

Die Wahrnehmung und Deutung von Leistung und Leistungsprinzip bei Studierenden

Carsten G. Ullrich

Leistung, eine Leistungsorientierung und das Leistungsprinzip sind für Studentinnen und Studenten zentrale Orientierungspunkte und zumindest mitentscheidend für den Studienerfolg. Darüber, wie Studierende ihre Leistungsanforderungen wahrnehmen, welche Leistungsbereitschaft sie mitbringen und wie sie Leistung und Erfolg für sich definieren, ist jedoch nur wenig bekannt. Dies trifft auch für Deutungen und Bewertungen des Leistungsprinzips als grundlegender Gratifikationsnorm zu. In diesem Beitrag werden Forschungsergebnisse zu diesem Themenbereich vorgestellt, die in Online-Gruppendiskussionen mit Studierenden gewonnen wurden.

1 Einleitung

Leistung und unterschiedliche Leistungsanforderungen sind für Studierende wichtige Orientierungspunkte in ihrem Studium und zentral für ihre Beurteilung und die beruflichen Karrierechancen. Darüber, wie Studierende Leistung und das Leistungsprinzip wahrnehmen, ist jedoch nur wenig bekannt. In diesem Beitrag werden Ergebnisse eines Forschungsprojekts präsentiert, in dem untersucht wurde, wie Studierende Leistung und Leistungsprinzip wahrnehmen. Die zentralen Befunde dieser Studie werden im vierten Abschnitt vorgestellt. Zuvor werden der Theorie- und Forschungsstand kurz rekapituliert und das methodische Vorgehen erläutert. Abschließend werden die Befunde vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Leistungsverständnisses diskutiert.

2 Leistung und Leistungsprinzip

Leistung gilt als ein zentraler Wert moderner Gesellschaften und eine hohe Leistungsorientierung als grundlegendes und notwendiges Persönlichkeitsmerkmal moderner Menschen. Entsprechend wird das Leistungsprinzip zugleich als zentraler Mechanismus der Statusverteilung (mehr Leistung führt zu höheren sozialen Positionen) und als Legitimationsquelle sozialer Ungleichheit angesehen (wenn diese auf Leistungsunterschiede zurückgeführt wird). Dabei hat sich das Leistungsprinzip erst relativ spät durchgesetzt und ist eng mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft verbunden (vgl. u. a. Bolte, 1979). Trotz einzelner kritischer Untersuchungen des Verhältnisses von Leistung und Erfolg (klassisch: Mannheim, 2009) haben Sozialtheorien die Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften als Leistungsgesellschaften meist unhinterfragt übernommen (z. B. Parsons, 1951). Erst in den 1970er Jahren sind Leistungs-

begriff und -prinzip stärker reflektiert und als ideologisch kritisiert worden (Bolte, 1979; Offe, 1970).

Studien aus dem Bereich der Einstellungsforschung stellen immer wieder eine hohe Orientierung am Wert Leistung fest (u. a. Hadjar, 2008, S. 84 ff.), auch wenn Zweifel an der empirischen Geltung des Leistungsprinzips durchaus bestehen (Kohler, 2006). Dies bestätigen auch qualitative Studien (u. a. Neckel et al., 2008), die zudem einen Deutungswandel hin zu einem funktionalen Leistungsbegriff feststellen: Was als individuelle Leistung gilt, orientiere sich immer mehr am Erfolg, also an den zugeschriebenen Folgen einer Handlung, und immer weniger an dem für den Erfolg erforderlichen Aufwand.

Leistung wird insbesondere in bildungs-, arbeits- und sportsoziologischen Feldern thematisiert. In der Bildungsforschung dominierte dabei lange die Auseinandersetzung mit dem Leitbegriff der Chancengleichheit und dessen Scheitern (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971), ohne dabei jedoch die Orientierung von Bildungseinrichtungen am Leistungsprinzip grundlegend zu hinterfragen (z. B. Schelsky, 1957). Seit den PISA-Studien hat dieser Strang immanenter Kritik geradezu eine Renaissance erfahren (vgl. u. a. Bünger et al., 2017; Ricken, 2018; Solga, 2005).

