

Hartmut Titze

Zur Bedeutung der Zensuren in der modernen Gesellschaft

Über kaum einen Bereich der Schule wird so unerschöpflich geredet, geschrieben und gestritten wie über die Zensuren. Seit Generationen ist die Zensurengebung in der Schule Gegenstand scharfer Kritik, zuweilen bis zu der radikalen Forderung: Schafft die Zensuren ab! Der Praxis in den Schulen hat das alles wenig anhaben können. Sie ist ein träges System und hat sich über den Wandel der Generationen und der vielfältigen Veränderungen der Schulwelt hinweg erstaunlich zählebig behauptet.

Neben der Beharrlichkeit ist eine zweite Eigentümlichkeit von Zensuren zu bedenken. Selbst wenn wir um ihre Fragwürdigkeit wissen, so behalten sie doch ihre mit dem Prädikat gleichsam verschmolzene Ausstrahlungskraft. Ein "sehr gut" bleibt ein "sehr gut"; der stille Triumph des Erfolges hallt nach. Einem "mangelhaft" bleibt ein gewisser Makel ankleben. Die eigentümliche Aura der Zensur sichert Aufmerksamkeit und zieht in hohem Maße unser persönliches Interesse auf sich. Zensuren lassen uns nicht kalt, sie werden innerlich erlebt.

Die beiden auffälligen Momente weisen auf die tiefe Verankerung dieser Beurteilungsform im modernen Leben. Zensuren gelten nicht bloß äußerlich, sie sind kein fremdbestimmter Zwangsmechanismus, sondern ein tief und zuverlässig sozialisierter und institutionalisierter Modus unserer Vergesellschaftung. Das gesamte System der schulischen Notenpraxis könnte keinen Tag länger funktionieren, wenn es nicht auch im psychischen Apparat der Menschen zuverlässig verinnerlicht wäre. In der Schule lernt der moderne austauschbare Mensch, seinen Wert richtig einzuschätzen. Und dabei spielen die Zensuren eine wichtige Rolle.

In diesem Beitrag soll versucht werden, die Bedeutung von Zensuren in der modernen Gesellschaft historisch tiefer zu verstehen. Im ersten Teil soll nachgezeichnet werden, wie sich die Vergesellschaftung seit der Aufklärung vom Modus der *natürlichen Auslese* allmählich auf *Bildungsselektion* umgestellt hat. Denn das moderne Zensurenbewußtsein läßt sich als *subjektiver Ausdruck* des Vordringens der Bildungsselektion im historischen Prozeß begreifen. Wie die Kinder dieses Bewußtsein erwerben, sich selber und die mitmenschliche Umwelt nach "besser" oder "schlechter" zu taxieren, soll im zweiten Teils des Beitrags untersucht werden. Dabei geht es auch um pädagogische Konsequenzen aus den Forschungen über den Selbstaufbau der Person. Wenn Zensuren unter konkreten Bedingungen *historisch* entstanden sind, sollten wir nicht leichtsinnig über die Abschaffung von Zensuren spekulieren, sondern die Bedingungen studieren, unter denen sie entstanden sind und welche Probleme Zensuren für das Zusammenleben der Menschen lösen. Für die historische Bildungsforschung ist eine Schule ohne Zensuren erst denkbar, wenn sich begründete neue Lösungen für die Probleme abzeichnen, für die Zensuren im Zusammenleben der Menschen - eine bestimmte Zeit lang - eine Antwort gegeben haben. Am Schluß sollen einige Überlegungen dazu vorgestellt werden.

1. Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion

Das moderne Zensurenbewußtsein hängt selbstverständlich mit dem langfristigen Wandel von der relativ geschlossenen vorindustriellen Ständegesellschaft zur demokratisierten "offenen" Industriegesellschaft zusammen. Bei der Funktionsverschiebung von der natürlichen Auslese zur modernen Bildungsselektion in den letzten 200 Jahren lassen sich analytisch zwei Prozesse unterscheiden, die im historischen Prozeß verflochten waren:

1. Erstens wurde durch die tatsächliche Realisierung der bereits lange vorher ausgesprochenen staatlichen Schul- bzw. Unterrichtspflicht die *Alphabetisierung* der gesamten Gesellschaft zu einer selbstverständlichen Grundbedingung des modernen Lebens. Die zuverlässige Einübung jeder neu heranwachsenden Generation in die elementaren Kulturtechniken als selbstverständlich mitlaufende Daueraufgabe der Gesellschaft funktioniert in Deutschland seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Kuhlemann 1992; Block 1995; Sauer 1998). Seither gilt eine gewisse Sockelniveau-

Bildung, die vor allem die fraglose Beherrschung der eingespielten Kulturtechniken umfaßt, als unumgängliche Mindestvoraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, die im Sinne einer öffentlich-rechtlichen Verpflichtung von allen in der Schule erworben werden muß. Als klare Einsicht ist festzuhalten: Erst als dieses Sockelniveau der schulisch vermittelten Kompetenzverpflichtung für alle (*Elementarbildung als universalistische Norm*) durchgesetzt war, konnte sich die moderne Bildungsselektion als neuer Modus des Hineinwachsens in die Gesellschaft selbsttragend und dynamisch weiter ausbreiten.

2. In einem zweiten Prozeß wurde die *höhere Bildung*, die über die Aneignung der Kulturtechniken hinausführte, fortschreitend *normiert* und mit dem Zugang in Ämter und Berufe verknüpft (Jeismann 1974/1996; Titze 1990). Die historischen Wurzeln dieses neuartigen Berechtigungswesens lassen sich bis in die frühe Neuzeit zurückverfolgen. Die eigentliche Konstitutionsphase fällt in die letzten Jahrzehnte des 18. und die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts. Seit dieser "Sattelzeit" ist "Bildung" für immer mehr Menschen zu einer öffentlich anerkannten "Norm" für soziale Teilhabe geworden (Nunner-Winkler 1971; Lundgreen 1991). Seit der Freisetzung aus den ständischen Sozialordnungen werden die Menschen über eine komplexe Bildungsorganisation, die sich zwischen früher Kindheit und Erwachsenenwelt aufgebaut hat, in Reih und Glied gestellt und gesellschaftlich integriert. Jede neu heranwachsende Generation wird über ein vielgestaltiges System von Bildungslaufbahnen in die Welt der Erwachsenen eingeschleust. Der Freisetzung der Menschen aus ständischen Bindungen korrespondiert der historische Aufbau der modernen Bildungsorganisation, durch die der Mensch in der modernen Gesellschaft festgestellt wird (Titze 1996).

