

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft

So, wir machen unsere tägliche Wiederholungsübung
Wer möchte? Wer hat gelernt? Kann sich ne super
scheide mich heute für ne 3 plus und ne 3 minus.
Note holen. Wer gibt nen Notenvorschlag? Ich ent-
scheide mich heute für ne 3 plus und ne 3 minus. Ich
find Gymnasium scheiße. Es ist doch eh total egal,
was ich schreibe, ich krieg eh keine gute Note, wenn
ich nicht Ihre Meinung vertrete. Ich bewerte jede
Klausur ganz normal. Ich kann hier schreiben, was
ich will. Eine bessere Note hab ich noch nie bekom-
men. Na gut, dann gucken wir mal, was die Klausur
werdet. Und nun raus, ich muss den Raum abschlie-
ßen. So hast Du im ersten Schuljahr gelernt, darü-
ber freue ich mich sehr. Denkt bitte daran, die Zettel
für die Matheolympiade auszufüllen. Müssen wir da
mitmachen? Setzen, Sechs. Und was machen Sie bei

DIE SACHE MIT DEN NOTEN

Ich bin ziemlich begeistert. Klasse, gut gemacht! Das
muss bis zum Abi aber besser werden! Los Leute,
jetzt strengt Euch mal an! Wer gibt nen Notenvor-
schlag? Ich entscheide mich heute für ne 3 plus und
ne 3 minus. Ich find Gymnasium scheiße. Es ist doch
eh total egal, was ich schreibe, ich krieg eh keine gute

falltiefen

falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung
am Institut für Erziehungswissenschaft

4. Ausgabe 2018:
Die Sache mit den Noten

Herausgegeben vom
Institut für Erziehungswissenschaft
der Leibniz Universität Hannover

Redaktion (Heft 04/2018):

Imke Kollmer, Telefon: 0511-762-17622, imke.kollmer@iew.uni-hannover.de

Hannes König, Telefon: 0511-762-5485, hannes.koenig@iew.uni-hannover.de

Institut für Erziehungswissenschaft

Schloßwender Straße 1

30159 Hannover

Manuskripte können jederzeit per Mail an falltiefen@iew.uni-hannover.de eingereicht werden.

ISSN (print): 2511-1876

ISSN (online): 2211-1892

Umschlaggestaltung: Jens Bringmann

Satz und Layout: Yannik Behme

Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2018

Alle Ausgaben auch online abrufbar unter: <https://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html>

Inhaltsverzeichnis

Die Sache mit den Noten

- Marianna Siemens *Über die latente Dauerprüfungshaftigkeit schulischen Unterrichts* 7
- Christian Zehler *Die trügerische Freiwilligkeit von Bonusnoten* 19
- Cornelia Anastasia Krupa *Lehrende in Legitimationsnot – Die Belastung der Lehrer-Schüler-Interaktion durch den falschen Anspruch der „Objektivität“ schulischer Leistungsbeurteilungen* 33
- Raphael Legrand *Die Kunst, nicht zu bewerten* 51
- Julia Labede *Die Marginalisierung schulischen Misserfolgs als Ausdruck der Wehrhaftigkeit von Schülerinnen und Schülern – Zur Bedeutung adoleszenter Selbstidealisierungen* 57

Theorienotizen

- Hannes König *Die Selektivität des schulischen Unterrichts als blinder Fleck im pädagogischen Diskurs* 63

Gastbeitrag

- Sandra Rademacher *Eine Kritik an der Kritik schulischer Leistungsbewertung* 69

- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 77

Die Sache mit den Noten

MARIANNA SIEMENS

Über die latente Dauerprüfungshaftigkeit schulischen Unterrichts

1. Eine Fallrekonstruktion

Im Folgenden wird ein Protokoll einer unterrichtlichen Interaktion mithilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik sequenzanalytisch analysiert. Anhand des vorliegenden Protokolls soll untersucht werden, inwiefern sich hier ein Authentizitätsproblem der schulischen Pädagogik im Kontext schulischen Unterrichts festmachen lässt.

Die vorliegende Szene findet im schulischen Unterricht in einer 9. Klasse im Fach Religion statt. Es handelt sich um einen Dialog zwischen dem Lehrer und einem Schüler¹ der Klasse. Weitere Rahmenbedingungen sind nicht bekannt.

9. Klasse, Religion

L: Habt ihr das jetzt alle verstanden? Gibt es Fragen dazu?

S: Kommt das in der Arbeit dran?

L: Das ist nicht dein Ernst, oder? Das ist keine Frage.

S: Wieso, ich möchte doch einfach nur wissen, ob ich das lernen muss.

L: Das sage ich euch in der letzten Stunde vor der Arbeit.

(L: Lehrer, S: Schüler)

Der erste Sprechakt soll zunächst kontextunabhängig betrachtet werden.

A: Habt ihr das jetzt alle verstanden? Gibt es Fragen dazu?

Werden diese zwei Fragen, mit denen der vorliegende Fall beginnt, zunächst kontextunabhängig betrachtet, wäre die Verwendung dieses Sprechakts nach einer Rüge denkbar. Im Hort ist es nicht erlaubt mit dem Volleyball Fußball zu spielen, dennoch spielen Kinder immer wieder mit dem Volleyball Fußball. Ein Erzieher ruft alle Kinder des Hortes zusammen und erklärt erneut die Regel: „Noch einmal für alle: Mit einem Volleyball wird kein Fußball gespielt! Habt ihr das jetzt alle verstanden? Gibt es Fragen dazu?“

Die zunächst sprechende Person A muss etwas gezeigt oder erklärt haben, was die angesprochene Personengruppe verstehen soll. Durch die Verwendung des Wortes „jetzt“ wird deutlich, dass erwartet wird, dass jeder den erklärten Sachverhalt verstanden hat. Der Sprechakt „*Habt*

1 Im Folgenden werden die Formulierungen „Lehrer“ und „Schüler“ geschlechtsneutral verwendet, da die tatsächlichen Geschlechter nicht bekannt sind.

ihr das alle verstanden?“ ohne das Wort „jetzt“ könnte als einfache Nachfrage aufgefasst werden, ob ein zuvor erklärter Sachverhalt oder eine zuvor vorgeführte Tätigkeit verstanden worden ist. Der Sprechakt „*Habt ihr das jetzt alle verstanden?*“ impliziert durch das zusätzliche Wort „jetzt“ dagegen, dass der Sachverhalt oder die Tätigkeit verstanden worden sein soll. Es besteht für die angesprochene Personengruppe formal zwar die Möglichkeit, Fragen zu stellen oder zuzugeben, nicht alles verstanden zu haben, aber durch die implizierte Forderung, jeder müsse jetzt alles verstanden haben, würde dies eine Bloßstellung vor allen Anwesenden bedeuten.

Deutlich wird in beiden Lesarten, dass eine Person A eine Personengruppe adressiert: „*Habt ihr [...]*“. Da die gesamte Personengruppe gleichermaßen angesprochen wird, muss es sich um eine homogene oder um eine zumindest im vorliegenden Kontext homogen behandelte Gruppe handeln. Der Erzieher erwartet von allen Kindern des Horts gleichermaßen, dass sie die Regeln des Horts befolgen, indem sie mit dem Volleyball keinen Fußball spielen.

Lehrer: Habt ihr das jetzt alle verstanden? Gibt es Fragen dazu?

Unter Berücksichtigung des Kontextes einer Interaktion, in der der erste Sprechakt durch einen Lehrer vor einer Schulklasse erfolgt, lässt sich die bisherige Interpretation weiter aufrechterhalten. Der Lehrer muss im Vorfeld zum ersten Sprechakt etwas erklärt haben, es ist lediglich anzunehmen, dass es sich bei dem erklärten Sachverhalt um einen unterrichtlichen Gegenstand handelt.

Durch die kollektive Ansprache „*Habt ihr [...]*“ wird die gesamte Schulklasse angesprochen und somit eine Homogenität impliziert, obwohl eine Schulklasse nicht homogen ist, nicht homogen sein kann. Eine Scheinhomogenität, die gar nicht existieren kann, wird aufrechterhalten erhalten, die jedoch im vorliegenden Schulsystem verankert ist und somit vom Lehrer nicht direkt beeinflusst werden kann. Im Allgemeinen wird eine Schulklasse im Unterricht als homogen behandelt, indem sie denselben Unterricht erhält und insbesondere im Normalfall nach denselben Maßstäben benotet wird, was als funktional notwendig gesehen werden kann.

Besonders kritisch ist die potentielle Bloßstellung im vorliegenden Fall im Kontext einer unterrichtlichen Interaktion durch die Bewertung durch den Lehrer. Ein Lehrer gibt mündliche Noten, die sich auf den schulischen Unterricht gründen. Da hierbei im Normalfall keine explizite Abgrenzung zwischen Prüfungssituationen und nicht-prüfungsrelevanten Situationen stattfindet, kann letztlich jeder Moment des Schulunterrichts als für die Notengebung relevant gewertet werden. Auch wenn es nicht explizit gemacht wird, kann jedes Verhalten eines Schülers seine Notengebung beeinflussen. Allein der Lehrer ist verantwortlich dafür, wann es sich bei einer unterrichtlichen Situation um eine Prüfungssituation handelt. Weigert sich ein Schüler im Unterricht mitzuarbeiten, kann der Lehrer mit einer schlechten Note drohen. Macht ein Schüler Unsinn im Unterricht, kann der Lehrer mit einer schlechten Note drohen. Der Lehrer kann jede unterrichtliche Situation immer und unvermittelt zu einer Prüfungssituation machen. Dies bedeutet, dass es sich bei jeder Situation im Schulunterricht um eine latente Prüfungssituation handelt. Es könnte also auch unangenehme Konsequenzen für den Schüler nach sich ziehen, würde er zugeben, „*das*“ nicht verstanden zu haben.

Wie in den vorherigen Gedankenexperimenten gedeutet, impliziert der Lehrer durch die Formulierung seiner ersten Frage, die von ihm erwartete und somit richtige Antwort auf seine Fragen: Alle haben alles verstanden und es gibt keine Fragen dazu. Hiermit gibt der Lehrer durch seine Fragen die Verantwortung über den Fortgang des Unterrichts ein Stück weit an die Schüler ab. Er verlangt von den Schülern eine Bestätigung, den Unterricht fortführen zu können und kann sich im Zweifelsfall zu einem späteren Zeitpunkt auf diese Bestätigung berufen, alle Schüler hätten zugestimmt alles verstanden zu haben.

Die Erwartung, alle Schüler verstünden alles, erinnert an das Leitziel Comenius‘, „*omnes omnia omnio*“, alle alles ganz zu lernen (1657). Bei der Erwartung, alle Schüler verstünden alles im Unterricht, handelt es sich um eine Illusion, denn es ist schlichtweg unmöglich die Erwartung zu erfüllen, dass alle Schüler (immer) alles verstehen. Dennoch verlangt der Lehrer implizit eine Bestätigung dieser Illusion durch die Schüler. Eine solche Bestätigung würde bedeuten, dass auch die Schüler diese Illusion mittragen und ebenfalls den selektiven Charakter des Unterrichts, die allzeit vorhandene latente Prüfungssituation verleugnen.

Es sind unterschiedliche Reaktionen der Schüler auf die Fragen des Lehrers denkbar. Ein Schüler kann für sich alleine sprechen und antworten: „Ja, ich habe das jetzt verstanden. Ich habe keine Fragen dazu.“ Dies würde genau genommen jedoch nicht die Fragen des Lehrers beantworten, da der Lehrer die Schulklasse im Gesamten adressiert. Der Lehrer fragt explizit, ob die gesamte Gruppe „*das*“ jetzt verstanden habe: „*ibr [...] alle*“. Die inhaltlich richtige, also durch die Art der Fragestellung geforderte, Antwort auf diese Frage wäre: „Ja, wir haben das jetzt alle verstanden. Wir haben keine Fragen dazu.“ Diese Antwort kann ein einzelner Schüler jedoch unmöglich wahrheitsgetreu geben, da er nicht für die gesamte Schulklasse sprechen kann. Wörtlich genommen formuliert der Lehrer seine Fragen auf eine Art und Weise, die es den Schülern unmöglich macht, wahrheitsgetreu und gleichzeitig in erwarteter Weise darauf zu antworten. Dies deutet darauf hin, dass der Lehrer latent nicht an einer wahrheitsgetreuen Antwort durch die Schüler interessiert ist, sondern lediglich die von ihm erwartete Realitätsverleugnung einfordert.

Durch die Adressierung als gesamte Gruppe mit einer Frage, die jeder Schüler jedoch nur für sich persönlich beantworten kann, baut der Lehrer zusätzlich zu dem Druck durch seine eigene Erwartungshaltung auch einen sozialen Druck durch die Peer Group auf. Zusätzlich zu der Gefahr einer Bloßstellung vor dem Lehrer, könnte eine Bloßstellung vor dem gesamten Klassenverband soziale Konsequenzen für einen einzelnen Schüler nach sich ziehen, indem sich der Klassenverband gegen diesen Schüler wendet, der mit einer individuellen Antwort aus dem schützenden Kollektiv der Klasse hervortritt. Damit nutzt der Lehrer die soziale Dynamik der Klasse für sich aus. Die einzige Möglichkeit für die Schüler, dieses Dilemma aufzulösen ohne sich der Erwartung des Lehrers zu widersetzen, wäre ein Schweigen.

B: Kommt das in der Arbeit dran?

Die Kombination der Formulierungen „*Kommt [...] dran*“ und „*in der Arbeit*“ ist so eng mit dem Kontext einer Klassenarbeit assoziiert, dass der vorliegende Sprechakt kaum außerhalb eines schulischen Kontextes denkbar ist. Ein mögliches Gedankenexperiment ist, dass ein Nach-

hilfelehrer in der Nachhilfe seinen Schüler auf die kommende Klassenarbeit im Fach Englisch vorbereiten möchte und mit ihm alle bisher im laufenden Halbjahr behandelten Themen im Englischunterricht durchgeht. Um zu wissen, welche Themen er mit dem Schüler noch einmal besonders üben muss, fragt er bei jedem Thema: „Kommt das in der Arbeit dran?“ Weiter ist denkbar, dass dieser Sprechakt von einem Schüler in Bezug auf eine Klassenarbeit stammt. Als Adressat ist ebenfalls ein Schüler denkbar. Die Schülerin Marleen war gestern krank und konnte nicht in die Schule kommen. Heute ist sie wieder da. Ihre Klassenkameradin Luise erzählt ihr, dass im Physikunterricht die Lorentzkraft eingeführt wurde. In zwei Wochen steht eine Klassenarbeit an. Marleen fragt Luise: „Hat Frau Schulz was dazu gesagt? Kommt das in der Arbeit dran?“ Als Adressat ist auch der Lehrer denkbar. Im Chemieunterricht wird der Atomaufbau wiederholt. Nächste Woche wird eine Klassenarbeit geschrieben. Der Schüler Leon meldet sich und fragt den Lehrer: „Herr Meier, dieses ganze Zeug mit den Atomen und Elektronen und so, kommt das in der Arbeit dran?“

In allen Lesarten wird deutlich, dass der Wert eines unterrichtlichen Gegenstands vom Sprecher nicht im Gegenstand selbst gesehen wird, sondern in seiner Relevanz für eine bevorstehende Klassenarbeit. Ausschließlich diesbezüglich interessiert sich der Sprecher für den Gegenstand. Vergleicht man die verschiedenen Gedankenexperimente, so wird deutlich, dass in den beiden ersten, in denen kein Schullehrer beteiligt ist, solch ein Interesse legitim zum Ausdruck gebracht werden kann und vermutlich von allen beteiligten Personen (Nachhilfes Schüler und Nachhilfelehrer bzw. zwei Schülern) sogar geteilt wird und erst bei Beteiligung eines Schullehrers kritisch wird.

Im vorliegenden Kontext antwortet ein Schüler mit diesem Sprechakt auf die vorangegangenen Fragen des Lehrers. Der Schüler entscheidet sich, die Erwartungen des Lehrers nicht zu erfüllen. Er antwortet auf die Fragen des Lehrers nicht mit der implizit geforderten Antwort und auch nicht mit einem ebenfalls erwartungskonformen Schweigen. Der Schüler beantwortet die Frage des Lehrers gar nicht, sondern stellt stattdessen eine Gegenfrage. Mit der Frage „*Kommt das in der Arbeit dran?*“ zeigt der Schüler einerseits, dass er nicht alles verstanden hat, denn hätte er alles verstanden, hätte er wie bereits ausgeführt schweigen oder antworten können, er habe alles verstanden. Eine derartige Gegenfrage wäre unnötig. Andererseits stellt der Schüler auch nicht direkt Fragen, die er zum unterrichtlichen Gegenstand hat. Damit macht er deutlich, dass es ihm *nicht* darum geht, im Unterricht alles zu verstehen. Der Schüler zeigt eine pragmatische Sichtweise. Ihm geht es darum, in der Klausur gut zu sein. Wenn der gerade im Unterricht behandelte Inhalt in der Klausur drankommt, hat er noch Fragen, wenn der Inhalt nicht drankommt, hat er keine Fragen mehr, da er es in dem Fall für unnötig erachtet alles zu verstehen. Der Schüler weigert sich durch seine Gegenfrage, die latente Prüfungssituation schulischen Unterrichts zu verleugnen. Im Gegenteil, er deckt die Verschleierung um die Selektionsfunktion schulischen Unterrichts auf. Nur unter der Bedingung, dass der Lehrer sich bereit erklärt den Schleier zumindest für den Moment zu lichten, ist der Schüler bereit, die Fragen des Lehrers zu beantworten.

Die Gegenfrage des Schülers kann als Provokation gedeutet werden, da er damit den spezifischen Zweck des unterrichtlichen Inhalts infrage stellt. Der Schüler enttarnt den Anspruch an Schulunterricht, dass das vermittelte Wissen selbst für die Schüler relevant ist, als Illusion,

bestenfalls als gute Absicht des Lehrers, jedenfalls aber als unvereinbar mit der unterrichtlichen Realität. Die Gegenfrage des Schülers kann auch als Aufschieben einer Antwort gedeutet werden. Wie bereits ausgeführt, ist es für einen einzelnen Schüler unmöglich, die anfänglichen Fragen des Lehrers gleichzeitig wahrheitsgetreu und den Erwartungen des Lehrers entsprechend zu beantworten. Ein Aufschieben einer Antwort kann als Ausweg aus dem Dilemma dienen, da der Schüler sich nicht in der Lage sieht die Fragen zu beantworten.

Es sind nun unterschiedliche Reaktionen des Lehrers denkbar. Fasst der Lehrer die Gegenfrage des Schülers nicht als Provokation auf, kann er ihm eine sachliche, wahrheitsgetreue Antwort geben. Diese könnte entweder „Ja, das kommt dran.“ oder „Nein, das kommt nicht dran.“ lauten. Damit würde der Lehrer auf die implizite Entschleierung der latenten Prüfungssituation schulischen Unterrichts durch den Schüler eingehen und die vorherige Verschleierung zeitweise lichten, es ist jedoch nicht anzunehmen, dass diese Verschleierung langanhaltend gelichtet wird. Der Lehrer kann eigenständig letztlich nichts daran ändern, dass Unterricht immer eine latente Prüfungssituation bleibt, da es sich um keine persönliche Entscheidung des Lehrers handelt, sondern im vorliegenden Schulsystem verankert ist, auf das der Lehrer keinen direkten Einfluss hat. Der Lehrer kann die Gegenfrage des Schülers als Provokation auffassen. Will er die ausgeführte Illusion im schulischen Unterricht aufrechterhalten, wird er vermutlich mit Entrüstung reagieren. In dem Fall wird der Lehrer vermutlich versuchen, die Verschleierung schnellstmöglich wiederherzustellen ohne sich die Entschleierung offen anmerken zu lassen und somit als solche anzuerkennen. Mögliche Antworten wären „Das habe ich nicht gefragt.“ oder „Ihr lernt nicht für die Schule, sondern für das Leben.“ Es gibt eine weitere Möglichkeit für den Lehrer zu antworten. Eine unbestimmte Antwort, „Vielleicht, ich weiß es noch nicht.“, kann auf zwei unterschiedliche Weisen gedeutet werden. Einerseits kann es sich ebenfalls um eine sachliche, wahrheitsgetreue Antwort handeln. In dem Fall hat sich der Lehrer schlichtweg noch nicht entschieden, ob er gerade diesen Inhalt in die Arbeit aufnehmen wird. In dem Fall trägt der Lehrer die zeitweise Entschleierung durch den Schüler mit. Andererseits kann es sich auch um eine willentlich unbestimmte Antwort handeln, um der Entschleierung bewusst entgegenzuwirken. In dem Fall würde der Lehrer zeigen, dass er fordert, dass die Schüler den unterrichtlichen Inhalt lernen, und zwar unabhängig von dem Nutzen für eine Klassenarbeit.

Mit einer unbestimmten Antwort würde der Lehrer sich nicht offen anmerken lassen, ob er die Entschleierung überhaupt als solche wahrnimmt und, falls er sie wahrnimmt, ob er sie zulässt.

A: Das ist nicht dein Ernst, oder?

Bei dem Sprechakt „*Das ist nicht dein Ernst, oder?*“ handelt es sich um einen Ausdruck der Entrüstung. Kontextunabhängig lassen sich unzählige Gedankenexperimente für die Verwendung dieses Sprechakts bilden. Lisa kommt in ihr Zimmer und sieht, dass ihre kleine Schwester in ihrem Tagebuch liest. Sie zischt sie an: „Das ist nicht ein Ernst, oder?“ Tim kommt in das Badezimmer seiner WG, das sein Mitbewohner seit zwei Wochen putzen soll. Nach wie vor ist es nicht geputzt. Er geht zu seinem Mitbewohner und knurrt ihn an: „Das ist nicht dein Ernst, oder?“

In den Gedankenexperimenten wird deutlich, dass es sich bei dem Sprechakt „*Das ist nicht dein Ernst, oder?*“ um keine echte Frage handelt, es wird keine Antwort des Adressaten erwartet. Es handelt sich um eine Kritik an der adressierten Person und einen Ausdruck der damit einhergehenden Entrüstung der sprechenden Person. Es ist davon auszugehen, dass die adressierte Person die Bedeutung dieses Ausdrucks als Kritik versteht, auch wenn diese nicht explizit formuliert wird. Der implizierte Vorwurf an den Adressaten wird vom Sprecher als so offensichtlich angesehen, dass er ihn nicht einmal benennen muss. Es herrscht eine persönliche Beziehung zwischen den beteiligten Personen und der Sprecher macht seine persönliche Kränkung deutlich. Durch den Zusatz „*[...], oder?*“ wird der Adressat dazu aufgefordert, dem offensichtlichen, unausgesprochenen Vorwurf zuzustimmen.

Bei der vorangegangenen Frage des Schülers „*Kommt das in der Arbeit dran?*“ handelt es sich oberflächlich betrachtet lediglich um eine sachliche, harmlos scheinende Frage. Somit überrascht die Antwort des Lehrers zunächst als nicht passend. Der Lehrer drückt Entrüstung über die Frage aus, obwohl er im Vorfeld explizit nach Fragen gefragt hat: „*Gibt es Fragen dazu?*“ Er hat seine Frage nach Fragen auch nicht weiter eingeschränkt, beispielsweise auf rein inhaltliche Fragen. Die Frage des Schülers kann jedoch als implizierter Erpressungsversuch gedeutet werden. Wie bereits ausgeführt können die anfänglichen Fragen des Lehrers als implizite, an die Schüler gerichtete Bitte gedeutet werden: „Bitte tragt alle diese Illusion, diese Verschleierung schulischen Unterrichts mit.“ Die Gegenfrage des Schülers kann als implizite Forderung gedeutet werden: „Wir tragen dies nur mit, wenn dieser eben besprochene Inhalt nicht in der Arbeit drankommt.“ Der Lehrer will sich nicht erpressen lassen und reagiert auf den Erpressungsversuch empört und enttäuscht. Wie bereits ausgeführt, kann die Frage des Schülers als Provokation gedeutet werden, die sogar so weit führt, dass der Schüler durch diese Frage grundlegend den Zweck unterrichtlichen Inhalts infrage stellt. Eine grundlegende Infragestellung des Unterrichts kann der Lehrer auch als Infragestellung seiner Lehrerrolle deuten. Der Lehrer scheint das Grundprinzip zu vertreten, mit seinem Unterricht alle alles lehren zu wollen, und könnte eine Kritik hieran als persönliche Kränkung auffassen. In beiden Fällen, die sich gegenseitig nicht ausschließen, wird das Selbstverständnis des Lehrers in seiner Rolle als Unterrichtsverantwortlicher angegriffen. Dies erklärt die durch den Lehrer ausgedrückte Entrüstung auf eine scheinbar sachliche Frage.

Wie bereits in den Gedankenexperimenten aufgezeigt, handelt es sich bei dem Sprechakt „*Das ist nicht dein Ernst, oder?*“ um einen impliziten Vorwurf, in diesem Fall des Lehrers an den Schüler. Da der Grund für den Vorwurf nicht direkt genannt wird, macht der Lehrer deutlich, dass der Grund so offensichtlich ist, dass er nicht einmal genannt werden muss. Damit stellt der Lehrer die Situation als Blamage für den Schüler dar. Da es sich bei dem Sprechakt um keine tatsächliche Frage handelt, hat der Schüler auch keine Möglichkeit, diese Frage ernsthaft zu beantworten. Gleichzeitig fordert der Lehrer durch den Zusatz „*[...], oder?*“ eine Zustimmung und somit Akzeptanz des Vorwurfs durch den Schüler.

Der Schüler könnte offen widersprechen und den Vorwurf und damit die Blamage durch den Lehrer zurückweisen: „Natürlich war das mein Ernst, sonst hätte ich das doch wohl nicht gefragt.“ Der Schüler könnte den Vorwurf auch akzeptieren. Eine tatsächliche Antwort auf die

Frage des Lehrers würde lauten: „Sie haben Recht, das war nicht mein Ernst.“ Da es sich bei der Frage des Lehrers jedoch um keine ernsthafte Frage handelt, die eine Antwort fordert, wirkt solch eine wörtliche Antwort fehlplatziert. Zugleich wirkt diese Antwort nicht ernsthaft. Denn wieso hätte der Schüler eine oberflächlich harmlose und sachliche Frage nicht ernst meinen sollen. Der Schüler könnte stattdessen mit einer beschwichtigenden Antwort einlenken: „Na gut, dann eben nicht.“ oder „Dann lassen wir das eben.“ Genau genommen würde die Frage des Lehrers mit einer solchen Antwort nicht beantwortet werden, jedoch würde der Schüler seine Anerkennung des Vorwurfs ausdrücken. Der Schüler könnte seine Akzeptanz alternativ auch stillschweigend zum Ausdruck bringen.

Der Lehrer reagiert auf die Entschleierung des Unterrichts durch den Schüler mit Enttäuschung. Dies weist darauf hin, dass der Lehrer die Entschleierung durch den Schüler als solche erkannt hat, diese jedoch nicht akzeptieren will. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass er vermutlich versuchen wird, die Verschleierung und Illusion des Unterrichts schnellstmöglich wiederherzustellen.

A: Das ist keine Frage.

Bei diesem Sprechakt handelt es sich um keine Antwort der anderen Person B auf den vorherigen Sprechakt von Person A, sondern um eine direkte Fortsetzung der vorherigen Sequenz durch Sprecher A, das bedeutet durch den Lehrer. Obwohl der vorherige Sprechakt des Lehrers als Frage formuliert war, lässt er keine Antwort des Schülers zu. Dies macht deutlich, dass der Lehrer keine tatsächliche Antwort vom Schüler erwartet, er gibt dem Schüler keine Gelegenheit dem Vorwurf zuzustimmen oder sich zu verteidigen. Dies weist darauf hin, dass für ihn die Zustimmung des Schülers selbstverständlich ist, er setzt sie voraus ohne sie durch den Schüler bestätigen zu lassen.