Insgesamt wissen wir damit nur wenig über die empirische Bedeutung des Leistungsprinzips. Studierende sind hierbei keine Ausnahme, denn jenseits praktischer Interessen (z. B. Evaluierungen von Studiengängen) werden die Wertorientierungen von Studierenden nur selten untersucht. Zumindest bestätigt aber Bargel (2008, S. 36) die Befunde Kohlers (2006): Auch unter Studierenden ist die Akzeptanz des Leistungsprinzips hoch, während die Zweifel an der Praxis des Leistungsprinzips gewachsen sind.

3 Forschungskontext und methodisches Vorgehen

Die Forschungsergebnisse zu den Vorstellungen von Studierenden über Leistung, Erfolg und Leistungsprinzip wurden im Rahmen einer Untersuchung gewonnen, die 2016 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde.¹ Um ein umfassendes Bild der Vorstellungen von Studierenden zum Thema Leistung und Leistungsprinzip zu gewinnen, wurden Studierende dazu motiviert, sich über ihre entsprechenden Erfahrungen und Vorstellungen auszutauschen. Hierfür wurden 20 Online-Gruppen Diskussionen (Forumdiskussionen) mit über 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmern

¹Dieses Projekt mit dem Titel „Forumdiskussionen im Internet als qualitatives Forschungsinstrument“ wurde von mir gemeinsam mit Daniela Schiek geleitet und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (vgl. Ullrich & Schiek, 2019).

durchgeführt.² In diesen wurden u. a. die persönlichen Erfahrungen mit Leistung und Erfolg im Studium, das Leistungsprinzip und die Bedeutung von Leistung in anderen Lebensbereichen ausführlich thematisiert. Das umfangreiche Material aus den Gruppendiskussionen wurde mit einer rekonstruktiv-kontrastiven Deutungsmusteranalyse (vgl. Ullrich, 2020, S. 123 ff.) ausgewertet.

4 Die Wahrnehmung von Leistung und Erfolg bei Studierenden

Leistung und Leistungsanforderungen im Studium

Um einen möglichst leichten Einstieg in das Thema zu ermöglichen, bezog sich der erste Diskussionsanreiz auf die Erfahrung mit dem Thema Leistung im Studium. Aufgrund dieser Diskussionseröffnung ist es wenig überraschend, dass Themen wie die unterschiedlichen Leistungsanforderungen im Studium, der bestehende Leistungsdruck und Unterschiede zwischen den Studiengängen in den Forumdiskussionen insgesamt breiten Raum einnehmen. Wenig überraschend ist sicher auch, dass als unangemessen empfundene Leistungsanforderungen und ein entsprechend hoher Leistungsdruck beklagt werden.

„Wegen der hohen Durchfallquote ist man unter Stress und Zeitdruck. Alles muss schnell sein und man weiß einfach nicht wie man damit umgehen soll.“ (G10)³

„Exzessives Lernen und das streichen der meisten meiner Hobbys (UND EIN JOBWECHSEL) waren nötig um überhaupt so weit zu kommen und das kann nicht richtig sein“ (G6)

Da sich in den Diskussionsgruppen Studierende unterschiedlicher Studiengänge wiederfanden, bestand zudem ein großer Bedarf an Erfahrungsaustausch über studien-gangsübliche Leistungsanforderungen und entsprechenden Vergleichen. Während einige Teilnehmende nur wenig Leistungsdruck spüren, klagen andere umso deutlicher über hohe Belastungen und Anforderungen. Gleichzeitig wird der Leistungsdruck (anderer) auch immer wieder relativiert.

²Als Medium und Mittel der Datenerhebung weisen Forumdiskussionen mehrere Besonderheiten auf, die sie von traditionellen (Face-to-face-)Gruppendiskussionen unterscheiden. So werden die Diskussionsbeiträge schriftlich verfasst und die Diskussion erfolgt asynchron und anonym. Dies hat unterschiedliche Folgen für die Gestaltung der Diskussionen und die gewonnenen Daten, wie längere Beiträge und eine geringere Spontanität (vgl. ausführlich: Ullrich & Schiek, 2014).

³Alle Zitate aus den Forumdiskussionen wurden (schrift-)sprachlich weitgehend unverändert aus dem verwendeten Webforumsformat übernommen. Für die Druckfassung wurden jedoch einige Merkmale angepasst (u. a. Zeilenlänge, Silbentrennung, Schriftart, Schriftgröße). Die Angaben nach den Zitaten sind die Gruppennummern.

