungsbeurteilung bezieht, bleibt unbestimmt. Es zeigt sich in den Begriffsbestimmungen von Tennorth und Tippelt (2012) jedoch eine enge Verbindung von Disziplin und Leistungsbeurteilung. Wenn man Herbarts Perspektive aufgreift, lässt sich eine „Regierung“ (ebd., S. 165) der Schüler*innen durch Leistungsbeurteilung denken.

Die sogenannten Kopfnoten, die das Arbeits- und Sozialverhalten von Schüler*innen beurteilen sollen, geraten im Kontext mit dem Erziehungsauftrag der Schule besonders in den Blick. Unter der Überschrift „Kopfnoten-Disziplin und Werte“ (Jansen 2009, S. 9) setzt sich beispielsweise Jansen mit der impliziten Funktion von Kopfnoten auseinander, das Verhalten der Schüler*innen zu disziplinieren. Im Hessischen Schulgesetz, Verordnung zur Gestaltung der Schulverhältnisse vom 19. August 2011¹¹ wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte „[...] auch Aussagen über das Verhalten der Schülerin oder des Schülers, wie es sich im Schulleben darstellt“ (§ 26) im Rahmen der Leistungsfeststellung und -bewertung machen müssen. Paragraph 27 stellt die Festlegung der Beurteilungskriterien in den Zuständigkeitsbereich der jeweiligen Gesamtkonferenz. „Diese Kriterien sollen sich an dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule nach § 2 orientieren und die überfachlichen Qualifikationen der Schülerinnen und Schüler beurteilen“ (ebd.). Das bedeutet, dass das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen an schulinternen Maßstäben gemessen und bewertet wird. Die disziplinierende Funktion von Kopfnoten ist demnach, im Gegensatz zu den Noten der Schulfächer, explizit in der Schulgesetzgebung verankert. Die Aufgabe der Kopfnoten besteht darin, Beurteilungen proportional zur Erfüllung der vereinbarten Kriterien zu ermöglichen. Sie sollen dazu beitragen, dass die schulische Ordnung, vermittelt als gesellschaftlicher Erziehungsauftrag und Kriterienkatalog der Gesamtkonferenz, respektiert und aufrechterhalten wird.

Unter den Stichworten Classroom-Management (Eichhorn 2008–2017, Toman 2007, 2012, 2014, 2017), Klassenmanagement (Ophardt und Thiel 2013), Klassenführung (Haag 2018) findet sich schulpädagogische Fachliteratur, die sich explizit mit dem komplexen Gegenstand der Führung, Organisation, Herstellung und Aufrechterhaltung von Ordnung in Schulklassen befasst. Im Folgenden werde ich mich kurz mit den Darstellungen von Haag (2018) befassen, da seine Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen ein Unterrichtsverständnis zeigt, für das hierarchisierende Formen der Leistungsbeurteilung obligatorisch sind.

Haag verwendet den Begriff der Klassenführung zur Veranschaulichung der Aufgabe, die eine Lehrer*in als Grundvoraussetzung zur Herstellung einer geordneten Lernatmosphäre bewältigen muss. Er erhebt den Anspruch, den „Markenkern von Klassenführung“ (ebd., S. 8) darzustellen. Er versteht Klassenführung als ständige Herausforderung für Lehrer*innen, da „[...] Schule nicht freiwillig ist und die zwangsläufige Anwesenheit von Schülern nicht per se heißt, dass alle von sich aus lernen wollen“ (ebd.). Nach seiner Auffassung erweitert der heutige Begriff der Klassenführung das ursprüngliche Verständnis der vor allem auf die

11 Dieses Schulgesetz ist das im Beobachtungszeitraum des Schuljahres 2015/2016 gültige.

Kontrolle des Schüler*innenverhaltens fokussierte. Auf Seiten der Schüler*innen lägen Störungen vor, die von den Lehrpersonen abgestellt werden sollten. Der heutige Begriff von Klassenführung orientiert sich weg von der Vorstellung der „[...] Intervention hin zur Prävention/Vermeidung/Vorbeugung von Störungen“ (ebd., S. 22). Das Schüler*innenverhalten wird auch nicht mehr nur im Hinblick auf störendes Verhalten, sondern auch darauf „[...] wie intensiv Schüler im Unterricht mitarbeiten und vor allem wie erfolgreich sie abschneiden“ (ebd.) betrachtet. Für Haag stellt sich das Beziehungsgeflecht der Klassenführung als Zusammenspiel von „strukturierender Unterrichtsgestaltung, Kommunikation, Präsenz und Regulation“ (ebd.) dar. Er versteht seine Abhandlung nicht als „Praxisanleitung für gelingende Klassenführung“ (ebd., S. 23), sondern möchte theoretisch fundierte Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