Die Bildungsselektion als moderner Modus der Vergesellschaftung ist "stärker" und tiefgründiger wirksam als unterschiedliche Systementwicklungen. Auch in der sozialistischen Einheitsschule der ehemaligen DDR wurden die Kinder durch die Zensuren in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik im Selbstbild tief geprägt (Baumert 1994, S. 276).

Das moderne Zensurenbewußtsein ist den Kindern selbstverständlich nicht angeboren. Sie haben es im Prozeß ihres Aufwachsens im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang gelernt und ausgebildet. Hätte man um 1750 quer durch alle Lebenskreise hundert altersgleiche Kinder nach der Bedeutung von Zensuren und Prüfungen befragt, so hätten wahrscheinlich mehr als 95 verständnislos mit den Achseln gezuckt. Das heute so selbstverständliche Zensurenbewußtsein ist ein historisches Produkt der letzten 200 Jahre und hängt mit der allmählichen *Verselbständigung des Lebenslaufs* gegenüber der sozialen Herkunft und mit der *Individualisierung des Lebens* zusammen. Zensuren sind in einem hohen Maße Ego-besetzt, Ausdruck der Tatsache, daß wir im Innern, dort wo wir Selbst zu sein glauben, vergesellschaftet sind. Zensuren sind ein zuverlässig institutionalisierter Modus unserer Vergesellschaftung. Daß die austauschbare Person ihren Wert frühzeitig richtig einzuschätzen lernt, ist letztlich ein Ergebnis des Wandels von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion. Die allgegenwärtige Beurteilung nach "besser" oder "schlechter" ist uns sozusagen in Fleisch und Blut übergegangen. Der Versuch, ein tieferes Verständnis in der Sache zu gewinnen, muß hier ansetzen.

2. Die ursprüngliche Verflechtung von Prüfung und Herrschaft

Sozialgeschichtliche Befunde zur Ursprungssituation des modernen Prüfungswesens lassen zunächst eine allgemeine Rahmenbedingung in den Blick treten, die heute nicht mehr ohne weiteres einzusehen ist: Die ersten Vorformen unserer modernen Prüfungen waren eng mit herrschaftlichen Verhältnissen verflochten. Sie wurden "von oben" angeordnet, von der Herrschicht, die den Zugang von Bewerbern in privilegierte Ämter kontrollierte. Wer die begehrte Stelle in der herrschaftlichen Dienstelite einnehmen wollte, mußte sich den Prüfungsprozeduren unterwerfen (Schwinges 1996; Rüegg 1996).

Mit den ersten staatlichen Prüfungsanordnungen im ausgehenden 17. und frühen 18. Jahrhundert begann ein historisch folgenreicher Prozeß, der sich als eine Systembildung auffassen läßt, eben die

Institutionalisierung der modernen Bildungselektion (Titze/ Lührs/Müller-Benedict/Nath 1990). Der Anspruch des absolutistischen Staates, den Zugang in privilegierte Ämter und die Ausübung herausgehobener Berufe an staatliche Prüfungen zu binden, erstreckte sich im 18. Jahrhundert zunächst nur auf die drei traditionellen gelehrten Stände der Juristen, Theologen und Ärzte.

Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts weitete sich das staatliche Prüfungswesen von oben nach unten auf immer mehr gesellschaftliche Bereiche und Berufsrollen aus: auf allgemeine und technische Verwaltungstätigkeiten im mittleren und unteren Staatsdienst, auf Post, Bahn und Militär, auf die Freien Berufe der Rechtsanwälte, Architekten, Apotheker, Tier- und Zahnärzte, auf die technischen und gewerblichen Berufe im gesellschaftlichen Sektor usw. usf. Bei der Ausdehnung des Prüfungswesens lassen sich zwei allgemeine Tendenzen erkennen:

(1) Zuerst wurden die *staatlichen* Prüfungen, die *Staatsexamen*, eingeführt. Ihnen folgte die Ausdehnung des Prüfungswesens auf das gesamte *gesellschaftliche* Leben in Gestalt der *Diplomprüfungen*. Vom Staat nahmen die Prüfungen ihren Ausgang, allmählich griffen sie über in die Gesellschaft. Heute durchdringen sie den Lebenszusammenhang vollständig. Insofern kann man vom unaufhaltsamen Vordringen des Berechtigungswesens im historischen Prozeß sprechen.

(2) Das Prüfungswesen dehnte sich *von oben nach unten* aus. Diese Tendenz erinnert daran, daß bei der Einführung und der Ausdehnung des Prüfungswesens Herrschaftsinteressen berührt sind. Daß es in Prüfungssituationen letztlich auch um die Verfügung über andere Personen geht, spürt jeder Prüfer gegenwärtig besonders in Situationen, in denen über "Grenzfälle" entschieden werden muß.

3. Die allmähliche Verselbständigung des Prüfungswesens

In dem Maße, wie das staatliche Prüfungswesen von oben nach unten ausgeweitet wurde, hat es sich in seiner sachlichen Struktur und Funktionsweise auch institutionell verselbständigt und der ursprünglichen herrschaftlichen Kontrolle und Steuerung entzogen. Dieser über Generationen laufende Prozeß läßt sich besonders an der langfristigen Entwicklung der "Reifeprüfung" studieren (Herrlitz 1973; Westphalen 1979; Wolter 1987).

Sie galt zunächst nur für sogenannte "Brotstudenten", also nach ihrer sozialen Herkunft arme Studenten, die mit ihrer Studienabsicht den Broterwerb verbanden. 1788 wurde die Unterziehung der Reifeprüfung für alle Stipendienbezieher an preußischen Universitäten verpflichtend gemacht. Wer nach seiner sozialen Herkunft reich genug war, um allein zum Zwecke seiner Persönlichkeitsbildung die Universität zu besuchen, brauchte sich der Reifeprüfung nicht zu unterziehen. 1834 wurde sie als Zugangsvoraussetzung für die preußischen Universitäten für alle Anwärter auf öffentliche Ämter im höheren Staats- und Kirchendienst und für die ärztliche Karriere verbindlich gemacht, also ungeachtet der sozialen Herkunft verallgemeinert. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts folgten fast alle deutschen Staaten dem preußischen Beispiel. Erst 1874, also 86 Jahre nach ihrer ersten Einführung in Preußen, wurden die Reifezeugnisse überall im Deutschen Reich anerkannt.

