**Zeitschrift:** Zeitschrift für pädagogische Historiographie
**Herausgeber:** Pädagogische Hochschule Zürich
**Band:** 12 (2006)
**Heft:** 2

**Artikel:** Diskurse über Bildungskarrieren : zur Politik von Begriffen
**Autor:** Priem, Karin
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-901849

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 07.12.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

# Diskurse über Bildungskarrieren: Zur Politik von Begriffen

**(Red.) Dass die idealistische Geschichtsphilosophie kein überzeugendes Modell historischer Forschung ist, hat die pädagogische Geschichtsschreibung nur sehr zögerlich akzeptiert. Als alternatives Modell historischer Forschung hat sich seit dem *linguistic turn* im angelsächsischen Bereich die Rekonstruktion von Begriffen bzw. Sprachen bewährt, die nicht als Abbilder des Wirklichen, sondern als Konstruktion desselben gelten. Der folgende Beitrag diskutiert die Fruchtbarkeit dieses Vorgehens, indem er zentrale Begriffe bildungspolitischer Diskussionen in den 1960er- und 2000er-Jahren auf deren semantische Kontexte zurückführt.**

■ Karin Priem

## 1. Fragestellung

Begriffe spielen im wissenschaftlichen Denken eine konstitutive Rolle. Begriffe verbürgen und schaffen Tatsachen und prägen deren Reflexion. Begriffe zirkulieren aber auch zwischen verschiedenen Wissenschaften. Die Kulturwissenschafterin Mieke Bal (2002) beschreibt den ständigen semantischen Umbau der Wissenschaftssprache mit der «Mobilität der Begriffe» (ebd., S. 15) und «sich kreuzenden Theorien» (ebd., S. 7ff.). Begriffe verändern bei dieser Bewegung ihre Bedeutung und müssen daher immer wieder «von neuem bewertet werden» (ebd., S. 11). Für die deutsche Erziehungswissenschaft indes diagnostizierte Daniel Tröhler (2005) bis über das zweite Drittel des 20. Jahrhunderts hinaus eine idealistisch aufgeladene, hermetisch geschlossene, weil empiriefeindliche Sprache, die bis heute deren internationalen Anschluss gefährde. Der in dieser These enthaltene Dualismus von geisteswissenschaftlich-statischer und empirisch-dynamischer Sprache der Erziehungswissenschaft wird in diesem Beitrag zwar als Reflexionsangebot aufgenommen, dabei aber teilweise relativiert.

Neben ihrer erkenntnistheoretischen Relevanz haben Begriffe auch politische Konsequenzen, und dies zeigen die begriffsgeschichtlichen Analysen Quentin Skinners. Seiner Auffassung nach (1969; 2002) muss Sprache als Handlung aufgefasst werden. Der Schwerpunkt Skinners liegt auf einer Auseinandersetzung mit der Funktion von Begriffen in verschiedenen historischen Kontexten bzw. auf der Frage, wie sich Texte und Begriffe auf historische Kontexte strategisch beziehen. Skinner spricht sich deshalb dafür aus, nicht nur Bedeutungen zu untersuchen, sondern auch Sensibilität für den Gebrauch von Begriffen zu entwickeln. Denn gerade hier sieht er einen engen Zusammenhang mit der Ausübung von Macht, mit jeglicher Art von sozialer Kontrolle, aber auch mit gesellschaftlicher Öffnung. Das Verfolgen von wandernden Begriffen und die Analyse ihres Gebrauchs kann also nicht nur zur Selbstaufklärung einer Disziplin beitragen, sondern auch auf politische Einschlüsse und Folgen aufmerksam machen. Dies gilt auch für den Diskurs über Bildungskarrieren und Bildungserfolg, an dem sich zudem verschiedene Wissenschaften beteiligen.

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, welche Begriffe die Wissenschaftssprache der nationalen PISA-Studien in Deutschland und – im Vergleich dazu – der bundesrepublikanischen Bildungsdiskussion in den 1960er-Jahren geprägt haben. Die Analyse semantischer Veränderungen soll in zwei Schritten durchgeführt werden. Begonnen wird zunächst mit einer kursorischen Charakterisierung der nationalen PISA-Ergebnisse in Deutschland, die in differenzierter Form in den Jahren 2003 und 2005 erschienen sind (Baumert et al. 2003; Prenzel et al. 2005). Um deren semantische Konturen zu verdeutlichen, erfolgt ein Rückgriff auf ausgewählte Aspekte der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre. Nach diesen beiden Schritten wird ein Resümee gezogen, das sich der Frage widmet, ob eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Begriffen gewinnbringend vor Pauschalisierungen schützen kann.