„Jedoch denke ich, dass sich unter den Studierenden allgemein eine Jammermentalität breit gemacht hat. Ganz gleich mit wem man über eine Veranstaltung oder die Uni allgemein spricht, alle stöhnen über ihr Pensum – egal ob berechtigterweise oder nicht.“ (G4)

Trotz häufiger Klagen über als überzogen angesehene Anforderungen können einige Studierende einem gewissen Leistungsdruck aber auch Positives abgewinnen, nämlich eine zusätzliche, erzwungene Motivation. Außerdem tauschen sie sich über unterschiedliche Strategien im Umgang mit Leistungsdruck aus.

„Dementsprechend habe ich dort eben einen sehr hohen Leistungsdruck erlebt. Was aber ja nicht immer schlecht sein muss, denn ich kann beispielsweise meistens erst richtig arbeiten bzw. lernen, wenn ich unter Druck gerate.“ (G8)

Als Wertbegriff oder Bezugsgröße wird Leistung jedoch fast ausnahmslos durchaus positiv gesehen und die eigene Leistungsbereitschaft betont. Dabei werden vielfältige Gründe, die zu eigenen Leistungen motivieren, genannt, vor allem aber Formen sozialer Anerkennung sowie die persönliche Bildung oder Reifung.

Institutionell und sozial definierte Anforderungen vs. subjektivierte Definitionen von Leistung

Leistung wird von den Studierenden als schwer definierbar und als veränderlich charakterisiert. Mit Auffassungen wie der, dass Leistung etwas mit persönlicher Anstrengung zu tun habe und als Investition verstanden werden könne, bewegen sich die Leistungsverständnisse der Studierenden im Bereich sozial üblicher Deutungsmuster. Gleiches gilt für die Vorstellung, dass Leistung sowohl für sich als auch für andere erbracht werden kann, dass diese bewertet wird und dass die mit Leistung verbundene soziale Anerkennung eine wichtige Triebfeder der eigenen Leistungsmotivation sein kann.

„Leistung ist meiner Meinung nach etwas, wofür man selber etwas tun muss.“ (G1)

„In einer sehr wichtigen Prüfung habe ich ohne damit gerechnet zu haben eine perfekte Note bekommen. Ich war sehr stolz auf mich und habe viel Lob bekommen – ein tolles Gefühl und sehr aufbauend.“ (G10)

Grundsätzlich sehen die Teilnehmenden sich und andere Studierende mit sozial und institutionell definierten Leistungen und Leistungserwartungen konfrontiert. Was für sie als Studierende als Leistung gilt, wird dabei vor allem durch die jeweiligen Prüfungsanforderungen definiert. Darüber hinaus erzählen viele Studierende aber auch von

anderen sozial definierten Leistungen, insbesondere aus dem beruflichen und familialen Kontext. Leistung besteht für sie vornehmlich aus den institutionell gesetzten Kriterien.

*„Für mich ist Leistung im Studium, das zu tun, was von einem erwartet wird.“
(G1)*

„Leistung ist ganz einfach nur das, was man erbringen muss, um z.B. eine Prüfung zu bestehen!“ (G8)

An dieser Art der Leistungsdefinition wird von fast allen teilnehmenden Studierenden Kritik geübt. Hierbei lassen sich drei Ebenen unterscheiden: Nur selten und eher zögerlich oder indirekt wird die institutionelle Definition von Leistung grundsätzlich in Frage gestellt. Im Gegenteil: Daran, dass es institutionell definierte Kriterien der Leistungsbeurteilung geben sollte, wird kaum gezweifelt. Insofern gibt es auch keine Anzeichen für eine Ablehnung von Leistung als einem Grundwert des Studiums.

Noch am ehesten als eine grundsätzliche Kritik lässt sich die am „Messbarmachen“ von Leistung verstehen. Diesem wird ein Leistungsverständnis entgegengehalten, das Leistung als grundsätzlich nicht mess- und vergleichbar versteht. Eine Bewertung in Form von Noten und Abschlüssen scheint in dieser Sicht problematisch, allerdings ohne dass Alternativen benannt werden.