Nach der Pionierrolle im höheren Staatsdienst wurde die Reifeprüfung für die Anwärter auf sämtliche akademischen Berufe ausgedehnt, nicht nur für die Ämter im öffentlichen Dienst. Hier ist der gesamte Komplex der Diplomprüfungen zu nennen, die im 20. Jahrhundert nach dem Vorbild der Staatsprüfungen von den entsprechenden Berufsverbänden schrittweise durchgesetzt wurden (u.a. Diplomvolkswirte 1923, Diplombetriebswirte 1925, Diplompsychologen 1941, Diplommathematiker 1942, Diplomphysiker 1942, in der letzten Generation dann Diplomsoziologen, Diplompolitologen, Diplompädagogen 1969 usw.).

Analog diesem Muster läßt sich die allmähliche Ausdehnung des Prüfungswesens, die Universalisierung der Prüfungsnormen, für viele Bereiche über Generationen verfolgen. Heute steuern mit dem erfolgreichen Bestehen von Prüfungen verbundene Berechtigungen das gesamte gemeinsame Leben der Menschen. Wer heute in Deutschland Karriere machen möchte, kommt um

die Reifeprüfung höchstwahrscheinlich nicht herum. Nach dem zweiten Wachstumsschub des Bildungssystems (1960-1980) und dem Übergang zur Massenbildung ist der Prozentsatz der Abiturienten sprunghaft angestiegen. Seit der ersten Einführung der Prüfung lag er in Deutschland rund 170 Jahre in der elitären Größenordnung von maximal 5% des Jahrgangs. Vorerst ist noch nicht zu erkennen, wieviel Prozent eines Jahrgangs in Zukunft Bildungseinrichtungen besuchen werden, bis ihre "Reife" bescheinigt wird.

4. Die strukturelle Überlegenheit der Bildungsselektion

Die an Bildungsnormen geknüpften Berechtigungen erfüllen eine doppelte Funktion: Sie vermitteln *Teilhabe und Ausschluß*. Sie lassen Statusansprüche zu (Gewährung qua "Lizenz") und wehren Statusansprüche zuverlässig ab (Unterdrückung qua "Zensur").

Durch die formale Gleichbehandlung aller Bewerber in der freigesetzten modernen Gesellschaft, ungeachtet ihres Herkommens, ist das Verfahren der Leistungsauslese über die Bildungsorganisation der traditionellen ständischen Nachwuchsrekrutierung strukturell überlegen. Sowohl die Teilhabe als auch der Ausschluß lassen sich durch Berufung auf eine für alle geltende *universalistische Moral* begründen und erscheinen insofern als legitim. (Es wäre vermutlich sehr aufschlußreich, die Ablösung des Prinzips der *Anciennität* durch das Leistungsprinzip und die Mischung beider Verteilungsregeln historisch zu untersuchen.)

Das lange Offenhalten der Bildungswege garantiert eine *optimale kulturelle Mobilisierung*. Auf diese Weise lösen demokratisch verfaßte Gesellschaften das strukturell angelegte Problem, die Menschen zu höchsten Leistungen herauszufordern angesichts der Realität begrenzter Möglichkeiten. Situationen der Verteilung von Chancen sind gleichzeitig auch immer Situationen der Ablehnung und Versagung von Chancen. Demokratisch verfaßte Gesellschaften müssen daher nicht nur zu Leistungen anspornen, sie müssen vielmehr auch jene besänftigen, denen Erfolge versagt bleiben, um Motivationen aufrechtzuerhalten und Empörungen abzuwenden. Um die moderne Bildungsorganisation und die Bedeutung von Zensuren tiefer verstehen zu können, müssen auch die *Abkühlungsprozesse in den Bildungseinrichtungen* systematisch studiert werden. Als ein eher stilles Massenphänomen finden in unseren Schulen und Hochschulen täglich Abkühlungen heiß ersehnter und begehrter Ansprüche und Erwartungen statt. Die Kinder werden in ihren Erwartungen an die Zukunft auch durch Zensuren gedämpft.

5. Alphabetisierung und Bildungsnormierung

Aus dem allgemeinen Schulzwang wird im historischen Prozeß durch *fortschreitende Normierung* der Bildungsprozesse ein allgemeiner Qualifikations- und Selektionszwang. Bis zu den "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 wurde in Preußen jede Schule im niederen System in ihrer Eigentümlichkeit gesehen, gleichsam als Sondertyp. Erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden die Volksschulen verstärkt allgemeinen Richtlinien unterworfen und durch eine zentrale Bildungsverwaltung normiert. Erst jetzt kann man eigentlich auch in den Volksschulen von einer Leistungsbeurteilung im modernen Sinne sprechen. Über die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus wurden die Unterrichtsinhalte nach Fächern differenziert. Besonders wichtig ist der langfristige, unmerkliche Wandel in der Schülerbeurteilung: Aus der positiven Charakterisierung der einzelnen Kinder *in ihrer Eigentümlichkeit* wurde im Kaiserreich bis zum Ersten Weltkrieg die an einer *allgemeinen* Norm orientierte standardisierte Vermittlungskontrolle (Sauer 1998, S. 11ff.). Die an Teilhabe orientierte positive Charakterisierung des einzelnen Kindes wurde in der Darstellung formal verknüpft und zog sich zur ziffernmäßigen Zensur zusammen, die nun Teilhabe *und Ausschluß* vermittelte. Der Prozeß, der sich im höheren Schulwesen im letzten Drittel des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts vollzog, drang nun im Kaiserreich auch in den Volksschulen durch und führte in der Leistungsbeurteilung auch hier von der positiven Beschreibung des Einzelfalls zur "neutralen" Normüberprüfung.

Die schematische Leistungsbeurteilung im modernen Sinne ist also erst vor etwa einem

Jahrhundert in die Volksschule, in die Massenbildung eingezogen. In der Elitebildung hat sich die moderne Leistungsbeurteilung mit Zensuren vor gut zwei Jahrhunderten im Zeitraum von rund zwei Generationen (in Preußen 1788-1834) durchgesetzt. Für die historische Reflexion ist die Einsicht wichtig, daß es bei der Leistungsbeurteilung in Schulen ursprünglich um *die differenzierte Teilhabe* ging. Die *Ausgrenzung* durch Zensuren (und die "existenzielle Angst", in einer Prüfung "durchzufallen") sind demgegenüber ein modernes Phänomen. Beim Examenswesen der protestantischen Pfarrer in Preußen zum Beispiel war um 1800 „an Durchfallen nicht zu denken“ (Gerth 1982, S. 330).