An dem Beispiel Rückgaberituale für Klassenarbeiten, die in meinen Beobachtungen eine zentrale Rolle spielen, werde ich kurz diese Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Im Kapitel „Regulation und Verhaltenskontrolle“ (ebd., S. 47–86) finden sich im Abschnitt „Rituale“ (ebd., S. 57–63) folgende Überlegungen zum Modus der Rückgabe von Klassenarbeiten. „Wer kennt die Situation nicht aus eigener Erfahrung? Eine Klassenarbeit wird zurückgegeben, doch außer der gezeigten Freude der sehr guten und guten Schüler löst die Herausgabe wenig Begeisterung aus, im Gegenteil, gerade die leistungsschwächeren Schüler, die ja aus ihren gemachten Fehlern etwas lernen sollten, legen die Arbeit sehr schnell beiseite, möchten sie am liebsten ignorieren“ (ebd., S. 62). Haag geht selbstverständlich davon aus, dass es leistungsschwächere Schüler*innen gibt. Diese Schüler*innen, die durch diese Situation der Leistungsbeurteilung als Verlierer*innen hervorgebracht werden, sollen ihre berechtigte Aversion gegen ihr als fehlerhaft konstituiertes Werk überwinden und im Sinne des Leistungsprinzips davon ausgehen, dass sie von der Fehlerbearbeitung profitieren. „Petersen (2001, S. 122f.) schlägt eine Schrittfolge bei der Rückgabe von Klassenarbeiten vor, bei der alle Schüler profitieren können, indem sie die Fehlerbearbeitung als einen natürlichen Arbeitsvorgang kennenlernen: [...] 4. Beginne schon mit der Berichtigung. Innerhalb einer bestimmten Zeit die Korrektur zu beenden, heißt sich tatkräftig darauf einzulassen, die Zeit für sich konstruktiv zu nutzen, um aus der kooperativen Überarbeitung für künftige Arbeiten zu profitieren“ (ebd., S. 61). Diese kurze Passage aus Haag (2018) zeigt auf, dass die Vorschläge zur Klassenführung im Kontext der Leistungsbeurteilung unhinterfragt von der Berechtigung des Leistungsprinzips und Schulstrukturen ausgehen, die Differenzen produzieren. Leistungsbeurteilungen als Klassenführungsmitte werden in dieser Abhandlung nicht explizit aufgeführt.