„Ich finde, die sehr unterschiedlichen Leistungsanforderungen passen nicht zum Leistungsprinzip, da ja eben nicht die gleichen Anforderungen gestellt werden, sondern unterschiedliche. Diese sind aber nicht auf die individuellen Studenten bestimmt, sondern durch die unterschiedlichen Vorstellungen und Vorlieben der Dozenten und denen, die Studienordnungen erstellen.“ (G1)

Deutlich ist aber vor allem die Kritik an der konkreten Gestaltung der institutionalisierten Leistungsbewertung. Diese Kritik nimmt dabei unterschiedliche Formen an, von denen zwei jedoch besonders deutlich hervortreten: So kritisiert ein Teil der Studierenden eine unzureichende Umsetzung des Leistungsgedankens, wenn entweder Leistungen nicht honoriert werden, oder wenn gute Noten und bestandene Prüfungen offensichtlich auch ohne „wirkliche“ Leistung erreichbar scheinen. Andere Teilnehmende kritisieren dagegen die konkreten Leistungsanforderungen (u. a. Prüfungsformen und -anzahl) und deren Auswirkungen auf das Lernverhalten der Studierenden.

„Leistung wird im Studium hauptsächlich anhand von Klausuren gemessen, was meines Erachtens nicht viel Sinn macht.“ (G6)

„Leistung empfinde ich als negativ, wenn mir Aufgaben auferzungen werden, deren Sinn ich nicht verstehe.“ (G9)

„Da fragt man sich doch, was ist mit denen, die nie da sind, die schaffen ihr Studium trotzdem, was ist es dann eigentlich wert?“ (G3)

Diesem institutionellen wird daher von vielen Studierenden ein bewusst subjektivierte Leistungsverständnis gegenübergestellt: Entscheidend sei für Leistung, was jede bzw. jeder selbst für sich als Leistung definiere bzw. welche Anstrengungen zur Erreichung der selbstdefinierten Ziele unternommen werden. Als solche gelten insbesondere Zufriedenheit, Selbstverwirklichung sowie das Sammeln von (Lebens-)Erfahrungen. Entsprechend wird von vielen Teilnehmenden eine Diskrepanz, wenn nicht ein Spannungsverhältnis zwischen den eigenen Leistungen und Zielen und den formalisierten, fremdbestimmten Leistungsanforderungen (insbesondere Prüfungsanforderungen) empfunden.

„Für mich bedeutet Studieren eigentlich nicht nur Prüfungen zu bestehen, sondern ist vor allem ein Bildungs- und Entwicklungsprozess.“ (G6)

„Es ist aus meiner Sicht nicht der richtige Ansatz, wie schon gesagt, durch Bulimie-Lernen schnell zum Abschluss zu kommen und dabei so gut wie nichts zu lernen.“ (G17)

Bei der Beurteilung der Frage, was als Leistung wahrgenommen wird und was als ungerechtfertigte Leistungsanforderung zurückgewiesen wird, orientieren sich die Teilnehmenden der Forumdiskussionen in erster Linie an ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich, den Anforderungen in ihren Studiengängen. Viele Studierende haben aber auch bereits Berufserfahrungen oder antizipieren berufliche Leistungserwartungen. Vor diesem Hintergrund relativieren sie meist die Kritik an universitären Leistungsmessungen oder interpretieren diese als eine Folge der allgemeinen, durch berufliche Konkurrenz geprägten Leistungskultur.

Bildungssystem und Arbeitswelt sind die primären Sphären, die mit Leistungserwartungen und damit einhergehenden Problemen assoziiert werden. Aber auch in privaten Kontexten sehen sich viele Studierende durchaus mit Leistungserwartungen konfrontiert oder richten diese an andere.

„Auch als Kind schon bekommt man eine Belohnung für gute Noten – oder eben eine Bestrafung für eine schlechte Schulleistung.“ (G17)

Als Orientierungswert wird Leistung in Bereichen wie (Herkunfts-)Familie, Partnerschaft oder im Freundeskreis aber keineswegs immer kritisch gesehen, oft sogar explizit gefordert.