Als am Ende des Jahres 1968 in Berlin eine internationale Konferenz über die "Lehrerrolle im Wandel" stattfand, waren sich die Experten in einer Einschätzung in hohem Maße einig: Unter den zahlreichen Rollenfunktionen des Lehrers nehmen die Urteilsfunktionen ein großes und künftig eher noch wachsendes Gewicht ein. Und diese Tendenz hängt damit zusammen, daß sich die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Schule, die sich zunächst nur auf die berechnigte "höhere Bildung" bezogen hatte, inzwischen auf das *gesamte* Schulwesen ausgedehnt hat. Für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in der Gegenwart ist es nicht nur wichtig, überhaupt eine Schule besucht und irgendetwas gelernt zu haben, sondern man muß ganz bestimmte, der jeweiligen Schule entsprechende formale Qualifikationsnachweise erbringen und nachweisen können.

Mit anderen Worten: Mit dem unaufhaltsamen Vordringen des Berechnigungswesens wird aus dem *allgemeinen Schulzwang* ein *allgemeiner Qualifikations- und Selektionszwang*. Und genau darin zeigt sich, daß die Bildungsselektion universell wird. Wegen des Doppelcharakters von Bildungsprozessen (fachliche Qualifikation und gesellschaftliche Berechnigung) geht es letztlich um Fragen der *Anerkennung*.

Die inzwischen aufgebaute differenzierte Bildungsorganisation trägt die Bildungsselektion; darüber sollten sich die Lehrer, die die Selektion verpönen, keine Illusionen machen. Es kann auch als empirisch gesichert gelten, daß sich die Lehrer bei der *Sortierung der Kinder nach Lern-Niveaus* am Ende der Grundschule bzw. der Orientierungsstufe *objektiver* an den Schulleistungen orientieren als die eigenen Eltern mit ihren Erwartungen und Entscheidungen zur Schullaufbahn ihrer Kinder (Ditton 1992, S. 83).

Die Funktionsverschiebung von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion legt es nahe, sich das moderne Schulsystem als großes "Rüttelsieb" vorzustellen, "das zwischen den Generationen eingebaut ist und zu einer Neuverteilung von Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu hohen oder niedrigen beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert" (Fend 1980, S. 29). Natürlich ist diese bildliche Vorstellung vereinfacht und wird der sozialen Wirklichkeit mit ihren komplexen Verteilungsmustern von Lebenschancen nur bedingt gerecht. Das Auftauchen einer derartigen Charakterisierung von Schule ist freilich selber ein wichtiges Datum, das das *Vordringen der Bildungsselektion im historischen Prozeß* anzeigt.

Erst wenn man sich von der selbstverständlichen Wahrnehmung von Schule und Zensuren in der Gegenwart weit distanziert, d. h. mindestens 200 Jahre des Wandels distanziert vergleicht, wird die tiefere Bedeutung des unmerklichen Vordringens der Schule und der Zensuren im historischen Prozeß deutlich. Unterhalb der Schwelle der öffentlichen Wahrnehmung und Diskussion hat sich innerhalb der letzten zwei Jahrhunderte über die *Verteilung der Talente in der Gesellschaft* ein tiefgreifender Wandel vollzogen (Titze 1998).

Solange die Statusverteilung als *natürlicher* Prozeß aufgefaßt wurde, war die Annahme selbstverständlich, daß sich die besonders befähigten Nachkommen nach dem Zufallsprinzip über die gesamte Gesellschaft verteilen. Diese Vorstellung vom Talent in der ärmsten Hütte oder dem reichsten Palast war den Menschen in der ständischen Gesellschaft ganz selbstverständlich. Diese Vorstellung, daß es ungeachtet der sozialen Lage in allen Schichten der Gesellschaft besonders begabte Kinder gibt, durch eine gerechtere Politik zu fördernde Begabungsreserven, diese Vorstellung war auch in der Klassengesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts noch ganz selbstverständlich. Der Protest gegen eine ungerechte Bildungsorganisation hat nicht zuletzt auch zur breiten soziokulturellen Mobilisierung der Menschen in der sozialliberalen Ära der Bildungsreformen um 1970 geführt (Herrlitz u. a. 1998). *In den letzten Jahrzehnten hat sich in dieser Frage*

ein stiller und gleichwohl revolutionärer Wandel vollzogen. Der Bildungsorganisation wird eine begabungsangemessene Selektion und Verteilung des Nachwuchses auf das hierarchische Beschäftigungssystem selbstverständlich unterstellt, bei aller Kritik in Nuancen von Experten grundsätzlich unbestritten, auch von der öffentlichen Meinung im Grundsatz geteilt und bestätigt.

Der Sog zur Realschule und zum Gymnasium seit Beginn der 1960er Jahre, so lautet ein allgemein akzeptiertes Fazit der soziokulturellen Mobilisierung der deutschen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg, "führte zu einer Flucht aus der Hauptschule, zu ihrer Auslaugung und zu einer Demoralisierung der Hauptschule als Restschule für einen immer kleiner werdenden Teil der Bevölkerung" (Klink 1983, S. 207).

Diese allgemein verbreitete und selbstverständlich gewordene Vorstellung bedeutet nichts Geringeres als die stillschweigende Anerkennung der Tatsache, daß sich die Talente überzufällig in den oberen Schichten der Gesellschaft konzentrieren. Auf eine klar formulierte These gebracht, heißt das: In der vormodernen ständischen Gesellschaft vollzog sich die Statusrekrutierung nach dem *Prinzip der natürlichen Auslese*. Nach zwei Jahrhunderten *Wirksamkeit der Bildungsselektion* in der modernen bürgerlichen Gesellschaft haben sich die Talente der Gesellschaft überzufällig in den oberen Schichten konzentriert.