Ertrag

In dieser Untersuchung werde ich grundsätzlich zwischen *Disziplin als Machtform nach Foucault (2015a)* und *Disziplin im Verständnis der beobachteten Lehrkräfte* unterscheiden. Die Beschreibung der Disziplin bzw. von Disziplinen der Disziplinar-macht erfolgt im Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 1.4.2). Um *Disziplin* als subjektives Empfinden von bspw. Ordnung und geregelter Lehr- und Lerntätigkeit und diesbezügliches Handeln der beobachteten Lehrkräfte *als Konstrukt im Kontext* zu verstehen, beziehe ich mich auf die oben angeführte Literatur. Sämtliche Aussagen über Disziplin zeigen, dass diese vom jeweiligen sozialen Kontext abhängig ist. Beispielsweise versteht Elias Disziplin als die Norm für ein einer spezifischen sozialen Ordnung entsprechendes Verhalten. Goffman sieht Disziplin als den Zwang sozialer Normen und sozialer Kontrolle. Die Disziplinierung besteht dann in der selbst- oder fremdbestimmten Unterwerfung unter die jeweils geltenden Normen. Auch Tennorth und Tippelt (2012) verweisen darauf, dass die Normen für die im sozialen Kontext Disziplin beansprucht wird, strittig sind. Das Hessische Schulgesetz legt ausdrücklich fest, dass die Kriterien für das von den Schüler*innen erwartete und einzuhaltende Verhalten von der jeweiligen Gesamtkonferenz bestimmt werden sollen. Demnach findet sich Disziplin als Konstruktion im Kontext zum einen auf der Ebene der Einzelschule und zum anderen im jeweiligen Ermessen der unterrichtenden Lehrkraft. Auch die Darstellungen von Haag, der Klassenführung als Beziehungsgeflecht von Unterrichtsgestaltung, Kommunikation, Präsenz und Regulation versteht, lassen den Schluss zu, dass die Lehrkräfte entscheiden, welches Schüler*innenverhalten ihrem jeweiligen Unterrichtskontext entspricht. Nach Grunder (2017) liegt Disziplin vor „[...] wenn soziale Normen und Ordnungen genau befolgt werden. Disziplin ist demnach kein fester, messbarer Wert, sondern normenabhängig und unterschiedlich interpretierbar“ (ebd., S. 35). Demzufolge verstehe ich unter Disziplin im Kontext meiner Untersuchung, *Disziplin als Konstrukt im Kontext*. Diese Disziplin zielt auf die Einhaltung der Normen durch die Schüler*innen, die die Lehrkräfte im sozialen Kontext ihrer Unterrichtssituationen als einzuhaltende und wünschenswerte hervorbringen. Dazu können Körperpraktiken wie Leisereden oder Stillsitzen ebenso gehören, wie kognitive Einstellungen zum Umgang mit der Arbeitszeit oder dem Eigentum der Mitschüler*innen.

1.2.2 Leistung

Da der Begriff der Leistung¹² nicht wie der der Disziplin im Theoriteil (Kapitel 1.4.2) noch einmal spezifiziert wird, werde ich ihn im Folgenden etwas ausführlicher darstellen. Das Wort ‚Leistung‘ stellt sich etymologisch als Abstraktum zu dem Verb ‚leisten‘ dar. Die Bedeutung des Begriffs ‚leisten‘ entsprach ursprünglich der Vorstellung von ‚folgen‘ oder ‚einer Spur folgen‘ (Kluge 2011, S. 571). Im Deutschen Wörterbuch (Grimm 1880, Bd. 12, S. 724–727) wird Leistung als „Bewährung einer Fähigkeit“ (ebd., S. 726) und leisten als „etwas gewähren oder vollführen“, wobei die „Fähigkeit des subjects betont wird“ (ebd., S. 724), beschrieben (vgl. Ricken 2018, S. 45). Nach Ricken erfährt der Begriff Leistung im Laufe der Jahrhunderte mehrere Bedeutungswandlungen, bis er zu einem ambivalenten Zentralbegriff des modernen Bürgertums wird. Die Ambivalenz des Leistungsbegriffs liegt in seiner großen Bedeutung für die Konstitution moderner Gesellschaften einerseits und des nicht eindeutig zu bestimmenden Bedeutungsgehaltes andererseits.¹³ „Der Begriff der Leistung ist mit so vielen Äquivokationen behaftet, dass sich seine wissenschaftliche Verwendung fast verbietet. Wir sprechen von Leistung als einem Arbeitsvorgang ebenso wie von dem Ergebnis solcher Arbeit. Wir sprechen in Verbindung mit verschiedenen Attributen von einer Leistung als dem Erfolg einer bemerkenswerten Körperraft oder menschlichen Geistes. Von einer Leistung ist aber auch die Rede, wenn von finanziellen oder anderen Zuwendungen gesprochen wird, die für den Spender einen bestimmten Aufwand, eben eine Leistung darstellen. Der Leistungsbegriff ist also kein wissenschaftlicher, zumindest kein soziologischer Begriff. Was ihn dennoch für die soziologische Reflexion interessant macht, ist seine übergroße Beliebtheit in modernen Wirtschafts- und Erziehungssystemen, also im System der industriegesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsformen“ (Dreitzel 1974, S. 31). So deutet sich bereits an, dass das Wesentliche am Leistungsbegriff seine Funktion in spezifischen Kontexten ist.