„Ich persönlich wähle meinen Partner sozusagen nach Leistungskriterien aus: Mein Begleiter soll kognitiv in der Lage sein, mir in meinen Ausführungen zu folgen, soll in seinem Leben ein Ziel vor Augen haben (wissen, was er will).“ (G10)

Erfolg und der Zusammenhang zwischen Leistung und Erfolg

Auch in Bezug auf das, was als Erfolg wahrgenommen wird, bestehen subjektivierte Auffassungen:

„Egal wie lange es dauert, wie man diesen Weg geht etc. Ob man erfolgreich war oder nicht, bestimmt jedes Individuum immer noch für sich.“ (G1)

Dabei überwiegen Vorstellungen, die zwar Erfolg an individuell definierten Zielen festmachen, deren Erreichung dann aber zumindest objektivierbar ist:

„Ich denke auch, dass Erfolg mit der Erreichung der eigenen Ziele stark zusammen hängt.“ (G19)

„Erfolg ist Zufriedenheit mit dem was man ist und was man macht, sowie sich entwickeln zu können.“ (G14)

Anders als Leistung wird Erfolg jedoch stärker als objektiv im Sinne von „sozial definiert“ verstanden. Erfolg könne man entsprechend am objektivierbaren Fortschritt – meist wird dies an Studienerfolgen verdeutlicht – ablesen. Dabei wird die soziale Definition von Erfolg durchaus kritisch beurteilt, ohne jedoch zwischen Erfolg als Wirkung und Erfolg als Gratifikation (soziale Zurechnung) zu unterscheiden.

„Wie ich das in meinem vorherigen Post erwähnt habe, steht eben nicht mehr das Lernen selbst in Fokus, sondern nur das Produkt der Arbeit in Form der Note.“ (G4)

„Leider wird private Leistung, z.B. eine Mutter, die ihre Kinder versorgt, den Haushalt schmeißt und nebenbei arbeiten geht, oft nicht sehr geschätzt bzw. anerkannt.“ (G15)

Sozialer Erfolg ist oft eine Folge individueller Leistung. Oft genug sehen die Diskussionsteilnehmenden aber andere Ursachen von Erfolg, insbesondere soziale Beziehungen und Glück. Zumindest wird ein von Leistungen unabhängiger Erfolg beobachtet.

„Klar gibt es Verkettungen von günstigen Zusammenhängen, die dann mehr oder weniger durch Glück oder Zufall zum Erfolg führen.“ (G6)

„Dass ein Zusammenhang zwischen Leistung und Erfolg liegt steht für mich außer Frage, dass aber trotz erbrachter Leistung ein Erfolg ausbleiben kann kommt auch vor. Wer hat denn nicht schon einmal gedacht man hätte in einer Klausur gut abgeschnitten, weil man gefühlt gut vorbereitet war und dann sieht's am Ende ganz anders aus. Dass man jedoch auch Glück haben kann und Erfolg hat ohne groß Leistung zu erbringen, passiert auch.“ (G1)

Insgesamt dominiert die Vorstellung eines nichtlinearen Zusammenhangs zwischen Leistung und Erfolg: Weder führen Leistungen immer zum erwünschten Erfolg, noch muss Erfolg auf Leistungen zurückgehen. Dennoch sind kaum Zweifel an der grundsätzlichen Erfolgswirkung von Leistungen – und insbesondere von Leistungen im Studium – erkennbar:

„(...) die meisten die großen Erfolg hatten ,haben viel mehr Leistung und Mühe gegeben als die anderen.“ (G19)

Dabei ist das Verständnis legitimer individueller Leistungen durchaus breit und nicht auf prüfungsrelevantes Wissen begrenzt. Vor allem Soft Skills, die für die meisten der teilnehmenden Studierenden überdies ein fester Bestandteil ihres Lehrplans sind, werden immer wieder als (auch) wichtige und Erfolg begründende Form von Leistung hervorgehoben. Kritisiert werden dagegen Schein- oder Selbstdarstellungserfolge und eine vermeintlich wachsende Erfolgsfixierung in der Gesellschaft sowie eine dadurch bedingte Entkoppelung von Leistung und Erfolg.

„Meines Erachtens, geht es in unserer Gesellschaft nicht mehr darum eine Leistung zu erbringen, sondern nur darum, ein Ergebnis zu erzielen und Erfolg zu haben.“ (G3)

Ähnlich schwer wie mit einer genauen Bestimmung von Leistungen tun sich die Studierenden mit Konzepten wie dem Leistungsprinzip und der Leistungsgerechtigkeit. Meist bleiben hier die Vorstellungen diffus (das Leistungsprinzip wird oft unscharf mit Chancengerechtigkeit gleichgesetzt) oder negativ exemplifizierend (Beispiele für Nicht-Leistungsgerechtes). Aber auch dies steht einer grundsätzlich positiven Haltung gegenüber dem Leistungsprinzip nicht im Wege. Kritik wird nicht am Leistungsprinzip selbst geübt, sondern an dessen konkreter Umsetzung.