Dieser Befund scheint für moderne Gesellschaften insgesamt zu gelten, ungeachtet der vielfältigen Differenzen der Bildungsorganisation in Ost und West. "Leistungsschwache Schüler sind in Ost und West gleichermaßen auch in ihrer Identitätsentwicklung Verlierer und insofern eine potentielle Risikogruppe" (Baumert 1994, S. 276). Hier, in der Identitätsentwicklung *aller* heranwachsenden Mitglieder, auch der nach den Maßstäben der Schule leistungsschwachen Kinder und Jugendlichen, liegt eine der großen und immer dringlicher werdenden Aufgaben des Bildungssystems in fortgeschrittenen Gesellschaften.

Als Ertrag der historischen Skizze zur Genese der Bildungsselektion und des modernen Zensurenbewußtseins lassen sich thesenartig fünf Einsichten festhalten.

(1) In der demokratisierten "offenen" Gesellschaft hat sich der Lebenslauf des einzelnen von ständischen Vorgaben und Bindungen weitgehend abgelöst und verselbständigt. Die Gestaltung des eigenen Lebens hängt in einem hohen Maße vom einzelnen Selbst ab.

(2) Diese Verselbständigung des Lebenslaufs und Erweiterung der individuellen Entfaltungschancen vollzog sich im Zusammenhang mit der Alphabetisierung der gesamten Gesellschaft und der allmählichen Ausdehnung der Qualifikations- und Selektionsfunktion von den zunächst elitären Bildungseinrichtungen auf das gesamte Schulwesen. Im frühen Kaiserreich war die Alphabetisierung der deutschen Gesellschaft durchgesetzt. Um die Jahrhundertwende und vor dem Ersten Weltkrieg tauchen in den preußischen Volksschulen verknappte Schülerbeurteilungen in der Form von Ziffernzensuren auf, d.h. nach der Alphabetisierung wird allmählich die standardisierte Leistungsbeurteilung in der Schule für die breite Masse selbstverständlich.

(3) Durch die in den letzten 200 Jahren aufgebaute differenzierte Bildungsorganisation sind das Bildungsstreben und die Bildungsselektion auch vom Selbstverständnis der Menschen her universell geworden. Jede nachwachsende Generation wird über ein differenziertes System von Bildungslaufbahnen in die arbeitsteilige Gesellschaft der Erwachsenen eingeschleust und einrangi.

(4) Dabei spielen Zensuren und Prüfungen, die als Selektionsmedien den *persönlichen Bildungsgang* der Heranwachsenden durch die Bildungsorganisation *steuern*, eine zentrale Rolle. Im Zensurenbewußtsein der Kinder kommt zum Ausdruck, daß sie diesen modernen Modus des Hineinwachsens in die arbeitsteilige Welt der Erwachsenen innerlich angeeignet haben.

(5) Die strukturelle Überlegenheit der Bildungsselektion gegenüber der natürlichen Auslese hängt

mit der doppelten Funktion zusammen, die die an Bildungsnormen geknüpften Berechtigungen erfüllen: Durch die Berufung auf eine für alle geltende *universalistische Moral* (formale Gleichbehandlung nach dem Leistungsprinzip) regeln und legitimieren sie sowohl die *Teilhabe* als auch den *Ausschluß*.

Auf dem Hintergrund dieser Thesen liegt eine Überlegung über das Zusammenspiel von Menschen und Institutionen, von subjekten Bildungsprozessen und objektiver Bildungsorganisation in der modernen Gesellschaft nahe. Die über Generationen stattfindenden allmähliche Freisetzung der Menschen aus ständischen Bindungen auf der einen Seite und der ebenfalls über Jahrhunderte sich hinziehende Aufbau der modernen Bildungsorganisation auf der anderen Seite sind in einem funktionalen Zusammenhang zu sehen. Nach der Einbeziehung des höheren Mädchenschulwesens vor dem Ersten Weltkrieg (1908) und der Einführung der allgemeinen Grundschule 1920 kam es erst seit der "Kulturrevolution" der 1960er Jahre im Bildungsverhalten zu einer weitgehenden Freisetzung aus den traditionellen Milieus der sozialen Schichtzugehörigkeit, der konfessionellen und geschlechtsspezifischen Orientierung und der lokalen Gebundenheit. Der "Freisetzung" der heranwachsenden Mitglieder der Gesellschaft folgt ihre "Selbstorganisation" und "Feststellung" im Bildungssystem. Statt in Ständen, Klassen und spezifischen sozialen Milieus verortet zu werden, haben die Kinder heute die Chance, ihren Lebenslauf durch Bildungsprozesse weitgehend selbst aufzubauen. Jetzt wird auch der begrenzte Stellenwert des subjektiven Faktors in der modernen Gesellschaft deutlich. Die entscheidenden Selektionsprozesse werden nämlich durch die *differenzierte Bildungsorganisation* selbst getragen, nicht durch Lehrpersonen, die im *Rollenkonflikt* von Fördern und Auslesen handeln. Mit dem fortschreitenden Selbstaufbau des Bildungsprozesses läuft dieser Konflikt mit dem Alter der Schüler faktisch leer.

6. Leistungsthematisches Handeln und Attribuierungsforschung

Nach diesen allgemeinen Überlegungen zur Entstehung des modernen Zensurenbewußtseins, soll der Frage nachgegangen werden, wie dieses Bewußtsein in unseren Bildungseinrichtungen präsent ist und den konkreten Schulalltag beeinflusst. Es geht hier nicht um die unerschöpflich diskutierten eher technischen Fragen: Sind Zensuren "gerecht", objektiv und zuverlässig? Messen sie das, was sie messen sollen? Diese Fragen sind selbstverständlich auch wichtig und bedürfen der andauernden Erforschung. Für die Erziehungswissenschaft stellen sich weitergehende Fragen: Wie verarbeiten Lehrer, Schüler und Eltern die allgegenwärtige Erfahrung, daß das Verhalten in der Schule einer dauernden Außenbewertung nach "besser" oder "schlechter" unterworfen ist? Wie werden die Kinder im Prozeß ihres Aufwachsens damit fertig, daß sie von ihrer mitmenschlichen Umwelt dauernd nach "besser" oder "schlechter" taxiert werden? Dieser sozialpsychologische Aspekt im Schatten der vordergründig technisch wahrgenommenen Zensurenproblematik soll in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden.