Auch Heckhausen (1974) hält den Leistungsbegriff aus motivationspsychologischer Perspektive für nicht eindeutig bestimmt. „Ich will nicht die mannigfaltigen, -eingegangenen oder ausgeweiteten, sich überlappenden oder widersprechenden Bedeutungsgehalte erörtern, die mit dem Wortgebrauch heute verbunden sind“ (ebd.,

12 Die Bedeutung der Kategorie Leistung ist ein Ergebnis der sequenzanalytischen Auswertung des Beobachtungsmaterials. Die Disziplin nach Foucault 2015a stellt eine theoretische Perspektive dar. Demnach sind ‚Disziplin‘ und ‚Leistung‘, wie sie in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen im jeweiligen Unterrichtskontext hervorgebracht werden, gleichrangig und erklärbungsbedürftig.

13 Eine ausführliche Begriffsbestimmung findet sich in Ricken 2018.

S. 170). Für Schäfer (2015b) ist das Leistungskonzept sozial nicht beobachtbar und von der Beurteilung her sowohl auf Anstrengungen als auch auf Arbeitsergebnisse zu beziehen. Als Erziehungswissenschaftler ist für ihn „die Identifikation dessen, was Leistung heißen mag, was ihre Bedeutung und Bestimmung angeht, nach wie vor umstritten“ (ebd., S. 17). Mayer (2015) hält es aus erziehungs- und bildungsphilosophischer Perspektive für unmöglich, den Begriff der Leistung eindeutig zu situieren, da sich „über den Begriff unterschiedliche Semantiken, Beanspruchungen, Adressierungen wie Problemstellungen im sozialen Raum akzentuieren [...]“ (ebd., S. 110). Auch daraus folgt, dass das, was unter Leistung zu verstehen ist, nicht eindeutig bestimmt werden kann. Der Begriff wird in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet und mit diversen Bedeutungen aufgeladen. Klar scheint er demnach nur in der Physik zu sein, wo er als Arbeit pro Zeiteinheit definiert ist.

Welchen Beanspruchungen der Leistungsbegriff und die Rede vom Leistungsprinzip in gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängen ausgesetzt sind, sollen die folgenden Ausführungen zeigen. Schäfer (2015) thematisiert aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive *„Die Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg“*. Klafki (1974) argumentiert: *„Das gesellschaftliche Leistungsprinzip lässt sich nicht auf schulpädagogische Verhältnisse übertragen“*. Heckhausen (1974) problematisiert *„Das schulische Leistungskonzept aus motivationspsychologischer Perspektive“* und Mayer (2015) diskutiert *„Die Funktionalisierung des Leistungsbegriffs in unserer Gesellschaft“*. Der *„Ertrag“* bildet den Abschluss.

Die Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg

Mit den Worten „Leistung: Das Versprechen einer gerechten Ungleichheit“ (Schäfer 2015b, S. 5) problematisiert Schäfer die Schwachstellen eines Leistungskonzepts, das sowohl für die Gesellschaft als auch für die Schule zur grundlegenden Norm der gerechten Zuteilung von sozialen Positionen bzw. Noten aufgrund der erbrachten Anstrengungen gilt. Knapp skizziert stellt sich beim funktionierenden Idealtypus des Leistungsprinzips ein Erfolg ein, der der individuellen Anstrengung entspricht. Eine objektiv und gerecht urteilende Instanz meldet dem autonomen und selbstverantwortlichen Subjekt den Wert seiner Anstrengung im sozialen Vergleich gemessen als Leistung zurück. Das Maß der Anstrengung ist das Maß für den Erfolg. Die für den sozialen Vergleich notwendige gleiche Ausgangsposition ist für die gerechte Zuteilung oder Chancengleichheit gegeben.