Bildet man kontextunabhängige Gedankenexperimente zu diesem Sprechakt, ist diese Aussage als eine wörtlich gemeinte einzig in einem Kontext denkbar, in dem die Sprache selbst zum Thema gemacht wird. Im schulischen Kontext ist ein solcher Sprechakt im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht zum Thema „Formulieren von Fragen“ denkbar. Die Klasse hat im Englischunterricht das Formulieren von Fragen geübt. Nun soll jeder eine Frage aufschreiben. Lena schreibt auf: „You do like it?“ Der Lehrer kommt vorbei, sieht den Satz und sagt: „Das ist keine Frage.“

Der Sprechakt „*Das ist keine Frage.*“ kann allerdings auch als Reaktion auf eine Frage verwendet werden, deren Antwort offensichtlich ist oder vom Befragten als selbstverständlich angesehen wird. Florian fragt Alexandra: „Kommst du mit in den Zoo?“ Alexandra antwortet: „Das ist keine Frage. Natürlich komme ich mit!“

In der vorliegenden Interaktion erfolgt dieser Sprechakt durch den Lehrer nach dem Satz „*Das ist nicht dein Ernst, oder?*“ durch ihn selbst als Antwort auf die vorangegangene Frage des Schülers „*Kommt das in der Arbeit dran?*“. Da die vorliegende Interaktion nicht im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht, sondern im Religionsunterricht stattfindet, ist ein Kontext, in dem es um die Sprache selbst geht, zweifelhaft. Zudem handelt es sich bei dem vorangegangenen Sprechakt des Schülers zweifelsfrei um eine grammatikalisch korrekte Frage. Dadurch lässt sich ein solcher Kontext ausschließen. Jedoch lässt sich der Sprechakt auf einen Kontext

übertragen, in dem die Unterrichtssprache zum Thema gemacht wird. Zwar hat der Schüler eine grammatikalisch korrekte Frage gestellt, doch im unterrichtlichen Rahmen war diese Frage nicht korrekt, da sie nicht legitim war. Die Aussage des Lehrers lässt sich dahingehend deuten, dass er die Frage des Schülers als Provokation deutet und es sich für ihn somit nicht um eine Frage im Sinne einer legitimen Frage handelt. Überspitzt lässt sich formulieren: „Das ist keine Frage, sondern eine Frechheit.“ Ähnlich zum sprachlichen Unterricht, in dem die Schüler das Formulieren von Fragen üben und bei Fehlern korrigiert werden, um die Sprache korrekt zu lernen, wird der Schüler in dieser Interaktion korrigiert, damit er die Unterrichtssprache korrekt lernt. Da es sich bei der Unterrichtssprache jedoch um keine offizielle Sprache mit bekannten Regeln handelt, kann es sich lediglich um eine implizit im Schulunterricht vermittelte „Sprache“ handeln. Dies lässt sich gut mit der impliziten Korrektur durch den Lehrer in Einklang bringen, der Lehrer kritisiert die Unterrichtssprache des Schülers ohne den Schüler explizit auf einen Fehler hinzuweisen. Aus dem impliziten Vorwurf muss der Schüler selbstständig seinen eigenen Fehler zunächst einmal erkennen und darüber hinaus auch wissen, wie er ihn verbessern kann, um daraus zu lernen, wie er eine in den Augen des Lehrers legitime, den Regeln der Unterrichtssprache entsprechende Frage formulieren kann.

Die Deutung des Sprechakts als Antwort auf eine Frage, deren Antwort vom Sprecher als selbstverständlich und offensichtlich angesehen wird, lässt sich in Bezug auf die Verschleierung der Selektionsfunktion im Schulunterricht deuten. In dieser Lesart gibt der Lehrer implizit die Selektionsfunktion schulischen Unterrichts zu und erkennt latent die Verschleierung dieser im schulischen Unterricht an. Damit drückt er aus: „Selbstverständlich gibt es Selektion im Schulunterricht. Das ist so offensichtlich, dass es keine Frage ist und wir alle es wissen.“ Doch auch in dieser latenten Anerkennung der Verschleierung zeigt sich wieder die Verschleierung, da der Lehrer weder die Verschleierung offen zugibt, noch die Entschleierung durch den Schüler zulässt. Er gibt sie nur implizit zu, womit er weiter an der Verschleierung festhält und versucht, die Entschleierung durch den Schüler rückgängig zu machen.

Der Schüler könnte nun die Kritik des Lehrers annehmen oder sie abstreiten. Ein Widerspruch gegen den Lehrer könnte lauten: „Natürlich ist das eine Frage.“ Damit hätte der Schüler oberflächlich gesehen recht, da es sich bei seinem Sprechakt um eine grammatikalisch korrekte Frage handelt. Ein solcher Widerspruch könnte entweder bedeuten, dass der Schüler die latenten Botschaften des Lehrers nicht verstanden hat oder dass er sie bewusst ignoriert. Damit würde er weiter an seiner Entschleierung des Unterrichts festhalten. Dies würde dem Wunsch des Lehrers entgegenstehen, die Verschleierung des Unterrichts schnellstmöglich wiederherzustellen. Eine Annahme der Kritik des Lehrers könnte, ähnlich wie eine mögliche beschwichtigende Antwort des Schülers auf den vorherigen Sprechakt des Lehrers, lauten: „Na gut, dann eben nicht.“ oder „Dann lassen wir das eben.“ Damit würde der Schüler einwilligen, die Entschleierung des Unterrichts aufzugeben und wieder zum gewohnten illusionierten Unterricht zurückzukehren. Dies würde dem Wunsch des Lehrers entsprechen, die Verschleierung des Unterrichts schnellstmöglich wiederherzustellen. Nach wie vor kann der Schüler auch mit einem Schweigen antworten, was einer stillschweigenden Akzeptanz entspräche und dem Lehrer ebenfalls die Möglichkeit böte die Verschleierung wiederherzustellen.

Weiterhin denkbar wäre ein erneuter Sprechakt des Lehrers ohne eine Antwort des Schülers zuzulassen. Er könnte ohne die Reaktion des Schülers abzuwarten versuchen die Verschleierung wiederherzustellen und somit zum gewohnten illusionierten Unterricht zurückzukehren, beispielsweise durch den Sprechakt „Dann können wir jetzt ja weitermachen.“ Für diesen möglichen Anschluss spricht, dass der Lehrer seinen vorherigen Sprechakt als Frage formuliert hat und dem Schüler dennoch keine Gelegenheit gegeben hat zu antworten, obwohl dies oberflächlich gesehen auf eine Frage erforderlich ist. Der Lehrer könnte auch seinen impliziten Vorwurf weiter ausführen, um ihn dem Schüler zu erklären: „Sowas kannst du doch nun wirklich nicht fragen. Das ist schon etwas dreist.“ Gegen diesen potentiellen Anschluss spricht der Versuch des Lehrers, die Verschleierung des Unterrichts aufrechtzuerhalten, der im gesamten bisherigen Protokoll deutlich wird. Somit ist es unwahrscheinlich, dass er an dieser Stelle damit bricht und plötzlich von implizit zu explizit formulierten Aussagen wechselt.

B: Wieso, ich möchte doch einfach nur wissen, ob ich das lernen muss.

Folgt der Sprechakt „Wieso?“ für sich alleine auf eine Aussage, stellt dies eine Forderung nach einer Erläuterung der vorherigen Aussage dar. Ein mögliches Gedankenexperiment ist eine Diskussion zwischen Freunden. Denise sagt: „Ich wähle Die Grünen.“ Paul fragt: „Wieso?“

Im vorherigen Sprechakt macht der Lehrer deutlich, dass er die Bedeutung und Richtigkeit seines Sprechakts für offensichtlich hält. Er hält diese für so selbstverständlich, dass er sie nicht erläutern und nicht begründen muss. Mit der Nachfrage „Wieso?“ macht der Schüler deutlich, dass er diese Selbstverständlichkeit nicht annimmt. Dies kann einerseits daran liegen, dass er sie tatsächlich nicht versteht, andererseits kann dies auch daran liegen, dass er sie zwar versteht, sie dennoch bewusst hinterfragt, da er sie nicht akzeptieren möchte. Dies lässt sich anhand des vorliegenden Protokolls nicht entscheiden.

Mit dem weiteren Sprechakt *„Ich möchte doch einfach nur wissen, ob ich das lernen muss.“* bringt der Schüler seinen Pragmatismus erneut zum Ausdruck und wiederholt die Grundaussage seines vorherigen Sprechakts *„Kommt das in der Arbeit dran?“*. Er verlangt weiterhin eine Antwort auf seine anfängliche Frage. Diese zweite Formulierung ist explizierter formuliert als die ursprüngliche Frage. Mit dem Sprechakt *„Kommt das in der Arbeit dran?“* hat der Schüler implizit deutlich gemacht, dass es ihm nicht darum geht, im Unterricht alles zu verstehen, sondern darum, gut in der Klausur zu sein. Er bewertet einen unterrichtlichen Inhalt nicht nach dem Inhalt selbst, sondern nach seiner Relevanz für eine Klassenarbeit. Mit dem Sprechakt *„Ich möchte doch einfach nur wissen, ob ich das lernen muss.“* sagt der Schüler weiterhin implizit, jedoch deutlich offensichtlicher als vorher, dass er plant, nur die unterrichtlichen Inhalte zu lernen, die in der bevorstehenden Klassenarbeit drankommen, da nur diese für ihn relevant sind. Anstatt die Kritik des Lehrers anzunehmen, hält der Schüler an seinen anfänglichen Aussagen fest und verstärkt sie sogar. Damit weigert sich der Schüler auch, die von ihm selbst bewirkte Entschleierung, um die Selektionsfunktion schulischen Unterrichts aufzugeben. Er widersetzt sich mit seiner Weigerung aktiv dem Versuch des Lehrers, die Verschleierung des Unterrichts schnellstmöglich wiederherzustellen.

Es ist anzunehmen, dass der Lehrer in irgendeiner Form auf diesen Sprechakt reagiert.

Nun sind unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten an diesen Sprechakt denkbar. Durch den Sprechakt „*Wieso?*“ richtet der Schüler eine direkte Frage an den Lehrer, die nach einer Antwort verlangt. Es ist somit wahrscheinlich, dass der Lehrer dem Schüler in irgendeiner Form antworten wird. Zudem wersetzt sich der Schüler dem Versuch des Lehrers, die Verschleierung des Unterrichts wiederherzustellen. Darauf hat der Lehrer prinzipiell zwei Möglichkeiten zu reagieren. Er kann dem Schüler an dieser Stelle letztlich nachgeben und die Entschleierung zulassen oder er kann weiterhin an der Verschleierung festhalten und versuchen sie wiederherzustellen. Da der Lehrer über die gesamte Interaktion hinweg an der Verschleierung festhält, scheint es wahrscheinlich, dass er diese auch an dieser Stelle nicht aufgeben wird.

A: Das sage ich euch in der letzten Stunde vor der Arbeit.

Kontextunabhängig kann sich in der Formulierung „[...] *in der letzten Stunde vor der Arbeit.*“ das Wort „*Stunde*“ auf einen Zeitraum von 60 Minuten beziehen und das Wort „*Arbeit*“ auf eine Tätigkeit oder eine Berufsausübung. Der Bademeister sagt zu seinen Auszubildenden: „In der letzten Stunde vor der Arbeit solltet ihr am besten nichts mehr essen.“ Eine solche Deutung ist möglich. Dennoch ist die stärkste Assoziation wie auch beim Sprechakt „*Kommt das in der Arbeit dran?*“ durch die Formulierung „*in der letzten Stunde vor der Arbeit*“ mit einem schulischen Kontext. Eindeutig wäre die Zuordnung zu diesem Kontext, wenn die Wörter „*Stunde*“ und „*Arbeit*“ zu „*Schulstunde*“ und „*Klassenarbeit*“ erweitert würden, was in der vorliegenden Interaktion nicht der Fall ist. Dennoch scheint kontextunabhängig betrachtet ein schulischer Kontext der wahrscheinlichste, da es sich bei dem Sprechakt um eine gewohnte Formulierung aus dem Schulalltag handelt.

Beim tatsächlichen Kontext handelt es sich um eine schulische Interaktion. Die Worte „*Stunde*“ und „*Arbeit*“ erhalten im schulischen Kontext eine andere Bedeutung als normalerweise außerhalb eines schulischen Kontextes. Dies ist ein Hinweis auf das tatsächliche Vorhandensein einer implizit gelehnten Unterrichtssprache, wie sie bereits erwähnt wurde. Sowohl der Lehrer als auch der Schüler nutzen beide das Wort „*Arbeit*“ in der Bedeutung einer Klassenarbeit. Dies weist darauf hin, dass Schüler und Lehrer diese Unterrichtssprache beide zumindest partiell nutzen können. In welchem Umfang sie dies können, lässt sich anhand dieses Protokolls nicht festmachen.

Der Lehrer entscheidet sich mit diesem Sprechakt, die anfängliche Frage des Schülers an dieser Stelle unbestimmt zu beantworten, wie er es auch zuvor als unvermittelte Antwort bereits hätte tun können. Zuvor wurde bereits interpretiert, dass eine unbestimmte Antwort des Lehrers auf zwei unterschiedliche Weisen gedeutet werden kann. Einerseits kann es sich um eine sachliche, wahrheitsgetreue Antwort handeln, andererseits kann es sich um eine willentlich unbestimmte Antwort handeln. Mit der Aussage „*Das sage ich euch in der letzten Stunde vor der Arbeit.*“ macht der Lehrer deutlich, dass es sich bei seiner Antwort um eine willentlich unbestimmte Antwort handelt. Er impliziert, dass er die Frage beantworten könnte, sich aber bewusst dafür entscheidet, es nicht zu tun. Mit seiner Antwort fordert der Lehrer von den Schülern, dass sie den diskutierten unterrichtlichen Inhalt lernen, unabhängig von

dem Nutzen für eine Klassenarbeit. Durch seinen offen gezeigten Pragmatismus macht der Schüler deutlich, dass diese Erwartung eine Idealvorstellung des Lehrers ist, die der Schüler nicht erfüllt und nicht erfüllen möchte. Der Lehrer hält dennoch durch die gesamte Interaktion an dieser Erwartung fest, obwohl es sich offensichtlich lediglich um eine Illusion handelt. Wie erwartet hält der Lehrer damit zusammenhängend auch weiter an der Verschleierung der Selektionsfunktion schulischen Unterrichts fest und versucht nach wie vor diese wiederherzustellen. Mit seiner Aussage nutzt der Lehrer seine Machtposition, um die Diskussion an dieser Stelle zu beenden. Er sagt mit seinem letzten Sprechakt aus: „Ich alleine bestimme, was in der Klassenarbeit drankommt. Und ich alleine bestimme, was ich euch über die Klassenarbeit sage.“ Wenn der Lehrer es nicht freiwillig sagt, haben die Schüler keine Möglichkeit, mehr über den Inhalt der Klassenarbeit zu erfahren. Somit erzwingt der Lehrer ein Ende der Diskussion. Nun kann er zum gewohnten illusionierten Unterricht zurückkehren. Er hat es durch ein Überreizen seiner Autorität letztlich geschafft, die Verschleierung des Unterrichts wiederherzustellen und sein anfängliches Ziel zu erreichen, mit dem Unterricht fortfahren zu können. Damit endet die Interaktion.

2. Fallstrukturgeneralisierung: Disziplinierung zur Verschleierung der Selektivität des schulischen Unterrichts in der Unterrichtspraxis

Anhand dieses Protokolls einer Interaktion schulischen Unterrichts lässt sich das Authentizitätsproblem der Pädagogik im schulischen Kontext in verschiedenen Bereichen aufzeigen.

In Bezug auf die Verschleierung der Selektionsfunktion schulischen Unterrichts wird dies besonders deutlich und lässt sich durch die gesamte Interaktion hindurch wiederfinden.

Die Hauptthese, die sich aus der vorliegenden unterrichtlichen Interaktion ableiten lässt, ist die Idealvorstellung des Lehrers eines intrinsisch motivierten Schülers, bei der es sich lediglich um eine Illusion handelt, nicht um unterrichtliche Realität, und die daraus resultierende Verschleierung der Selektionsfunktion schulischen Unterrichts. Diese Verschleierung wird durch die gesamte Interaktion hindurch deutlich. Der in dieser Interaktion beteiligte Schüler zeigt sein Bewusstsein der Selektionsfunktion schulischen Unterrichts durch seinen offen dargestellten Pragmatismus. Damit versucht der Schüler die Verschleierung aufzuheben, während der Lehrer an ihr festhält. Dies bedeutet, dass sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler die Selektionsfunktion schulischen Unterrichts bewusst ist. Man kann davon ausgehen, dass jedem Schüler einer 9. Klasse die Unhintergebarkeit der Notengebung bereits aus vielen Jahren eigener Erfahrung gut bekannt ist. Dies bedeutet, dass jeder einzelne Schüler die Logik der Bewertung im Schulunterricht und somit auch der damit einhergehenden Selektion kennt. Die Selektionsfunktion ist also nicht nur dem Lehrer bewusst, sondern sie ist auch jedem einzelnen Schüler der Klasse bewusst. Es ist also davon auszugehen, dass die Selektionsfunktion schulischen Unterrichts nicht nur jeder in der vorliegenden Interaktion beteiligten, sondern jeder anwesenden Person geläufig ist. Obwohl allen Anwesenden die Selektionsfunktion bewusst ist, verschleiert der Lehrer sie. Durch das Verschleiern einer allen Beteiligten bekannten Tatsache zerstört der Lehrer in diesem Zusammenhang die Authentizität der schulischen Pädagogik, dieses Authentizitätsproblem zieht sich durch die gesamte vorliegende Interaktion.

Ebendieses Authentizitätsproblem beschreibt Niklas Luhmann (2002, S. 62-63). Er bezeichnet Erziehung und Selektion als „zwei recht ungleiche Kinder“ (S. 62) der Pädagogik, die ungleich beurteilt würden. Die Erziehung werde geliebt, die Selektion abgelehnt. Luhmann führt an, wie bereits in den Reformbewegungen der 60er und 70er Jahren versucht wurde, „die Kinder und Heranwachsenden die Selektion so wenig wie möglich spüren zu lassen“ (S. 63). Luhmann beschreibt damit ebenfalls die anhand des vorliegenden Protokolls aufgezeigte Verschleierung der Selektionsfunktion schulischen Unterrichts. Gleichzeitig stellt Luhmann fest, dass das Vorhaben, die Selektion abzulehnen, zum Scheitern verurteilt ist: „die einen erweisen sich gleicher als die anderen; die einen schaffen es, die anderen nicht.“ (S. 63).

Da das grundlegende Problem der vorliegenden Interaktion in der Selektionsfunktion schulischen Unterrichts und ihrer Verschleierung zu liegen scheint, sei an dieser Stelle nur ein weiteres Authentizitätsproblem erwähnt, das sich anhand des vorliegenden Protokolls vermuten lässt, die implizite Vermittlung von Regelwissen durch den Lehrer. In der vorliegenden Interaktion lassen sich in allen Sprechakten des Lehrers Disziplinierungen der Schulklasse bzw. des an der Interaktion beteiligten Schülers ausmachen. Gleichzeitig zeigt der Lehrer durch sein Verhalten, dass er von seinen Schülern erwartet, diese zu verstehen und entsprechend zu reagieren. Dies lässt sich an verschiedenen Stellen der vorliegenden Interaktion festmachen und wurde an den entsprechenden Stellen bereits beleuchtet. An dieser Stelle sei lediglich das Beispiel der „Unterrichtssprache“ erneut kurz aufgegriffen. In dem Protokoll wird deutlich, dass eine Unterrichtssprache existiert, bei der es sich um keine klare Sprache mit bekannten Regeln handelt, sondern um eine ausschließlich implizit vermittelte. Am Verhalten des Lehrers lässt sich festmachen, dass er dennoch von seinem Schüler erwartet, die Unterrichtssprache korrekt zu verwenden, auch wenn nicht explizit vermittelt wird, wie die korrekte Sprache lautet. Auch dieses Authentizitätsproblem wird in der vorliegenden Interaktion deutlich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich in dem hier betrachteten Protokoll einer Interaktion schulischen Unterrichts das Authentizitätsproblem der Pädagogik im schulischen Kontext in verschiedenen Bereichen wiederfindet. Insbesondere das von Luhmann (2002, S. 62-63) ebenfalls beschriebene Problem in Bezug auf die Selektionsfunktion schulischen Unterrichts und ihrer Verschleierung lässt sich anhand des hier betrachteten Protokolls deutlich aufzeigen.

Literatur

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002.

Die trügerische Freiwilligkeit von Bonusnoten

Im Zentrum der Hausarbeit liegt eine an den Maßstäben der objektiven Hermeneutik orientierte Analyse des Protokolls *Freiwillig gezwungen* aus der KASUS-Plattform, welches auch im Anhang beigefügt ist.

Das Protokoll gibt eine Lehrer-Schüler-Interaktion in einer sechsten Gymnasialklasse im Fach Mathematik aus dem Jahr 2014 wieder, in der es um die Teilnahme an der *Matheolympiade*, einem bundesweiten, schulübergreifenden Wettbewerb, der als freiwilliges Zusatzangebot an interessierte Schülerinnen und Schüler konzipiert ist¹, geht.

Prägnant ist hieran, dass die Lehrkraft der Klasse das Angebot macht, dass sie bei guter Leistung positive Auswirkungen auf ihre Schulnote erwarten können, bei weniger guter aber die Note auf dem gleichen Stand verharret, auf dem sie vor der Teilnahme war.

Die Analyse zielt darauf ab, zu untersuchen, inwieweit dieses konkrete Angebot in der Lage ist, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich für die Partizipation zu entscheiden, im Sinne der Lehrperson zu erhöhen und wie stark die ja formal angedachte Freiwilligkeit dieser Entscheidung durch diesen Motivationsversuch beeinträchtigt wird.

Hieraus sollen auch weitere Schlüsse darüber gezogen werden, wie das Heranziehen von Zensuren zur Anregung gewünschter, aber nicht verpflichtender Zusatzleistungen auch in allgemeineren Kontexten deren Freiwilligkeit beeinflusst. Ein verbreitetes Phänomen hierzu wäre ja zum Beispiel, Referate an interessierte Kinder und Jugendliche zu verteilen, die denen die Möglichkeit geben sollen, ihre Note zu verbessern.

Dabei ist dieser Konflikt zwischen Freiwilligkeit und Zensurenthematisierung im Sinne der Durkheimschen Schulpädagogik (Durkheim 1999) zu verstehen: Es ist davon auszugehen, dass viele Schülerinnen und Schüler ein internalisiertes Verpflichtungsgefühl besitzen, gute Noten zu erreichen, wobei es natürlich in einem bestimmten Fach subjektiv ist, ab wann Noten tatsächlich als gut anzusehen sind. Entscheidungen, die zwar selbstbestimmt, aber auf dieser Grundlage getroffen werden, werden von freiwilligen Entscheidungen abgegrenzt.

LI: Denkt bitte daran, die Zettel für die Matheolympiade auszufüllen.

Zunächst wird sich auf den Sprechakt *Denkt bitte daran* konzentriert, durch welchen der Charakter der gewählten Aufforderung bzw. ihrer genauen Artikulation bereits maßgeblich zu Tage tritt.

An zwei Beispielen wird illustriert, dass dieser Sprechakt grundsätzlich eine hierarchisch höherstehende Position des Redenden gegenüber seinem Adressaten ausdrückt:

So kann man sich etwa ein Szenario vorstellen, in dem eine Mutter ihre Kinder damit adressiert, etwa in der Form „Denkt bitte daran, eure Hausaufgaben zu machen“. Nun stellt sich die Frage, in welcher Situation die Mutter diesen Sprechakt vollziehen würde. So ist dies

1 Vgl. <http://www.mathematik-olympiaden.de/faqs.html> (abgerufen am 13.08.2017, 17:55)

zum Beispiel denkbar, wenn die Mutter gerade das Haus verlässt und die Kinder dort alleine zurückbleiben, oder, wenn sie durch eine andere Aktivität im Folgenden nicht in der Lage sein wird, selbst dafür Sorge zu tragen, dass diese ihre Hausaufgaben auch erledigen.

Denkbar ist aber auch, dass die Mutter einfach bewusst ihren Kindern die Eigenverantwortung zumindest insoweit überlassen will, dass sie neben der Erinnerung keine weiteren Schritte zur Sicherstellung der Hausaufgabenbearbeitung vollziehen will.

Dieses Überlassen der Eigenverantwortung, ob nun willentlich oder durch äußere Zwänge, ist aber in beiden Szenarien enthalten und kann somit auf jeden Fall als Teil dieses Sprechaktes gedeutet werden.

Jedoch zeigt ein Gegenbeispiel, dass diese Formulierung in einer umgekehrten Autoritätssituation nicht funktionieren würde und somit die Eigenverantwortung schon wieder dadurch abgemildert wird, dass zumindest das tatsächliche Befolgen der Aufforderung hier durch die implizite Betonung des Hierarchiegefälles klar erwartet wird:

Man stelle sich eine Situation vor, in der ein Lehrer am Anfang des Unterrichts auf Nachfrage eines Schülers mitgeteilt hat, dass er versuchen werde, bis zur nächsten Stunde die ausstehenden Klassenarbeiten fertig zu korrigieren.

Nun ist der Unterricht vorbei und der Schüler sagt dem Lehrer nach Ende der Stunde „Denken Sie bitte daran, dass Sie bis zur nächsten Stunde die Klassenarbeiten fertig korrigieren wollten.“ Dieser Sprechakt wäre in diesem Szenario spürbar unangemessen. Eine Erinnerung des Lehrers durch den Schüler würde in der Realität wahrscheinlich niemals derart direkt vorgetragen werden.

Man würde eher eine Situation erwarten, wie die, dass der Lehrer sich „bis Freitag“, oder wann auch immer die nächste Stunde stattfindet, verabschiedet und der Schüler dann sagt „Und da kriegen wir dann die Klassenarbeiten wieder.“ Somit wird weder eine direkte Aufforderung ausgesprochen, noch dem Lehrer die mögliche Vergesslichkeit unterstellt, was die Äußerung so deutlich weniger brisant gestaltet.

Wenn man den Sprechakt jetzt strikt wörtlich auffasst, liegt in diesem aber noch eine bisher nicht beachtete Schärfe. Denn offensichtlich erwartet der Sprecher nicht lediglich, dass der Adressat an seinen Appell denkt, sondern diesen auch umsetzt, allein schon, da er das pure Denken daran ja nun kaum wahrnehmen kann.

Die Formulierung *Denkt bitte daran* unterscheidet also nicht zwischen dem Denken daran und dem Handeln danach. Es wird erwartet, dass alleine der Akt des Denkens daran bereits reicht, sicherzustellen, dass die gewünschte Handlung ausgeführt wird, oder mit anderen Worten: Das einzige, was den Adressaten davon abhalten könnte, die Handlung nicht zu vollziehen, ist, es schlicht zu vergessen.

Die Möglichkeit, dass der Angesprochene den Vollzug der Handlung bewusst ablehnen könnte, wird in dem Sprechakt komplett ausgeklammert und somit direkt ein absoluter Gehorsam seitens des Angesprochenen impliziert, der die Eigenverantwortung lediglich noch auf die Wahl der exakten Handlungszeit reduziert.

In diesem Kontext wird auch ersichtlich, dass die Nutzung des Wortes *bitte* hier mit Rousseau als eine lediglich formale, den eigentlichen Befehlston des Sprechaktes tarnende Höflich-

keit zu verstehen ist (vgl. ders. 2003, S. 64), da die Möglichkeit, die Bitte auszuschlagen, durch den Rest der Formulierung schon nicht mehr gestattet wird.

Nun wird der Satz in seiner Gesamtheit betrachtet. Im Einleitungstext steht, dass die Schülerinnen und Schüler gerade unterschriebene Abschnitte von Elternbriefen zurückgeben. Es stellt sich die Frage, ob diese bereits im Zusammenhang mit der Matheolympiade stehen, weil damit verbunden ist, ob das folgende Gespräch unter Umständen nur noch einen Teil der Klasse betreffen könnte. Zum einen wäre zu erwarten, dass dies dann deutlicher gekennzeichnet würde, zum anderen ist aber auch fraglich, inwieweit diese einleitende Information anderweitig relevant genug wäre, um die Aufnahme ins Protokoll zu erklären.

Wären mit den auszufüllenden Zetteln hier allerdings diese Elternbriefe gemeint, müsste sich der Sprechakt nur an den Teil der Klasse richten, der die unterschriebenen Abschnitte nicht dabei hat. Dies würde sich allerdings in der Formulierung des Satzes niederschlagen, etwa „Die, die es zu heute nicht gemacht haben, denken bitte daran, die Zettel für die Matheolympiade auszufüllen“. Insofern wird im Folgenden davon ausgegangen, dass kein Zusammenhang besteht, da zwei verschiedene auszufüllende Zettel zu diesem Thema unwahrscheinlich wären.