Die in der Forschung eingebürgerte Unterscheidung zwischen einem *fähigkeitszentrierten* und einem *anstrengungszentrierten Leistungsbegriff* ist in pädagogischer Hinsicht sehr bedeutungsvoll. Das läßt sich einsehen, wenn einige Grundüberlegungen über die Aufgaben von Bildungseinrichtungen einbezogen werden. Schulen sind zum einen Institutionen der systematischen Veranstaltung von Lernprozessen und zum anderen der sozialen Beeinflussung von Personen (Fend 1980; Diederich/Tenorth 1997). Pointiert kann man sagen: In den Bildungseinrichtungen der Gesellschaft geht es um die Beeinflussung von Personen. Der Lehrer arbeitet an der Änderung der heranwachsenden Mitglieder der Gesellschaft. In dieser Rolle handelt der Lehrer immer unter der stillschweigenden Voraussetzung, daß es am Schüler *konstante* und *variable* Merkmale gibt. Die seit den Anfängen der pädagogischen Theoriebildung nicht abreißende Diskussionen über "Erbe" und "Umwelt", über Statik und Dynamik von Begabung, über Anlage und Anstrengung etc. sind ein sinnfälliger Ausdruck der *elementaren Schematisierung* der Schülermerkmale nach konstant und variabel.

Bei der Ursachenerklärung von Handlungsabläufen legen wir im Alltag ein einfaches Deutungsschema zugrunde: Das beobachtbare Verhalten erscheint uns zunächst von zwei Ursachen abhängig, die wir in der Person selbst lokalisieren: von ihrer Fähigkeit bzw. Begabung und ihrer Anstrengung. Darüber hinaus beziehen wir in unsere Interpretation zwei weitere Ursachenkomplexe ein, die als externale Einflüsse außerhalb der Person wirksam sind: den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und das Auftreten zufälliger Einflüsse (Glück oder Pech). Von dieser naivpsychologischen Alltagsdeutung des Verhaltens ausgehend, hat die Sozialpsychologie ein Vierfelder-Schema der Kausalfaktoren entwickelt, das sich für ein tieferes Verständnis der Selbst- und Fremddeutung leistungsthematischer Handlungssituationen als sehr hilfreich erwiesen hat. B. Weiner hat der Forschung hier entscheidende Impulse gegeben (Meyer 1973).

Dieses Schema ergibt sich, wenn man die Faktoren auch nach ihrer *Veränderbarkeit in der Zeit* unterscheidet. Die Fähigkeit bzw. Begabung der Person erscheint dabei eher als ein zeitstabiler Faktor, ebenso wie die Aufgabenschwierigkeit. Die stärker dem Willen unterworfenen Anstrengung erscheint demgegenüber eher als ein zeitvariabler Einflußfaktor, ebenso wie das Auftreten zufälliger Einflüsse. Die durch diesen Ansatz angeregte Forschung ist zu zahlreichen Einsichten gelangt, denen eine große pädagogische Bedeutung zukommt. Dabei verdienen drei Einsichten besondere Beachtung.

Wer seinen Mißerfolg durch schwer veränderbare stabile Einflüsse verursacht wahrnimmt, wird schnell entmutigt sein. Der Entmutigungseffekt wird umgekehrt viel geringer sein, wenn das Scheitern an einer Aufgabe auf veränderliche Ursachenfaktoren zurückgeführt wird. Man wird sich der Aufgabe mit mehr Anstrengung erneut zuwenden.

Zahlreiche Forschungsergebnisse weisen in die Richtung, daß sich die Individuen nach ihren Strategien der subjektiven Ursachenerklärung grob unterscheiden lassen, in eher erfolgsmotivierte und eher mißerfolgsängstliche Personen. Dabei ist immer zu bedenken, daß das neugeborene Baby als natürliches Geschöpf von diesen kulturellen Attributen zunächst frei und unbelastet ist. Ob ein Mensch eine erfolgsmotivierte oder eine mißerfolgsängstliche Person wird, ist also letzten Endes kulturell erlernt.

Die pädagogische Bedeutung dieser *inneren Deutungsschemata* tritt besonders klar hervor, wenn wir der Frage nachgehen, was sie für das heranwachsende Schulkind als sich entwickelnde Persönlichkeit leisten. Im günstigen Fall bewirkt die Strategie eine Selbstbekräftigung. Das Kind stabilisiert sich selbst in seinem Leistungshandeln, weitgehend unabhängig von äußeren Handlungszwängen, von äußeren Belohnungen und von Fremdbekräftigung. Mit anderen Worten: *Durch seine innere Deutung von bewältigten Aufgaben baut sich das Schulkind als erfolgsoversichtlich handelnde Person selbst auf.* Der entscheidende Akzent liegt hier auf der Verinnerlichung dieses Prozeßablaufs, auf der sich selbst tragenden Innenleitung und Stabilisierung von Bewältigungsbemühungen. Hat das heranwachsende Kind diese innere Spur ausgebildet und sich auf diesen Entfaltungspfad gesetzt, dann baut es sich in einem Kreislaufprozeß als zuversichtliche Person selbst auf.

Wenn in Untersuchungen unterschiedlicher Lehr/Lernarrangements, Differenzierungsformen, Lehrstile etc. immer wieder das Ergebnis bestätigt wird, daß die relativ guten Schüler weitgehend unberührt davon ihren Weg machen, dann dürfte dieser Befund hier seine Erklärung finden: Diese Schüler sind durch die *innere Steuerung ihrer Lern- und Bildungsgeschichte* gegenüber äußeren Einflüssen ein Stück weit autonom geworden.

Die bei der inneren Deutung wirksamen Mechanismen scheinen freilich auch in ungünstiger Weise zu gelten. Schüler mit niedrigem Selbstbewußtsein äußern angesichts der Leistungsansprüche in der Schule Gefühle des Ausgeliefertseins und der eigenen Ohnmacht. Dieses anomische Bewußtsein korrespondiert mit externalen Ursachenerklärungen beim Leistungshandeln. Schlechte Leistungen werden auf unkontrollierbare äußere Umstände zurückgeführt, wodurch der Schüler sich dafür eigentlich gar nicht recht verantwortlich fühlt. Und wenn er eine gute Leistung zustande bringt, meint er, Glück gehabt zu haben und stärkt durch diese Deutung nicht sein Selbstwertgefühl.