In der gesellschaftlichen und schulischen Wirklichkeit stellt sich das Leistungsprinzip jedoch als unvollkommen dar. Es fehlen die gleichen Ausgangsbedingungen, die das Maß der Anstrengung vergleichbar machen. Eine Chancengleichheit ist

demnach nicht gegeben. Ebenso ist das Maß der Anstrengung, die in einer Arbeit steckt, gar nicht auszumachen, sondern darstellbar ist nur das Ergebnis. Damit stellt sich nach Schäfer die Frage, ob die Leistung anhand der Anstrengung oder des Ergebnisses bestimmt wird. Diese Unbestimmtheit bedingt eine Lücke zwischen Anstrengung und Erfolg. Das Maß der Anstrengung ist nicht gleichzeitig bereits der Wert des Erfolges. Was gilt demnach als Leistung und wie ist sie zu bewerten? Gilt die mühsame große Anstrengung desjenigen, dem eine Aufgabe schwer fällt, oder das scheinbar spielende Gelingen einer anderen Person als Leistung? Zählt der Prozess oder das Ergebnis? In der gesellschaftlichen und schulischen Wirklichkeit gibt es keine objektiven, unabhängigen Instanzen, die für eine gerechte, leistungsorientierte Bewertung der Tätigkeit sorgen würden. Für neoliberalen Wirtschaftsformen sollte der Markt diese Funktion übernehmen und für die Schule die Lehrkräfte. Beiden Instanzen ist die Fragwürdigkeit, diese Aufgabe erfüllen zu können, durch Forschungsergebnisse aus ökonomischen und schulpädagogischen Perspektiven bestätigt worden (vgl. Offe 1970, Ingenkamp 1976). Da weder die Leistung der einzelnen Arbeitnehmer*innen noch die der Schüler*innen objektiv bestimmbar ist, kann das Leistungsprinzip nicht als gerechtes Zuteilungsprinzip für soziale Positionen dienen. Dennoch scheint die Gültigkeit des Leistungsprinzips oder der Glauben an seine Wirksamkeit ungebrochen. Nach Schäfer hängt das damit zusammen, dass die „Lücke zwischen subjektiver Anstrengung und objektiver Bewertung akzeptiert wird“ (Schäfer 2015, S. 69).

Das gesellschaftliche Leistungsprinzip lässt sich nicht auf schulpädagogische Verhältnisse übertragen

Für Klafki (1974) ist die Rede von der Leistungsgesellschaft nicht dazu geeignet, ein pädagogisch verantwortetes Leistungsprinzip für die Schule zu begründen (vgl. ebd., S. 87). Seine aus der Geschichte des Leistungsprinzips und der Wirklichkeit einer modernen Leistungsgesellschaft abgeleitete Kritik wird im Folgenden dargelegt. Für Klafki stellt das Leistungsproblem ein Kernproblem sowohl der Erziehungstheorie als auch der Erziehungswirklichkeit der Schule dar. Seiner Meinung nach lässt sich seine Bedeutung nur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen erfassen. Die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wird als Meilenstein der Entwicklung der Schule zu einem integralen Bestandteil des öffentlichen gesellschaftlichen Lebens markiert. Das Leistungsprinzip entwickelt sich zur Nahtstelle zwischen der Institution Schule und gesellschaftlichen Positionen. Festgelegte Schulabschlüsse werden notwendige Zugangsberechtigungen für die Berufsausbildung und -ausübung. Zunächst gilt das in Ablösung vom Feudalsys-

tem jedoch hauptsächlich für gehobene Positionen. Die Schule wird zur untersten Ebene eines gesellschaftlichen Berechtigungswesens. Dementsprechend ist sie auch Errungenschaft eines bürgerlichen Emanzipationsstrebens gegen das feudalistische System, dem sich, über veränderte berufliche Zugangsmöglichkeiten, auch neue Handlungsfelder öffnen. Dies gilt als großer historischer Fortschritt. Dieser Fortschritt, dessen Kern das Leistungsprinzip als Verteilungsprinzip von sozialen Positionen war, wird nach Klafki von drei Faktoren begrenzt. Erstens schottet das Bürgertum seine Privilegien gegen die Mehrheit der Bevölkerung, die aus 70 %-80 % Arbeitern, Bauern und Handwerkern besteht, ab. Eine höhere Schulbildung steht nur der Oberschicht zur Verfügung. Für die Mehrheit der Bevölkerung ist die sechsjährige Volksschule die angemessene Bildungseinrichtung. Zweitens setzen sich sehr schematische Vorstellungen einer schulischen Allgemeinbildung im Zuge der Gestaltung des preußischen Schulwesens zu Beginn bis Mitte des 19. Jahrhunderts durch. Folgende Gestaltungsmerkmale schulischer Unterweisung etablieren sich:

- ein für alle Schüler*innen gleicher und verbindlicher Fächerkanon,
- Jahrgangsklassen mit gleichem Jahrespensum für alle,
- ein System der Leistungsbewertung mit Klassenarbeiten, Zensuren und Zeugnissen,
- ein lehrer*innenzentrierter Frontalunterricht,
- Isolierung der einzelnen Schüler*in im Lernprozess, die/der ihr Pensum alleine bewältigen muss (vgl. ebd., S. 79).

Nach Klafki hat sich an der Grundstruktur unseres Schulwesens, trotz vieler Reformbemühungen, seit seinen Anfängen nicht viel geändert. „Aber die Grundstruktur unseres Schulwesens und des in ihm praktizierten Unterrichts sowie des vorwiegenden Verständnisses von Leistung ist nach wie vor entscheidend durch das im 19. Jahrhundert ausgebildete Modell bestimmt“ (ebd., S. 80). Der dritte Aspekt, der die Umsetzung des Leistungsprinzips als gerechtes Verteilungsprinzip begrenzt, ist ein statischer und im Grunde biologistischer Begabungsbegriff. Begabung und Leistungswille der Schüler*innen werden als direkt oder indirekt von ererbten Anlagen abhängig gedacht. So gilt es als selbstverständlich, dass sich die Schüler*innen der höheren Schulen aus den oberen sozialen Schichten rekrutieren, während aus der Arbeiterschicht nur etwa jedes 30. Kind Zugang zu einem Gymnasium hat. Die Unhaltbarkeit dieses biologistischen Begabungsbegriffs wird durch viele nationale und internationale Forschungen aufgezeigt. Doch der mit der Entwicklung des Leistungsprinzips verbundene Begabungsbegriff erweist sich nach Klafki in seiner Bedeutung statuserhaltend und wenig flexibel. Die Normen, an denen schulische

Begabungen gemessen werden, sind die Kulturnormen des Bürgertums. Das zeigt sich besonders in den Bereichen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und der literarischen Bildung, die für den Besuch von Gymnasien nötig sind. So bleibt es bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts noch scheinbar unhinterfragt, dass etwa 90 % der Kinder keinen Zugang zu höherer Schulbildung haben. Mit dem Leistungsverständnis des Bürgertums reproduziert sich im 19. und im 20. Jahrhundert erneut eine Gesellschaft mit unzulänglichen Verteilungsprinzipien.

Unter dem Vorzeichen einer modernen Leistungsgesellschaft wandelt sich das Verhältnis erneut. „Weil Erziehung und Schule junge Menschen für das Leben in einer Leistungsgesellschaft ausrüsten müssen, muss die *Schule Leistungsschule sein*. Leistung in der Schule wird nach dieser Sicht durch die Strukturmerkmale unserer Gesellschaft, insofern sie ‚Leistungsgesellschaft‘ ist, gerechtfertigt“ (ebd., S. 83). Demnach begründen die Notwendigkeiten der Leistungsgesellschaft eine Konstitution von Schule als Leistungsraum. Für Klafki gibt es keine allgemein gültige Definition des Begriffs Leistungsgesellschaft. Deswegen orientiert er seine Begriffsbestimmung an den Zusammenhängen, in denen von Leistungsgesellschaft die Rede ist. Danach meint Leistungsgesellschaft dreierlei:

1. Die gesellschaftliche Position entspricht der individuellen Leistung einer Person.
2. Es besteht die gesellschaftlich geteilte Vorstellung, dass es einen gerechten und allgemein gültigen Zuteilungsmodus für soziale Positionen gibt.
3. Es besteht soziale Chancengleichheit.

