

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 zeichnen 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 Denkanstöße 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.