5 Zusammenfassung, Typisierung und Diskussion

Wie lassen sich nun die dargelegten Deutungen und Einschätzungen der Studierenden im Lichte der im zweiten Abschnitt diskutierten Überlegungen zum Leistungsprinzip und zum vermuteten Wandel der Wahrnehmung von Leistung und Leistungsprinzip einordnen?

Insgesamt zeigen die hier vorgestellten Einschätzungen, dass Studierende eine hohe Kontinuität von Leistungsanforderungen erleben, die bereits in der Kindheit einsetzen, den jetzigen Lebensabschnitt prägen und für die Berufs- und Arbeitswelt erwartet werden. Leistung und Leistungserwartungen können somit als zentrale Lebenserfahrungen der untersuchten Studierenden gelten. Das Leistungsprinzip (was als solches wahrgenommen wird) wird dabei als Norm weitgehend anerkannt.

Weniger eindeutig ist dagegen, wie sehr auch eine Ausweitung von Leistungsdenken und Leistungsprinzip auf neue Kontexte jenseits von Bildungssystem und Arbeitswelt wahrgenommen und bewertet wird. Hier sind die Ergebnisse konträr: Während ein Teil der Studierenden eine solche Ausweitung des Leistungsprinzips beobachtet und oft auch gutheißt, halten andere am Glauben an „leistungsferne Zonen“ fest.

Ganz allgemein kann hier zunächst ein hohes Maß an vor allem eher begrifflich-konzeptioneller Unschärfe festgehalten werden. Weder haben die Studierenden klare, noch einheitliche Vorstellungen davon, was Leistung, Erfolg und das Leistungsprinzip sind. Diese Desorientierung hinsichtlich dessen, was als legitime Leistung und als legitime Leistungsbewertung zu gelten hat, offenbart einen erheblichen normativen Agnostizismus der Diskussionsteilnehmenden. Dieser muss allerdings durchaus als typisch für meritokratische Gesellschaften gelten, für die eine hohe Wertschätzung individueller Leistung bei gleichzeitiger Diffusität des Leistungsbegriffs nicht nur möglich ist, sondern geradezu konstitutiv zu sein scheint.

Das hier nur auszugsweise präsentierte Datenmaterial lässt sich durch iterative Kontrastierungen zu einer Typologie von Leistungsverständnissen verdichten (vgl. Ullrich, 2020, S. 146 ff.). Als Ergebnis können dabei drei grundlegende Deutungsmuster von Leistung und Leistungsprinzip unterschieden werden, die durchaus parallel oder ineinander verschoben bestehen. Diese können als institutionell definiertes, als sozial konstruiertes und als subjektivierte Leistungsverständnis bezeichnet werden:

Das *institutionelle Leistungsverständnis* besteht in der Übernahme (und Akzeptanz) institutionell vorgegebener Leistungs- und Erfolgskriterien. Dazu gehören auch die Erwartung und Beobachtung einer Gratifikationsverteilung nach genau diesen Kriterien. Für Studierende heißt dies, dass sie (ihren) Erfolg im Erreichen universitär definierter Erfolgskriterien (insb. Noten und Zertifikate) sehen, selbst wenn diese kritisch reflektiert werden. Ähnlich wird auch Leistung als institutionell erwartete Voraussetzung für Erfolg verstanden. So wird zwar gesehen, dass ein Studierererfolg auch durch Faktoren wie Intelligenz oder Glück beeinflusst wird – diese gelten dann aber entweder selbst als Leistung oder erscheinen im Vergleich zum normalen Leistungsmechanismus als nachrangig. In der Sachdimension gilt dabei sowohl das Lernen im Sinne einer individuellen Anstrengung als auch das Gelernt-Haben im Sinne inkorporierten Wissens

als institutionell erwartete Individualleistung. Bei diesem Deutungsmuster wird daher für das eigene Studium ein enger Zusammenhang zwischen Leistung und Erfolg wahrgenommen und das Leistungsprinzip entsprechend als empirisch geltend.