Klafkis Prüfung dieser drei Bedingungsfaktoren zeigt jedoch, wie fragwürdig der Begriff für die bundesrepublikanische Gesellschaft ist und stellt die Gültigkeit des Leistungsprinzips unter Berücksichtigung der Untersuchungen von Offe (1970) grundsätzlich in Frage. Er urteilt: „Wo aber die Rede von Chancengleichheit vorgibt, Realität zu beschreiben, ist sie Ideologie oder erzeugt sie Ideologie, d. h. ein falsches Bewusstsein, hinter dem sich das Interesse an der Aufrechterhaltung bestehender Ungleichheit und an der Sicherung bestimmter Privilegien verbirgt“ (Klafki 1974, S. 87). Aus all diesen Gründen folgt, dass die Begriffe Leistung, Leistungsgesellschaft und Leistungsprinzip zwar häufig als Begründungsfiguren für soziale und ökonomische Zusammenhänge gebraucht werden, aber eine gerechte Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen mithilfe dieser Konzepte noch nicht erfolgt ist.

Das schulische Leistungskonzept aus motivationspsychologischer Perspektive

Heckhausen (1974) geht in seinen Überlegungen vom Leistungsbegriff der psychologischen Motivationsforschung aus. Dieser besagt, dass leistungsthematische Interaktionen vorliegen, wenn Handlungen auf einen verbindlichen Tüchtigkeitsmaßstab bezogen werden, so dass Erfolg oder Misserfolg beurteilbar werden (vgl. ebd., S. 170). Dabei werden zwei psychologische Leistungsbegriffe unterschieden, die mit den Voraussetzungen der Leistungserbringung zu tun haben, der fähigkeits- und der anstrengungsbezogene Leistungsbegriff. Fähigkeit wird dabei als weitgehend stabiler und Anstrengung als variabler Faktor bestimmt. Beide Leistungsbegriffe haben verbindliche Tüchtigkeitsmaßstäbe. Gütemaßstäbe beurteilen die fähigkeitszentrierte Leistung und Anstrengungsmaßstäbe die anstrengungszentrierte Leistung. Gewöhnlich mischen sich die beiden Maßstäbe zur Leistungsbeurteilung. Heckhausen schreibt, dass die Gewichtung der jeweiligen Faktoren von den naiv-theoretischen Überzeugungen des jeweiligen Beurteilers und der Häufigkeit des Auftretens abhängen. „Bei häufigen Ereignissen (Erfolg bei leichten, Misserfolg bei schwierigen Aufgaben) ist bereits das Vorliegen bzw. das Fehlen eines der beiden Ursachfaktoren hinreichend, um das Lernergebnis zu erklären; bei seltenen Ereignissen (Erfolg bei schwierigen Aufgaben und Misserfolg bei leichten Aufgaben) wird das Vorliegen bzw. das Fehlen beider Ursachfaktoren als notwendig erachtet“ (ebd., S. 171f.). Das bedeutet, dass sich Leistung unter diesen Bedingungen ebenfalls der objektiven Feststellung entzieht. Aus motivationspsychologischer Perspektive ist Leistung eine Grundbefindlichkeit menschlichen Daseins, deren inhaltliche Ausgestaltung den jeweiligen gesellschaftlichen Erfordernissen und Deutungen obliegt.

Heckhausen versteht unter dem Begriff Leistungsprinzip ein Prinzip, mit dem begrenzte Ressourcen geregelt verteilt werden können. Diese Zuteilungen so zu gestalten, dass sie von den Mitgliedern der Gesellschaft als legitim erachtet werden, erfordert Kriterien und Regelsysteme. Das Leistungsprinzip stellt ein solches Zuteilungsregulativ dar, da es psychologisch „durch und durch dem Common Sense von sozialer Billigkeit“ (ebd., S. 184) entspricht, insofern es eine Entschädigung entsprechend der getanen Arbeit verspricht. Heckhausen relativiert die Gültigkeit des Leistungsprinzips jedoch in vielfacher Hinsicht. Vier Aspekte werden im Folgenden benannt.

Erstens stellt das Leistungsprinzip einen soziologisch zu erfassenden Sachverhalt dar, da jeweils vom Beurteilendem festgelegt wird, was als Leistung im jeweiligen sozialen Kontext gilt.

Zweitens gibt es weitere Zuteilungsprinzipien für berufliche Positionen wie bspw. Geschlecht, Alter, Gruppenzugehörigkeit, Besitz, soziale Herkunft, Loyalität (vgl. ebd., S. 183).