Nun fällt auf, dass die Lehrkraft die Klasse auffordert, die angesprochenen Zettel selbst auszufüllen. Der Sprechakt *Denkt bitte daran* setzt aber voraus, dass sie dies nicht sofort erwartet, sondern entweder zu Hause oder unter Umständen während einer freieren Arbeitsphase, doch selbst da wäre eher ein Sprechakt wie „Während ihr arbeitet, könnt ihr die Zettel ausfüllen“ zu erwarten als das zeitlich deutlich freier formulierte *Denkt bitte daran*.

Somit deutet die Analyse darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die Zettel zu Hause ausfüllen sollen. Doch bleibt hier die Frage, warum, da diese Situation doch deutlich unkontrollierter ist, und für die Lehrkraft zu erwarten wäre, dass so mehrere Kinder dies vergessen würden.

Nimmt man nun hinzu, dass die Matheolympiade, sollte hiermit nicht zufällig ein ähnlich genannter schulinterner Wettbewerb gemeint sein, was aber unwahrscheinlich genug sein dürfte, um diesen Fall nicht zu beachten, bundesweit organisiert wird und somit außerschulisch Daten über die Kinder gesammelt werden müssen, was ein Einverständnis der Eltern benötigen würde, kommt man zu der Hypothese, dass mit den Zetteln hier Anmeldungen gemeint sind, die von den Eltern zumindest zu unterschreiben sind. Dabei ist auch zu beachten, dass die Stunde ja in einer sechsten Klasse stattfindet, dies also definitiv keine Schülerin und kein Schüler selbst tun kann.

Formuliert die Lehrkraft ihre Aufforderung also so, als ob die Kinder den Zettel selbst ausfüllen könnten, schreibt sie ihnen damit eine Autonomie zu, die sie de facto gar nicht besitzen, fährt also auch hiermit fort, den Schülerinnen und Schülern eine illusionäre Eigenverantwortung formal zuzuschreiben, die sie ihnen zuvor ja schon sprechaktlogisch weitestgehend entzogen hatte.

S1: Müssen wir da mitmachen?

Zunächst ist hier einmal festzuhalten, dass der Sprechakt neben der inhaltlichen Fragestellung auch eine gewisse Unlust des sich Äußernden transportiert: Einen Schüler, der voller Taten-

drang und Motivation die Teilnahme an der Matheolympiade anstrebt, würde eine solche Information von vornherein gar nicht interessieren, da die Verpflichtung keinen Einfluss auf seine Teilnahme hätte.

Aber auch aus dem Mund eines noch relativ unentschlossenen Schülers klingt die Formulierung so nicht natürlich. Hier wären eher neutralere Verbalisierungen zu erwarten, wie zum Beispiel „Ist die Teilnahme verpflichtend?“.

Doch bleibt die Frage, in welcher Situation eine unwillige Person diesen Sprechakt so benutzen würde. Klar ist, dass der Adressat entweder eine dem Sprecher übergeordnete Autoritätsperson, die eine entsprechende Teilnahme an der ungewollten Aktion nahelegt, sein muss oder eine gleichgestellte Person, die dem Fragenden die Informationen von einer solchen Autoritätsperson oder gegebenenfalls einer institutionalisierteren Autorität übermittelt, um den Begriff *müssen* überhaupt in Erwägung zu ziehen.

Ebenso ist klar, dass der Sprecher, sollte der Sprechakt nicht scherzhaft gemeint sein, davon ausgeht, dass zumindest die Möglichkeit besteht, an der unliebsamen Aktion nicht teilzunehmen. So würde man ja den gleichen Satz etwa nicht bei der Ankündigung einer Klassenarbeit entsprechend formulieren.

Jedoch zeigt die Formulierung auch an, dass die redende Person zumindest einen Erwartungsdruck seitens der zugehörigen Autorität spürt und verweist auf einen vorangegangenen Sprech- oder sonstigen Kommunikationsakt, der ihn zu der Teilnahme bringen soll. Das Protokoll gibt nicht her, in welcher Form die Lehrkraft der Klasse die Matheolympiade näher gebracht hat, aber ein neutraler Sprechakt, wie etwa „Es gibt für euch die Möglichkeit, an der Matheolympiade teilzunehmen“, als Einleitung in die Ansprache des Themas hätte eine solche Frage wohl nicht mehr nach sich gezogen.

Insbesondere ist davon auszugehen, dass die Lehrkraft, sofern sie keine Druck auslösende Erwartungshaltung zu diesem Thema in sich trägt, dafür Sorge getragen hätte, die Freiwilligkeit des Angebots extra zu betonen, um Missverständnisse auf Schülerseite zu vermeiden.

Bleibt man bei der aufgestellten These, dass es sich bei den Zetteln um Einverständniserklärungen der Eltern handelt, kommt in diesem konkreten Fall hinzu, dass auf diesen normalerweise die Wahlmöglichkeit explizit verschriftlicht sein müsste, da die Alternative ja schon rein rechtlich vermutlich Schwierigkeiten verursachen könnte.

Das heißt, der bisherigen Deutung folgend ist es naheliegend, zu unterstellen, dass dem fragenden Schüler oder der fragenden Schülerin die formale Freiwilligkeit der Teilnahme eigentlich bewusst sein müsste und er oder sie sich eigentlich eher nach den Konsequenzen seitens der Lehrkraft oder der Schule im Allgemeinen erkundigt, sollte man sein formal zugesichertes Recht auf eine Nichtteilnahme auch tatsächlich umsetzen.

L1: Nein, die Teilnahme ist freiwillig, aber ein positives Ergebnis wird sich auch positiv auf eure Note ausüben.

Zunächst wird einmal die Satzbaukonstruktion *die Teilnahme ist freiwillig, aber* analysiert. Rein wörtlich signalisiert ein *aber* entweder einen Gegensatz oder eine Einschränkung des vorangegangenen Satzes.

Letztere Nutzung würde also die Bestätigung der Freiwilligkeit wieder relativieren, erstere hingegen nicht zwangsläufig. Eine Möglichkeit für Ersteres wäre zum Beispiel, den Satz durch „aber ich denke, es wäre durchaus lehrreich, daran teilzunehmen“ weiterzuführen.

Dieser Fall würde den ersten Teil des Satzes nicht einschränken, sondern stattdessen einen alternativen Grund, an dem Wettbewerb mitzuwirken, übermitteln.

Die Besonderheit im vorliegenden Fall liegt darin, dass die Zuordnung zu dem entgegengesetzten oder dem einschränkenden Charakter von *aber* hier nicht eindeutig zu bewerkstelligen ist, sondern auch von der Auffassung des Freiwilligkeitsbegriffs abhängt. Zwar wird hier ebenfalls klar ein Grund seitens der Lehrkraft transportiert, der Schülerinnen und Schüler zum Teilnehmen an der Matheolympiade bewegen soll, der jedoch die formale Freiwilligkeit nicht berührt, aber auf der anderen Seite kann die Thematisierung der Noten, die ja nach Foucault in der Schule „für die Disziplinarjustiz charakteristisch sind“ (1977, S. 233) und damit den dortigen institutionellen Druck wesentlich mitgestalten, durchaus zu einer einschränkenden Deutung führen, etwa nach dem Motto „die Teilnahme ist freiwillig, aber es gibt trotzdem Konsequenzen, wenn ihr nicht teilnehmt“, nämlich in diesem Fall die Konsequenz, den möglichen Bonus, der für die Mathematiknote resultieren könnte, nicht erhalten zu können. Die Disziplinierung basiert auf dem eingangs erwähnten internalisierten Verpflichtungsgefühl, was ja nach angesprochener Vorstellung dazu führt, dass daraus resultierende Entscheidungen nicht mehr als freiwillig bezeichnet werden können.

Auffällig ist hier aber auch, dass die Lehrkraft sich bei ihrer Antwort lediglich auf die möglichen positiven Folgen der Teilnahme konzentriert. Betrachtet man noch einmal die zugrunde liegende Frage, so wird diese eigentlich hierdurch gar nicht wirklich beantwortet.

Erkundigt sich der Schüler oder die Schülerin, ob sie an der Matheolympiade teilnehmen muss, ist das klare inhaltliche Ziel dieser Frage, zu erfahren, was bei einer Nichtteilnahme passieren würde. Dies wird durch die Lehrkraft aber überhaupt nicht thematisiert.

Auch hier wird also wieder ein Partizipationsdruck seitens der Lehrperson transportiert, denn letztendlich ist nicht klar, ob die Aussage *Die Teilnahme ist freiwillig* hier lediglich die formale und bereits im Vorfeld bekannte Freiwilligkeit bestätigt oder auch wirklich eine konsequenzfreie Nutzung dieses Rechts auf Nichtteilnahme gewährleisten soll.

Der reine Fokus auf den möglichen positiven Folgen der Teilnahme vermeidet es, diese Ambivalenz und die daraus resultierende Unsicherheit aufzulösen, und sendet klar die Botschaft, den Fragesteller oder die Fragestellerin unter Zuhilfenahme des Disziplinierungsinstrumentes der Schulnote zur Teilnahme überreden zu wollen.

In diesem Kontext lohnt es sich auch, noch mal einen Blick auf die genaue Formulierung der zweiten Hälfte zu werfen: [E]in positives Ergebnis wird sich auch positiv auf eure Note ausüben.

Auffällig ist hier die Formulierung *positives Ergebnis*, die man so höchstens bei medizinischen Tests auf bestimmte Krankheiten zu Gehör bekommt. Ein Schüler oder eine Schülerin hingegen, der oder die in einer Klausur eine Eins schreibt, würde dies niemals als *ein positives Ergebnis* bezeichnen, ebenso wenig wie dies Eltern, Freunde oder Lehrer ihm oder ihr gegenüber in dieser Situation tun würden.

Also stellt sich die Frage, warum hier nicht das üblichere „ein gutes Ergebnis“ von der Lehrkraft verwendet wird. Der Vergleich mit dem medizinischen Test ist wenig fruchtbar, da dieser nur zwei mögliche Ausgänge kennt, ein Schultest jedoch ein breiteres und vor allem individuelleres Spektrum an möglichen Ergebnissen eröffnet, die beiden Strukturen also schwierig übertragbar sind.

Doch blickt man auf die Doppelung des Begriffs „positiv“, drängt sich eine andere Lesart der Aussage auf: *[E]in positives Ergebnis* ist ein Ergebnis, das positive Konsequenzen für die Noten der zugehörigen Schülerinnen und Schüler hat.

So wird in diesem Satz eine zirkuläre Logik installiert. Positive Konsequenzen definieren *ein positives Ergebnis* und das positive Ergebnis impliziert positive Konsequenzen.

Diese urorborische Bedingung, positive Auswirkungen auf die Note durch die Teilnahme zu erhalten, ist also in ihrem Aussagegehalt absolut leer. Dies erzeugt gleichermaßen eine intransparente Willkür und eine Loslösung der Notenvergabe von konkreten inhaltlichen Gütemaßstäben.

Ein Blick auf die Organisation und die Struktur der Matheolympiade zeigt weiter an, dass schon die Kopplung des Wettbewerbs an Schulnoten selbst übliche Bewertungsstandards der Schule verletzt, sodass der Disziplinierungscharakter wirklich als Primärmerkmal dieses Teils des Sprechaktes angesehen werden kann. So werden dort zum einen zentral und schulübergreifend Aufgaben formuliert, die somit ja schon gar nicht auf den tatsächlich vorangegangenen und durch die Noten zu bewertenden Unterricht abgestimmt sein und höchstens zufällig hierzu passen können.

Zum anderen erhalten die Lehrpersonen die von den Kindern während der Olympiade ausgefüllten Klausuren nach der Bewertung, die ja in diesem Fall durch unbekanntes dritte Personen erfolgt, von der hierfür zuständigen Organisation nicht zurück², womit den Schülerinnen und Schülern die Transparenz der Beurteilung und somit Beschwerdemöglichkeiten genommen werden.

So heißt es im 2014 gültigen niedersächsischen Kerncurriculum für Mathematik in der Sekundarstufe I, „Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über den erreichten Kompetenzstand. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung“³, was in diesem Fall strukturell unmöglich ist, denn mit der Formulierung *positives Ergebnis* anstatt etwa „gute Klausur“ verweist die Lehrkraft ja bereits darauf, dass sie sich nach der Bewertung durch die Matheolympiadeorganisation richten wird und sich damit die Klausuren nicht zusätzlich auch noch selbst, zumindest nicht in der zur Bewertung erforderlichen Gründlichkeit, ansehen wird.

2 vgl. <http://www.mo-ni.de/haeufige-fragen/> (abgerufen am 08.08.2017, 17:22)

3 S. 39 in der pdf-Fassung aus <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=16> mit dem Hinweis „letztmalig verbindlich für den Schuljahrgang 9 im Schuljahr 2015/16 und für den Schuljahrgang 10 im Schuljahr 2016/17“ (abgerufen am 15.08.2017, 16:03)

Leises Murmeln im Klassenzimmer. S1 meldet sich. L1: Ja bitte, S1.

Da das Murmeln nach der Äußerung der Lehrkraft protokolliert ist, ist naheliegend, anzunehmen, dass es als Reaktion auf diese erfolgt. Der latenten Sinnstruktur der vorangegangenen Analyse folgend, wäre dies als ein Zeichen allgemeiner Unsicherheit auf die Äußerung der Lehrkraft zu deuten.

Dies ist allerdings nicht zwangsläufig der Fall. Es wären hier sachlogisch auch Sprechakte denkbar, wie seinem Sitznachbarn „Dann mach ich da auch mit“ zu sagen. Ohne konkrete Redeinhalte seitens der murmelnden Kinder ist diese Information also sehr offen interpretierbar und somit für die Analyse nicht besonders wertvoll.

Interessant ist aber die darauf folgende Meldung von S1. Denn als dieser zu Beginn des Protokolls seine Frage nach der Partizipationsverpflichtung stellte, ist dort keine vorangegangene Meldung notiert. Eine inkonsistente Notation wäre zwar denkbar, würde dem Protokoll aber eine Fehlerhaftigkeit unterstellen, die rein spekulativ wäre, sodass dieser Fall im Folgenden ausgeklammert wird, insbesondere da in diesem Fall auch ein das Wort erteilender Sprechakt der Lehrkraft wahrscheinlich gewesen wäre.

Ungewöhnlich ist dieser Umstand gerade auch deshalb, weil ja die Lehrperson ihm gerade auf seine erste Frage geantwortet hatte, man also erwarten könnte, dass er nun bei seinem zweiten Beitrag die Meldung eher weglassen würde als bei seinem ersten.

Ein Sprechakt mit Meldung drückt grundsätzlich mehr Unsicherheit gegenüber der angesprochenen Person aus als ein Sprechakt ohne Meldung, kann also hier als Stützung der bisherigen Thesen verstanden werden. Jedoch ist auch hier nicht zu vernachlässigen, dass andere äußere Faktoren für den Wandel verantwortlich sein könnten: So deutet das Protokoll darauf hin, dass der erste Sprechakt noch während des Einsammelns der unterschriebenen Elternbriefe stattfand, was in der Zwischenzeit während der Murmelphase abgeschlossen worden sein, und die Unterrichtssituation sich damit normalisiert haben könnte, wodurch sich auch eine Rückkehr zu den üblicheren rituell-formalen Umgangsformen der Schule wie dem Melden erklären ließe.

Das *Ja bitte* zur Erteilung des Wortes in schulischen oder hierin strukturell ähnlichen Kontexten ist ein Akt, der üblicherweise verwendet wird, wenn sich entweder nur eine Person nach einer vorangegangenen, zum Sprechen auffordernden Äußerung meldet oder dies eine oder mehrere Personen aus eigener Initiative tun. Wollen hingegen mehrere Menschen auf eine zuvor gestellte Frage antworten, klingt diese Wortwahl nicht authentisch.

Dass in diesem Fall die zweite Situation stattfindet, verweist wieder auf eine Ambivalenz des Sprechaktes. So kann das Wort *bitte* in zweierlei Weise benutzt und aufgefasst werden: Zum einen im Sinne des zugehörigen Nomens als Ausdruck einer Bitte, zum andere aber auch analog zu Formulierungen wie „Hier, bitte“ als Kennzeichen, dass man dem Gegenüber eine Gefälligkeit zukommen lässt.

Während in der ersten Situation das *bitte* deutlich eher der ersten Deutung zugeneigt ist, da die sich meldenden Schülerinnen und Schüler mit ihrer Meldung hier dem Wunsch der Lehrperson nachkommen und das Erteilen des Wortes somit strukturell kaum als ein Entgegenkommen seitens der Lehrkraft interpretiert werden kann, ist im zweiten Fall grundsätzlich

beides denkbar: „Ja, bitte, bereichere den Unterricht durch deinen Beitrag“ oder „Ja, bitte, ich erlaube dir zu reden“.

So kann die Formulierung hier gleichermaßen als ein höflich-motivierender und als ein gönnerhaft-autoritärer Sprechakt gelesen werden, was die in dieser Situation wahrscheinlich herrschende Unsicherheit nicht besänftigen dürfte.

S2: Und was passiert mit einem negativen Ergebnis?

Nun fällt ins Auge, das an dieser Stelle nach Protokoll nicht der Schüler oder die Schülerin spricht, die gerade von der Lehrkraft das Wort bekommen hat. In diesem Fall stellt sich wieder die Frage, ob es sich nicht auch um einen Tippfehler beim Protokollieren handeln könnte, insbesondere, wenn man bereits die darauffolgende Reaktion der Lehrperson liest, die hier ohne jeglichen Tadel auf die Frage antwortet, was in einer sechsten Klasse durchaus ungewöhnlich wäre, in der man in solch einer Situation zumindest wegen der Unterbrechung des Klassenmitglieds noch einen disziplinierenden Umgang mit dem reinredenden Schüler bzw. der reinredenden Schülerin erwarten würde.

Spricht hier aber tatsächlich ein zweites Kind, ist dies allerdings als ein Ausdruck einer empfundenen Dringlichkeit der Frage zu verstehen, nach der das Warten auf die Redelegitimation durch die Lehrkraft und das Ende des Redebeitrags von *S1* als zu störend angesehen wird, um sich daran zu halten, woraus wenigstens ein gewisser Stresskontext ableitbar ist. Auch das Ausbleiben erwartbaren Tadels seitens der Lehrperson kann man dahin gehend interpretieren, dass diese die Klärung der Frage für wichtiger als die Disziplinierung erachtet, was allerdings insofern nur spekulativ bleiben kann, da die Entscheidung, Schülerinnen und Schüler zu tadeln, bei vergleichsweise leichten Vergehen immer schon aus rein zeitlichen und pragmatischen Gründen auch einer gewissen Willkür unterworfen ist (vgl. Helsper 1996).

So oder so wird mit der Formulierung des *negativen Ergebnis[ses]* die zuvor von der Lehrkraft eingeführte Logik des *positive[n] Ergebnis[ses]* wieder aufgegriffen und weiterführend fortgesetzt.

Die eingangs besprochene Nähe der Aussage zu medizinischen Tests legt die alternativlose Kontrastierung zwischen „positiv“ und „negativ“ hier nahe. Rein logisch wäre dies ja nicht zwingend. So zeigen zum Beispiel die Null in der Mathematik oder elektrisch neutral geladene Objekte in der Physik, dass „nicht positiv“ nicht das gleiche ist wie „negativ“.

Doch folgt man der zuvor besprochenen Logik dieser Ausdrucksweise, ist die Antwort auf die Frage ohnehin schon klar. So wie ein positives Ergebnis sich dadurch definiert, positive Konsequenzen mit sich zu ziehen, muss ein negatives Ergebnis zwangsläufig auch negative Konsequenzen für den zugehörigen Schüler oder die zugehörige Schülerin implizieren.

Dieses Denkschema, in dem eine neutrale Folge an der Teilnahme für die Kinder nicht mehr vorstellbar ist, wurde also eingangs durch die Wortwahl der Lehrperson installiert und kommt in diesem Sprechakt zum Vorschein.

Dabei übermittelt die Aussage natürlich auch wieder eine Unsicherheit der Sprechenden Person. Hätte diese keinen Grund, ein negatives Ergebnis für sich oder eventuell für einen Freund oder eine Freundin, in dessen oder deren Sinne sie die Frage stellt, zu befürchten, so gäbe es auch keinen nachvollziehbaren Grund für diesen Redebeitrag.

Verstärkt wird dies dadurch, dass sich hier auch lediglich auf die möglichen negativen Konsequenzen konzentriert wird. Es wurde ja zuvor analysiert, dass die Folgen einer Nichtteilnahme nur ambivalent von der Lehrperson geklärt wurden. Eine Frage, um diese Ambivalenz aufzuheben, wird allerdings hier gar nicht versucht.

L1: Das wird für eure Noten keine Konsequenzen haben. Also wenn ihr mitmacht, habt ihr nur Vorteile. Zunächst einmal ist diese Aussage, wie im Folgenden dargelegt, paradox und fehlerhaft. Insbesondere im ersten Satz wird ein Framing verwendet, das die erfolglose Teilnahme verglichen mit anderen möglichen Formulierungen verharmlosend darstellt:

Man denke an die Situation einer Endnotenvergabe am Schuljahresende im Fach Mathematik, in der nun zwei verschiedenen geframete Lehreraussagen vorgestellt werden, die aber rein sachlogisch betrachtet auf das exakt gleiche Szenario abzielen.

Die erste Aussage ist so geframet, dass die Lehrperson einem Schüler sagt, dass er derzeit mit einer Drei bewertet würde. Er gibt ihm aber die Möglichkeit, noch eine Aufgabe an der Tafel vorzurechnen, und wenn er diese zufriedenstellend lösen könne, bekomme er eine Zwei. „Schaffst du es nicht, sie ausreichend gut zu bearbeiten, wird das für deine Note keine Konsequenzen haben“.

Der von *L1* benutzte Sprechakt kann also bis auf eine Anpassung des Possessivpronomens und der hier aus grammatikalischen Gründen erfolgten Änderung der Wortreihenfolge ohne signifikante Entstellung übertragen werden.

Doch zeigt die zweite Aussage, die eine alternative Darstellung der Situation beschreibt, dass diese Behauptung so nicht richtig ist. Hier wird dem Schüler zunächst gesagt, dass er in seiner Bewertung zwischen einer Zwei und einer Drei stehe, er aber ebenfalls die Möglichkeit bekomme, eine Aufgabe an der Tafel vorzurechnen. Auch hier gilt, dass bei einer hinreichend guten Bearbeitung der Schüler eine Zwei auf dem Zeugnis erwarten könne. Doch die Alternative muss hier anders beschrieben werden: „Schaffst du es nicht, sie ausreichend gut zu bearbeiten, wirst du auf dem Zeugnis eine Drei bekommen.“

Die Situation für den Schüler ist also genau gleich. Ihm stehen dieselben Handlungsoptionen zur Verfügung und die damit verbundenen Resultate unterscheiden sich ebenfalls nicht. Die Einkleidung in einen Kontext, in dem die unzureichend gute Bearbeitung keine Konsequenzen hat, ist also lediglich ein rein sprachliches Konstrukt und keine situationsintrinsische sachlogische Gegebenheit.

Aber auch losgelöst von derartigen pädagogischen Szenarien ist die Aussage auf allgemeinerer Ebene schon widersinnig. Wenn man zwei verschiedene Formen von Handlungsoptionen hat, solche, die den Status quo beibehalten, und solche, die ihn ändern, ist es unlogisch, die Beibehaltung als konsequenzfrei zu bezeichnen, weil eine relative Entscheidung hier verabsolutiert wird. Beide Entscheidungen haben letztlich Konsequenzen, die Beibehaltung ist eine Konsequenz.

Der logische Vergleich bezüglich der Betrachtung von Folgen einer Handlung ist nicht, was sich im Hinblick auf die zuvor gegebenen Umstände ändert, sondern, was sich relativ zu den alternativen Aktionsmöglichkeiten für Unterschiede in den Resultaten ergeben, denn

sonst wird hier ohne sinnvolle Untermauerung die den Status quo erhaltende Handlungsform als die normale und natürliche postuliert, gegenüber der die Alternative, also in diesem konkreten Fall die erfolgreiche Teilnahme an der Matheolympiade, als Abweichung positioniert wird. Dabei läuft dieser Umstand ja sogar der bisherige Argumentationsstruktur, mit der die Lehrkraft die Klasse dazu bringen will, sich an dem Wettbewerb zu beteiligen, entgegen, indem die Formulierung eine Hierarchie aufbaut, in der im Falle der Partizipation die Teilnahme mit *negative[m] Ergebnis* zum Normalzustand wird, was den vorigen Fokus auf die Konsequenzen eines *positive[n] Ergebnis[ses]* unterläuft.

Auch die Behauptung, *wenn ihr mitmacht, habt ihr nur Vorteile* ist zumindest in der Pauschalität auch nicht mit absoluter Sicherheit haltbar. Aus der Onlinepräsenz der Organisation geht zum Beispiel hervor, dass die Klausuren von der zweiten Runde an zentral, also nicht mehr innerhalb der Schule geschrieben werden.⁴

Das heißt, entweder müssen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler hierfür Frei- oder zufällig bestimmte Unterrichtszeit opfern, wobei Letzteres sicherlich nicht allen als Nachteil erscheinen würde, aber je nach Fach des ausfallenden Unterrichts einzelnen Personen womöglich schon. Aber selbst darüber hinaus wäre es zumindest seltsam für eine Lehrkraft, Unterrichtsverhältnis nicht als einen Nachteil darzustellen.

Und andere Nachteile könnten ja zum Beispiel auch dadurch zu finden sein, dass die Teilnahme an der Matheolympiade, die ja durch das Agieren der Lehrperson zu einer nun sogar schulrelevanten Leistungsbewertung umgedeutet wurde, eine Ausweitung von Erfolgsdruck mit sich bringen könnte. Dafür bedürfte es ja bei ehrgeizigen Kindern nicht einmal die Koppelung des Resultats an Schulnoten.

Insgesamt wird hier also die zuvor bereits offenbarte Tendenz der Lehrkraft, sich nur auf mögliche positive Folgen zu konzentrieren, fortgesetzt und mit einem sehr subjektiven Framing versehen, das die Teilnahme als einzig sinnvollen Akt erscheinen lässt, was in Kombination mit der bereits dargelegten Darstellung des *negative[n] Ergebnis[ses]* als Normalresultat den bisherigen Druck noch deutlich verstärkt.

Doch selbst, wenn man das Framing ignoriert und die gegebene Situation von einem neutraleren Standpunkt aus betrachtet, eröffnet sich hier bereits ein Angebot, das die Partizipation sehr spürbar nahelegt.

Die Möglichkeit, Zusatzleistungen erbringen zu können, deren unzureichende Behandlung die Note nicht gegenüber dem vorigen Stand verschlechtert, findet sich in der Schule nämlich noch an anderer Stelle, nämlich zum Beispiel bei Zusatzaufgaben in Klassenarbeiten. Auch hier ist die Situation üblicherweise so, dass die Bearbeitung nur mehr Punkte, aber nicht weniger Punkte zur Folge haben kann.

Und auch hier finden sich unter Umständen Anmerkungen wie „Zusatzaufgabe: Die Bearbeitung dieser Aufgabe ist freiwillig“, die analog zur Lehrerin in diesem Protokoll eine formale Freiwilligkeit betonen. Doch ist diese Formulierung ebenfalls tendenziös geframet: Man könnte ja alternativ auch einfach sagen, man hätte die Bewertungsskala um ein paar Punkte nach unten

⁴ vgl. <http://www.mathematik-olympiaden.de/faqs.html> (abgerufen am 10.08.2017, 17:59)

verschoben oder könnte alternativ eine andere Aufgabe mit gleicher Punktzahl als Zusatzaufgabe deklarieren.

Die Absicht hinter dieser Praxis ist klar: Die Zusatzaufgabe soll als weniger wichtig gebrandmarkt werden, zum Beispiel, weil sie für den Unterricht unwesentlichere Inhalte abfragt oder einfach schwieriger ist als die anderen.

Allerdings dürfte sich kaum ein Schüler oder eine Schülerin finden, der oder die die Aufgabe wegen ihrer zugeschriebenen Freiwilligkeit einfach weglässt, wenn er die Beschäftigung hiermit zeitlich nach der Bearbeitung der anderen Aufgaben noch schafft, was illustriert, wie überzeugend und zwingend die dargelegte Logik zur Teilnahme drängt.