Wenn ein vorläufiges Resümee der Längsschnittuntersuchungen aus dem Forschungsbereich

Schule und Persönlichkeitsentwicklung gezogen wird, lassen sich folgende Einsichten festhalten (Pekrun/Fend 1991, S. 325 ff.):

1. Zu Beginn ihrer *Grundschulzeit* haben die Kinder einen hohen Leistungsoptimismus, ein robustes Fähigkeitsselbstbild und anspruchsvolle Leistungserwartungen. Grundlegende Weichenstellungen zur Entwicklung der Persönlichkeit der Schulkinder finden bereits in den ersten Klassenstufen statt (wenn nicht sogar bereits im Vorschulalter).
2. Der anfänglich drastisch überzogene Leistungsoptimismus reduziert sich im Laufe der Grundschulzeit, dabei sind schon die ersten Schuljahre besonders wichtig. Ein wesentlicher Grund sind natürlich die häufigen und *sozialvergleichenden* Leistungsrückmeldungen. Dieser Prozeß des Herabsteigens von überhöhten Realitätserwartungen ist ein durchaus positiv zu bewertender Entwicklungstrend, denn die Kinder werden auch in dieser Dimension ein Stück reifer.
3. In den Jahrgängen der *Sekundarstufe* ist die Persönlichkeitsentwicklung in der Schule durch eine relativ hohe Stabilität bestimmt. Veränderungen in der Leistungsdimension beziehen sich in aller Regel auf die relative Leistungsposition in der Bezugsgruppe, wobei die Persönlichkeitsentwicklung vom Ansatz her als *Aufbauprozeß* zu sehen ist, als Folge wie als Ursache schulischen Erfolgs und Mißerfolgs. Es verwundert nicht, daß in der modernen wettbewerbsgeprägten Gesellschaft schulische Erfolge und Mißerfolge als ein Dreh- und Angelpunkt der Schülerentwicklung betrachtet werden müssen. Die individuelle Erfolgs- und Mißerfolgsbilanz birgt Risiken für die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder und Jugendlichen. Als Lehrperson ist es hier vor allem wichtig, daß man wahrnehmungsfähig und rechtzeitig zu handeln in der Lage ist.
4. Die Eltern haben eine hohe Bedeutung für spezifisch leistungs- und schulbezogene Entwicklungsbereiche der Schüler. Familie und Schule sind nicht voneinander abgeschottete Lebenswelten der Schüler, sondern müssen im Gegenteil in ihrer Wechselwirkung gesehen werden.

7. Pädagogische Konsequenzen aus der Attribuierungsforschung

Welche pädagogischen Konsequenzen lassen sich aus diesen Ergebnissen der Attribuierungsforschung ziehen? Bevor dieser Frage nachgegangen werden soll, möchte ich zunächst einige Einsichten aus dem ersten Teil in Erinnerung rufen. Zensuren und Prüfungen spielen im Prozeß des Aufwachsens heute eine zentrale Rolle, so lautete These vier, weil sie *als Selektionsmedien* den persönlichen Bildungsgang des Heranwachsenden durch die Bildungsorganisation als einen *sich selbst aufbauenden Prozeß* orientieren und steuern. Im Zensurenbewußstein kommt zum Ausdruck, daß die Kinder diesen modernen Modus des Hineinwachsens in die arbeitsteilige Welt der Erwachsenen innerlich angeeignet haben.

Wie diese innere Aneignung funktioniert, läßt sich nun mit Hilfe der attribuierungstheoretischen Einsichten etwas tiefer verstehen und nachvollziehen. In der Auseinandersetzung mit leistungsthematischen Handlungssituationen in der Schule entwickeln Kinder frühzeitig differenzierte Strategien, mit deren Hilfe sie ihr eigenes Leistungshandeln nach den verursachenden Faktoren und Einflüssen deuten und innerlich aneignen. Die Schematisierungen, die sie dabei ausbilden und denen sie folgen ("leichter - schwerer", "besser - schlechter", "anstrengend - mühelos", "Glück - Pech" usw.), dienen der Gewinnung von Sicherheit und Verhaltensstabilität. Dabei arbeitet das Interesse an Informationen über das eigene Können gleichsam wie ein innerer Handlungsmotor, der das zuversichtliche oder ängstliche Herangehen an leistungsthematische Herausforderungen energetisch speist. Im selben Maße, wie sich diese inneren Deutungsmuster biographisch verfestigen und in der psychischen Struktur ablagern, machen sich die Kinder in ihrer *Innenleitung* des Umgangs mit schulischen Aufgaben und Leistungsansprüchen von äußeren

Beeinflussungen ein Stück weit unabhängig. Man könnte sogar formulieren: In der Moderne muß der heranwachsende Mensch im Bildungssystem eine innere Deutungswelt aufbauen, die ihn befähigt, an den wechselnden Handlungswelten seiner komplexen Umwelt selbstbewußt teilzunehmen.

Der Lehrer, der diese Einsichten aufnimmt, wird sich zunächst vor Augen führen, daß er in seinem alltäglichen Rollenhandeln, auch wenn er nicht offen Zensuren austeilt, dauernd "zensiert". Denn in der pädagogischen Interaktion in der Schule findet laufend ein heimliches Gespräch über Selbst- und Fremdeinschätzungen statt. Wie die Lehrperson sich in der konkreten Situation pädagogisch sinnvoll verhalten sollte, dafür gibt es keine allgemeingültigen Regeln im Sinne mechanischer Rezepte. Der gute Pädagoge wird vor allem für diese Prozesse *sensibel und wahrnehmungsfähig* sein und entsprechend besonnen handeln (Wenzel 1987). Für einen verantwortungsvollen praktischen Umgang mit diesen Einsichten der Wissenschaft sollen abschließend drei Konsequenzen gezogen werden.

1. Wenn Kinder ein geringes Selbstbewußtsein und anomische Tendenzen zeigen, sollte der Lehrer darauf bedacht sein, grundsätzlich ihre *Subjekthaftigkeit* zu fördern und zu stärken. Die Schüler sollen überhaupt erst einmal das Gefühl erleben, daß sie für ihre Leistungsergebnisse verantwortlich sind und diese verbessern können. Bei der Bewertung von Leistungen ist es wichtig, daß sich der Lehrer zunächst und sehr bewußt an den jeweiligen *individuellen Bezugsnormen* des Schülers orientiert. Der Schüler sollte vorrangig mit individuell passenden Aufgaben konfrontiert werden, an denen er mit einer gewissen Anstrengung Erfolg erfährt. In seinen Kommentaren sollte der Lehrer Erfolge auf realisierte Fähigkeiten / Kompetenzen / Begabungen, Mißerfolge jedoch auf noch unzureichende Anstrengung und Bemühung zurückführen, damit der Schüler allmählich über viele kleine Erfolgserlebnisse ein internes Kontroll- und zuversichtliches Kompetenzbewußtsein aufbauen kann. Erst wenn hier eine gewisse Stabilität erreicht ist, sollte der Lehrer sukzessive auch *soziale Bezugsnormen* ins Spiel bringen.