## 2. Semantische Kennzeichen der nationalen PISA-Studien in Deutschland

Wie die internationalen, so hatten auch die nationalen Ergebnisse der PISA-Studien zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland (z.B. Baumert/Artelt 2003, S. 11–14) gemäss den Angaben ihrer Herausgeber die Funktion, einen vergleichenden Überblick über das Leistungsniveau in jenen «Basiskompetenzen» zu geben, die «Lebensbewältigung» und «Anschlussfähigkeit» an eine unbekannte Zukunft gewährleis-

ten sollen. Nicht nur in ihrem Erklärungsmodell zum «Kompetenzerwerb in der Schule», sondern auch in ihrer Ergebnisformulierung betonen die Autoren der PISA-Studie immer wieder die grosse Bedeutung der «Sozialschichtzugehörigkeit» für Schulerfolg. «Sozialschichtzugehörigkeit» wiederum lässt sich ihrer Meinung nach aus der ungleichen Menge des sozialen und kulturellen Kapitals ablesen, das den Schülern bereits beim Eintritt in das Bildungssystem mit auf den Weg gegeben wurde und dessen Summe im deutschen Bildungssystem auch langfristig ihr schulisches Leistungsniveau bestimme. Aufgrund dieses hohen Erklärungswertes, den alle PISA-Studien der «Sozialschichtzugehörigkeit» von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihren Schulerfolg beimassen, sollen nun diejenigen Abschnitte der bundesrepublikanischen Teilstudien, die sich in besonderem Masse mit sozialen Differenzen befassen, einer näheren Betrachtung unterzogen werden: Dies betrifft Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und Spracherwerb sowie zwischen Leistungsniveau und Familienzugehörigkeit.

Zuerst zu den Ergebnissen über den Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und Spracherwerb: Zu diesem Fragekomplex gehört die in der ersten nationalen Vergleichsstudie durchgeführte Untersuchung des Leistungsprofils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Stanat 2003, S. 243–260). Bei der Interpretation der Daten wurde plausibel nachgewiesen, dass das schulische Leistungsniveau vom Kenntnisstand der deutschen Sprache abhängig war. Die «mangelnde Förderung des Zweitsprachenerwerbs» wurde als «entscheidende Hürde für schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien» (ebd., S. 260) bezeichnet. Der damalige Befund konzentrierte sich damit auf die Verkehrssprache Deutsch. Was die Perspektiven für zukünftige Schülergenerationen angeht, so hat zumindest in der ersten Teilstudie wenig Offenheit gegenüber dem Gedanken bestanden, dass erst die differenzierte Kenntnis der Sprache des familiären Herkunftslandes eine Voraussetzung für das Erlernen einer weiteren Sprache darstellt und beide Sprachen förderungswürdig sind. Kognitionspsychologische und linguistische Untersuchungen zu Bilingualität und zum Zweitsprachenerwerb bestätigen diese Möglichkeit in Teilergebnissen. Bezeichnenderweise wurde aber weder in der ersten (ebd.) noch in der zweiten (Ramm et al. 2005) nationalen Vergleichsstudie des PISA-Konsortiums zur schulischen Leistungssituation in der Bundesrepublik Deutschland erfasst, wie hoch die Kompetenz der Probanden mit Migrationshintergrund in der familiären Umgangs- bzw. Ursprungssprache war und wie diese mit anderen Variablen – möglicherweise leistungssteigend – in Wechselwirkung stehen könnte. Zudem wurde die Frage danach, ob eine erfolgreiche Integration in die deutsche Gesellschaft erfolgt ist oder nicht, bei PISA implizit und explizit von der Dominanz der deutschen Sprache abhängig gemacht (ebd., S. 279). So gesehen sind die nationalen PISA-Studien einem starken und möglicherweise überdeterminierenden Integrationsgedanken verpflichtet, der die kulturelle Heterogenität und Zweisprachigkeit von Kindern aus Migrantenfamilien vor allem als leistungsgefährdend wertet, zumindest aber als bedeutsames zukünftiges Potenzial ausser Acht lässt.