Natürlich gibt es aber auch Unterschiede zwischen den Situationen, die den Effekt im Fall der Matheolympiade schwächen: So sind hier die zu bearbeitenden Aufgaben vor der Entscheidung nicht bekannt, der Aufwand der Teilnahme ist generell höher als der, eine Zusatzaufgabe zu erledigen und es könnte je nach Klassenzusammensetzung ein soziales Stigma mit der Partizipation verbunden sein. Diese Umstände dürften nun also zu einer höheren Schwierigkeit der Entscheidungsfindung führen.

Ferner ist bei der Analyse des Sachverhalts auch die Relativität der Notenvergabe zu bedenken. So ordnete ja Foucault Schulnoten einem „System von Normalitätsgraden, welche [...] klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken“ (1977, S. 237) unter.

Danach erhalten sie ihren Wert auch aus dem Vergleich mit den Zensuren der Mitschülerinnen und Mitschüler, und wenn von diesen auch nur einer das Angebot annehmen und *ein positives Ergebnis* erzielen sollte, so verkommt nach dieser Perspektive der Vorteil eines *positive[n] Ergebnis[ses]* im direkten Vergleich zu einem Nachteilsausgleich, wobei gerade dieser relative Nachteil ja die Konsequenz des *negativen Ergebnis[ses]* ist. Unter diesem Blickwinkel ist die Argumentationslogik der Lehrkraft also erst recht nicht haltbar.

Im Folgenden wird die Ebene der reinen Sachlogik wieder verlassen und der Fokus noch einmal auf die von der Lehrperson verwendete Rhetorik gelegt. Der erste Satz, *[d]as wird für eure Noten keine Konsequenzen haben*, verortet die möglicherweise erwartbaren Folgen bereits klar als negativ.

Hätte etwa jemand anfangs die Frage gestellt, was sie von einem guten Abschneiden in der Matheolympiade hätten, und hätte die Lehrerin dieses Abschneiden nicht an die Schulnoten gekoppelt, klänge dieser Sprechakt dennoch unnatürlich. Man würde eher eine Aussage wie „auf eure Noten hat das keinen Einfluss“ erwarten.

So ist ja das Wort *Konsequenzen* bereits negativ belegt, die Aussage „das wird noch Konsequenzen haben“ zum Beispiel verweist ja auch niemals auf mögliche positive Folgen einer Handlungsentscheidung.

Doch fokussiert die Lehrperson sich hier wiederum nur auf die Schulnoten. Sie bezeichnet ein *negative[s] Ergebnis* durch ihre Wortwahl allerdings durchaus als etwas Schlechtes, lediglich ohne Folgen auf die Noten. Ein alternativer Sprechakt hätte ja auch sein können: „Das macht nichts.“

Hiermit wäre die Beschwichtigung der Sorgen vor einem *negativen Ergebnis* deutlich umfassender und allgemeiner ausgefallen und hätte somit das Abschneiden als gleichgültig beschrieben. So übersetzt sich ihre Aussage allerdings zu „Das wird für eure Note keine Konsequenzen

haben, schlecht wäre es allerdings schon“, was zwar den formalen Bewertungsdruck, nicht aber den Druck der allgemeinen Erwartungshaltung der Lehrkraft lindert.

Die Wahl der Formulierung *wenn ihr mitmacht, habt ihr nur Vorteile* ist auch interessant, wenn man den Satz so umformuliert, dass die vorangegangene Argumentation, aus der das *also* in diesen Teil der Aussage überleitet, berücksichtigt wird: „Wenn ihr gut abschneidet gewinnt ihr, und wenn ihr schlecht abschneidet, verliert ihr zumindest nichts, ihr habt also nur Vorteile“.

So wirkt dieser Satz nicht sinnvoll konstruiert. Man vergleiche dies nun mit der Einbettung in eine andere zu Grunde liegende Logik: „Wenn ihr gut abschneidet, gewinnt ihr, und wenn ihr schlecht abschneidet bekommt ihr immer noch einen kleinen Teilnahmebonus, ihr habt also nur Vorteile.“

Dieser Kontext wirkt für die Aussage „ihr habt also nur Vorteile“ deutlich natürlicher und wohlgeformter. Der Kontrast macht deutlich, was der Sprechakt also wirklich übermittelt: „Ihr habt also nur Vorteile“ heißt so viel wie „Egal, was auch passiert, ihr habt von der Entscheidung einen Vorteil“, aber das ist ja gerade nicht die gegebene Situation.

Dennoch impliziert die verwendete Rhetorik, das auch eine Teilnahme mit *negative[m] Ergebnis* immer noch einen Vorteil gegenüber der Nichtteilnahme liefert. Nimmt man nun hinzu, dass der vorige Sprechakt nach Analyse ja schon die erfolglose Teilnahme als etwas schlechtes beschrieb, heißt die Folgerung hieraus: Ein *negative[s] Ergebnis* ist schlecht, aber die Nichtteilnahme ist noch schlechter, also wird die formale Möglichkeit der Nichtteilnahme mit diesen Äußerungen noch weiter diskreditiert.

Fazit

Insgesamt illustriert das Protokoll an einem exemplarischen Fall, in welcher Form die Kopplung formal freiwilliger Zusatzangebote an Schulnoten bereits dazu beiträgt, die reale Freiwilligkeit des Angebots zu untergraben und einen Partizipationsdruck auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler auszuüben.

In Anlehnung an Durkheim (1999) wurde im Seminar „Zwischen Freiheit und Zwang“ folgende These im Protokoll festgehalten: „Das Konzept Schule funktioniert nur, wenn die Schüler sich diesem System unterwerfen und nach dessen Regeln agieren. Auf die Frage, ob die SchülerInnen freiwillig in die Schule wollen, würde die Minderheit vermutlich mit *Ja, ich will* antworten. Nichtsdestotrotz funktioniert dieser Zwang aufgrund der Akzeptanz seitens der SchülerInnen.“

Das gleiche Argument, die Eigeneinschätzung der teilnehmenden Kinder oder Jugendlichen zu betrachten, um die Freiwilligkeit der Partizipationsentscheidung zu untersuchen, dürfte auch in solchen Fällen greifen. Zwar gibt es hier mit Sicherheit Personen, die sich tatsächlich aus eigenem Antrieb an Zusatzangeboten wie der Matheolympiade beteiligen würden, jedoch ist zu erwarten, dass diejenigen, die nur durch die Bestechung mit Hilfe des Inaussichtstellens besserer Zensuren zu ihrer Entscheidung gebracht werden konnten, eher in Form von Sätzen wie „Nein, aber ich bekomme dafür vielleicht ‚ne bessere Note“ antworten würden.

5 Die Kursivschreibung wurde aus dem Protokoll übernommen.

Hierbei ist sicherlich zu beachten, dass bereits die institutionellen Umstände einen Druck auf derartig formal freiwillige Entscheidungen ausüben. Betrachtet man etwa die Praxis von AG-Teilnahmen, so ist ja hier auf jeden Fall bereits die Möglichkeit gegeben, dass die Partizipation bewusst oder unbewusst von der leitenden Lehrkraft mit einem Wohlwollen honoriert wird, das sich auf kurz oder lang auch in den Schulnoten widerspiegeln könnte.

Wendet man hierauf aber wieder das Gedankenexperiment des Eigenauskunft an, ist die Selbstwahrnehmung einer freiwilligen Entscheidung in solchen Fällen aller Wahrscheinlichkeit nach noch gegeben, da derartige, vergleichsweise vagen und nur potentielle Vorteile in der Regel nicht ausreichen dürften, um Schülerinnen und Schüler von der Teilnahme zu überzeugen. Man kann also folgern, dass auch im schulischen Rahmen noch Möglichkeiten für weitestgehend freiwillige Entscheidungen vorhanden sind.

Jedoch zeigt das vorliegende Protokoll und die damit einhergegangene Analyse, dass diese Freiwilligkeit, sofern sie nicht von vornherein bereits gegeben ist, durch die Kopplung der Zusatzleistung an Noten, zumindest in dieser bestechungsartigen Form, die bei ungenügender Leistung die Beibehaltung der bisherigen Note versichert, auf ein sehr oberflächliches Verständnis des Begriffs reduziert wird, das Freiwilligkeit nur noch auf die Abwesenheit von äußerer Verpflichtung zurückführt.

Die dem zu Grunde liegende Logik wurde im Laufe der Analyse herausgearbeitet, sodass sich dieser Fall in seinen Grundzügen verallgemeinern lässt, auch wenn die spezifische Situation durch die ihr innewohnende Rhetorik noch eine Verschärfung des Partizipationsdrucks beinhaltet.

Hierbei zeigt sich eine Verselbstständigung des Disziplinierungscharakters des Schulnotensystems. Die intuitive Lesart des Protokolls suggeriert hier keine Lehrperson, die bewusst versucht die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme zu drängen, sondern lediglich eine, die sie mit Hilfe extrinsischer Motivation zur Teilnahme überreden will.

Hätte sie sich anstatt dem Bezug auf die Schulnoten andere Belohnungen überlegt, zum Beispiel das Erlassen von Hausaufgaben bei erfolgreicher Teilnahme, wäre immer noch ein Anreiz geschaffen worden, der jedoch nicht die gleiche Drucksituation erzeugt hätte. Zwar ist hier immer noch möglich, dass dann die Eigenauskunft die Freiwilligkeit der Partizipation verneinen würde, aber die Entscheidung wäre nicht mehr auf Grundlage eines internalisierten Verpflichtungsgefühls getroffen worden.

Abschließend lässt sich also folgern, dass die Nutzung von Schulnoten zur Motivation und Anregung gewünschter Handlungen auch ohne autoritäre Hintergedanken seitens der Lehrkraft zwangsläufig einen Rahmen schafft, der die tatsächliche Freiwilligkeit einer Entscheidung im Sinne der Lehrperson durch die den Zensuren innewohnende disziplinierende Funktion stark einschränkt.

Literatur

- Durkheim, E. (1999): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: *Pädagogische Professionalität*. Hrsg. von Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Rousseau, J.-J. (2003): *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: UTB.

Lehrende in Legitimationsnot

Die Belastung der Lehrer-Schüler-Interaktion durch den falschen Anspruch der „Objektivität“ schulischer Leistungsbeurteilungen

1. Einleitung

Die folgende Arbeit wird sich der Frage widmen, wie Schülerinnen und Schüler¹ die Vergabe von Zensuren wahrnehmen. Im Fokus werden Leistungsbeurteilungen stehen, die für Lernende einen subjektiven, gar willkürlichen Charakter aufweisen. Vor dem Hintergrund des häufig geäußerten Vorwurfs, die Lehrer/innen würden „unfair“ bewerten, stellt sich davor die Frage, inwiefern eine Abhängigkeit zwischen der Lehrkraft als subjektive/n Bewerter/in unter dem Anspruch der Objektivität und einer „schlechten“ Zensur modelliert werden kann. Anhand einer Interaktion zwischen Schülerinnen und ihrem Lehrer soll das konfliktreiche Potential einer Bewertung analysiert werden.

Die Arbeit wird sich zunächst mit der Definition des Begriffs Leistung beschäftigen, zumal das Hauptaugenmerk der folgenden Analyse auf der Funktionsfähigkeit und Transparenz der schulischen Leistungsbewertung liegen wird. Daran anknüpfend erfolgt die Darlegung der *Gütekriterien* einer Bewertung, wobei einzeln auf *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* eingegangen wird. Dementsprechend wird eine Protokollinterpretation, welche den Großteil der Arbeit ausmachen wird, mithilfe der objektiv-hermeneutischen Analyse (vgl. Wernet 2008, S. 21ff.) erfolgen. Das Dilemma der Notenvergabe wird nach Erläuterungen der Fehleranfälligkeit in ein Fazit münden.

2. Was ist Leistung?

Die Definition des Leistungsbegriffes hängt vom jeweiligen Kontext ab. Es kann beispielsweise zwischen einem physikalischen sowie einem ökonomischen oder psychologischen Ansatz unterschieden werden (vgl. Ziegenspeck 1999, S.29ff.). Bezieht man den Leistungsbegriff auf den schulischen Unterricht, so lässt sich festhalten, dass Leistung der Verwirklichung von Maßstäben und Anforderungen entspricht (vgl. Sacher 2011, S. 1). „Leistung ist der Vollzug und das Ergebnis einer Tätigkeit, die mit Anstrengungen verbunden, auf das Erlangen eines Zieles gerichtet und auf Gütemaßstäbe und Anforderungen bezogen ist“ (Klafki 1996, S. 228). Das *Leistungsstreben* selbst wird in der modernen Gesellschaft vornehmlich durch die Schule im Individuum verankert. Dieses Individuum lernt in der Schulzeit, nach festgelegten Maßstäben und Anforderungen zu arbeiten – und dabei bewertet zu werden. Diese Erfahrung kann sein Selbstbewusstsein und seine Selbstachtung erhöhen oder verunsichern (vgl. Sacher 2011, S. 1f.). Die *Leistungsanforderungen*, auf die die zu erbringenden Leistungen ausgerichtet sind, können von außen hergetragen werden oder vom Individuum selbst stammen. „Selbstanforderungen [sind jedoch] in der Regel auf internalisierte Fremdanforderungen [zurückzuführen]“ (ebd. S. 1). Verinnerlicht ein

1 Schülerinnen und Schüler werden im weiteren Verlauf mit SuS abgekürzt.

Individuum diese Anforderungen und nimmt sie in sein Wertesystem auf, so richtet es entsprechend des „Leistungsmotiv[s]“ (Sacher 2011, S. 2) sein Leben aus, sodass es *leistungsorientiert* lebt. *Leistungsprinzipien* legitimieren wiederum die Vergabe der gesellschaftlichen Positionen, die eine Orientierung des Individuums entsprechend des Leistungsmotivs fordern (vgl. ebd. S. 2ff.). Schultheoretisch spricht man bezüglich dieses Vergabepinzips auch von der Selektions- oder Allokationsfunktion der (modernen) Schule (Fend 1980).

3. Messung von Schulleistungen?

Die Messung von Schulleistungen stellt einen komplexen Vorgang dar, in welchem Lehrende als Messende auftreten. Diese sollen die Rahmenbedingungen der Leistungskontrolle festlegen, indem sie die Leistung, die gemessen werden soll und das Messinstrument bestimmen. Ferner übernehmen die Lehrenden die Verantwortung der Durchführung sowie die Kontrolle und Bewertung der Messergebnisse (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 130).

Das Vertrauen in die Güte von Schulnoten wurde jedoch bereits in zwei großen Wellen des vergangenen Jahrhunderts gemindert. Ingenkamp hielt daraufhin die wesentlichen Beiträge durchgeführter Studien in *Die Fragwürdigkeit der Zensurenvergabe* fest (vgl. Ingenkamp 1971). Ein Werk, welches noch heute als Basis für Notenkritik verwendet wird (vgl. Lintorf 2012, S. 37f.). Folgende Erläuterungen sollen einen Einblick in die Eignung von Ziffernoten als repräsentatives Mittel von Schulleistungen geben. In diesem Rahmen werden die Anforderungen, in Form von Gütekriterien, die der Messung als Orientierung dienen, dargelegt. Folgende Kriterien stehen dabei im Fokus: *Objektivität*, *Validität* und *Reliabilität* (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 133).

3.1 Objektivität

„Die Objektivität einer Messung bezeichnet den Grad, in welchem ihre Ergebnisse unabhängig von der Person des Messenden sind“ (Sacher 2001, S. 23). Die Frage, die sich Prüfende in diesem Kontext stellen sollten, ist diese, ob ein/eine andere/e Prüfer/in zu demselben Ergebnis käme wie er/sie selbst. Sacher differenziert den Begriff der *Objektivität* weiter aus und führt dazu die „*Durchführungsobjektivität*“ (Sacher 2001, S. 23), „*Auswertungsobjektivität*“ (ebd.) und die „*Interpretationsobjektivität*“ (ders. S. 24) ein.

Die *Durchführungsobjektivität* bezieht sich auf die Reglementierung und Einheitlichkeit des Messvorgangs. Dabei wird insbesondere die Aufgabenstellung, die Bearbeitungszeit, die Erlaubnis von Hilfestellungen und Erläuterungen während der Messung in den Vordergrund gerückt, wobei Prüfende sich mit der Frage auseinandersetzen, ob eine andere Lehrkraft die Prüfung so gestalten würde, wie er/sie es getan hat. Die *Auswertungsobjektivität* bezieht sich auf die Regeln und die Einheitlichkeit der Korrektur, mittels welcher die Differenzierung von richtigen und falschen SuS-Antworten erfolgt. Die Frage, die sich Prüfende während der Korrektur stellen, ist dann die, ob weiterer Prüfer dasselbe Schema zur Korrektur von Leistungen anwenden würden. Die *Interpretationsobjektivität* bezieht sich auf die Bewertung der Leistungen, wobei die Qualität der Antworten und die Häufung von Fehlern einer Beurteilung unterzogen werden, die sich in einer Ziffernote oder einer Verbalbewertung ausdrücken. Die Frage, die sich

die Prüfenden dann stellen müssen, ist die, ob andere Prüfer genauso bewerten würden wie er/sie (vgl. Sacher 2001, S. 23f.).

3.2 Reliabilität

Die Reliabilität gibt „den Grad der Genauigkeit der Messung [an]. Messungen sind dann reliabel (zuverlässig), wenn die Werte unabhängig vom Zeitpunkt der Messung sind. Verschiedene Messungen desselben Objekts mit demselben Messinstrument sollten stets dasselbe Ergebnis erbringen“ (Langefeldt 1984, S. 68). Sacher führt diesbezüglich die Frage an, inwiefern das Messergebnis den Leistungsstand der SuS widerspiegelt. Zumal selbst in naturwissenschaftlichen Bereichen keine hundertprozentige Gewissheit über Messergebnis und Realität gewährleistet werden kann. „Meßergebnisse können immer nur mit anderen Meßergebnissen verglichen werden“ (Sacher 2001, S. 24), sodass – ebenfalls im Falle der Schulleistungstests – die *Wiederholungsmethode*, *Halbierungsmethode* und *Paralleltestmethode* angewandt werden sollte, um die Reliabilität zu überprüfen (vgl. ebd.). Die *Wiederholungsmethode* zeichnet sich durch eine weitere Durchführung desselben Tests nach einiger Zeit aus. Kennzeichnend für die *Halbierungsmethode* ist die Unterteilung eines Tests in zwei sich ähnelnde Hälften, die wiederum getrennt ausgewertet werden. Für die *Paralleltestmethode* werden zwei „strukturgleiche Tests“ (Sacher 2001, S. 24) entwickelt, „die entweder unmittelbar nacheinander oder mit größerem zeitlichen Abstand dargeboten werden“ (ebd.). Je größer die Übereinstimmung der separaten Testauswertungen einer Methode sind, desto höher ist das Maß der Reliabilität (vgl. ebd.).

3.3 Validität

„Validität bzw. Gültigkeit einer Messung ist dann gegeben, wenn gewährleistet ist, daß tatsächlich das gemessen wird, was man vorgibt zu messen“ (Sacher 2001, S. 24). Entsprechend der *Validität* können fünf Konzepte unterschieden werden:

Die *Inhaltsvalidität* bezieht sich auf die Deckung des Gemessenen mit dem zuvor im Unterricht Erworbenen. Fragt die Lehrkraft nach Kompetenzen, die die SuS mithilfe des Unterrichts erworben haben können (vgl. ebd. S. 25ff.) oder nach Kompetenzen, die sie unabhängig vom Unterricht erworben haben müssten?

Die *Prognosevalidität* liegt dann vor, wenn auf Grundlage der Messergebnisse zukünftige Prüfungsergebnisse und Lernerfolge prognostiziert werden können. Des Weiteren soll anhand der Ergebnisse die Bedeutung der Prüfungsinhalte für den weiteren Lernprozess der SuS ermittelt werden. Bedeutsam wird ein Lerninhalt dann, wenn er zur Grundlage weiterer Lernprozesse wird und eine Kohärenz erkennbar ist (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 135; Sacher 2001, S. 27f.).

Die *Übereinstimmungsvalidität* bezieht sich auf die Homogenität von Leistungen der SuS desselben Faches. Diese Übereinstimmung basiert auf der Messung der mündlichen und schriftlichen Leistungen und inwiefern sich zwischen den gemessenen Leistungsständen Divergenzen ablesen lassen. Liegt eine unverhältnismäßige Schere zwischen schriftlicher und mündlicher Leistungsmessung vor, sollten die Gründe dessen (z.B. Angst vor Prüfungen) herausgefunden werden (vgl. ebd. S. 28).

Die *Testfairness* fordert die Bedingung der allgemeinen Chancengleichheit. Die Aufgabenstellungen dürfen keine Gruppen benachteiligen (vgl. Lukesch 1998, S. 85 zit. in Sacher 2001, S. 28).

3.4 Kritische Bewertung der Gütekriterien

Basierend auf den Ausführungen Sachers wird sich der folgende Abschnitt der Angemessenheit und Funktionalität der Gütekriterien widmen. Die Kritik wird entsprechend der realistischen Umsetzung in der Schule ausgelegt werden und dabei mögliche beeinflussende Faktoren beachten.

3.4.1 Objektivität

Die Güte der Objektivität impliziert, dass unterschiedliche Lehrende dieselbe Leistungskontrolle gleich bewerten sollten. Sacher zufolge liegen jedoch Divergenzen in den Bewertungsergebnissen vor. Der Autor bezieht sich dabei auf Maier (1988) und Schröter (1981), welche folgende Abweichungen in den Urteilen der Lehrpersonen festhalten konnten: „Es gab Unterschiede hinsichtlich der registrierten Fehler, der festgesetzten Höchstpunktzahlen, der angewandten Notenschlüssel und der Punktezuteilung für bestimmte Schülerleistungen“ (Sacher 2001, S. 29). Weiter führt Sacher aus, dass Unterschiede in den Beurteilungen auf die Persönlichkeit des Beurteilenden zurückzuführen sind: „Unter anderem beeinflussen Alter, Geschlecht, Ausbildung und berufliche Motivation des [Prüfenden], seine Auffassung von seiner Rolle, sein augenblicklicher Status, schon vor der Prüfung existierende Vorstellungen und erste Eindrücke von den Kandidaten und der Grad seiner Ermüdung die Beurteilung“ (ebd.).

3.4.2 Reliabilität

Wie bereits zuvor erläutert, ist die Höhe der Reliabilität an der Übereinstimmung der Ergebnisse wiederholter Prüfungen zu messen. Die Testwiederholungsmaßnahmen treffen in dem Schulalltag auf ein grundlegendes Problem. Nach Durchführung einer Leistungsmessung muss der Lernprozess vorangetrieben werden, sodass die Wiederholung eines Tests in diesem Rahmen wenig praktikabel ist. Des Weiteren liegt eine Problematik in der Erstellung strukturgleicher Testhälften vor, zumal eine gänzliche Strukturgleichheit schwierig zu erreichen ist (vgl. ebd. S. 24). Hinzukommend entspricht das Ergebnis der wiederholten Beurteilung nicht dem Ziel des Gütekriteriums. Zwar soll die Höhe der Reliabilität an der Deckungsgleichheit wiederholter Tests bewiesen werden, so verweist Sacher jedoch darauf, dass Lehrende dieselbe Leistungsmessung zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich bewerten. Als beeinflussender Faktor bei der Bewertung gilt die Reihenfolge, in welcher Schulleistungen bewertet werden. „Allerdings gibt es widersprüchliche Befunde dazu, ob am Anfang oder am Ende einer Korrekturphase strenger bewertet wird“ (ebd. S. 30).

3.4.3 Validität

Die Beeinflussung der Validität ist vielfältig. Sachbezogene und äußere Gegebenheiten können

zu einer Beeinflussung des Gütekriteriums beitragen. Diese reichen unter anderem von regionalen Einflüssen oder, in Ländern wie der BRD, über die Schulart und die Klassenstufe hin zu dem Einfluss der Fächer auf die Bewertung von Schulleistungen. „Ganz allgemein kann man sagen, daß ein Fach umso strenger bewertet wird, je mehr Leistungen schriftlich überprüft werden, je mehr sprachliche Anforderungen impliziert sind und je mehr Stunden ein Fach im Stundenplan einnimmt, je mehr es also als ein sog. Hauptfach darstellt“ (ebd. S. 32). Des Weiteren stellt die Klasse einen beeinflussenden Faktor dar, zumal sich die Leistungsbewertung an dem Klassenniveau orientiert. Die Bildungsnähe des Elternhauses zeichnet sich ebenfalls in der Zensurenvergabe ab. Je höher der Bildungsstand der Familie ist, desto mehr gute Zensuren werden vergeben (vgl. Ingenkamp 1989a zit. in Sacher 2011, S. 33). Hinzukommend liegt laut Ingenkamp (1981 & 1989b) eine Wechselwirkung zwischen dem Verhalten der SuS sowie der Leistungsbewertung vor: „Mädchen werden günstiger beurteilt als Jungen. Bei mündlichen Prüfungen beeinflussen Wortschatz, Reaktion, Ausdruck, Redegewandtheit und Gehemtheit sowie Sprechflüssigkeit, Sprechtempo und Vorinformationen über die Kandidaten die Prüfungsleistung. Kräftiges Schminken der Lippen wirkt sich negativ, das Tragen von Brillen positiv auf die Note aus“ (Sacher 2001, S. 33).

Explizit ist die unzureichende Bewahrheitung der Prognosevalidität zu beachten. Ingenkamp (1977) und Lukesch (1998) rücken die vernachlässigbare Korrelation zwischen dem Urteil der Lehrenden und dem Erfolg an einer weiterführenden Schule in den Vordergrund. Ähnlich verhält es sich mit der Durchschnittsnote im Abitur und dem anknüpfenden Erfolg im Studium (vgl. Sacher 2001, S. 33f.): „Eine brauchbare Korrelation besteht lediglich zwischen der Fachnote und der Examensnote im entsprechenden Studienfach“ (ebd. S. 33).

3.4.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass von einer Messbarkeit der Schulleistungen im Sinne der angegebenen Kriterien nicht ausgegangen werden kann. Sowohl dem Alltagsverständnis nach als auch der angegebenen Literatur nach „sollten“ Schulleistungen allerdings gemessen werden. Und diese Messung sollte objektiv, valide und reliabel sein. Warum an diesem „falschen“ Anspruch dennoch festgehalten wird, ist schwer zu untersuchen. Es kann aber zumindest gesagt werden, dass das Unterschreiten der angegebenen Ansprüche ein Problem nicht nur für die Beurteilung der schulischen Leistungsbewertung von außen (also von Schulforschern, den Medien, Eltern) evoziert, sondern auch von innen. Es belastet auch die Interaktion zwischen Lehrenden und SuS, dass schulische Leistungsbewertung kein objektiver Messvorgang ist. Die folgende Fallrekonstruktion will diese Belastung erstens exemplifizieren und zweitens besser zu verstehen versuchen.

4. Fallbeispiel: „Du musst die Meinung des Lehrers vertreten“

Das Protokoll entspringt einer Konversation zwischen Schülerinnen der 12. Klasse eines Gymnasiums und einem Lehrer. Die Schülerinnen stellen hinsichtlich der anstehenden Klausur im Fach *Evangelische Theologie* Fragen.