Weniger klar konturiert, aber dennoch gut identifizierbar ist ein allgemeineres Leistungsverständnis, in dem *Leistung und Erfolg als sozial definiert* bzw. konstruiert verstanden werden. Dies impliziert einen weiten, diffusen und veränderbaren Leistungsbegriff, der „sekundäre“ Leistungen (z. B. Selbstpräsentation) einschließt. Pointiert gilt in dieser Wahrnehmung alles als Leistung, was zu sozialem Erfolg führt; Leistung wird also rückwirkend durch den Erfolg bestimmt: Wo Erfolg ist, muss auch Leistung gewesen sein. Erfolg ist entsprechend die soziale Gratifikation, die vor allem an der Einkommenshöhe und am sozialen Status abgelesen wird. Grundsätzlich wird das Leistungsprinzip daher als empirisch geltend wahrgenommen und als legitime und grundlegende Verteilungsnorm akzeptiert. In einer kritischeren Variante wird allerdings ein hohes Maß an Abweichung von diesem Grundprinzip wahrgenommen und entsprechend auch viel leistungsloser Erfolg vermutet. Bei grundsätzlicher Befürwortung steht das Leistungsprinzip hier in einem zumindest latenten „Ideologieverdacht“.

Im *subjektivierten Leistungsverständnis* wird Leistung schließlich individuell definiert und beurteilt, und zwar als selbstdefinierter Aufwand für einen Erfolg. Die Subjektivität der Leistungsdefinition bezieht sich dabei sowohl auf die Qualität als auch auf den Umfang der erbrachten Leistung. Was Erfolg ist, wird dabei oft selbst subjektiv bestimmt, wobei subjektive Leistungen aber durchaus auch auf soziale oder institutionelle Erfolgskriterien bezogen werden. Als subjektiver Erfolg gilt wiederum das Ergebnis einer subjektiven Leistung. In Umkehrung der Logik des sozialen Leistungsverständnisses (wo Erfolg ist, war auch Leistung), ergibt sich hier also prospektiv der Erfolg notwendig aus der erbrachten Leistung: Wo Leistung war, ist auch Erfolg.

Zu solchen Erfolgen gehört für diese Studierenden z. B. die Zufriedenheit mit einem erreichten („objektiv“ aber nicht guten) Prüfungsergebnis. Vor allem aber sind hierunter allgemeine Bildungs- oder Lernerfolge zu verstehen. Im Unterschied zu den beiden anderen Leistungsverständnissen spielt das Leistungsprinzip dabei keine Rolle. Denn auch, wenn kein Zweifel an der Wirkungsbeziehung zwischen subjektiven Leistungen und Erfolgen besteht, fehlt hier die Vergleichsdimension. Es macht wenig Sinn, die eigene, subjektiv bestimmte Beziehung von Leistung und Erfolg mit der anderer zu vergleichen.

Tabelle 1: Typologie von Leistungsverständnissen (Deutungsmuster)

	Institutionelles Leistungsverständnis	Soziales (konstruiertes) Leistungsverständnis	Subjektiviertes Leistungsverständnis
Leistung	<ul style="list-style-type: none"> – notwendiger Einsatz für institutionell definierten Erfolg – z. B. abrufbares Wissen – kann neben dem Ergebnis (sichtbare Leistung) auch den Aufwand einschließen 	<ul style="list-style-type: none"> – weiter und variabler Leistungsbegriff – grundsätzliche Anerkennung „sekundärer“ Leistung (Selbstvermarktung usw.) – Nachweis von Leistung durch Erfolg 	<ul style="list-style-type: none"> – notwendiger Aufwand/ Einsatz für institutionellen, sozialen oder subjektiven Erfolg – z. B. Fleiß, Lernen
Erfolg	<ul style="list-style-type: none"> – individuelle Gratifikation als Folge des Erreichens institutionell definierter Ziele – z. B. gute Note; Bestehen einer Prüfung 	<ul style="list-style-type: none"> – sozial definierter Erfolg (meist über Statuskriterien) – keine reine Ökonomisierung (hohes Einkommen usw. ist ein wichtiges Erfolgsmerkmal, aber nicht mit Erfolg identisch) 	<ul style="list-style-type: none"> – Erfolg ≈ Wirkung von Leistung – z. B. Zufriedenheit mit der eigenen Note – intrinsische Erfolge
Leistungsprinzip	<ul style="list-style-type: none"> – enge Beziehung zwischen Leistung und Erfolg; das Leistungsprinzip wird normativ anerkannt und als geltend wahrgenommen – „leistungsloser Erfolg“ ist selten 	<ul style="list-style-type: none"> – schwacher, aber existenter Zusammenhang zwischen Leistung und Erfolg: Leistung als wichtiges Mittel zum (sozialen) Erfolg – aber weder garantiert Leistung Erfolg, noch ist Leistung der einzige Weg zum Erfolg 	<ul style="list-style-type: none"> – Da sowohl Leistung als auch Erfolg subjektiviert werden, hat das Leistungsprinzip als Verteilungsnorm keine Bedeutung.