Das Thema «soziale Differenz» betrifft, wie bereits erwähnt, ein zweites zentrales Untersuchungsfeld der PISA-Studien. Dort wird der Zusammenhang von Leistungsniveau und Familienstrukturen (Tillmann/Meier 2003) sowie jener zwischen Leistungsniveau und sozialen, ökonomischen sowie kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie behandelt (Ehmke et al. 2005). Als bedeutende strukturelle Kennzeichen von Familie wurden in der ersten nationalen Vergleichsstudie (Tillmann/Meier 2003) «Familienform», «Kinderzahl» und «mütterliche Erwerbstätigkeit» genannt. Diese Kennzeichen spielen auch in der traditionellen Familienforschung eine grosse Rolle. Sie werden dort in der Regel im Zusammenhang mit Defizithypothesen genutzt, die davon ausgehen, dass die von der sogenannten Kernfamilie abweichenden Familienformen, das Fehlen von Geschwistern und mütterliche Erwerbstätigkeit den Bildungsverlauf von Kindern negativ beeinflussen. Diese Aussagen wurden durch die PISA-Studie widerlegt. Denn es konnte nachgewiesen werden, dass im deutschen Schulsystem vor allem eine soziale Benachteiligung wirksam war: «Je mehr Kinder in einer Familie aufwachsen, desto geringer dürfte die Chance für das einzelne Kind sein, eine höhere Schule zu besuchen» (ebd., S. 371). Dabei wurde festgestellt, dass Migrantenkinder signifikant häufiger als Kinder deutscher Eltern aus kinderreichen Familien kamen. Da insgesamt alle Einzelergebnisse traditionelle Annahmen widerlegten, folgerten die PISA-Autoren, dass lediglich die «Sozialschicht» in Form von «kulturellem Kapital» und der «Migrationshintergrund» als einflussreiche Strukturmerkmale der Herkunftsfamilien von Schülerinnen und Schülern gelten können. Die Variable «Familie» wurde so auf «soziale Schicht» mit einer deutlichen Zuspitzung auf den Aspekt «Migration» reduziert. In der zweiten nationalen Vergleichsstudie bemühte man sich, diese Ergebnisse weiter zu differenzieren (Ehmke et al. 2005). Der Aspekt «Migration» blieb dabei ausgeklammert. Eine Begründung dafür bleiben die Autoren schuldig. Keineswegs überraschend kam man zu dem Ergebnis, dass vor allem der sozioökonomische Status der Eltern und deren Bildungsabschluss einen hohen Prognosewert für die Kompetenzentwicklung von Kindern haben. Ungewöhnlich war dagegen ein Teilergebnis, das darauf aufmerksam macht, dass gleiche Kompetenzniveaus über unterschiedliche Schularten verteilt sein können. Die PISA-Autoren werten diesen Umstand positiv, da sie daraus, unter der Voraussetzung der Zulassung zu weiterführenden Bildungsgängen, gleiche Möglichkeiten der «Teilha-

be» am «lebenslangen Lernen» und am «gesellschaftlichen Leben» folgern (ebd., S. 265). Nicht untersucht bleibt dabei aber die Frage, ob und unter welchen individuellen Voraussetzungen eine solche Teilhabe von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten überhaupt aktiv ergriffen werden kann. Denn erst Erfolgsanalysen können zeigen, durch welche Faktoren soziale Mobilität, auch bei Kindern mit Migrationshintergrund, zustande kommt.

Der Analyserahmen und einige der Ergebnisse der PISA-Studien sind nun in groben Zügen vorgestellt. Ihr wissenschaftlicher Ansatz lässt sich als quantitativen Methoden verpflichtete empirische Bildungsforschung mit sozial- und kognitionspsychologischen Einschlüssen charakterisieren. Zwei Begriffe, so der erste Befund, spielten dabei eine besonders wichtige Rolle: «soziale Herkunft» und «Migrationshintergrund». Die damit verbundene Schwerpunktsetzung enthält, so ein zweiter Befund, durch die prominente Verwendung von Begriffen wie «kulturelles», «soziales» und «ökonomisches Kapital» einen selektiven Rückgriff auf Theoreme des französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu zur Kennzeichnung sozialer Differenz. Wird Pierre Bourdieu in der internationalen PISA-Studie noch namentlich erwähnt und seine Schriften im Literaturverzeichnis aufgeführt (Baumert/Schümer 2001, S. 326–333), so findet man in den nachfolgenden nationalen PISA-Studien zur Bundesrepublik Deutschland nur sporadisch einen entsprechenden Nachweis. Aber auch bei der kenntlich gemachten Rezeption dieses Autors, wird sein kultursoziologischer Ansatz verkürzt wiedergegeben und von Forschungsdesigns umklammert, die zwar – wie die Arbeiten von James S. Coleman – affine Fragen bearbeiten, dabei aber einer eher szientistischen Tradition angehören und vor allem auf standardisierten Messungen beruhen. Eine methodologische und methodische Differenz mit Bourdieus ethnographisch-praxeologischem Ansatz wird in den PISA-Studien nicht thematisiert. Gleichzeitig wird deutlich, dass Begriffe in neue disziplinäre Kontexte wandern können und ihre Herkunft in «sich kreuzenden Theorien» auf lange Sicht sogar vergessen werden kann. Die Vermutung liegt nahe, dass mit dieser begrifflichen Zirkulation auch epistemologische Veränderungen und semantische Umdeutungen im Diskurs über Bildungskarrieren verbunden sind. Und genau dies scheint sich zu bestätigen.