- S1: *Es ist doch eh total egal, was ich schreibe, ich kriege eh keine gute Note, wenn ich nicht Ihre Meinung vertrete.*
- L: *Wie kommst du darauf? Ich bewerte jede Klausur ganz normal. Wenn du eine bessere Leistung erbringst, bekommst du natürlich auch eine bessere Note.*
- S2: *Ich kann hier schreiben, was ich will. Eine bessere Note hab ich noch nie bekommen.*
- L: *Ja, weil du eben nicht gut argumentierst. Du musst ja gar nicht meine Meinung teilen. Du musst deine Meinung einfach nur so gut mit Argumenten untermauern, dass sie mich überzeugt. Ich sage nicht, dass es nicht leichter ist mich von meiner eigenen Meinung zu überzeugen. Das ist ja klar. Aber ich bewerte trotzdem alle gleich.*
- S1: *Na gut, dann gucken wir mal, was die Klausur bringt.*
- L: *Genau. Ich bin sicher, dass ihr das gut machen werdet. Und nun raus, ich muss den Raum abschließen. Bis Dienstag.²*

5. Interpretation

Mögliche Geschichten zu der Sequenz: S1: *Es ist doch eh total egal, was ich schreibe*

- 1) Eine stattfindende Interaktion zwischen Arbeitskollegen, die sich über ihren Chef unterhalten. Dabei sagt A gegenüber B: *Es ist doch eh total egal, was ich schreibe, es wird sowieso nicht veröffentlicht.*
- 2) Eine Interaktion zwischen einem älteren Ehepaar hinsichtlich der anstehenden Geburtstagsfeier des Enkelkinds, wobei der Mann zu seiner Frau sagt: *Es ist doch eh total egal, was ich schreibe, ersie wird es sowieso nicht lesen.*
- 3) Interaktion zwischen zwei männlichen Freunden, die sich über Liebeskummer unterhalten, wobei A B mitteilt: *Es ist doch eh total egal, was ich schreibe, es ändert sowieso nichts.*

Allen Geschichten kann gleichsam entnommen werden, dass eine Interaktion zwischen zwei Personen stattfindet, deren aktiver Sprecher sich auf eine Person x bezieht, die nicht Teil der Interaktion ist. Der Sprechende äußert sich dabei immer kritisch gegenüber der fehlenden Person x. Ein Sprechakt, der auf eine unzureichende Bestätigung des Sprechenden zurückzuführen ist. Unabhängig von der Verortung von Person x in den familialen oder beruflichen Kontext, scheint sich der Sprechende in einer asymmetrischen Beziehung zu der Person x zu befinden, zumal der Sprechende auf eine unzureichende Wertschätzung der Person x gegenüber vorliegender Leistungen aufmerksam macht und seine Unzufriedenheit angesichts der vorliegenden Situation in den Vordergrund rückt.

Im Falle der Schülerin, die ihren Verdruss bezüglich der eigenen Leistungsbewertungen (direkt) gegenüber der involvierten Lehrkraft zum Ausdruck bringt, wird deutlich, dass die Schülerin ihre Leistungserbringung als eine reine Farce betrachtet. Mit der Aussage *„Es ist doch eh total egal, was ich schreibe“* bringt sie ihre Resignation gegenüber dem Lehrer zum Ausdruck. Die Schülerin sieht sich in einer ausgeweglosen Situation gefangen, in welcher eine Veränderung

² Das Protokoll ist der Kasuistischen Fallsammlung KASUS der Leibniz Universität Hannover entnommen. Es wird dort unter dem Stichwort „Jammern um Noten“ geführt.

nicht in Sicht ist. Besonderen Fokus sollte dabei auf das Wort „*eh*“ gelegt werden. Dementsprechend sollten eigenständige außerschulische Kontexte herangezogen werden, um die Absolutheit des Wortes zu verdeutlichen.

- 4) Interaktion zwischen Sportler/innen nach einem verlorenen Spiel: A sagt zu B, nachdem dieser/e das Spiel verloren hat: *Es ist egal, das Spiel ist eh gelaufen.*
- 5) Zwei Geschwister wurden aufgefordert, den Garten vom herabfallenden Laub zu befreien. Der Wind erschwert ihnen jedoch die Arbeit, sodass A zu B sagt: *Komm lass uns 'rein gehen. Es bringt doch eh nichts.*

Den Geschichten sowie der Aussage der Schülerin kann eine Genervtheit und wahrgenommene Unveränderbarkeit einer Situation entnommen werden, die an Überhand gewinnt. Eine Bekämpfung oder der Versuch einer Veränderung der Situation wird als zwecklos betrachtet. Eine Steigerung der absoluten Lage, in der sich die Schülerin befindet und damit dem Lehrer ausgeliefert zu sein scheint, erfolgt durch das Wort „*total*“. Anstatt die Interaktion durch die Formulierung „*es ist eh egal*“ zu beginnen, steigert sie ihren Verdruss angesichts der perspektivlosen Lage. Durch die doppelte Betonung ihrer nicht als solcher gewürdigten Leistung stellt die Schülerin damit ihre Unzufriedenheit heraus.

S1: ich kriege eh keine gute Note, wenn ich nicht ihre Meinung verrete.

Folgende Geschichten sind denkbar, wobei das Wort *Note* aufgrund des starken schulischen Bezugs durch ein der Geschichte entsprechendes Wort ausgetauscht wird:

- 6) Interaktion zwischen einem Arbeiter und seinem Vorgesetzten, nachdem Letzterer erneut nicht den jetzigen Interaktionspartner, sondern einen anderen Mitarbeiter befördert hat. Folglich äußert der betroffene Arbeiter gegenüber seinem Chef: *Ich kriege eh keine Beförderung, wenn ich nicht ihre Meinung verrete.*
- 7) Eine Politikerin äußert sich zu einem Wahlprogramm und anstehenden Wahlen gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen: *Ich kriege eh keine Stimme, wenn ich nicht ihre Meinung verrete.*

Beiden Geschichten ist gemein, dass sich die aussagende Person über die Bedingungen eines persönlichen Erfolgs äußert, der von der Homogenität des Handelns und der Vorstellung dessen von weiteren Personen abhängt. Der Fokus liegt also auf der Abhängigkeit zwischen Leistung und der Erfüllung fremder Vorstellungen, die als Ausschlusskriterium dienen. Wie in den Geschichten so auch im vorliegenden schulischen Kontext macht die Schülerin hier auf eine Macht aufmerksam, die Leistungen beurteilt und sich selber als Maß aller Dinge sieht. Eine Offenheit gegenüber abweichenden Vorstellungen eines Ergebnisses liegt damit nicht vor. Persönlicher Erfolg steht damit unter dem subjektiven Urteil des Lehrers. Mit dieser Aussage kritisiert die Schülerin bzw. zweifelt diese die eigentlich erwartete Objektivität in der Beurteilung von SuS an (vgl. Sacher 2001, S. 23f). Sie reklamiert, dass dieser sie gemäß seiner Lehrertätigkeit neutral und universalistisch bewerten soll und nicht auf Grundlage von partikularen, weltanschaulichen Präferenzen.

L: Wie kommst du darauf?

- 8) Interaktion zwischen Immobilienmaklern, wobei A einen Preisanstieg bei einer eigentlich als abgeschrieben geltenden Aktie vermutet. A fragt daraufhin B: *Wie kommst du darauf?*
- 9) Interaktion zwischen einem Ehepaar. Die Ehefrau befürchtet bei strahlend blauem Himmel Regen, woraufhin der Mann fragt: *Wie kommst du darauf?*
- 10) Interaktion zwischen Freudinnen. Es findet ein Treffen statt, nachdem eine der beiden zu einem Vorstellungsgespräch geladen wurde. A vermutet jedoch eine Absage, sodass B fragt: *Wie kommst du darauf?*

Allen Geschichten kann entnommen werden, dass es sich um Interaktionen handelt, in denen die Frage die Folge einer Aussage oder Vermutung ist. Mit dieser Frage fordert der Fragende den beteiligten Sprecher auf, die Beweggründe seiner zuvor getroffenen Formulierung zu nennen bzw. zu erläutern. Die Frage ist nicht auf berufliche oder alltägliche Interaktionsbereiche begrenzt und trägt neben der genannten Funktion der Aufforderung einer Erläuterung keine weiteren pragmatischen Kennzeichen. Auch im schulischen Kontext ist diese Frage mit einer Ausführung von Gedanken verbunden. Innerhalb dieser Sequenz erfragt der Lehrer, wie die Schülerin auf den Gedanken kommt, dass es nun egal sei, was sie schreibe und dass die Beurteilung von der persönlichen Meinung des Lehrers abhängt. Folglich betont der Lehrende mit der Frage die Unverständlichkeit hinsichtlich der von der Schülerin geäußerten Theorie, widerlegt sie mit der Frage jedoch nicht und klärt die Schülerin nicht auf, von welchen Kriterien die Bewertung beeinflusst wird.

L: Ich bewerte jede Klausur ganz normal.

Die anschließenden Geschichten werden, um dem Kriterium eines kontextfreien Transfers (vgl. Wernet 2006, S. 21f.) gerecht werden zu können, das Wort *Klausur* nicht beinhalten, da es die Loslösung des Sprechakts von den schulischen Rahmenbedingungen erschwert.

- 11) Interaktion zwischen Managern eines Unternehmens, wobei A gegenüber B äußert: *Ich bewerte jede Leistung ganz normal.*
- 12) Interaktion zwischen Kindergartenerzieherinnen, wobei die Kollegin gegenüber der weiteren Erzieherin äußert: *Ich bewerte jedes Kind ganz normal.*

Die Geschichten zeichnet eine Gemeinsamkeit hinsichtlich der Funktion von „*ganz normal*“ aus. Ausgenommen von eben jenen zwei Wörtern, würde es sich im eigentlichen Sinne um Aussagen handeln, die keine Präzisierung der Bewertungscharakteristika enthalten. *Ich bewerte jede Leistung...*, *Ich bewerte jedes Kind...*, stellen im eigentlichen Sinne nüchterne Sprechakte dar. Durch die Hinzunahme der Wörter „*ganz normal*“ scheint die Aussage emotionalisiert und die Reaktion auf einen Angriff zu sein, der eine „unnormale“ Bewertung entsprechender Bezugsobjekte impliziert. Als Verdeutlichung der Funktion der Begriffe innerhalb des Satzes sollten folgende Geschichten hinzugezogen werden.

- 11.1) Interaktion zwischen Managern eines Unternehmens, wobei A gegenüber B äußert: *Ich*

bewerte jede Leistung gerecht.

- 12.1) Interaktion zwischen Kindergartenerzieherinnen, wobei die Kollegin gegenüber der weiteren Erzieherin äußert: *Ich bewerte jedes Kind gleich.*

Mithilfe der Geschichten wird deutlich, dass der Begriff *normal* eine vorgeworfene Ungleichbehandlung der sprechenden Person gegenüber einer Person *x* negieren soll. Das Wort dient als Verteidigung, während Begriffe wie *gerecht*, *offen* und *gleich* eine neutrale Gleichberechtigung/-behandlung beinhalten.

In Bezug auf die zu beobachtende Sequenz lässt sich folglich festhalten, dass der Lehrende mit dem Wort „*normal*“ in Verteidigungsposition geht und damit der vorangegangenen Aussage oder Anklage der Schülerin versucht entgegenzutreten. Interessant ist auch, dass seine zuvor gestellte Frage, die eine Erläuterung der zuvor getroffenen Aussage der Schülerin fordert, keinen Raum der Beantwortung erhält. Der Lehrer setzt nach der Frage direkt zur Verteidigung an. Eine Verteidigung, die nicht mit einer klaren Verneinung der getroffenen Anklage beginnt, sondern mit einer Charakterisierung der Beurteilung, die Raum für eine Diskussion gewährt. Der Sprechakt missglückt durch die mitschwingende Verlängerung einer nicht vollzogenen neutralen Bewertung und ähnelt damit einem Schuldeingeständnis.

L: Wenn du eine bessere Leistung erbringst, bekommst du natürlich auch eine bessere Note.

Folgende Geschichten wären denkbar, wobei auch hier die Wörter *Leistung* und *Note* aufgrund der schulischen Nähe außer Acht gelassen werden:

- 13) Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Kind, wobei die Mutter zu ihrem Kind sagt: *Wenn du dein Zimmer besser aufräumst, bekommst du natürlich auch ein besseres Taschengeld.*
- 14) Interaktion zwischen einem Arbeitgeber und seinem Arbeitnehmer, wobei Ersterer gegenüber Letzterem äußert: *Wenn Sie eine bessere Leistung erbringen, bekommen sie natürlich auch ein besseres Gehalt.*

Den Geschichten ist gemein, dass mit der Formulierung *wenn...bekommen* eine Anforderung an eine Person *x* mit Auswirkungen auf die Beachtung bzw. Belohnung des Verhaltens geknüpft ist. Bedeutsam ist hierbei, dass eine hierarchisch übergeordnete Person einer untergeordneten Person die Konditionen, zu der etwas gemacht werden oder erhalten werden soll, unterbreitet. Andersherum wären die Geschichten nicht denkbar. Wohl kaum würde ein Kind seiner Mutter gegenüber deutlich machen, unter welchen Bedingungen es von ihr mehr Geld erhalten sollte. Übertragen auf den schulischen Kontext macht der Lehrer damit der Schülerin deutlich, dass er sich hierarchisch über ihr befindet und der Erfolg bzw. seine Beurteilung von ihrem Arbeitseinsatz abhängt. Durch die Betonung der hierarchischen Struktur zwischen Lehrendem und Lernenden nimmt die Lehrkraft dem zuvor geschaffenen Diskussionsraum jegliche Entfaltungsfreiheit und lenkt von dem Angriff der Schülerin auf ihn ab und fokussiert ihre Bedeutung im Bewertungsprozess als Leistungserbringende, von welcher die Beurteilung abhängt. Besonders zu beachten ist dabei die Bedeutung des Wortes „*natürlich*“. Um die Bedeutung zu verdeutlichen, sollten zwei weitere Geschichten angeführt werden.

- 15) Interaktion zwischen einem Ehepaar, wobei der Ehemann sagt: *Natürlich wird es morgen regnen.*
- 16) Interaktion zwischen Arbeitskollegen, wobei A gegenüber B sagt: *Natürlich habe ich die Bestellung versandt.*

Die Geschichten verweisen auf einen sarkastischen Unterton, der den Gesprächspartner auf seine Unwissenheit aufmerksam machen soll. Auch im Falle der schulischen Interaktion macht der Lehrer die Schülerin auf sarkastische Weise auf die Selbstverständlichkeit der Notenvergabe aufmerksam, die nun mal von der Leistung der Leistungserbringenden abhängt. Mit diesem Verweis lenkt der Lehrer von seiner angeblichen Schuld ab und schiebt der Schülerin den vorliegenden Sachverhalt zu. Mit diesem Sprechakt erfolgt jedoch eine Wiederholung des Schuld eingeständnisses, in welchem implizit enthalten ist, dass die Schülerin einen „Sonderfall“ darstellt. Die Interpretation der Lernenden als „Sonderfall“ basiert auf dem Personalpronomen „Du“, welches sich explizit auf die Schülerin richtet und damit auf neutrale Bewertung trotz der Besonderheit aufmerksam machen soll.

S2: Ich kann hier schreiben, was ich will.

In die Interaktion schreitet nun eine weitere weibliche Schülerin ein. Folgende Geschichten wären zu ihrer Aussage denkbar:

- 17) Interaktion zwischen einem Demonstrierenden und einem Polizisten, wobei der Demonstrant sagt: *Ich kann hier schreiben, was ich will.*
- 18) Interaktion zwischen sich streitenden Geschwistern, dabei sagt A zu B: *Ich kann hier schreiben, was ich will.*
- 19) Interaktion zwischen sich streitenden Geschwistern, dabei sagt A zu B: *Ich kann hier schreiben, was ich will, es interessiert ja doch keinen.*

Die Gemeinsamkeit, die den Geschichten entnommen werden kann, basiert auf einer Äußerung freiheitlichen Handelns gegenüber einer weiteren Person. Der Sprechende macht dabei auf seinen Wunsch aufmerksam und verweist dabei zugleich auf den nicht vorliegenden Einfluss der Person B auf das eigene Verhalten. Das Wort *wollen* impliziert dabei die freie Entscheidungsoption des Handelns. Mit der Aussage liegt eine klare Positionierung seiner selbst gegenüber Person x vor. Deutlich ist dabei jedoch auch, dass die Person x, an die sich die Aussage richtet, mit dieser Entscheidung nicht zufrieden ist. Daraus kann resultierend abgeleitet werden, dass Person x eine andere Position gegenüber des bestimmten Kontexts vertritt. Übertragen auf den schulischen Kontext macht auch S2 gegenüber der Lehrkraft deutlich, dass die Entscheidung, worüber sie schreibt, unabhängig von dem Lehrer erfolgt und dass dieser wiederum mit der Entscheidung nicht zufrieden zu sein scheint. Mit der Wahl der Formulierung „*ich...will*“ tritt die Schülerin dem Lehrenden gegenüber sehr bestimmt auf, zumal auch die Formulierung *ich möchte* hätte gewählt werden können. Letzteres hätte eine höflichere, eine respektvollere Aussage dargestellt. S2 spricht folglich über die rollenförmige Beziehung, die sie mit dem Lehrer als Prüfenden hat. In diesem Sprechen-Über tritt die Geprüfte aus der

Beziehung heraus und fordert, dass der eigens ausgewählte Standpunkt, der verschriftlicht wird, lediglich bewertet werden soll. Neben dieser Einforderung könnte die Aussage jedoch erweitert werden, wie es in dem Gedankenexperiment 19) der Fall ist. In diesem wird die Einforderung zu einer Resignation erweitert. Eine Resignation, die die Einforderung der Schülerin einleitet und folglich diese bestimmte Gegenüberstellung überhaupt ermöglicht.

S2: Eine bessere Note hab ich noch nie bekommen.

- 20) Interaktion zwischen einem Arbeitnehmer und einer Arbeitgeberin, wobei der Arbeitnehmer sagt: *Ein besseres Gehalt hab' ich noch nie bekommen.*
- 21) Interaktion zwischen einer Jugendlichen und ihrem Vater, wobei die Tochter gegenüber dem Vater sagt: *Ein besseres Handy hab' ich noch nie bekommen.*

Den Geschichten ist gemein, dass ein Nehmender gegenüber einem Gebenden eine Unzufriedenheit äußert, die sich auf den Wert des Erhaltenen richtet. Zuvor hat anscheinend ein Transfer zwischen A und B stattgefunden, der nun jedoch der erhaltenden Person nicht mehr genügt. Dieser Aussage kann damit eine Forderung nach Wertsteigerung entnommen werden, die zwar nicht direkt formuliert an die gebende Person adressiert ist, der Geber daraus jedoch diese Forderung entnehmen könnte. Transferiert man die Interpretation der kontextfreien Geschichten auf den schulischen Kontext, so wird auch in der real geäußerten Aussage deutlich, dass S2 mit dem, was sie erhalten hat, nämlich der Note, nicht zufrieden ist. Auch hier ist eigentlich eine Wertsteigerung enthalten bzw. der Wunsch danach. Allen Geschichten, den realen sowie den fiktiven, ist gemein, dass es sich um eine hierarchische Beziehungskonstellation handelt, wobei der superiore Entscheidungsträger über den Wert dessen bestimmt, den die Person x entgegennimmt. S2 strebt in diesem Rahmen nach symbolischer Anerkennung, die anscheinend einigen Lernenden widerfährt und ihr unter anderem nicht. Ihr Ziel ist keine konstante Verbesserung, sondern einmal zu denen zu gehören, die im ständischen Modell die Begünstigten darstellen.

L: Ja, weil du eben nicht gut argumentierst.

Diese Sequenz ließe sich in folgenden außerschulischen Kontexten verorten:

- 22) Interaktion zwischen einem Arbeitgeber und einer Arbeitnehmerin, wobei der Chef sagt: *Ja, weil du eben nicht gut arbeitest.*
- 23) Interaktion zwischen einem Fußballspieler und seinem Trainer, wobei der Trainer zu dem Spieler sagt: *Ja, du spielst nicht, weil du nicht gut bist.*

Die Gemeinsamkeit dieser Geschichten ist, dass eine hierarchisch übergeordnete Person in dem Beziehungskonstrukt zu einer inferior gestellten Person eine Bewertung/Beurteilung der vorliegenden Leistung äußert. Es handelt sich um eine kurze Aussage, die den Sachverhalt festlegt, jedoch keine Erläuterung der beurteilten Feststellung in sich trägt. So auch im Falle der Schülerin. Der Lehrende beurteilt zwar die Argumentationsweise von S2 durch die Bestimmung von einer „schlechten“ Ausführung, jedoch thematisiert er im selben Zuge nicht, was an der Argumentation „schlecht“ ist. Es handelt sich also um einen askriptiven Sprechakt, in welchem

der Partikularismus reproduziert wird, der zuvor von der Schülerin beanstandet wurde. Das Ergebnis der Leistungsmessung ist eigentlich schon festgelegt.

L: Du musst ja gar nicht meine Meinung teilen.

- 24) Interaktion zwischen Mitgliedern unterschiedlicher politischer Parteien, wobei A gegenüber B äußert: *Du musst ja gar nicht meine Meinung teilen.*
- 25) Interaktion zwischen einem Jugendlichen und seiner Mutter, wobei der Junge sagt: *Du musst ja gar nicht meine Meinung teilen.*

Die grundlegende Gemeinsamkeit, die die Geschichten aufweisen, ist allem voran, dass zwei interagierende Personen augenscheinlich unterschiedliche Meinungen bezüglich einer Thematik haben. Auf Grundlage dieser Differenz äußert folglich A gegenüber B, dass B nicht dieselbe Meinung wie sie selbst haben muss. Die Wortkombination von „*muss ... nicht*“ impliziert folglich einen Freiraum von Entscheidungen. Mit dieser Aussage greift der Lehrer die anfänglich getroffene Anklage von S1 auf und negiert diese. Durch das Partikel *gar* vor dem negierenden Wort *nicht*, wird dessen Bedeutung und damit der Standpunkt des Lehrers bezüglich der Anschuldigung hervorgehoben. Trotz des eingeräumten Freiraums ist es jedoch, sowohl in den Beispielen als auch in dem schulischen Kontext offensichtlich, dass es besser wäre, wenn die Meinung der superioren Person vertreten werden würde.

L: Du musst deine Meinung einfach nur so gut mit Argumenten untermauern, dass sie mich überzeugt.

- 26) Interaktion zwischen einer Vorgesetzten und den Arbeitern, wobei die Vorgesetzte sagt: *Du musst einfach nur so gut deine Arbeit ausführen, dass sie mich überzeugt.*
- 27) Interaktion zwischen Vater und Kind: *Du musst dich einfach nur so gut anstrengen beim Klavierspielen, dass es mich überzeugt.*
- 28) Interaktion zwischen Politikern derselben Partei, wobei A gegenüber B sagt: *Du musst deine Meinung einfach nur so gut mit Argumenten untermauern, dass sie mich überzeugt.*

Den Geschichten ist gemein, dass eine Person eine hierarchisch höhergestellte Person mit einer Leistung überzeugen muss. Diese Überzeugungsarbeit soll sich auf den Beurteilungsprozess der ranghöheren Person auswirken. Eben jene Person *x* formuliert zu der „guten“ Ausführung der Leistung jedoch nicht die Art und Weise dessen, wie etwas ausgeführt werden soll. Die Beurteilung basiert damit auf dem Charakteristikum „gut“, wobei die Frage gestellt werden kann, worin sich eine „gute“ Arbeit überhaupt äußern würde. Auch im Falle der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen liegt diese beurteilende Aussage vor, die den Schülerinnen als Hilfestellung zur Verbesserung ihrer Arbeit dienen soll. Doch kommt dieser Rat auf der Ausführung von „gut“ zum Stehen. Interessant ist dabei auch die Verwendung des Reflexivpronomens *mich*. Warum muss es denn gerade die Lehrkraft an sich überzeugen, warum kann die Argumentation denn nicht allgemein überzeugen, zumal eine „Auswertungsobjektivität“ (Sacher 2001, S. 23) vorliegen müsste? Eine unpersönlichere Aussage wäre in diesem Falle gewesen, wenn die Lehrperson gesagt hätte, dass die Argumentation überzeugen soll. In diesem

Falle hätte die Aussage bzw. der Verbesserungsvorschlag einen objektiveren Charakter erhalten. So läuft die Lehrperson erneut Gefahr, dass eben nicht die Ausführung der Leistung überzeugt und zur Note beiträgt, sondern die persönliche, subjektive Beurteilung der Argumentation. Mit dieser Aussage lässt der Lehrende die Spekulation über willkürliche Notenvergaben zu.

L: Ich sage nicht, dass es nicht leichter ist mich von meiner eigenen Meinung zu überzeugen. Das ist klar.

Folgende Geschichten wären denkbar, wobei es sich hierbei um zwei Sätze handelt, die zusammengefasst interpretiert werden, da letzterer als Bestätigung des Vorangegangenen fungiert.

- 29) Interaktion zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, wobei der Chef zum Angestellten sagt: *Ich sage nicht, dass es nicht leichter ist mich von meiner eigenen Meinung zu überzeugen. Das ist klar.*
- 30) Interaktion zwischen einer diskutierenden Mutter und ihrer jugendlichen Tochter, wobei die Mutter gegenüber der Tochter äußert: *Ich sage nicht, dass es nicht leichter ist mich von meiner eigenen Meinung zu überzeugen. Das ist klar.*
- 31) Interaktionen zwischen diskutierenden Politikern unterschiedlicher Fraktionen, wobei A gegenüber B postuliert: *Ich sage nicht, dass es nicht leichter ist mich von meiner eigenen Meinung zu überzeugen. Das ist klar.*

Die Gemeinsamkeit, die den Geschichten entnommen werden kann, beruht auf der Tatsache, dass die interagierenden Personen unterschiedliche Standpunkte vertreten. Diese Meinungsverschiedenheit führt dazu, dass Person x zu einer Weiteren behauptet, dass Überzeugungsarbeit dann einfacher sei, wenn die Meinung der Personen mit der eigenen übereinstimme. In diesem Rahmen kann jedoch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern jemand von einer eigenen Meinung überzeugt werden kann. Darüber hinaus beinhaltet diese Aussage einen humoristischen Charakter, der belächelnd die Bewertung der Meinung x von der Übereinstimmung mit den eigenen Argumenten abhängig macht. Der beigefügte Satz: „*Das ist klar*“ soll in diesem Rahmen als Bestätigung der Aussage dienen und die verborgene Einstellung zu Meinungsverschiedenheiten hervorheben. Nun liegt jedoch eine grundlegende Differenz zwischen den Geschichten und dem realen Schulkontext vor. Die fiktiven Personen sind gegenüber ihren Interaktionspartnern nicht an Objektivität gebunden. Der Lehrer jedoch sollte unabhängig von seiner eigenen Positionierung neutral bewerten können. Die von der Lehrkraft zuvor getroffenen Aussagen dienen seiner Entlastung von der Anklage subjektiver Bewertung. Nun aber bestätigt der Lehrer die Tatsache, dass es einfacher sei, eine überzeugende Argumentation vorzeigen zu können, wenn die erarbeitete Position sich mit der der Lehrperson decke. Damit weicht der Lehrer selber von den Kriterien einer Leistungsbewertung und der damit verbundenen Zensurenvergabe ab (vgl. Sacher 2011, S. 23f.).

L: Aber ich bewerte trotzdem alle gleich.

- 32) Interaktion zwischen einem sich streitenden Ehepaar, die jeweils Kinder in die Ehe mitgebracht haben und sich nun über diese streiten. A sagt in diesem Kontext zu B: *Aber ich bewerte trotzdem alle gleich.*

- 33) Interaktion zwischen Arbeitnehmerinnen und ihrem Arbeitgeber. In der Firma sind zahlreiche Männer, kaum jedoch Frauen beschäftigt. Der Chef sagt in einer Diskussion mit den Angestellten: *Aber ich bewerte trotzdem alle gleich.*

Aus den Geschichten kann herausgelesen werden, dass sich ein Interaktionspartner gegenüber eines weiteren Beteiligten hinsichtlich einer Bewertung rechtfertigt. Diese These kann dem Wort „Aber“ entnommen werden, welches darauf aufmerksam macht, dass ein Gegenargument angeführt – z. B. *Du hast recht, aber...; Ich glaube dir, aber... –* wird. Interessant ist in diesem Kontext ebenfalls das Wort „trotzdem“, das auf eine ungleiche Bewertungsgrundlage zurückzuführen ist, obwohl, so die Aussage, unabhängig von der Heterogenität gleich bewertet wird. In dieser kurzen Aussage befinden sich folglich zwei Wörter, die betonen, dass dem Gesprächspartner widersprochen wird, aber dass das Verhalten der bewertenden Person, trotz Heterogenität, gerecht ist. Diese Interpretation kann uneingeschränkt auf die schulische Situation übertragen werden. Der Lehrer deklariert gegenüber den Schülerinnen sein korrektes Verhalten durch das Wort „gleich“ und versucht damit, der Heterogenität der Standpunkte ihren Einfluss auf die Beurteilung der Leistungen zu nehmen. Damit versucht er, der Lehrer, mit einer Erklärung universalistischer Bewertungspraxis seine vorangegangene Aussage, die eine Bestätigung von Subjektivität beinhaltet, zu entschärfen. Eine Entschärfung, die jedoch im Vergleich zu den vorangegangenen Aussagen sehr kurz ausfällt und als missglückt betrachtet werden kann. Durch die fehlenden Informationen, inwiefern eine gleiche Beurteilung vonstattengeht, verteidigt der Lehrende zugleich auch seine partikulare Bewertung. Das System bzw. die Vorgehensweise einer Beurteilung/Benotung bleibt damit weiterhin ungeklärt und damit für die Schülerinnen nicht transparent.