Diese drei typologisch unterschiedenen Leistungsverständnisse orientieren als Deutungsmuster die Wahrnehmungen und Handlungen der hier untersuchten Studierenden, ohne dass sie diesen dabei vollständig präsent sein müssen. Deutungsmuster sind zudem nie exklusiv. Studierende können sich daher parallel an allen drei Deutungsmustern orientieren. Ob sie sich auf institutionelle, soziale oder subjektiverte Deutungen von Leistung und Leistungsprinzip beziehen, variiert dabei u. a. auch mit den jeweiligen Bezugsproblemen und Kontexten.

Für die richtige Einschätzung dieser Typologie ist es wichtig, daran zu erinnern, dass alle Typisierungen begriffliche Ordnungsversuche sind, die einen Gegenstandsbereich strukturieren und der Theoriebildung dienen sollen, selbst aber immer einen Hypothesencharakter haben (Weber, 1995). Ob sich die gefundenen Differenzen in anderen Kontexten und bei anderen Untersuchungsgruppen in ähnlicher Form finden lassen, sie sich also heuristisch als wertvoll erweisen, oder aber ergänzt oder modifiziert werden müssen, kann nur anhand weiterer empirischer Analysen beurteilt werden.

Literatur

- Bargel, T. (2008). *Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007*. Bonn u. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bolte, K.-M. (1979). *Leistung und Leistungsprinzip. Zur Konzeption, Wirklichkeit und Möglichkeit eines gesellschaftlichen Gestaltungsprinzips*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bünger, C., Mayer, R., Schröder, S. & Hoffarth, B. (Hrsg.). (2017). *Leistung Anspruch und Scheitern*. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kohler, U. (2006). Einstellungen zu sozialer Ungleichheit. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2006, Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland* (S. 625633). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mannheim, K. (2009). Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie [1930]. In Ders., *Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie*, hrsg. von A. Barboza und K. Lichtblau (S. 167220). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Neckel, S., Dröge, K. & Somm, I. (2008). Das umkämpfte Leistungsprinzip. Deutungskonflikte und Legitimation sozialer Ungleichheit. In: K. Dröge, K. Marrs & W. Menz (Hrsg.), *Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft* (S. 4156). Berlin: Sigma.
- Offe, C. (1970). *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 4360). Wiesbaden: Springer VS.
- Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Solga, H. (2005). Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 1938). Weinheim/München: Juventa.
- Ullrich, C. G. (2020). *Das Diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Ullrich, C. G. & Schiek, D. (2014). Gruppendiskussionen in Internetforen. Zur Methodologie eines neuen qualitativen Erhebungsinstruments. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66(3), 459-474.

Ullrich, C. G. & Schiek, D. (2019). *Forumsdiskussionen. Untersuchung zu einem neuen qualitativen Forschungsinstrument*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Weber, M. (1995 [1922]). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr.

Manuskript eingegangen: 11.12.2020

Manuskript angenommen: 09.03.2021

Angaben zum Autor:

Prof. Dr. Carsten G. Ullrich
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 12
45117 Essen

Prof. Dr. Carsten G. Ullrich ist Professor für Soziologie und qualitative Forschungsmethoden an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Neben qualitativen Forschungsmethoden (insbesondere Deutungsmusteranalyse, Onlinemethoden) sind seine Forschungsschwerpunkte Sozialpolitik sowie Armut und soziale Ungleichheit.