Vor allem kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital bestimmen, Bourdieus Darstellung nach, den Habitus und die Positionen der Akteure im sozialen Raum, die dabei in enger Wechselwirkung mit Bildungskarrieren stehen. Bis hierher herrscht zwischen dem französischen Soziologen und den Autoren der PISA-Studie weitgehende Übereinstimmung. Gegensätze zeigen sich dagegen im Gebrauch der Begriffe: Im Rahmen der nationalen PISA- Studien zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland wird die Höhe des sozialen und kulturellen Kapitals nahezu synonym mit «Sozialschichtzugehörigkeit» und als Indiz für den «Migrationsstatus» von Schülern und Schülerinnen gebraucht. Diese wiederum gelten vor allem in der ersten Teiluntersuchung (2003) als Auslöser tiefer «Leistungsniveaus» beim Erwerb von «Basiskompetenzen». Damit werden die Bourdieuschen Theoreme in neue begriffliche Ensembles transferiert und verblüffende Nachbarschaften gestiftet. Bourdieu würde diesem Vorgehen gegenüber vermutlich Verdacht schöpfen. Begriffe wie «Schicht» und «Klasse» bergen für ihn die Gefahr wissenschaftlicher Überdeterminierung und Pauschalisierungen durch Suggestion von Geschlossenheit und Statik. Die Existenz sozialer Differenzen wird damit von ihm nicht in Frage gestellt, sondern, ganz im Gegenteil, als Ausdruck von Verteilungskämpfen im sozialen Raum nachhaltig betont. Während der Begriff «Sozialschicht» bzw. «soziale Herkunft» bei PISA aber die Dynamik und Unberechenbarkeit der Akteure im sozialen Raum verschweigt, betont Bourdieu mit seinem begrifflichen Instrumentarium gerade das Moment der tendenziellen Unbestimmtheit objektiver gesellschaftlicher Strukturen, das wiederum auf soziale Veränderungen hindeutet.[1] So gesehen ist zu überlegen, ob die PISA-Studie, so plausibel und nützlich ihre Ergebnisse auch sind, durch ihre Begriffe und deren Gebrauch nicht dazu anregt, die Selektionsmechanismen des Bildungssystems eher zu verstärken.

Während sich die PISA-Studien in vielen ihrer Teiluntersuchungen einer «Regressionsanalyse» (z.B. Baumert et al. 2002, S. 232) im Sinne eines Leistungsdefizits durch mangelnde Integration und soziale Herkunft verschrieb, widmete sich die westdeutsche Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre zwar ähnlichen Problemen, aber unter ganz anderen Vorzeichen.

## 3. Semantische Kennzeichen der bundesrepublikanischen Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre

Ludwig von Friedeburg (1989, S. 281) überschrieb seine Darstellung des westdeutschen Bildungswesens nach 1945 mit «Der versäumte Neubeginn». Bemerkenswert ist seiner Auffassung nach, dass sich trotz der alliierten Forderung nach Demokratisierung und Chancengleichheit in Westdeutschland die restaurativen Kräfte beim Wiederaufbau des Bildungswesens durchgesetzt haben. Restaurativ bedeutet hier: dreigliedriges Schulsystem und Konfessionsgebundenheit von Schule. Dass das westdeutsche Bildungssystem «im internationalen Vergleich zurückfiel», so Friedeburg, «wurde erst im Zusammenhang der Modernisierung der Produktion in den fünfziger Jahren und in den Sechzigern bei anhaltender Vollbeschäftigung bestimmend für die Gesellschaftspolitik» (ebd., S. 334f.). Dahinter steckte die Vorstellung,

dass Bildungsinvestitionen unmittelbar in volkswirtschaftlichen Ertrag münden und dass die Ausschöpfung von Begabungsressourcen technischen Fortschritt und Wirtschaftswachstum garantieren könne.