S1: Na gut, dann gucken wir mal, was die Klausur bringt.

- 34) Interaktion zwischen Freunden, die zu Beginn ihres Treffens einen Ausflug planen. Die Freunde sind nicht einer Meinung, bis A zu B sagt: *Na gut, dann gucken wir mal, was der Tag bringt.*
- 35) Interaktion zwischen einem Ehepaar. Die Tochter wird als Fahrende das erste Mal mit ihrem Vater Autofahren. Der Vater ist unzufrieden und sagt daraufhin: *Na gut, dann gucken wir mal, wie die Fahrt so wird.*

Die Gemeinsamkeit dieser Geschichten ist, dass die interagierenden Personen eine Meinungsverschiedenheit austragen, bis einer der beiden widerwillig nachgibt. Diese Widerwilligkeit ist an der Einleitung der Aussage erkennbar. „Na gut“ spiegelt eine nicht glückliche Akzeptanz einer Situation wider, in der sich die sprechende Person befindet. Diese Person gibt einer anderen nach. Die weitere Aussage knüpft diese momentane Akzeptanz jedoch an eine Bedingung an, die von dem Ergebnis der vereinbarten Thematik abhängt. Entsprechend wird der Vater aus der Geschichte 35) die Häufigkeit der Möglichkeiten, seine Tochter das Auto fahren zu lassen, von ihrer Fahrtüchtigkeit abhängig machen. Ähnlich verhält es sich anscheinend auch im Falle der schulischen Interaktion. S1 akzeptiert widerwillig die angebliche Objektivität des Lehrers und möchte damit die Diskussion beenden. Ob sie nun der Objektivität des Lehrers, hinsichtlich

seiner Benotung, dauerhaft glauben kann, macht sie von dem Ergebnis der anstehenden Leistungsbeurteilung abhängig. Mit dieser Formulierung stellt sie den Lehrer auf die Probe und beurteilt folglich seine Bewertung vor dem Hintergrund postulierter Unvoreingenommenheit.

L: Genau. Ich bin sicher, dass ihr das gut machen werdet.

- 36) Interaktion zwischen einer Mutter und ihren Kindern, nachdem diese einen Arbeitsauftrag an die Kinder im Garten übertragen hat. Die Mutter sagt zum Abschluss: *Genau. Ich bin sicher, dass ihr das gut machen werdet.*
- 37) Interaktion zwischen Arbeitskollegen, wobei A sich mit einem Arbeitsauftrag überfordert fühlt und B aufmunternd sagt: *Genau. Ich bin sicher, dass du das gut machen wirst.*

Die Gemeinsamkeit, die den Geschichten entnommen werden kann, ist diese der Motivation. Diverse Personen scheinen verzweifelt mit sich und dem Erfolg ihrer Arbeit zu hadern. Eine weitere Person versucht dementsprechend Aufmunterungsarbeit zu leisten und die verzweifelte Person zu motivieren. Im schulischen Kontext kann diese angebliche Motivation jedoch auch anders interpretiert werden. Indem der Lehrer von „*ihr*“ spricht, nimmt er sich selber aus dem Beitrag der Note heraus und erhöht zeitgleich den Druck auf die Schülerinnen. Letztlich seien folglich die Lernenden dafür verantwortlich, welche Leistung am Ende zustande komme. Eine unpersönliche Formulierung hätte der Schuldzuweisung ein Ende gemacht. Anscheinend beharrt jedoch die Lehrkraft darauf, deutlich zu machen, dass er an der Note, die gegeben wird, keinen subjektiven Einfluss übt und an dem *Wert* der Leistung festmacht.

L: Und nun raus, ich muss den Raum abschließen. Bis Dienstag.

- 38) Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Kind, nachdem diese ein Gespräch geführt haben: *Und nun raus, ich muss den Boden wischen. Bis später.*
- 39) Interaktion zwischen einem Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Letzterer befand sich in dem Büro des Vorgesetzten, um eine Gehaltserhöhung zu erhalten. Daraufhin sagt der Chef: *Und nun raus, ich muss den Raum abschließen. Bis Dienstag.*

Die Gemeinsamkeit der Geschichten liegt darin, dass eine hierarchisch höher gestellte Person der inferioren Person klar macht, dass die Unterhaltung zu Ende ist. Durch einen kurzen Verweis darauf, was die hierarchisch übergeordnete Person nun zu tun hätte, wird die Person herausgeschmissen. Es handelt sich um ein unhöfliches Verhalten gegenüber der weiteren Person, die durch die harsche Formulierung „*Und nun raus*“ entsteht. Die hierarchische Beziehung wird folglich durch eine asymmetrische Kommunikationsstruktur verstärkt. Die vorliegenden Aussagen der Geschichten lassen keine Widerworte zu. Similär verhält es sich zu dem vorliegenden schulischen Kontext. Der Lehrende beendet die Diskussion und „wirft“ die Schülerinnen aus dem Raum hinaus, wodurch er sie auf die Position der Lernenden, untergeordneten Personen aufmerksam macht und sich damit deutlich über ihnen positioniert. Der Lehrer verweist darauf, dass derartige Unterhaltungen den Schülerinnen nicht zustehen und er darüber bestimmt, wann eine Diskussion zu Ende ist und wer die Schuld einer unzureichenden Benotung trägt.

6. Die Scheinheiligkeit der objektiven Ziffernote

„Benoten ist lediglich formal ein Messen, inhaltlich aber ein Bewerten“ (Sacher 2011, S. 41). Sobald die Lehrkraft von Mängeln einer Leistung auf die Zensur schließt, ist ein Bewertungsprozess impliziert und der Lehrende nimmt ein Werturteil vor: Die mit Noten abgegebenen Werturteile sind meistens nicht nur verdeckt, sondern auch unspezifisch und abstrakt“ (ebd.). Der Aspekt der verdeckten Bewertung schließt sich an die von den Schülerinnen im Fallbeispiel angeklagte fehlende Objektivität an. Objektiv und nachvollziehbar ist der Prozess der Notenvergabe dann, „wenn man den normativen Standpunkt des Wertenden kennt [...]“ (ebd.). Ein Standpunkt, der für die Schülerinnen des Protokolls unbekannt blieb. Nach vorgeworfener Subjektivität ergreift der Lehrer nicht die Chance sein Bewertungsschema zu erläutern, sondern reduziert den Vorwurf der Schülerinnen auf die Leistungen der Mädchen. „Gute Leistungen“ werden gefordert, was sich hinter dem Begriff „gut“ verbirgt, bleibt den Anklagenden jedoch weiterhin unbekannt, sodass auch nicht klar wird, wie es zur Notenvergabe kommt. Sacher spricht entsprechend der Scheinobjektivität von „Urteilsfehlern“ (ebd. S. 34) im Prozess der Leistungsbeurteilung. Den Lehrenden gelinge es meist nicht, ihre persönlichen Vorstellungen und Positionen während der Bewertung abzulegen. Beeinflussungen der Bewertung, die auf der Eigenart der individuellen Bewertung und auf Interferenzen basieren können. So neigen manche Lehrende zu strengen, milden, mittleren oder auch extremen Bewertungen (Notenskala von eins bis sechs bei einer Leistungskontrolle), was wiederum auf ihre individuelle Haltung zur Notenvergabe zurückzuführen ist. Des Weiteren können sich Interferenzen wie Voreingenommenheit, negativ oder positiv auf die Bewertung von SuS auswirken. „Reihungsfehler“ (ebd. S. 36) basieren beispielsweise auf der Reihung von schlechteren oder besseren z.B. Aufsätzen. „[L]ogische Fehler“ (ebd.) sind auf teilweise falsche Schlüsse von Leistungen eines Faches auf ein anderes zurückzuführen und die „Halo-Effekte“ (Sacher 2001, S. 36) begründen sich auf einer Degradierung der Leistungen entsprechend der Sozialschicht von SuS und ihrem äußerlichen Auftreten (vgl. Sacher 2011, S. 34ff.). Fraglich ist zugleich auch, ob an dem Anspruch, Bewerten solle sich am Messen orientieren, festgehalten werden soll, zumal der Lehrer wie auch die Schülerinnen wissen, dass eine objektive Bewertung im Sinne eines Messinstruments nicht möglich ist. Ein transparenter Einblick könnte in diesem Rahmen nur durch eine Erläuterung seitens der Lehrkraft geschaffen werden. Auf Grundlage dieser Problematik fordert Sacher eine Begleitung der Ziffernote durch eine Verbalbeurteilung (vgl. ebd. S. 76), zumal dieses alternative Bewertungsschema den Lernprozess ganzheitlich in Augenschein nehmen und auf Stärken und Schwächen aufmerksam machen würde (vgl. Arnorld & Jürgens 2011, S. 31ff.), was die Schülerinnen des Protokolls eigentlich erbat. – Aus Platzgründen kann eine Vorstellung der alternativen Ideen nicht dargelegt werden.

7. Fazit

In dem Protokoll wird ein Problem des Unterrichts sichtbar, das aus einem falschen Anspruch an die schulische Leistungsbeurteilung erwächst. Die Gütekriterien *Objektivität, Va-*

lidität und Reliabilität der Bewertung kommen im schulischen Alltag an ihre Grenzen. S1 und S2 beklagten diese fehlende Objektivität der Lehrkraft, die durch Sachers Ausführungen der eigentlichen Bewertungsrichtlinien bestätigt werden konnte. So kann auch die Reliabilität ihrem Anspruch nicht gerecht werden, wenn davon auszugehen ist, dass bspw. dieselbe Prüfung zu einem späteren Zeitpunkt von derselben Lehrkraft anders bewertet werden würde. Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Wiederholung eines bereits bekannten Tests in der Schule unmöglich ist, da der Lernprozess vorangetrieben werden muss. Des Weiteren kann der kritischen Auseinandersetzung mit dem Gütekriterium der Validität entnommen werden, dass zahlreiche sachbezogene und äußere Umstände zu einer Beeinflussung der Bewertung führen können.

Grundsätzlich ist diesem Protokoll zum einen zu entnehmen, dass die Gütekriterien per se in der Bewertung nur in Ausnahmefällen umzusetzen sind, zum anderen stellt dieses Protokoll einen Umgang mit der Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden bezüglich der Leistungsmessung dar. Die fehlende Würdigung der Leistung von den Schülerinnen verursacht einen Vorwurf der voreingenommenen Bewertung, der einen Rechtfertigungszwang für die Lehrkraft nach sich zieht. Die von den Lernenden eingeforderte Erläuterung blieb jedoch aus. Das Protokoll zeigt damit unter anderem auch, unter welchem Druck Lehrende stehen können, wenn sie ihre Bewertung legitimieren sollen.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Jürgens, E. (2001). Schülerbeurteilung ohne Zensuren (Studientexte für das Lehramt, Bd. 8). Neuwied: Luchterhand.
- Fend, H. (1980). Theorie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1971). Tests in der Schulpraxis. Eine Einführung in Aufgabenstellung, Beurteilung und Anwendung von Tests. (Beltz-Bibliothek, Bd. 16). Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1977). Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchungen zur pädagogischen Diagnostik (Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. 20). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1981). Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Untersuchungen zu den Gütekriterien und der Wirkung diagnostischer Instrumente in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1989a). Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1989b). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. (8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Maier, H. (1988). Pädagogische Leistungsfeststellung im Fach Mathematik. Seminar-Skript. Regensburg.
- Langfeldt, H.-P. (1984). Die klassische Testtheorie als Grundlage normorientierter (standardisierter) Schulleistungstests. In: Nds. Kultusministerium (Hrsg.), Leistungsdiagnostik in der Schule. (4. Auflage). Bern: Huber.
- Lintorf, K. (2012). Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädikationskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lukesch, H. (1998). Einführung in die psychologische Diagnostik. (2. Auflage). Regensburg: Roderer.
- Klafki, W. (1996). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Schule. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.) Neue Studien zur Bildungshistorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 209–247.
- Sacher, W. (2001). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Dekanostöße für alle Schularten. (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröter, G. (1981). Zensuren? Zensuren! Allgemeine und fachspezifische Probleme. Grundkenntnisse und neue Forschungsergebnisse für Lehrer, Eltern und interessierte Schüler. (3. Auflage). Baltmannsweiler.

- Wernet, A. (2006). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Ziegenspeck, J. W. (1999). Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Von der Kunst, nicht zu bewerten

In der Lehramtsausbildung wird zwischen bewertungsfreien und bewertungsrelevanten Unterrichtssituationen unterschieden — zumindest suggeriert das pädagogische Pathos ihre Trennbarkeit (s. Meyer 2004: S. 118). Bewertungsfreie Räume sollen geschaffen werden, um den Leistungsdruck zu mildern und die Schüler im geschützten Rahmen zu ermutigen, bedenkenlos ihre Fragen zu stellen. Bewertungsrelevante Aspekte bilden jedoch bei Weitem nicht nur Klassenarbeiten, Tests und Referate.¹ Nicht selten wird das Mündliche mit 70% in die Endnote einbezogen. Im Unterricht selbst unterscheidet man jedoch kaum explizit zwischen bewertungsrelevanter und bewertungsirrelevanter Phase. In der Begründung der Note wird sich auf ein Konglomerat an Eindrücken aus dem Halbjahr bezogen. „Unterricht [ist] ständig begleitet von Beurteilungen“ (Kliebisch/Meloefski 2007: S. 83). Es stellt sich die Frage, ob es bewertungsfreie Räume im Unterrichtsgeschehen überhaupt geben kann.

Die folgende Sequenz stammt aus dem Unterricht eines Musik-Grundkurses der 11. Jahrgangsstufe. In der vorangegangenen Woche besuchten die Schüler, zusammen mit ihrer Lehrerin, die Oper „Carmen“. Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer Rückbesinnung auf das gemeinsame Erlebnis. Die Schüler werden gebeten, ihre Eindrücke von der Oper preiszugeben.

Der Fokus wird auf einen für die Untersuchung zentralen Sprechakt und seiner der Objektiven Hermeneutik getreuen Rekonstruktion gelegt. Die ihn rahmende Sequenz wird verkürzt dargestellt, um den Sprechakt kontextualisieren und rekonstruktionslogisch absichern zu können.

Sm1: Also von der Kulisse und so äh fand ichs noch nicht mal so schlecht äh das äh Stück, (.) aber ähm was ich nicht so gut fand, also das ist ja auch n generelles Problem von der Oper, dass sie halt äh so lange brauchen, um einen alltäglichen Satz sozusagen, äh zu singen, also sie singen irgendwie oh nein und dafür brauchen se irgendwie eine Minute lang. Und das hat mir irgendwie nicht gefallen, weil man liest es da, man liest die Übersetzung und die singen das irgendwie, ja dreimal hintereinander und so weiter.

Der Schüler Sm1 spricht leicht zurückhaltend, aber bemerkenswert direkt, ein für ihn „generelles Problem“ der Oper an und skizziert die aus seiner Perspektive unnötig ausschweifend gestaltete Vertonung einzelner Sätze. Die Kritik fußt auf der Trennung von Inhalt und Gestaltung; dem Schüler zufolge sei es nicht *notwendig*, einen Satz mehrfach und ausladend zu singen, da man seinen Inhalt bereits beim ersten Mal verstehe. Dem Opernliebhaber geht es hingegen genau um diese Ausgestaltung des Inhalts – um die formvollendete Darstellung der im Satz enthaltenen Emotionen.

1 Unter dem Schlagwort ‚Beurteilung‘ finden sich dutzende Monographien, die erörtern, welche Aspekte von Unterricht wie zu Noten führen können und sollen. Von Portfolios bis hin zum systematisch beobachteten Schülerverhalten scheint so ziemlich alles an Aktion und Interaktion beurteilbar.

Diese Dichotomie findet sich bei Bourdieu wieder, wenn er beispielhaft zwei differierende soziale Klassenfraktionen (gemeint sind gesellschaftliche, sozioökonomische Schichten) gegenüberstellt. Auf der einen Seite steht eine ökonomisch benachteiligte Fraktion; aufgrund der finanziell schlechten Situation wird bei der Investition in kulturelle Güter auf deren Relevanz im eigenen Leben geachtet. Verkürzt gesagt: man darf sich keine Zeitverschwendung leisten. Dieser aus der „Not und Zwang geborene [Geschmack]“ (Bourdieu 1982: 26) steht quer zu dem aus Luxus und Wohlstand geborenen. Bei letzterem wiegt die Darstellungsweise mehr als das Dargestellte selbst – die Gestaltung mehr als der Inhalt –, wodurch Privilegierten ermöglicht wird, Objekte frei zu ästhetisieren.

Bei der Entschlüsselung von Kunstwerken, Musik o. Ä. greift der Betrachter auf solche Habitus bedingten Decodierungsgrundlagen zurück. Entspricht ein Kunstwerk nicht den eigenen Anforderungen hinsichtlich der Decodierungsmuster, greifen sogenannte Distinktionsmechanismen. Der Betrachter wendet sich ab von dem Fremden, da dessen Vertreter aus einer anderen Klassenfraktion stammen und damit eine potentielle Bedrohung für den eigenen sozialen Kosmos darstellen. Die Positionierung im sozialen Raum (die soziale Identität wenn man so will) geschieht Bourdieu zufolge vor allem durch Abgrenzung von Andersartigem. Geschmacksbekundungen bzw. Werturteile² über Kunst, Literatur und Musik scheinen durch deren Facettenreichtum und komplexen Verstreungen optimale „distinguos“ (Bourdieu 1982: S. 36) zu erzeugen, mit denen Gleichgesinnte gefunden und Klassenexterne enttarnt werden können.

Zurück zum Fall: Die Oper bzw. deren Gestaltung wird dem Decodierungsverfahren entsprechend vom Schüler nach möglichen Zusammenhängen mit seinem Leben gescannt. Bei Nicht-Erfüllung dieser Mindestanforderung wird das Werk abgestoßen und als sinnlos abgetan; der Betrachter distanziert sich von der Oper (und von denjenigen, die sie hören wollen).

Nun ist es Bourdieu zufolge so, dass diese Distinktionsmechanismen nicht nur ‚von unten nach oben‘ sondern auch umgekehrt greifen, also als „Ablehnung alles Leichten im Sinne von »einfach«, »ohne Tiefe«, »oberflächlich« und »billig« (...), weil seine Entzifferung mühelos geschieht, von der Bildung her wenig »kostet«, (...) und deshalb als »infantil« oder »primitiv« verschriene Freuden bietet (...)“ (Bourdieu 1982: S. 757). Man könnte folglich erwarten, dass die Musiklehrerin – als Repräsentantin der legitimen Kunst – *abweisend* gegenüber der *Abweisung* reagiert.

L: *Jaja (5)*

Zunächst liest sich das „Jaja“ wie ein Abstempeln des Schülers als unverständigen Kulturbanauten. Allerdings bricht diese Entgegnung unvollständig ab. Es fehlt ein polemischer Zusatz wie „Jaja, du schon wieder“ oder „Jaja, dass war ja klar“, um diese Lesart wohlgeformt erscheinen zu lassen. Die Tatsache, dass die Lehrerin Sm1 zuvor in Ruhe ausreden lässt, spricht ebenfalls gegen eine rein abwehrende Lesart des Sprechakts. Man könnte erwarten, dass die Lehrerin nun

2 Der Begriff des Werturteils bezieht sich auf Webers Werte-Verständnis (vgl. Weber 1982).

inhaltlich argumentiert und einsteht für die Kunstform Oper: „Jaja, *aber* ...“ Dieser Sprechakt würde signalisieren, dass man das Argument des anderen verstehen und hinnehmen kann, allerdings ein schwerwiegenderes anbringen will, um das Gegenüber umzustimmen. Stattdessen folgt jedoch Stillschweigen. Eine pädagogisch-disziplinarische Maßnahme als Versuch zur ‚Kultivierung‘ des Schülers wird ausgespart, das „Jaja“ einfach stehen gelassen – und zwar für eine im Rahmen von Schule bemerkenswert lange Zeit von fünf Sekunden.³ Ohne die Ergänzung „aber“ bleibt lediglich die einleitende Bestätigung. Ausgehend von dieser elliptischen Konstruktion kann der Sprechakt noch nicht erschöpfend rekonstruiert sein: Naheliegender wäre eine solche reine Bestätigung etwa über den Ausspruch „Ja, genau!“

Wohlgeformt erscheint der Sprechakt „Jaja“ in problematischen, ausgewogenen Situationen. Auf die Beschreibung eines Dilemmas folgend kann man dem Gegenüber hiermit einfühlsam bekunden, dass die problematische Situation verstanden und bedauert wird. Das Entgegen einer einfachen Lösung scheint nicht möglich; die Ratlosigkeit wird in gewisser Weise geteilt, womit die Problematik als legitim bestätigt und hingenommen wird. Mehr noch: das „Jaja“ kann einen Wissensvorsprung bzw. eine Abgeklärtheit signalisieren. Die Problematik scheint bereits bekannt zu sein. Das Verhalten des Gegenübers kann eingeordnet und verstanden werden.

Die fünfsekündige Stille im Anschluss verleiht dieser Problematik zusätzliche Bedeutungsschwere – gerade im Hinblick auf Schule: Dass ein Lehrer keine Antwort hat, widerspricht dem Rollenverständnis vom Lehrer als kompetenten Repräsentanten seines Faches.⁴ Bei schwierigen oder gar unlösbaren Fragen ist es üblich, diese der Lerngruppe zur Diskussion zu stellen oder selbst diplomatisch auszuweichen. Eine authentische Sprachlosigkeit ist hingegen selten im unterrichtlichen Kontext verortbar. Dadurch, dass die Lehrkraft nicht über die Problematik hinwegspielt, spricht sie ihr eine Berechtigung zu und signalisiert ihr gegenüber Offenheit. Offen steht zudem der Fortgang: unklar ist, wer als nächstes etwas sagen kann (ebenfalls untypisch für das normalerweise vom Lehrer koordinierte Geschehen).

Für den vorliegenden Fall heißt dies: Die Lehrkraft lässt sich nicht auf den Bourdieuschen Kulturkampf via gegenseitiger Geschmacksbekundungen ein. Ein Konkurrieren zwischen verschiedenen Kulturfraktionen drängt sich nicht als zentrale Fallstruktur auf. Der Schüler wird mit seiner Geschmacksäußerung und der Darstellung seiner Opernkritik ernstgenommen, wobei es unmöglich erscheint, dass die Lehrerin, mit ihrem musikalischen Habitus, die vom Schüler beschriebene musikästhetische Problematik als solche teilt. Als für den Sprechakt „Jaja“ notwendige Problematik bleibt nur die abstrahierte Ausweglosigkeit, in der sich die Pädagogik hier befindet, also die Unhintergebarkeit sozialer Bedingungen als Einflussfaktor im Sinne Bourdieus. Kongruent zur Dilemma-Lesart schwingt zwar ein Bedauern mit, es bezieht sich

3 Traub verweist in der Zusammenfassung einiger Studien darauf, dass Lehrersprechakte koordinierende respektive kontrollierende Funktionen (Aufgaben stellen, Sanktionen aussprechen usw.) hätten (vgl. Traub 2006: S. 33). Zudem vergehe zwischen der Äußerung des Lehrers und der des Schülers im Regelfall nur sehr wenig Zeit (Traub 2006: S. 88).

4 Vgl. dazu z. B. eine Expertenumfrage des Informationsportals Spiegel Online (Friedemann/Goos/Greiner 2014).

jedoch nicht auf die Haltung des Schülers per se⁵ sondern auf ihre allgemeinen sozialen Hintergründe. Die Position des Schülers und ihre Notwendigkeit werden verstanden und damit akzeptiert. Die Lehrerin toleriert die Koexistenz unterschiedlicher Klassenfraktionen samt ihrer Geschmacksausprägungen.⁶

In der Phase einer direkten Werturteilsbekundung auf Schülerseite offenbart sich hier eine angestrebte Wertneutralität auf Lehrerseite.

An dieser Stelle könnte man hinterfragen, ob die Absenz von Werturteilen seitens des Lehrers überhaupt eine momentane Benotungsfreiheit impliziert. Natürlich kann man nicht ausschließen, dass die Lehrkraft im Nachhinein die Beteiligung an der Diskussion als solche mit in die Endnote einfließen lässt. Wovon man aber ausgehen kann, ist, dass die inhaltlichen Aspekte – in diesem Fall also die divergierenden Werturteile der Gesprächsteilnehmer – von der Benotung ausgeschlossen werden. Quasi eine pädagogische Singularität, zumindest wenn man von der ständigen Beeinflussung der Benotung durch die „Standpunkte der Wertenden“ (Sacher 2014: S. 84) ausgeht. Hier wird versucht, Inhaltliches von der Art der Beteiligung – Wert von (Be-)Wertung – zu trennen.

Das Ungewöhnliche an dieser Situation, in der die unmittelbare Kritik am Unterrichtsgegenstand mehr oder weniger unkommentiert stehen bleibt, spiegelt sich in den Schülerreaktionen wider.

L: Jaja (5 Sek.) (jemand räuspert sich) Okay, (Lachen in der Klasse) das waren eure Eindrücke

Nach der Bedeutungsschwere erzeugenden Stille folgt ein Räuspern eines Schülers. Geht man davon aus, dass es nicht gesundheitlich bedingt ist, könnte es bewusst zur Entlarvung der oft als peinlich empfundenen Stille eingesetzt sein – man muss sich 30 Unterrichtsakteure vorstellen, die sich untypischerweise ohne akute Aufgabenstellung stillschweigend gegenüber sitzen. Ähnlich wie in einer Situation, in der jemand einen Witz erzählt, der bei den Zuhörern nicht zündet, wird das Räuspern als Kommentierung eingesetzt. Die Pause, in der der Erzähler noch auf die Lacher seines Publikums hofft, wird als Zeichen der fehlgeschlagenen Pointe enttarnt. Die Spannung des vorherigen Zeitintervalls wird gebrochen und die Pause als Pause erst sichtbar, wobei das Räuspern die aktive Interaktion reinitiiieren soll. Bereits zu diesem Zeitpunkt deutet sich an, dass die Nicht-Bewertung durch die Lehrkraft Irritationen verursacht, die sich im anschließenden Lachen manifestieren.

5 Im Sinne des Sparsamkeitsprinzips von Rekonstruktionen (Wernet 2000: S. 35 ff.) wäre eine Formulierung wie „Oh Mann!“ oder „Schade!“ naheliegender um ein Bedauern des Schülergeschmacks zu äußern. Die hier vorgestellte „Jaja“-Konstruktion bedarf einer gewissen Schwierigkeit/Unlösbarkeit, die eine schlichte Abwehrhaltung nicht bereit hielte.

6 Die Unüberwindbarkeit sozialer Einflüsse auf den Geschmack wird nicht als Defizit der Musikpädagogik gesehen. Die aktuelle Musikvermittlung plädiert nicht für eine Geschmacksvermittlung sondern für eine wertneutrale, wissenschaftlichere und zugleich musikpraktische Annäherung an die kulturellen Werke (vgl. Legrand 2018).

Die Lehrerin wiederum schließt die Unterrichtssequenz ab. Das Wort „Okay“ dient dabei als Scharnier⁷, um den Austausch von Werturteilen nun zu beenden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die zurückliegende Pause nicht als Resignation zu verstehen war. Das „Okay“ drückt aus, dass es weitergeht. Der Unterricht wird nicht aufgrund der gesellschaftlichen Bedingungen aufgegeben. Ganz im Gegenteil fungiert das „Okay“ als ein Sich-Sammeln, ein Akzeptieren einer aktuell nicht veränderbaren Tatsache. Es folgt die Zusammenfassung: „das waren eure Eindrücke“, womit sich direkt das Bemühen um eine bewertungsfreie Atmosphäre reproduziert. Der Sprechakt ist vermittelnder Natur, ein Schlichten gar zwischen Gegensätzlichkeiten. So sehr er die eine Seite als tolerierbar darstellt, so sehr impliziert er jedoch die Existenz der anderen. Und diese andere Seite wird von der Schülerschaft eingefordert⁸:

Sm2: [Jetzt erzählen Sie mal]

Im Polizeiverhör wäre der nächste Beteiligte an der Reihe. Der Sprechakt steht für die Vermutung, es gäbe eine ‚richtigere‘ (oder zumindest alternative) Variante der Geschehnisse. Genauso wohlgeformt erscheint der Sprechakt, wenn die Betreuerin das Kindergartenkind dazu bringen möchte, seine wahren Gefühle oder das eigentliche Problem auszusprechen. Sm2 verbalisiert damit ein latentes Anzweifeln der Authentizität des Vorherigen. In der Schülerreaktion zeigt sich eine Korrekturbedürftigkeit und damit indirekt die Einforderung von Bewertung (s. hierzu Klafki 1994: S. 212 ff.). Was folgt, ist ein bemerkenswert holpriger Abschluss dieses Unterrichtsabschnitts, der das Außergewöhnliche an der Lehrerhaltung zu Sm1 unterstreicht.