2. Der Lehrer kann allgemein die Leistungsmotivation stärken, indem er vielfältige Aufgabensituationen nach dem *Prinzip der Passung* mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad gestaltet. Wenn er Aufgaben im jeweils mittleren Schwierigkeitsbereich stellt, erfahren und erleben die einzelnen Schüler unmittelbar die Abhängigkeit der Leistungsergebnisse von der eigenen Anstrengung. Durch die Wahlmöglichkeiten in bezug auf Aufgabenschwierigkeit und Lerntempo können sie lernen, sich *realistische Ziele und Anspruchsniveaus* zu setzen, von denen her sie ihr Arbeits- und Leistungshandeln selbstwertfördernd steuern können.

3. Bei Schülern, die sich erkennbar durch die innere Deutung ihres Leistungshandelns bereits selbstbewußt in ihren Bewältigungsbemühungen steuern, sollte sich der Lehrer mit Lob und Tadel eher zurückhalten. Diese Schüler werden durch das sachliche Leistungsgeschehen selbst hinreichend "sanktioniert". Ein "schlechtes Ergebnis" eignen sie sich auch ohne zusätzlich kommentierenden Tadel innerlich an, etwa im Sinne einer Warnung bei nachlässigem Bemühen. Ein "gutes Ergebnis" wirkt allein durch die sachliche Mitteilung selbstwertbekräftigend, auch ohne das ausdrückliche Lob von außen. Bei Kindern, die in leistungsthematischen Handlungssituationen noch eher von außen beeinflußt und extrinsisch motiviert sind, können Lob und Tadel sowie die Aussicht auf Belohnung die Motivation und das Leistungsverhalten dagegen erheblich verbessern.

Die eingangs gestellte Frage nach der Schule ohne Zensuren läßt sich aus der Sicht der historischen Bildungsforschung mit einem geradezu kühn erscheinenden Optimismus beantworten. Gelungene Bildungsprozesse als Aufbauphänomene steuern sich selbst. Das neue Muster der Vergesellschaftung von unten durch Selbstaufbau der Person über Bildungsprozesse ist seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in privilegierten Bereichen des von Generation zu Generation weiter ausgebauten öffentlichen Bildungssystems entstanden und im Anfang des 21. Jahrhunderts sozusagen auch in der Grundschule angekommen. In der modernen arbeitsteiligen Welt wird die

hierarchische Integration der Gesellschaft von oben funktionslos. Es mag heute noch utopisch klingen, aber wir können es mit Gründen denken: Mit der Zeit lernen alle Menschen, daß jeder von jedem abhängig ist. Da die Fremdbeurteilung von Schülern in den Bildungseinrichtungen immer ein Stück Herrschaft einschließt, wird es in der Schule der Zukunft weniger Zensuren und formelle Prüfungssituationen geben. An die Stelle der Herrschaft von oben tritt in der gesellschaftlichen Entwicklung zunehmend die Selbststeuerung der Gebildeten von unten (Titze 1999). Die Schule wird dieser absehbaren Entwicklung vorangehen und sich in Richtung einer Institution anpassen, in der sich Kinder durch selbstgesteuertes Lernen als Person aufbauen und mit den Lehrer kooperativ aushandeln, welche Werte in ihrer zukünftigen Gesellschaft gelten sollen.

Literatur:

Baumert, Jürgen: Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft (1994), S. 272-276.

Block, Rainer: Der Alphabetisierungsverlauf im Preußen des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 1995.

Diederich Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar: Theorie der Schule. Berlin 1997.

Ditton, Hartmut: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim und München 1992.

Fend, Helmut: Theorie der Schule. München 1980.

Gerth, Hans Heinrich: Die Struktursituation der bürgerlichen Intelligenz im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): „Die Bildung des Bürgers“ (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, Band 2). Weinheim 1982, S. 329-358.

Herrlitz, Hans-Georg: Studium als Standesprivileg. Frankfurt a. M. 1973.

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München 1998.

Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart 1974/1996.

Klink, Job-Günter: Hauptschule und Realschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 8. Stuttgart 1983, S. 198-210.

Kuhlemann, Frank-Michael: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen 1992.

Lundgreen, Peter: Bildung als Norm in historischer Perspektive. In: Hettling, M. u.a. (Hg.): Was ist Gesellschaftsgeschichte? München 1991. S. 115-123.

Meyer, Wulf-Uwe: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart 1973.

Nunner-Winkler, Gertrud: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Stuttgart 1971.

Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1991.

Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Bd. II. Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800). München 1996.

Sauer, Michael: Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln 1998.

Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Gelehrte im Reich (Zeitschrift für historische Forschung. Beiheft 18). Berlin 1996.

Titze, Hartmut/Lührs, Wolfgang/Müller-Benedict, Volker/Nath, Axel: Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker (1860-1940). In: Lösche, P. (Hg.): Göttinger Sozialwissenschaften heute. Göttingen 1990. S. 181-250.

Titze, Hartmut: Der Akademikerzyklus. Göttingen 1990.

Titze, Hartmut: Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 389-406.

Titze, Hartmut: Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18 (1998), S. 66-81.

Titze, Hartmut: Wie lernt das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 103-120.

Wenzel, Hartmut: Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim 1987.

Westphalen, Raban Graf von: Akademisches Privileg und demokratischer Staat. Stuttgart 1979.

Wolter, Andrä: Das Abitur. Oldenburg 1987.

Angaben zur Person

Hartmut Titze, geb. 1944; Studium der Pädagogik, Soziologie und des Öffentlichen Rechts; 1972 Promotion bei Klaus Mollenhauer an der Universität Frankfurt a. M.; 1972 - 1990 Lehr- und Forschungstätigkeit am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; seit 1990 Professor für Historische Bildungsforschung an der Universität Lüneburg.

Anschrift: Institut für Pädagogik, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg. E-Mail: htitze@uni-lueneburg.de