Die Lösung der Krise des westdeutschen Bildungssystems wurde daher anfangs vor allem bildungsökonomisch-quantitativ und nicht qualitativ durch eine Bildungsreform betrieben. Erst Mitte der 1960er-Jahre machten sich erste Ansätze zu einer Strukturreform bemerkbar. Dies äusserte sich in ersten Schulversuchen. In der Forschung widmete man sich Analysen des Bildungssystems. Die Erziehungswissenschaft der BRD entwickelte sich unter dem programmatischen Vorzeichen der «realistischen Wendung» – ein von Heinrich Roth im Jahre 1962 geprägter Begriff – von einer hermeneutischen Geisteswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft. Als einer der damals wichtigsten Forschungszweige entwickelte sich die Begabungsforschung. Diese lenkte den Blick auf soziale Differenzen und auf jene Voraussetzungen von Lernprozessen, die als kulturell, individuell und schichtspezifisch geprägt angesehen wurden.

Auffallend ist nun, dass dieser kurze historische Rückblick zumindest drei Begriffe enthält, die in der PISA-Studie keine Rolle mehr spielen, ja nahezu völlig verschwunden sind: «Begabung», «Begabtenförderung» und «Bildungsexpansion». Um ihren Gebrauch zu prüfen, soll nun am Beispiel von drei Disputanten ein Blick auf die damalige Argumentation geworfen werden.

Der erste Abschnitt widmet sich Ralf Dahrendorf und seiner Forderung nach «aktiver Bildungspolitik»: «Aktive Bildungspolitik in der Bundesrepublik», so Dahrendorf, «muss ihre Aufmerksamkeit zunächst drei oder vier sozialen Gruppen widmen: Landkindern, Arbeiterkindern, Mädchen und, mit erheblichen Einschränkungen, katholischen Kindern.» «Unter den Studenten und höheren Schülern», so fährt er fort, «sind diese Gruppen zum Teil auffällig unterrepräsentiert; sie bilden daher das Reservoir einer expansiven Politik oder, menschlicher formuliert, ihre Mitglieder vor allem sind in der Entwicklung effektiver Bürgerrechte bisher zu kurz gekommen» (Dahrendorf 1965, S. 65). Dieses Defizit manifestiert sich für Dahrendorf am Problem des Übergangs in eine höhere Schule. Zwei Hauptgründe werden für dessen mangelnde Bewältigung von ihm genannt: (1) die Vorurteile des Lehrpersonals gegenüber bildungsfernen Schichten und (2) familiärer Traditionalismus. Dahrendorf betrachtet das daraus resultierende Bildungsdefizit als «grundlegenden Modernitätsrückstand der deutschen Gesellschaft» (ebd., S. 79). Wolle man diesen beseitigen, so argumentiert er weiter, müsse Schule unterschiedliche soziale Voraussetzungen ausgleichen und Fertigkeiten nicht nur bewerten, sondern auch entwickeln.

Ein weiterer Disputant der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre ist Georg Picht. Als Schlüsseltext der Bildungsdiskussion in der frühen Bundesrepublik gilt bis heute seine stark bildungsökonomisch inspirierte Kampfschrift *Die deutsche Bildungskatastrophe*, die erstmals im Jahre 1964 in der Wochenzeitung *Christ und Welt* publiziert wurde. Picht votierte darin für «Bildungsexpansion», machte den Mangel an Abiturienten zum Kardinalproblem des «Bildungsnotstandes» und formulierte damit für die Öffentlichkeit, was in wissenschaftlichen Texten bereits vorbereitet worden war. «Die Zahl der Abiturienten», schrieb Picht (1964) in der Buchfassung seines Beitrags, «bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung abhängig» (ebd., S. 26). Besonders problematisch sei es, dass durch die quantitative Unzulänglichkeit schulischer Versorgung in ländlichen und industriellen Regionen eine hochgradig ungerechte «Sozialauslese» stattfinden. Die im Bildungssystem übliche Zuweisung zu «Leistungsgruppen», die im Alter von zehn Jahren erfolge, beeinflusse, so Picht weiter, Chancen für sozialen Aufstieg, sie nehme Zuweisung sozialer Positionen in ungerechtfertigter Weise vorweg und führe zu sozialer Ungerechtigkeit (vgl. ebd., S. 30). Sein damaliger Lösungsvorschlag hiess infolgedessen: Steigerung von Qualität durch Steigerung von Quantität im Bildungswesen.