L: [ich, äh, muss ein großes Lob] bitte was?

Sm2: Achso, ich wollte gerade sagen jetzt erzählen Sie mal.

L: (leicht veränderte Stimme:) Jetzt erzähl mal- wie es WIRKLICH war. Jetzt kommt nein, (wieder normale Stimme:) also erstmal großes Lob, ich hab's da schon gesagt, ihr wart unglaublich- ähm diszipliniert, das find ich toll, (...)

Was sich im „Okay“ bereits andeutete, bestätigt sich im Aussprechen des Lobes: Die Insel der Beurteilungsfreiheit wird verlassen. Interessant ist allerdings, wie dies geschieht. Als bedürfe es der Einhaltung einer Etikette, „muss ein großes Lob“ ausgesprochen werden. Wohlgeformt erscheint der Sprechakt nach einem eleganten Dinner einer Gesellschaft, bei der zur Wahrung der Form die Küche positiv hervorgehoben wird. Oder z.B. nach dem Einsatz einer Seenotrettung als Dank an die Crew. Der Sprechakt funktioniert ausschließlich in formalisierten Akten und ist latent fremdgesteuert, externalisiert, wenngleich der Inhalt durchaus ernst gemeint sein kann. Die Lehrerin schlägt damit den Weg ein, der von Seiten der Institution Schule und von den Schülern verlangt wird. Eingebettet in eine fast devote Zurückhaltung wiederholt Sm2 sein Anliegen. Woraufhin sich die Fallstruktur reproduziert, indem die Lehrerin ein vorerst

⁷ Zu weiteren Beispielen von so gesehenen Scharnieren s. (Ehlich 1986: S. 279-298).

⁸ Die eckigen Klammern signalisieren, dass der sich anschließende Sprechakt zeitgleich getätigt wurde.

letztes Mal kenntlich macht, dass sie keine Auflösung und damit keine autoritäre Wertung der Schülerstatements geben wird. Zwar bewertet sie anschließend die Schüler in Form eines Lobes – dieses bezieht sich jedoch auf deren Verhalten und nicht auf die Geschmacksurteile.

In dieser Unterrichtssequenz werden durch Auslassen von Bewertung oder Kommentierung die Schüler als Kulturteilhabende bzw. legitime Vertreter eigener Klassenfraktionen ernstgenommen. Die Konkurrenz von richtig und falsch oder gut und schlecht wird allen Prämissen zum Trotz entschärft, wodurch dem Hierarchiegefälle zwischen Lehrer und Schüler zeitweise entgegengewirkt wird. Das Fallbeispiel zeigt allerdings auch, dass ein Ausbruch aus der schulischen Benotungspermanenz strukturell schwierig ist. Das System Schule konditioniert seine Akteure dahingehend, dass selbst ein unkommentiertes Stehenlassen individueller Werturteile unmittelbar zu Irritationen führt. Die Schaffung benotungsfreier Räume im Unterricht stellt also keinesfalls eine Normalerscheinung schulischen Unterrichts dar; sie erfordert pädagogische Kunst: Die Kunst, nicht zu bewerten.

Literatur

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ehlich, K. (1986): so - Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In: Rosengren, I. (Hg): Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, S. 279–298.
- Friedemann, J. / Goos, H. / Greiner, L. (2014): Welche Eigenschaften muss ein guter Lehrer haben? In: Spiegel Online (<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-welche-eigenschaften-braucht-ein-guter-paedagoge-a-995973.html>), Zugriff: 11.10.18.
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kliebisch, U.W. / Meloefski, R. (2007): LehrerSein. Pädagogik für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Legrand, R. (2018): Geschmack im Musikunterricht. Das strukturelle Selbstverständnis der Musikpädagogik zwischen Wertevermittlung und Wissenschaftlichkeit. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Sacher, W. (2014): Prüfen - Beurteilen - Benoten. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Traub, S. (2006): Gespräche führen – leicht gemacht. Gesprächserziehung in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weber, M. (1982): Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Winkelmann, J. (Hg): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5. Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr, S. 389–540.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.

JULIA LABEDE

Die Marginalisierung schulischen Misserfolgs als Ausdruck der Wehrhaftigkeit von Schülerinnen und Schülern

Zur Bedeutung adoleszenter Selbstidealisierungen

Idealerweise sollen Noten möglichst unverzerrt und objektiv die Leistungsfähigkeit des Einzelnen spiegeln. Der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin ist damit zu einer rationalen Betrachtung des Selbst aufgefordert. So birgt die schulische Selektionsfunktion beides: Objektivierungs- sowie Subjektivierungspotential. Fraglich ist, wie sich dieses Potential vor dem Hintergrund bestehender und sich ausbildender Subjektivität entfaltet. Die Schülerinnen und Schüler stellen keine ‚unbeschriebenen Blätter‘ dar, sie tragen familiäre und eigene (Ideal-) Vorstellungen von sich in die Schule hinein. An diesen festzuhalten erscheint aus schulpädagogischer Perspektive zumeist besorgniserregend und wird als Indiz für eine problematische Selbstüberschätzung betrachtet. Diese potentielle Selbstüberschätzung aber ermöglicht auch die Zurückweisung schulischer Zuweisungen und Zuschreibungen – und damit das Erleben von eigener Wehrhaftigkeit im Zuge von Individuierungs- und Autonomisierungsprozessen.

Die durch Talcott Parsons (1959) geprägte strukturtheoretische Schultheorie verweist zunächst auf den objektivierenden Charakter von Noten. Auf der Basis größtmöglicher Homogenität wird eine Wettbewerbssituation geschaffen, in der sich die Schülerinnen und Schüler zu bewähren haben. Die Lehrerinnen und Lehrer sind dazu aufgefordert, die Bewährung der Schülerinnen und Schüler unabhängig von deren Person und der persönlichen Zugewandtheit zu beziffern – und das heißt ohne Rücksicht auf partikuläre Interessen versachlicht die erbrachte Leistung einzuordnen und zu verkünden. Über dieses Benotungssystem ist im Sinne der strukturtheoretischen Schultheorie der Schüler bzw. die Schülerin immer nur ausschnittthaft betroffen. Diese rollenförmige Adressierung fungiert – dieser Perspektive folgend – als Schutz. Sie ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern andere, die Person noch umfassende Identitätsanteile von der vorgenommenen Fremdbeurteilung auszuklammern. Sprechakte wie „In Mathe war ich nie gut“ aber verweisen auf die Wirkmächtigkeit schulischer Selektion für das Subjekt. Denn als Beleg einer individuell erbrachten Leistung werden Noten auch immer einer Person bzw. Aspekten einer Person zugerechnet:

„über alle Oppositionen hinweg gilt vielmehr, dass ‚Leistung‘ – trotz aller Schwierigkeiten, diese angemessen zu erfassen – etwas ist, was vorliegt bzw. erbracht wird und daher als ein Abbild der u.a. kognitiven, sozialen und ästhetischen sowie motivationalen und volitionalen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler gelten kann.“ (Ricken 2018: S. 51)

Nun kann aus strukturtheoretischer Perspektive angezweifelt werden, ob – wie Nicht und Müller (2017: S. 63) konstatieren – der „Bezugspunkt“ der Leistung notwendig immer „die einzelne Person in ihrer Einmaligkeit und Besonderheit“ ist. Wohl aber ist anzunehmen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit den schulisch an sie herangetragenen Fremdbildern ausein-

anderssetzen müssen und dass diese ein Gefühl von Einmaligkeit und Besonderheit mitherstellen. Dass Noten objektivierenden und subjektivierenden Charakter haben, ist daher durchaus plausibel (vgl. hierzu auch Ricken/Reh 2017: S. 253).

Notengebung und Individuierungsprozesse in der modernen Gesellschaft lassen sich mit Blick auf die soziale Bedeutung von Noten nur schwer trennen. Wie Bourdieu (2001) gezeigt hat, ist die soziale Position nicht einfach von der eigenen Person, ihren Einstellungen, Dispositionen und Handlungsmustern zu trennen. Wir müssen aber (nicht zuletzt mit Bourdieu) auch davon ausgehen, dass Individuierungsprozesse nicht erst in der Schule beginnen. Schulische Noten zwingen die Schülerinnen und Schüler zu einer Überprüfung ihrer eigenen Überzeugungen und im Werden befindlichen Selbstbilder. Diese Überzeugungen und Selbstbilder aber sind nicht nur schulisch geprägt, sie nehmen ihren Ausgangspunkt in der Familie, d.h. bei der elterlichen Imagination des Kindes und den entsprechend elterlichen Idealisierungen¹. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht erst von der Schule zu Subjekten gemacht, sie bringen bereits ihre eigene (Familien-)Geschichte und Deutungen des Schulischen mit in die Schule hinein. Dementsprechend ist zu schlussfolgern, dass „die einzelne Person in ihrer Einmaligkeit und Besonderheit“ wohl in der Schule mithervorgebracht wird, diese aber – und das scheint insbesondere in der Adoleszenz entscheidender zu sein – durch die Adressierungen und Zuweisungen der Schule in ihrem Verständnis von der eigenen Einmaligkeit und Besonderheit irritiert werden können.

Der aus psychoanalytischer Perspektive bedeutsame Aufbau eines Ich-Ideals im Kontext des adoleszenten Autonomisierungs- und Individuierungsprozesses (vgl. hierzu u.a. Erdheim 1992) kann im Einklang mit aber auch entgegen schulischer Zuweisungen erfolgen. „In Mathe war ich nie gut“ ist ein Sprechakt, der über die Bedeutung der Notengebung für das Selbstverständnis eine Auskunft gibt, indem er diese Bedeutung als marginal markiert. Es handelt sich eben ‚nur‘ um Mathe. Die schulischen Noten haben aber auch eine über die Situation des Notenerhalts hinausgehende biografische Bedeutung. Unabhängig von ihrer sozialen Platzierungsfunktion erlangen diese subjektive Bedeutsamkeit dann, wenn sie als schulische Adressierung den Selbstvorstellungen der Schülerinnen und Schüler entgegenstehen. Noten haben zwar eine begrenzte Aussagekraft und sind aufgrund ihrer Relationalität objektiv anzweifelbar, sie bestehen aber als soziale Tatsache. Die Schülerin bzw. der Schüler mag eine Fünf in Mathe ein oder zwei Mal als Ausrutscher abtun können, spätestens beim dritten Mal werden abweichende, das Selbst betreffende Idealbilder der Schülerin bzw. des Schülers erheblich auf die Probe gestellt. Die Schülerinnen und Schüler sind an der Hervorbringung der Noten ja auch beteiligt. Dementsprechend wird in der schulpädagogischen und schülerbiografischen (Forschungs-)Literatur mit Blick auf die Differenz zwischen einer schülerseitigen Disposition und schulischen Anforderungen von einer notwendigen Passungsherstellung ausgegangen (vgl. hierzu u. a. Kramer/Helsper 2011).

1 So hebt Buchholz (1990) hervor, dass bereits mit der Paarbildung Bilder von einem zukünftigem Kind imaginiert werden (vgl. zur Bedeutung familialer Idealisierungen Fend 1994: 201 und Labede 2018).

Insbesondere bei der Thematisierung von Auf- und Abstiegen treffen wir auf die Idee, dass die Schülerinnen und Schüler „Integrations- und Strukturierungsleistungen“ (Silkenbeumer/Thiersch/Labede 2017) sowie „biografische Arbeit“ (Schneider 2018) zu vollziehen haben.

Aus psychosozialer Perspektive vollzieht sich eine solche Integrations- und Strukturierungsleistung im Wesentlichen über eine Angleichung von Ideal- und Realselbst, d.h. über eine sukzessive Angleichung von eigenen idealisierten Selbstvorstellungen sowie angetragenen und wahrgenommenen Fremdbildern. So können sich die Schülerinnen und Schüler über die Notengebung in ihrer Selbstbetrachtung bzw. ihren Selbstidealierungen bestätigt sehen. Sie können sich in und durch das schulische Gratifikationssystem aber auch als in Widerspruch zu ihren Idealbildern erfahren (siehe hierzu im Anschluss an sozialpsychologische Theorien ausführlich Labede 2018). Von den Schülerinnen und Schülern wird zumeist erwarten, sich an diese sich ihnen anbietenden Realitäten anzupassen und sich die schulische Fremdbeurteilung zu eigen zu machen (kritisch hierzu Nicht/Müller 2017: S. 64). Eine Zurückweisung schulischer Fremdbeurteilung muss aber nicht zwingend auf eine problematische oder gar destruktive Selbstüberschätzung der Schülerinnen und Schüler verweisen (vgl. exemplarisch zu diesem Typus Silkenbeumer/Wernet 2012), sie kann sich auch als produktive Widerständigkeit im Kontext von Individuierungs- und Autonomisierungsprozessen erweisen. Die oftmals als Selbstüberschätzung gebrandmarkte Selbstidealierung stellt in diesem Fall einen (auch notwendigen) Akt der Behauptung noch im Werden begriffener Besonderheitsvorstellungen und somit einen Ausdruck von *Wehrhaftigkeit* dar (vgl. hierzu Labede 2018).

Bezüglich der Aufrechterhaltung ausgebildeter und sich ausbildender Einmaligkeits- und Besonderheitsvorstellungen stehen Schülerinnen und Schüler allerdings vor einer enormen Aufgabe. Aus psychosozialer Perspektive gilt es doch in der Adoleszenz als Zeit der (Selbst-) Verunsicherung erst konsistente und tragbare Selbstentwürfe aufzubauen (vgl. hierzu Erikson 1973). Die Schülerinnen und Schüler müssen schulische Adressierungen und Zuweisungen zurückweisen, obwohl sie noch in einer Phase der Selbstsuche sind. Als Bollwerk gegenüber den erfahrenen Fremdbeurteilungen kann der adoleszente Narzissmus verstanden werden (vgl. hierzu Erdheim 1992). Dieser ermöglicht es, dass in dieser Phase für Störungen empfängliche Selbst zu behaupten und eine mögliche, über die Verletzung von Idealbildern erfolgende *narzisstischen Kränkung* durch die schulische Fremdbeurteilung zu lindern². Die Krux besteht darin, dass Erdheim nicht nur die Funktion des adoleszenten Narzissmus betont, sondern ebenso die Notwendigkeit hervorhebt, den Narzissmus mit dem Prinzip der Arbeit zu versöhnen (Erdheim 1992: S. 307ff.). So bleibt die Frage nach einem, aus psychoanalytischer Perspektive als notwendig erachtetem, Abgleich zwischen einem idealen und einem in und durch die Welt erfahrenem Selbst doch bestehen (vgl. hierzu auch Fend 1994). Die Schülerinnen und Schüler bleiben mit dem Problem der Integration der an sie herangetragenen und wahrgenommenen Bilder ihres Selbst konfrontiert. Hier entfaltet sich das Krisenpotential schulischer Selektion über die Möglichkeit der Destabilisierung des ohnehin noch fragilen Selbst-Welt-Verhältnisses.

2 Zum Krisenpotential einer narzisstischen Kränkung und zur Bedeutung familialer Interaktion für die Genese von Wehrhaftigkeit vgl. Labede 2018 und Labede i.E..

Schultheoretisch lässt eine rollenförmig-distanzierte Bezugnahme auf Noten zunächst auf eine krisenfreie Bearbeitung schulischer Adressierungen und Zuweisungen schließen, eine affektive Bezugnahme geht hingegen mit einer Krisen eröffnenden Involvierung der „ganzen Person“ einher³. Diese Involvierung der „ganzen Person“ erfolgt mit der Irritation und dem Fraglichwerden ausgebildeter „Besonderheits- und Einmaligkeitsvorstellungen“. Zeigen sich die Schülerinnen und Schüler gegenüber dem schulischen Gratifikationssystem allzu affirmativ, besteht die Gefahr einer vorschnellen Preisgabe eigener und familialer Idealisierungen. Verweigern sie sich der Auseinandersetzung mit den angetragenen Noten besteht die Gefahr der Selbstillusionierung. Während auf der einen Seite das Autonomisierungspotential auf dem Spiel steht, kann sich auf der anderen Seite die Abkehr von einem sozialen Tatbestand als eine Form der Realitätsverleugnung erweisen, die Bildungsprozesse behindert. Entsprechend muss es darum gehen, einen Realitätsabgleich zu vollziehen, in dem die Welt der Notengebung in ihrer biografischen Bedeutung sowohl anerkannt als auch abgedefert wird. Bezüglich des Ersteren sind die Übersetzungs- und Integrationsleistungen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer *Harmonisierung* angesprochen, bezüglich des Zweiteren gilt es einen adoleszenten Narzissmus (u.a. in Form von Selbstverliebtheit und Übermut) nicht vorschnell zu verurteilen, sondern in seiner Funktion, *Widerstand* in Zeiten der Verunsicherung zu ermöglichen, anzuerkennen. Nicht nur die Konfrontation mit den schulischen Fremdbewertungen entfaltet Bedeutung, auch die Marginalisierung von Noten kann im Sinne des Aufbaus und der Aufrechterhaltung von Einmaligkeits- und Besonderheitsbildern als sozialisatorische Notwendigkeit betrachtet werden. Diese erscheint zumindest als Bedingung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich als *wehrhaft* gegenüber schulischen Zuweisungen und Zuschreibungen erweisen können.

Literatur

- Bourdieu, P. (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Herausgegeben von M. Steinrück. Hamburg: VSA-Verlag, S. 25–52.
- Buchholz, M. B. (1990): Die unbewusste Familie. Psychoanalytische Studien zur Familie in der Moderne. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Erdheim, M. (1992): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethno-psychoanalytischen Prozess. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1973): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Ders.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 55-122.
- Fend, H. (1994): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 3. Bern u.a.: Verlag Hans Huber.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleich-

3 Dieser Zusammenhang ist in der empirischen Schülerbiografieforschung am eindrucksvollsten wohl von Nittel (1992), der von einer „Über-Identifikation“ mit dem Schulischen spricht, belegt worden (vgl. die Forschungsergebnisse zusammenfassend und theoretisch im Anschluss an Oevermann Labede 2016).

- heit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–125.
- Labede, J. (2016): Pragmatische Schülerinnen und Schüler. Kleine Würdigung einer zweckmäßigen Arbeitshaltung. In: Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): falltiefen. Schule der Anzüglichkeiten Heft 2/2016. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Hannover, S. 91–97.
- Labede, J. (2018): Bildungsbiografische Diskontinuitäten als Krisen? Zur familial vermittelten Aneignung und Bewältigung von Schulformwechseln in der Adoleszenz. Promotion. Eingereicht an der Leibniz Universität Hannover.
- Labede, J. (i. E.): Bildungsbiografische Diskontinuitäten als Krisen? Zur Bedeutung familialer Idealisierung und Krisengeschichten für die Wehrhaftigkeit von Schüler*innen gegenüber schulischen Adressierungen und Zuweisungen. In: Thiersch, S./Silkenbeumer, M./Labede, J. (Hrsg.): Individualisierte Übergänge, Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Nicht, J./Müller, T. (2017): Zwischen individueller Zurechnung und sozialer Hervorbringung. Vorüberlegungen zu einem sozialisationstheoretischen Verständnis von Leistung. In: Bünger, C./Mayer, R./Schröder, S./Hoffarth, B. (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle: Martin-Luther-Universität, S. 61–83.
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Parsons, T. (1959): Die Schulklassen als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders. (2005): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 8. unveränderte Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 161–193.
- Ricken, N. (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Ricken, N./Reh, S. (Hrsg.) Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.
- Ricken, N./Reh, S. (2017): Prüfungen – Systematische Aspekte der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, S. 247–258.
- Schneider, E. (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Silkenbeumer, M./Thiersch, S./Labede, J. (2017): Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12 (3), S. 343–360.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium - Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungselbst. Pädagogische Fallanthologie. Bd. 9. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

HANNES KÖNIG

Die Selektivität des schulischen Unterrichts als blinder Fleck im pädagogischen Diskurs

I. Die „Entdeckung“ der Selektivität des Unterrichts durch die Bildungssoziologie

In einem kürzlich erschienenen Aufsatz rekapituliert Georg Breidenstein den Stellenwert des „Theorems“ der Selektionsfunktion der Schule im schul- und unterrichtstheoretischen Diskurs.¹ Ausgehend von der zentralen Bedeutung, die dieses Theorem gegenwärtig inne habe, zeichnet er in kritischer Absicht nach, wie „die Rede von der ‚Selektionsfunktion‘“ überhaupt Einzug in diesen Diskurs gehalten hat. Für den deutschsprachigen Raum könne man „die kritischen 70er Jahre“ als Zeitraum der „Entdeckung“² der gesellschaftlichen Funktion der Schule angeben. Getragen wurde diese Theorieentwicklung maßgeblich von Importen aus der amerikanischen (Parsons, Dreeben) sowie der französischen (Bourdieu) soziologischen Tradition. Im Anschluss an Pierre Bourdieu erschien es bald fast so, als erschöpfe sich die Funktion der Schule vollends in der Reproduktion der Struktur sozialer Ungleichheit. Für eine Weitung dieser verengenden Perspektive auf Schule sorgte Helmut Fends *Theorie der Schule* von 1980, die die Selektionsfunktion als eine von mehreren gesellschaftlichen Funktionen in einer strukturfunktionalistischen Theorie der Schule integriert hat. Breidenstein nimmt diesen Ursprungskontext des „Theorems“ zum impliziten Ausgangspunkt einer Problematisierung: Indem man von einer Selektionsfunktion als gesellschaftlicher Funktion von Schule spräche, verstelle man den Blick für die schulimmanente Bedeutung der Selektivität der Schule; für die Eigenlogik der Praxis der Leistungsbeurteilung.

Wir kommen auf diesen letzten Punkt später zurück, wollen aber vorher einen anderen Aspekt von Breidensteins Darstellung hervorheben. Denn genau genommen erscheint es doch erstaunlich, davon zu sprechen, dass die Selektionsfunktion in den 1970er Jahren erst einmal „entdeckt“ werden musste. Wie konnte man vorher nicht sehen, dass es im Unterricht immer (auch) um Selektion geht?

II. Die Evidenz der unterrichtlichen Selektivität und die Evidenz der mit ihr einhergehenden Belastung

Die Antwort muss lauten: gar nicht. Man „muss“ es gesehen haben. Es gehört zu den Aufgaben des Lehrers, die Schüler zu benoten. Diese Tatsache liegt erdenklich klar und evident zutage. Sie stellt keine Nebensache des unterrichtlichen Geschehens dar, sondern eine Haupt-

1 =Breidenstein 2018.

2 Bei Breidenstein in einfachen Anführungszeichen.

sache. Die Bewertungsentscheidungen, die Lehrer treffen, sind vielleicht die folgenschwerste „Auswirkung“ des Schulbesuchs. Mit ihnen gehen für die Schulabgänger Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe einher. Prinzipiell eröffnen und verschließen diese Entscheidungen ihnen (bildungs-)biographische Möglichkeiten: Worauf kann ich mich bewerben? Darf ich studieren oder nicht?

Ebenfalls vermag die Folgerung nicht zu überraschen, dass diese Aufgabe der Schule und mithin der Lehrerinnen und Lehrer psychisch belastend ist. Es ist wohl nicht zufällig so eingerichtet, dass in der modernen Schule nicht ein Lehrer verantwortlich für das Schicksal eines Schülers ist, sondern dass die Last der Selektionsverantwortung für jeden konkreten Schüler auf eine Reihe von Lehrern verteilt wird. So wird aus dem Einzelurteil ein Durchschnittsurteil. Es ist nicht wirklich zu beurteilen, ob es so zu einem „faireren“ Urteil für den Schüler wird oder nicht. Unzweifelhaft aber wird es zu einem Urteil, für das nicht ein einzelner Lehrer sich verantwortlich zeichnen muss.

Wenn der schultheoretische Diskurs (wenigstens) bis in die 1970er Jahre, so Breidenstein, dazu neigte, ähnlich wie die Lehrer in den Fallbeispielen, die von Marianna Siemens und Christian Zehler in diesem Heft untersucht werden, die Selektivität der Schule zu negieren, so können wir leicht ein Motiv dafür angeben. Mutmaßlich kommt es zu dieser Abkehr von der Realität, weil in diesem Diskurs eine Tendenz besteht, sich mit der psychischen Lage der Lehrer zu identifizieren. Aufgrund dieser Identifikation wurde die Belastung der Selektionsaufgabe dadurch zu lindern versucht, dass sie negiert wurde. Wohlmeinend interpretiert, eignete der akademisch-theoretischen Pädagogik eine Neigung zur „Beschönigung“ der pädagogischen Praxis, die auf der Motivation beruht, der Praxis dadurch zu helfen. Von einem skeptischen Blickwinkel aus betrachtet, könnte man aber auch von einer Form der Verdrängung sprechen, die der Diskurs in stellvertretender Deutung der Lehrerschaft, kultiviert. Ob den Lehrern so tatsächlich geholfen wurde oder wird, wollen wir hier nicht diskutieren, aber doch Zweifel anmelden.

Darüber hinaus wollen wir Zweifel an der These anmelden, dass diese Tendenz nur den Diskurs *vor* 1970 betreffe. Wenn man 2018 von einer „Entdeckung“ der Selektionsfunktion der Schule spricht, wenn auch nur in Anführungszeichen, ist dies eine vielsagende sprachliche Ungenauigkeit, die einem Versprechen ähnelt. Denn eine „Entdeckung“ ist – einmal entdeckt – nicht mehr rückgängig zu machen. Man kann sie späterhin allenfalls verheimlichen. Die Selektionsfunktion war aber weder jemals der Welt unbekannt, so wie Amerika der europäischen Welt einmal unbekannt war, noch konnte sie in diesem Sinne „entdeckt“ werden. Allenfalls kann man einen Entwicklungsverlauf nachzeichnen, welchen Stellenwert der pädagogische Diskurs der Selektionsfunktion der Schule beizumessen bereit war. Dieser Entwicklungsverlauf ragt dann aber bis in die Gegenwart. Es lassen sich auch heute noch Tendenzen erkennen, die Selektivität der Schule entweder ganz zu „übersehen“ oder aber sie, in ihrer wissenschaftlichen Würdigung, zu verschleiern oder zu verharmlosen.