Abschliessend nun zu Heinrich Roth, der nicht nur als bedeutender Disputant der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre aufgetreten ist, sondern auch das disziplinäre Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft stark beeinflusst hat. Heinrich Roth (1967, S. 237) forderte in einem Aufsatz zu *Begabung und Schule* (1963) dazu auf, das «drohende und steigende Auseinanderklaffen in eine Elite und eine Masse durch die Hebung des Bildungsniveaus aller zu mildern.» Die Aufgabe von Schule sieht er dabei in «Begabungsentdeckung, Begabungspflege und Begabungsherausforderung» (ebd., S. 232). Begabungen sind dabei für ihn individuelle «Potenzen», deren Überführung in «Leistungen» von «historisch ausgeformten Leistungskanälen» abhängig sei (ebd.). In einem vier Jahre später verfassten Aufsatz zum Thema *Begabung als Problem der Forschung* (ebd., S. 200–213) macht Roth dezidierte Hinweise auf Möglichkeiten der empirischen Erforschung von Begabung. Als daran beteiligte Disziplinen nennt er Kulturanthropologie, Lern- und Entwicklungspsychologie sowie Humangenetik. «Begabung» bzw. «Intelligenz» werden von Roth vor diesem Hintergrund in «Lernfähigkeit» umgewidmet, die wiederum mit einem Set steuerbarer Umweltvariablen gefördert werden kann. Folgerichtig plädiert Roth für «eine differenzierende Interessenweckung durch ein vielseitig gegabeltes und anregendes Schulsystem». Dieses Schulsystem habe auch die Aufgabe, «Arbeiterkinder an anderen, sie motivierenden Inhalten ebenso für geistige Anstrengungen zu gewinnen ... wie Kinder der Mittelschicht.»

Denn «Begabungsrichtungen» sind für Roth «Prägungseffekte der familiären und sozialen Umwelt, Kanalisierungen des allgemeinen Begabungspotentials durch Grunderfahrungen und Grundbelohnungen» (ebd., S. 210).

Heinrich Roth konnte die Begabungsdiskussion auch in der Bildungskommission des im Jahre 1965 gegründeten *Deutschen Bildungsrates* zu einem zentralen Thema machen. Im Jahre 1968 erschien unter dem Titel *Begabung und Lernen* der von ihm herausgegebene Band 4 der *Gutachten und Studien* der Bildungskommission. In dem Band, der zahlreiche weitere Auflagen erfuhr, werden in 14 Gutachten verschiedene Aspekte des Forschungsfeldes vorgestellt, die über weite Strecken dokumentieren, wie der Begabungsbegriff in der damaligen Forschung konturiert wurde: so zum Beispiel als kaum nachweisbare Folge genetischer Dispositionen (Horst Ritter/Wolfgang Engel), als «geistige Entwicklung», die wiederum «als Funktion von Anlage, Reifung» sowie «Umwelt- und Erziehungsbedingungen» interpretiert wurde (Hans Aebli), als Frage der «Förderung von Lernmotivierung» (Heinz Heckhausen), als Problem von «Sozialisation und Schulerfolg» (Klaus Mollenhauer), als eng gekoppelt an schichtspezifisches Sprachverhalten (Ulrich Oevermann) usw.

Dieser kurze historische Rückblick erlaubt eine Zwischenbilanz. Folgende Begriffe haben in der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre, so lautet der insgesamt dritte Befund dieses Beitrags, eine zentrale Rolle gespielt: «Motivation» als Regulierung von «Begabung», «Begabungsförderung» sowie «Bildungsexpansion» und «soziale Schicht». Dabei, so der vierte Befund, bezeichnet der Begriff «soziale Schicht» eine begriffliche Schnittmenge mit der PISA-Studie. Allerdings ist damit keine völlig identische Untersuchungsgruppe verbunden. Im Mittelpunkt der Analysen von Georg Picht und Heinrich Roth, von Ralf Dahrendorf (1965) und Helge Pross (1969) standen nicht sogenannte Gastarbeiterkinder, sondern Landkinder, Arbeiterkinder, Mädchen und, mit Einschränkung, katholische Kinder. Diese Kinder waren es, deren Fähigkeiten über Schicht- und Mentalitätsbarrieren hinweg gefördert werden sollten. Der Begriff der Begabung wurde dabei seines alten geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Gehalts im Sinne eines subjektiv-einzigartigen Vermögens und genetisch irreversibler Anlagen entkleidet. Und dieser Vorgang wiederum verwandelte «Begabung» in ein wissenschaftlich zeitgemässes Set steuerbarer Umweltvariablen, das dem Modernisierungs-, Fortschritts- und Expansionsstreben der 1960er-Jahre vollkommen entsprach. Dabei trat vor allem Heinrich Roth, dessen Lektüreliste man in einer Selbstdarstellung aus dem Jahre 1979 ausgebreitet findet, als Vermittler zwischen geisteswissenschaftlichem und lernpsychologischem Denkstil auf (vgl. dazu auch Peyer/Künzli 1999, S. 187f.). Die argumentative Engführung von «Umwelt» und «Begabung» konnte sich zu einem Kennzeichen von Modernisierung entwickeln und verdient es daher, auch als bildungspolitisch einflussreiche sprachliche Handlung und Strategie betrachtet zu werden.[2]

## 4. Resümee

Der historische Kontext der Vertreter der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre war in erster Linie durch Modernisierungsstreben, Fortschrittsoptimismus und ökonomischen Aufschwung gekennzeichnet. Sprachlich spiegelt sich dies im Begriff der Bildungsexpansion. Bildungspolitisch am nachhaltigsten gewirkt haben dürfte jedoch das Wandern des Begabungsbegriffs in lern- und motivationspsychologische Zusammenhänge, die seine Gebrauchsweise nachhaltig verändert haben. Dadurch erfolgte eine Fokussierung auf die damals quantitativ nahezu unbegrenzt erscheinende Realisierbarkeit von höherer Bildung unabhängig von sozialer Differenz. Die Forschergeneration der PISA-Studien steht im Gegensatz zu ihren Vorgängern inmitten eines historischen Kontextes, in dem ein bereits expandiertes Bildungssystem in Zeiten der Neuverteilung sozialer Belastungen, der Reduktion staatlicher Finanzierungsmittel und Problemen bei der Steuerung von Migration internationalen Vergleichen standhalten und effizienter werden möchte. Dies sind die Bedingungen, unter denen die PISA-Forscher Begriffe wie «Leistungsniveau», «Basiskompetenzen» und «soziale Herkunft» in enge Nachbarschaft mit Begriffen wie «kulturelles», «soziales» und «ökonomisches Kapital» gebracht haben. Mit dieser begrifflichen Mixtur und daraus resultierenden Bedeutungsverkürzungen können sie Schwachstellen immerhin zutreffend beschreiben, doch bleiben Fragen der Erschliessung innovativer Bildungsressourcen und gesellschaftlicher Verteilungskämpfe dabei unerwähnt. Zudem mündet bei PISA das Wandern eines kultursoziologischen Ansatzes in ein sozialpsychologisches Theoriegebäude in eine Überdeterminierung der Folgen sozialer Differenzen, so dass die im ursprünglichen Ansatz bei Bourdieu enthaltene Offenheit und Dynamik gesellschaftlicher Strukturen inzwischen nahezu aus dem Blick geraten ist. Dies führt bildungswissenschaftlich zu Regressionsanalysen und bildungspolitisch zu einem hohen Kontrollbedürfnis, das vor allem auf die Begrenzung gesellschaftlicher Heterogenität gerichtet ist. Die Frage danach, ob die PISA-Studien dazu beitragen, diese bildungspolitischen Absichten durch einen begrifflichen und quantitativen «Schutzgürtel der Zweifelsenthaltung» (Bal 2003, S. 17) oder gar «Bann empirischer Mythen» (Rauin 2004) zu umgeben, macht auf mögliche gesellschaftlich-restriktive und statische Wirkungen empirischer Forschung aufmerksam und sollte in der Bildungsforschung zukünftig mehr Beachtung finden.

Insgesamt lassen sich sowohl während der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre als auch im Rah-

men der Debatte um die nationalen PISA-Studien immer wieder argumentative Strategien beobachten, die genau jene ökonomischen und sozialen Verteilungskämpfe ausblenden, die bei Bourdieu eine gewichtige Rolle spielen. Zielformeln wie «Chancengleichheit» und «Begabungsförderung» sind ebenso immateriell und idealistisch geladen wie eine forschungsmodellierende Betonung der Verkehrssprache Deutsch, als deren Folge soziale Differenzen nicht als politisch und gesellschaftlich bedingte Zuteilung von Privilegien, sondern eher normativ als Leistungsdefizit und/oder kulturelle Desintegration behandelt werden.

Dennoch hat die Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre gezeigt, dass eine kritische Revision des geisteswissenschaftlich geprägten Begabungsbegriffs tatsächlich eine, wenn auch begrenzte, bildungswissenschaftliche und -politische Dynamik über soziale und kulturelle Differenzen hinweg auslösen konnte. Der Zugewinn der PISA-Studien macht sich dagegen im Nachweis bemerkbar, dass sich Chancengleichheit und gesellschaftliche Dynamisierung durch das Bildungssystem in Teilbereichen der Gesellschaft pädagogisch und politisch nicht realisiert haben und dass traditionelle Annahmen – wie zum Beispiel der negative Einfluss mütterlicher Erwerbstätigkeit und geringer Geschwisterzahl – gründlich revidiert werden müssen.