III. Zeitgenössische Tendenzen einer Verdrängung der Selektivität des Unterrichts im pädagogischen Diskurs

i) Negation

Betrachtet man sehr grob zusammenfassend die kompetenztheoretische Lehr-Lern-Forschung im Umfeld der PISA-Studie als ganze, so ist diese Forschung logisch so angelegt, dass sie zwar einem „objektiven“ Vergleich von individuellen Leistungsfähigkeiten dienen soll, dass sie aber nicht systematisch erfasst, inwiefern der Aspekt der Kompetitivität oder Testförmigkeit, kurzum: der Selektivität ihrer eigenen Testverfahren, die Ergebnisse der Messungen beeinflusst. Die Kompetenztests tun so, als würden sie messen, wie „gut“ junge Menschen im Allgemeinen (d.h. insbesondere außerhalb von Leistungsvergleichsarbeiten) z.B. rechnen können. Objektiv messen sie aber, wie „gut“ Schüler innerhalb von (zumeist nicht-unterrichtlichen) Leistungsvergleichsarbeiten Rechenaufgaben lösen. Indem dann aber das, was gemessen wird, umstandslos mit den „Ergebnissen“, d.h. den Selektionsentscheidungen des Unterrichts verglichen wird, werden die „Laborsituation“ und die schulische Situation gleichgesetzt. Es wird suggeriert, es ginge hier wie dort bloß um einen Vergleich von Leistungsfähigkeit *ohne* kompetitiven Charakter. Die soziale Praxis der Tests, aber auch die soziale Praxis des Unterrichts werden so gleichermaßen aus dem Modell eskamotiert.³

ii) Verschleierung

Im Zentrum von Helmut Fends berühmten Modell der gesellschaftlichen Funktionen der Schule steht die funktionale Bestimmung, von der Schule würde „für“ die Gesellschaft selektiert, qualifiziert und sozialisiert. Seiner analytischen Anlage nach geht dieses Modell davon aus, Qualifikation sei von Selektion oder Sozialisation zu unterscheiden. Diese Analytik harmoniert mit dem Alltagsurteil, Lehrer müssten zuvorderst den Schülern etwas beibringen, sie zweitens, wenn nötig, erziehen und drittens und zuletzt ihre Leistungen möglichst objektiv beurteilen ohne dabei zu viel „Lernzeit“ zu vertun. Praktisch ist die Qualifikation aber mit der Sozialisation und der Selektion durchaus spannungsreich vermittelt. Auch wenn Fend das sicherlich nicht bestreiten würde, ist der analytische Ansatz, Funktionen zu identifizieren, trotzdem einer,

3 Ganz analog kritisierte Siegfried Bernfeld übrigens schon 1925 an der damaligen „Didaktik“, die wir wohl ungefähr mit der heutigen kompetenztheoretischen Lehr-Lern-Forschung identifizieren können: „Weil die Schule des Kindes Leben und Lernen trennt, weil die Schule dies lebendigste Lebewesen zwingt – in ihren Räumen – ein intelligentes oder dummes, aber ein Lernwesen zu sein, meint die Didaktik, was sie vom Lernen in der Schule feststellt, sei Einsicht in das Lernen, in das Leben des Kindes überhaupt. Und meint in der Psyche des Kindes gäbe es einen säuberlich abgetrennten Bezirk für Lesen, Schreiben, Rechnen, Handfertigkeit und Religion, und untersucht die Vorgänge in diesem Bezirk, und hält die vorgefundenen Regeln für seelische Gesetzmäßigkeiten. Und sieht nichts vom Bios des Kindes, von seinen Trieben, Wünschen, Idealen, nichts von seiner Lust und nichts von seinem Haß gegen den Lernbezirk. Ich halte nicht für unnützlich, das Kind unter den krausen Bedingungen zu beobachten, die die Schule bietet, ein lehrreiches vielleicht, ein lebensfremdes Experiment gewiß. Aber man muß wissen, was man dabei tut. Die Didaktik weiß aber auch hier nicht, was sie tut.“ (S. 29)

der darauf fußt, die Vermittlung der Funktionen miteinander, nicht zu berücksichtigen. Die Modellbildungslogik besteht gerade darin, diese Vermittlung der Realität zu überlassen und sie nicht (explizit) im Modell abzubilden.

Um es etwas impressionistisch zu sagen: In der Realität sieht man jeder Handschrift an, unter welchen Bedingungen sie erworben wurde. Man sieht ihr an, ob ihr Träger gelernt hat, sich „oben“ oder „unten“ einzusortieren und ob er es gern oder ungern gelernt hat, ob er – nach der Schule – es nochmal auf sich genommen hat, sich eine erwachsene Schrift anzueignen oder ob er sich dieser Übung entzogen hat. Zugespitzt formuliert: In der Schule wird keine Qualifikation erworben, ohne dass der Qualifikand dafür den Preis zu zahlen hat, mitgeteilt zu bekommen, inwieweit er im Bezug auf „die anderen“ qualifiziert ist. Insofern tragen jene Kulturtechniken, die man in der Schule lernt – wie Lesen, Schreiben, Rechnen – in ihrer konkreten Ausübung auch außerhalb der Schule häufig Spuren davon, wie „erfolgreich“ der Ausübende diese Techniken innerhalb des selektiven Rahmens des klassenförmigen Unterrichts erlernt hat. Wer, seit er rechnen kann, weiß, dass er tendenziell langsamer rechnet als die meisten anderen, der wird in seinem Leben nie gerne rechnen.

Solche Spannungen werden von der strukturfunktionalen Schultheorie nicht berücksichtigt. Das Modell erscheint in dieser Hinsicht geradezu *steril*. Ja, wir können nicht bestreiten, dass Schüler in der Schule auch rechnen lernen, aber die Selektion läuft mitnichten unabhängig von diesem Lernprozess ab (z.B. nur dann, wenn es Zeugnisse gibt). Dass die schematische Darstellung Fends diese Unabhängigkeit nahelegt, macht das Modell so erträglich und konsensfähig für einen pädagogischen Diskurs, der dazu neigt, die Selektivität der Schule herunterzuspielen.⁴

Diese Kritik zielt, wie gesagt, nicht auf immanente Widersprüche der kompetenztheoretischen Lehr-Lern-Forschung oder der Fend'schen Schultheorie, sondern auf deren jeweilige Anlage, wenn man so will: auf ihr jeweiliges Erkenntnisinteresse. Sie will darauf hinaus, dass es kein Zufall ist, wenn diese beiden Modelle für die Schulpädagogik in den letzten Jahrzehnten prägend waren, sondern dass ihre Popularität damit zusammenhängt, dass sie der pädagogischen Vorliebe zur Kuvrierung der Selektivität des schulischen Unterrichts in je eigener Weise entgegenkommen.⁵ Kommen wir zum letzten Beispiel und damit zum Schluss:

iii) Verharmlosung

Wie eingangs erwähnt zielt Georg Breidenstein mit seinem Artikel auf eine Kritik der zeitgenössischen pädagogischen Rezeption des (soziologischen) Theorems der Selektionsfunktion.

4 Bemerkenswerterweise hat Helmut Fend die „Selektionsfunktion“ der Schule 30 Jahre später in der überarbeiteten *Neuen Theorie der Schule* wieder getilgt. Er spricht von nun an von einer „Allokationsfunktion“, die den Schülern als „Instrument der Lebensplanung diene“. (Fend 2008: S. 44) Es kann nicht überraschen, wenn wir diese Umbenennung und diesen Deutungsvorschlag Fends als Ausdruck derselben Verschleierungstendenz lesen.

5 Zu einem anderen blinden Fleck im pädagogischen Diskurs, der sich ebenso auf diese beiden Positionen übertragen ließe, nämlich dem der (tendenziell ausbleibenden) Beachtung von „Erziehungsphänomenen“ zu Gunsten vermeintlicher „Bildungsphänomene“, vgl. Rademacher 2018.

Diese neigt dazu, die Bedeutung der Selektionsfunktion „außerhalb“ der Schule zu lokalisieren. Auch dies kann man – ganz in unserem Sinne – als eine Form der Verdrängung der Selektion aus dem „Wesentlichen“ des Unterrichtsgeschehens lesen. Bemerkenswert ist, in welche Richtung Breidensteins Korrekturvorschlag weist: Er plädiert für eine Konzentration der Forschung auf die schulimmanenten Ausdrucksformen der Selektionsfunktion. In diesem Sinne stellt er programmatisch klar: „Die Schule sortiert die Schülerinnen und Schüler nach Leistung *für die Schule*.“ (Breidenstein 2018: S. 324)

Diese Perspektive, die Breidenstein in einer eigenen Studie über das *Eigenleben der Zensuren* (2006) ebenfalls stark macht, scheint mir jedoch über das Ziel hinauszuschießen, wenn nicht sogar paradoxerweise selbst in einer Verharmlosung der Selektivität des Unterrichts umzukippen. Wenn ein Schüler in der 8. Klasse eine „6“ in Mathe bekommt ist das zwar auch eine Leistungssortierung *in der bzw. für die Schule*. Wenn diese 6 nicht bloß ein „Ausrutscher“ war, wird sie aber für den Schüler vor allem deshalb zu einem lebenspraktischen Problem, weil sie eben auch und gerade auf eine Leistungssortierung mit Gültigkeit *außerhalb der Schule* verweist. Mir scheint ein Versuch, die empirisch vorfindliche Eigenlogik der schulischen Leistungsbeurteilung nachzuvollziehen, der diesen Zusammenhang – also die Einlassung der Schule in das gesellschaftliche Gefüge – unberücksichtigt lässt, nicht nur abwegig;⁶ der so eingeschlagene Abweg führt noch dazu in eine Richtung, die ebenfalls der Verdrängung in die Karten spielt, nämlich in Richtung einer *Verharmlosung* der schulischen Selektivität.

Literatur

- Bernfeld, S. (1925/1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 307–327.
- Breidenstein, G. (2006): Das Eigenleben der Zensuren. In: ders.: *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: Springer VS, S. 225–257.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rademacher, S. (2018): Erziehungswissenschaft als Bildungsforschung? Zwei Erklärungsversuche und eine programmatische Skizze zur empirischen Erforschung von Erziehungsphänomenen als Gegenorschlag. In: Kleeberg-Niepage, A. & Rademacher, S. (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–58.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–115.

6 Für eine Verhältnisbestimmung der Begriffe Struktur, Funktion und Eigenlogik bezogen auf die Schultheorie respektive einer Kritik bestehender Perspektiven, die einen der drei Aspekte systematisch ausblenden – ähnlich wie Breidenstein es hier für die „Funktion“ vorschlägt – vgl. Rademacher und Wernet 2015.

SANDRA RADEMACHER

Eine Kritik an der Kritik schulischer Leistungsbewertung

Diskutiert man auf erziehungswissenschaftlichen Tagungen oder in schulpädagogischen Seminaren über das Thema Leistungsbewertung, wird das schulische Leistungsprinzip gemeinhin kritisiert und an seiner Geltung gezweifelt. Ein Hauptkritikpunkt betrifft die fehlende Objektivität schulischer Notengebung, die in solchen Diskussionen mit Befunden der Bewertungsforschung unterlegt wird: Für dieselben Leistungen vergeben unterschiedliche Lehrpersonen unterschiedliche Noten; und selbst die gleiche Lehrperson kommt bei der Bewertung derselben Arbeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu anderen Urteilen. Auch die regelmäßig wiederholten Schülervergleichsstudien zeigen immer wieder aufs Neue, dass die im Test erbrachten Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit deren Zeugnisnoten im jeweiligen Fach nicht übereinstimmen. Die Noten, die Lehrerinnen und Lehrer vergeben, so die Quintessenz, die aus diesen Befunden gezogen wird, halten objektiven Kriterien nicht stand.

Die Erwartung, die schulische Leistungsbewertung möge in dem Sinne objektiv erfolgen, dass ein und dieselbe Schülerleistung immer mit ein und derselben Note bewertet wird, widerspricht in gewisser Weise der Grundidee schulischer Leistungsbewertung. Folgt man der Argumentation des amerikanischen Soziologen Talcott Parsons (1999), dann basiert die schulische Leistungsbewertung auf dem grundlegenden Prinzip, aus anfänglicher Gleichheit Differenz zu erzeugen. Die Grundschulklasse ist so strukturiert, dass die Kinder nur nach dem Geschlecht differenziert in die Schule eintreten und, so das Argument, der entscheidende Differenzierungsprozess auf der Basis dieser initialen Gleichheit erst in der Schule erfolgt. Die anfängliche „Gleichheit der Wettbewerber“ beruht laut Parsons auf vier primären Merkmalen der Grundschulklasse: (1) sind die Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleich alt und stammen (2) aus der Nachbarschaft, die in aller Regel sozial homogener strukturiert ist als die Gesamtgesellschaft. Dem entsprechend nach Alter und sozialem Milieu vergleichbaren Schülerinnen und Schülern wird (3) eine Reihe gleicher und, wie Parsons schreibt, erstaunlich undifferenzierter Aufgaben gestellt, die (4) einem verhältnismäßig systematischen Bewertungsprozess unterzogen werden; wobei die Bewertung durch die gleiche, einzig erwachsene Person (die Lehrperson) vorgenommen wird. Dieser Bewertungsprozess dient dazu, die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse entlang der Leistungsachse zu differenzieren. Da es also bei der Leistungsbewertung um eine Differenzierung der Schülerschaft innerhalb einer Schulklasse geht, ist die Schulklasse selbst das entscheidende Bezugssystem des Bewertungsprozesses und die Benotung der Leistungen notwendig eine relationale, nicht eine (rein) kriteriale. Die Relevanz der sozialen Bezugsnorm für die schulische Bewertungspraxis im klassenförmigen Unterricht lässt sich an folgendem

Gedankenexperiment vor Augen führen: Würden alle Schülerinnen und Schüler in einer Klassenarbeit alle Aufgaben lösen können und mit einer Eins benotet werden, bestünde ebenso ein Problem wie im umgekehrten Fall, in dem alle Schüler an den gestellten Aufgaben scheitern. Solche Fälle kommen, wenn auch in nicht ganz so extremer Form, zwar empirisch vor, aber sie stellen Ausnahmen dar, die die bewertenden Lehrpersonen in Begründungsnot bringen. Im Normalfall sorgen Lehrerinnen und Lehrer während der Korrektur der Klassenarbeiten durch einen Abgleich von „Erwartungshorizont“ und dem Gros der vorliegenden Aufgabenlösungen dafür, dass sich bei der Bewertung der Arbeiten innerhalb der Klasse eine Gaußsche Normalverteilungskurve ergibt. Auch nach dem Wechsel auf weiterführende Schulen, seien es nun Gemeinschaftsschulen, Gymnasien oder Eliteschulen, wird durch die Bewertungspraxis von Anfang an wieder eine solche Normalverteilung in den neu und homogener zusammengesetzten Klassen hergestellt. Die schulische Bewertungspraxis ist, so lässt sich schlussfolgern, weniger dem Prinzip der Objektivität verpflichtet, als vielmehr dem der Selektivität.

Die Kritik der Bewertungsforschung, dass Schulnoten und Testergebnisse nicht übereinstimmen, lässt folglich nicht darauf schließen, dass das schulische Leistungsprinzip nicht gilt oder unterlaufen wird. Man kann im Gegenteil argumentieren, dass diese Kritik ihrerseits an den Bedingungen der schulischen Benotungspraxis vorbeigeht. Das ist an und für sich wenig verwunderlich, denn die Befunde der pädagogisch-psychologischen Bewertungsforschung werden nicht aus empirischen Analysen der schulischen Bewertungspraxis gewonnen, sondern in experimentellen Settings erzeugt. Bemerkenswert ist, dass diese, in artifiziellen Settings gewonnenen Befunde im erziehungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskursen ernst genommen werden und entscheidend dazu beitragen, Erwartungen an die schulische Bewertungspraxis heranzutragen, die den der schulischen Praxis zugrundeliegenden Prinzipien widersprechen. Solcherlei an die schulische Praxis herangetragene Erwartungen haben zumindest das Potential, die Berufspraktiker zu verunsichern. Das zeigt sich nicht zuletzt in schulpädagogischen Seminaren, in denen Lehramtsstudierende aus diesen Befunden schlussfolgern, dass schulische Leistungsbewertung subjektiv oder gar willkürlich sei. Diese Schlussfolgerung erscheint mir vor allem deshalb problematisch, weil sie den Berufsanfängern in letzter Konsequenz die Legitimationsbasis dafür liefert, sich in ihrer zukünftigen Berufspraxis nicht an das Leistungsprinzip gebunden fühlen zu müssen.

Mit der in Seminaren immer wieder vorgebrachten Kritik, die Leistungsbewertung sei nicht transparent genug, subjektiv oder gar willkürlich, ist noch eine andere Dimension der schulischen Benotungspraxis angesprochen: das Problem, dass Lehrpersonen nicht nur die erbrachten Leistungen ihrer Schüler bewerten, sondern in ihre Bewertung andere Aspekte einfließen lassen. Auch diese Problematik lässt sich mit Hilfe von Talcott Parsons erhellen. Parsons unterscheidet mit seinem Begriffssystem der *pattern-variables* zwei grundlegende Handlungsorientierungen, die als idealtypische Orientierungen verstanden werden können und die einander ausschließen (vgl. Wernet 2003): eine *achievement-Orientierung* und eine Orientierung an *askriptiven*, also zugeschriebenen Merkmalen. Die schulische Leistungsbewertungspraxis müsste, darauf verweist der Begriff Leistung, der *achievement-Orientierung* folgen. Der Idee nach

dürften Lehrpersonen nur die erbrachten Leistungen benoten und darüber hinaus keinerlei „Wissen“ über die Schüler in die Benotung einfließen lassen. Jede schulische Bewertungssituation müsste also eine neue Bewährungssituation sein, die von vormaligen erbrachten Leistungen und von der Person des Schülers/der Schülerin unabhängig ist. Dass die achievement-Logik in der schulischen Praxis nicht in reiner Form durchgesetzt ist, lässt sich an verschiedenen Beispielen veranschaulichen. Unter anderem an der Tendenz, vormalige erbrachte Leistungen zu Status und damit zu einem askriptiven Merkmal gerinnen zu lassen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer von Einserschülern oder Fünferkandidaten sprechen, dann folgen sie damit einer askriptiven Logik, denn sie *schreiben* damit den Schülern bestimmte Fähigkeiten, ein bestimmtes „Leistungsvermögen“ oder eine „Begabung“ *zu*. Auch wenn sie vor dem Durchsehen von Klausuren Stapel bilden, in denen sie die Schüler nach ihrem „Leistungsniveau“ vorsortieren (vgl. Kalthoff 1997), *schreiben* sie den Schülern damit eine bestimmte Leistungsfähigkeit *zu*; dabei ist es nicht unwahrscheinlich, dass das Bilden der Stapel zu einer self-fulfilling prophecy wird. Auch die im Laufe ihres Berufslebens erworbene „Fähigkeit“ von Grundschullehrern, binnen weniger Schulwochen einschätzen zu können, ob ihre Erstklässler auf ein Gymnasium „gehören“ oder nicht, ist eine *Zuschreibung*, die die achievement-Logik unterläuft. Diese Formen eines situativen Außerkraft-Setzens der achievement-Logik sind deshalb möglich, weil Lehrerinnen und Lehrer keine objektiven Tester sind, sondern Lehrpersonen, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahres oder mehrerer Schuljahre kennenlernen. Die Durchsetzung der reinen achievement-Logik könnte nur gewährleistet werden, wenn Unterrichtssituation und Prüfungssituation entkoppelt wären und die Prüfer keinerlei Kenntnisse über die Prüflinge hätten. Realisiert sind solche testähnlichen Prüfungsverfahren beispielsweise bei den in den USA stattfindenden SAT-Tests, die anders als das deutsche Abitur als zentrale Tests durchgeführt werden.

Dass die schulische Leistungsbewertung von Lehrpersonen und nicht von unabhängigen Testern vorgenommen wird, stellt in sich also eine Relativierung der reinen achievement-Logik dar. Aber auch diese Relativierung setzt das Leistungsprinzip nicht außer Kraft. Dass es auch in den hier angeführten Beispielen gilt, zeigt sich daran, dass die Lehrpersonen aus den Beispielen die von ihnen vorgenommenen Bewertungen nicht explizit mit der Berufung auf die den Schülern zugeschriebenen Fähigkeiten begründen könnten: „Weil du schon in zwei Arbeiten eine Fünf hattest, bewerte ich diese Arbeit wieder mit Fünf“ oder „Weil ich weiß, dass du es könntest, bekommst du auch für diese befriedigende Leistung eine Eins“. Aus der Unmöglichkeit so zu argumentieren kann man schlussfolgern, dass das schulische Leistungsprinzip zumindest der Idee nach gilt und dass auch die Lehrpersonen aus den angeführten Beispielen an die Geltung des Leistungsprinzips gebunden sind.

Neben den unterrichtlich institutionalisierten Abweichungen von der reinen achievement-Logik lassen sich in der unterrichtlichen Praxis allerdings auch immer wieder explizite Versuche der pädagogisch begründeten Abfederung des Leistungsprinzips finden. Bemerkenswert daran ist, dass solche pädagogisch begründeten Versuche einer Abfederung der achievement-Logik in aller Regel nicht zu dazu führen, dem hinter diesen Begründungen liegenden pädagogischen Prinzip zur Durchsetzung verhelfen; im Gegenteil. Wenn beispielsweise mit dem Argument der

Einübung von Sozialkompetenz und Teamfähigkeit Referate in Gruppenarbeit ausgearbeitet und entsprechend benotet werden, stehen die referierenden Schülerinnen und Schüler trotz aller zur Zusammenarbeit nötigen Kooperation in einer direkten Konkurrenz zueinander (vgl. Rademacher/Wernet 2015) Auch die pädagogisch begründete Idee, eine mündliche Prüfung als Quiz zu organisieren und die Bewertungssituation dadurch spielerisch aufzulockern, verschärft letztlich den Konkurrenzdruck – die bei einem Quiz gegeneinander antretenden Schüler können nur einen Bewertungspunkt machen oder ihn an den Mitschüler abgeben; selbst wenn beide die Antwort gewusst haben sollten (vgl. Wernet 2006) Die pädagogisch begründeten Versuche einer Abfederung der Härte des Leistungsprinzips führen ironischerweise nicht zu einer Entschärfung, sondern im Gegenteil zu einer Verschärfung der Leistungskonkurrenz.

Diese paradoxe Logik hilft vielleicht noch einen weiteren Problemkomplex schulischer Leistungsbewertung zu erhellen: den Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft. Dass dieser Zusammenhang besteht und bei keinem anderen der – um eine der bekanntesten Studien heranzuziehen – an der PISA-Studie teilnehmenden OECD-Staaten so signifikant und ausgeprägt ist wie in Deutschland, spricht dafür, dass in die Bewertung systematisch askriptive Merkmale eingehen. Will man die Systematik und Persistenz des Zusammenhangs von Schulerfolg und sozialer Herkunft erklären, dann ist nicht von einem einfachen und offen zu Tage liegenden Mechanismus der Berufung auf askriptive Faktoren, also beispielsweise das familiäre Herkunftsmilieu der Schülerinnen und Schüler, auszugehen. Es ist kaum vorstellbar, dass ein Lehrer die Benotung einer Klassenarbeit mit dem Beruf des Vaters eines Schülers begründet oder seine Empfehlung gegen den Übertritt auf ein Gymnasium mit den fehlenden akademischen Abschlüssen der Eltern. Kurzum: Man kann nicht davon ausgehen, dass Lehrerinnen und Lehrer bewusst und intentional zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Die Wirkmechanismen, die jenen Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft so systematisch hervorbringen, müssen anders gelagert sein und sich in der schulischen Praxis unbemerkt Geltung verschaffen.

In schulpädagogischen Seminar Diskussionen habe ich noch nie das Argument gehört, dass es doch auch besser sei, wenn es keinerlei gesellschaftlichen Auf- oder Abstieg gäbe oder dass die Idee des schulischen Leistungsprinzips kritisiert würde. In den Lehrveranstaltungen wird stattdessen dafür plädiert, in der Familie erworbenes Wissen oder sich dort angeeignete Fähigkeiten zu relativieren: Die Lehramtsstudierenden argumentieren beispielsweise, dass sie eine schulische Benotung besser fänden, die den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Gerechter wäre es, so die Begründung, wenn bei der Benotung berücksichtigt werden könnte, wieviel Anstrengung eine erbrachte Leistung den jeweiligen Schüler gekostet hat und nicht nur die Leistung selbst. Ähnliche Überzeugungen finden sich auch in der schulischen Praxis. Bei der Besprechung der Selbsteinschätzung eines Schülers in einer Montessori-Schule erklärt die Grundschullehrerin: „Du kannst perfekt lesen, aber wirklich perfekt, das haben wir alle schon gehört, solche dicken Bücher ohne Fehler. [...] Ganz toll! Aber der Hans konnte auch schon Lesen als er kam. Der hat das nicht neu gelernt.“ (vgl. Menzel/Rademacher 2012: S. 93) Das Lehrerlob wird in diesem Beispiel aufgrund einer fehlenden An-

eignungsanstrengung relativiert. Diese Lehrerbegründung verweist ebenso wie die von Studierenden vorgebrachten Argumente gegen eine Benotung, die nur die erbrachte Leistung berücksichtigt. Sie beruft sich letztlich darauf, dass qua sozialer Herkunft und familialer Bildungsnähe mitgebrachte Fähigkeiten relativiert werden müssten.

Dass solche und ähnliche pädagogische Überzeugungen, sobald man ihnen praktisch folgt, einen paradoxen Effekt haben können, soll an folgendem Beispiel dargelegt werden: Parsons argumentiert, dass die Struktur der Grundschulklasse die Differenzierung der als Gleiche in die Schule eintretenden Erstklässler entlang der Leistungsachse ermöglicht. Diese Struktur der Grundschulklasse ist in den vergangenen Jahren mit der Begründung einer wachsenden Heterogenität der Schülerschaft und einer deshalb pädagogisch notwendig erscheinenden Individualisierung und Binnendifferenzierung des Anfangsunterrichts zugunsten einer flexiblen Schuleingangsphase und jahrgangsübergreifender Lerngruppen nahezu flächendeckend abgeschafft worden. Damit ist nicht mehr eine initiale Gleichheit, sondern eine initiale Ungleichheit der Schulanfänger institutionalisiert, auf deren Basis die weitere Differenzierung der Schülerschaft erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsguppe sind nicht mehr gleich alt; aufgrund der Altersunterschiede und der „Heterogenität“ der Schülerschaft innerhalb einer jahrgangsgemischten Lerngruppe werden den Schülern entsprechend differenzierte Aufgaben gestellt. Diese Aufgaben müssen in einem Unterricht, in dem alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit Unterschiedliches tun, möglichst selbständig bearbeitet werden. Das entscheidende Kriterium der Differenzierung ist in diesen Unterrichtsformaten folglich nicht mehr oder zumindest nicht mehr vorrangig das der Leistung, sondern das der Selbstständigkeit der Grundschüler. Denn der individualisierte, binnendifferenzierte Unterricht setzt die Selbstständigkeit der Schüler für sein Funktionieren voraus (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017). Den entscheidenden Hinweis für eine Deutung dieser pädagogisch motivierten Umstrukturierung der Grundschule liefert wieder Talcott Parsons: „Aus Gründen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, darf gesagt werden, daß der einzige wichtige, prädisponierende Faktor, mit dem das Kind in die Schule eintritt, sein Niveau der Unabhängigkeit ist. Darunter wird sein Niveau der Selbstständigkeit hinsichtlich der Führung durch Erwachsene verstanden, seine Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und seine eigene Entscheidung zur Meisterung neuer und veränderlicher Situationen zu treffen. Dies wird, wie die Geschlechtsrolle, als Funktion der Erfahrungen in der Familie erworben.“ (Parsons 1999: S. 166) Ein auf die Selbstständigkeit der Grundschüler setzender individualisierter Unterricht macht also den einzigen prädisponierenden, vor dem Schuleintritt in der Familie erworbenen Faktor zum entscheidenden Differenzierungskriterium der Grundschule. Damit trägt die pädagogische Forderung einer Individualisierung des Grundschulunterrichts – sicherlich unintendiert – dazu bei, die achievement-Logik zugunsten einer askriptiven Logik zu unterlaufen. Da die hinter der Umstrukturierung des Grundschulunterrichts stehende pädagogische Begründung in sich kaum kritisierbar ist, wird sie unbemerkt und unter der Hand zu einem umso wirkmächtigeren Mechanismus der Außerkräftsetzung des schulischen Leistungsprinzips und der systematischen Prämierung askriptiver Faktoren.

Literatur

- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt/New York: Campus.
- Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Die ‚sanfte Tour‘. Analysen von Schülerelbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: sozialersinn 13/1, S. 79–99.
- Parsons, Talcott (1999): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Eschborn/Frankfurt am Main: Klotz.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung, in: Dies. (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwüfze wider den pädagogischen Zeitgeist, Wiesbaden: Springer VS, S. 139–166.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Hannes König ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich fallrekonstruktive Schul- und Professionsforschung.

Cornelia Anastasia Krupa studiert nach ihrem Bachelor of Arts an der LUH im Sommersemester 2017 seit dem Wintersemester 2017/18 im Master Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Deutsch und Erdkunde.

Julia Labede, Dr. des., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich fallrekonstruktive Schul- und Professionsforschung.

Raphael Legrand, Dr. phil., promovierte an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und ist als Gymnasiallehrer für Musik und Mathematik in Hanover tätig. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Untersuchung des Einflusses persönlicher Haltungen bzw. Einstellungen auf den Musikunterricht.

Sandra Rademacher, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheits- und Jugendforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sozialisations- und Professionsforschung, kulturvergleichende Kindheits- und Jugendforschung und fallrekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.

Marianna Siemens studiert seit 2013 an der Leibniz Universität Hannover, zunächst im fächerübergreifenden Bachelor mit den Fächern Physik und Chemie (2016 Abschluss Bachelor of Science) und seit 2017 im Master Lehramt an Gymnasien.

Christian Zehler hat sein Studium an der LUH im FüBa Mathe/Physik im WS 2012/13 begonnen. Seit Beginn des Masterstudiums im WS 2016/17 studiert er neben Lehramt an Gymnasien zusätzlich den Master Mathematik.