1 Hier könnte zum Beispiel das überraschende Ergebnis gleicher Kompetenzniveaus in unterschiedlichen Schularten und die Untersuchung von Probanten mit geringem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital aber hohen Leistungsniveaus weiterführend sein.

2 Helmut Schelsky (1963), dessen Position im Rahmen dieses Beitrags nicht zur Sprache kommt, merkte als einziger Stichwortgeber der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre an, dass nicht nur die Hypothese der Steuerbarkeit von Begabung, sondern auch die damit verbundene Forderung nach Begabungsfeststellung durch pädagogische Institutionen einen – in seinen Augen nicht gerechtfertigten – Allmachtsanspruch und Machtzuwachs gegenüber dem Elternrecht und der sozialen Schichtung einer Gesellschaft implizieren.

**Literatur**


Bal, Mieke: Kulturanalyse. Frankfurt am Main 2002

Barlösius, Eva: Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. Wiesbaden 2004

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Jürgen Baumert/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Petra Stanat/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiss (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 15–68

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Jürgen Baumert/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Petra Stanat/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiss (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 323–407

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiss, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiss, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen 2002

Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiss, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003

Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und «Klassen». In: Pierre Bourdieu: Sozialer Raum und «Klassen». Leçon sur la Leçon. Frankfurt am Main 1985, S. 8–46

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur, Band 1. Hamburg 1992, S. 49–79

Coleman, James S.: Equality of Educational Opportunity. Washington: Office of Education 1966

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück 1965

Ehme, Timo/Siegle, Thilo/Hohensee, Fanny: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: Manfred Prenzel/Jürgen Baumert/Werner Blum/Rainer Lehmann/Detlev Leutner/Michael Neubrand/Reinhard Pekrun/Jürgen Rost/Ulrich Schiefele (Hrsg.): PISA 2003. Münster/New York/München/Berlin 2005, S. 235–268

Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München 2004

Friedeburg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftliche Widersprüche. Frankfurt am Main 1989

Führ, Christoph: Die unrealistische Wendung. Rückblick und Bildungsreformkonzepte der sechziger Jahre. In: Christoph Führ (Hrsg.): Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Köln 1997, S. 190–210

Jencks, Christopher: Chancengleichheit. Hamburg 1973

Mercheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2004

Overhoff, Jürgen: Quentin Skinners neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Historische Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10(2004), S. 321–336

Palonen, Kari: Die Entzauberung der Begriffe. Das Umschreiben der politischen Begriffe bei Quentin Skinner und Reinhard Koselleck. Münster 2003

Palonen, Kari: Quentin Skinner. History, Politics, Rhetoric. Cambridge: Cambridge University Press 2003

Peyer, Ann/Künzli, Rudolf: Metaphern in der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), S. 177–194

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg 1964

Pross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main 1969

Ramm, Gesa/Walter, Oliver/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred: Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: Manfred Prenzel/Jürgen Baumert/Werner Blum/Rainer Lehmann/Detlev Leutner/Michael Neubrand/Reinhard Pekrun/Jürgen Rost/Ulrich Schiefele (Hrsg.): PISA 2003. Münster/New York/München/Berlin 2005, S. 269–298

Rauin, Udo: Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbar pädagogische Gewissheit wird. In: Pädagogische Korrespondenz 2004, H.32, S. 39–49

Roeder, Peter Martin: Bildungsforschung und Schulreform: Jerome S. Bruner/Heinrich Roth/Saul B. Robinsohn/Torsten Husén/James S. Coleman. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München 2003, S. 227–248

Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957–1967. Hannover 1967

Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen (1968). Stuttgart 1974
Roth, Heinrich: Selbstdarstellung. In: Ludwig J. Pongratz/Werner Traxel/Ernst G. Wehner (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Band 1. Bern 1979, S. 257–288
Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957
Schelsky, Helmut: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1963
Skinner, Quentin: Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: History and Theory 8(1969), S. 3–53
Skinner, Quentin: Visions of Politics. Vol. 1: Regarding Method. Cambridge: Cambridge University Press 2002
Stanat, Petra: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Jürgen Baumert/Cordula Artelt/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiss (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 243–260
Tillmann, Klaus-Jürgen/Meier, Ulrich: Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb. In: Jürgen Baumert/Cordula Artelt/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiss (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 361–392
Tröhler, Daniel: Geschichte und Sprache der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(2005), S. 218–235