

Lüders, Manfred

Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 217-234



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Manfred: Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 217-234 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52748 - DOI: 10.25656/01:5274

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52748>

<https://doi.org/10.25656/01:5274>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 2 – März/April 2001

Thema: Internationale Schulleistungsvergleichsforschung

- 155 ANDREAS HELMKE
Internationale Schulleistungsvergleichsforschung.
Schlüsselprobleme und Perspektiven
Einleitung in den Thementeil
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste
Resultate aus einer Schulleistungsstudie
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen:
USA, Japan, Deutschland

Weiterer Beitrag

- 217 MANFRED LÜDERS
Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung.
Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Diskussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
Wie besonders ist das Allgemeine?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft.
Ein Tagungsbericht
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension

Besprechungen

- 285 KLAUS PRANGE
Martina Koch: Performative Pädagogik.
Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität
- 288 SABINE ANDRESEN
Dorle Klika: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie,
Biographie und Handlungspraxis
- 291 JÜRGEN ZINNECKER
Fritz Haselbeck: Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel
jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen,
Wahrnehmungen und Deutungen
- Fritz Haselbeck*: Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer,
Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlußreiche Schüleraussagen
aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuch-
aufzeichnungen

Dokumentation

- 295 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
VNR-Verlag für die deutsche Wirtschaft AG, Bonn, und des Verlags der
Österreichischen Akademie, Wien, bei.

Content

Topic: International Comparative Research On School Achievement

- 155 ANDREAS HELMKE
International Comparative Research On School Achievement.
Key Issues and Perspectives
An Introduction
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Studies On School Achievement and Social Justice
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problem Solving As Transdisciplinary Competence – Conception and
first results of a study on school achievement
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Comparative Ethnographic Studies On Educational Systems:
United States, Japan, Germany

Further Contributions

- 217 MANFRED LÜDERS
Teachers' Discretionary Powers Regarding Student Assessment –
A contribution to research on professions and organizations

Discussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
How Specific Is the General?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
The Quality of Qualitative Research In Educational Science –
A report on a conference
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Recent Publications on John Dewey. A Complete Review
- 285 BOOK REVIEWS
- 295 NEW BOOKS

Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung

Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Zusammenfassung

Im Unterschied zur traditionellen Zensuren- und Selektionsforschung nimmt der Beitrag die Praxis der Schülerbeurteilung als Praxis einer in Organisationen tätigen Profession in den Blick. Es wird untersucht, wie Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung von Lehrkräften genutzt werden, welchen Stellenwert Zensuren in der professionellen Kommunikation unter Kollegen haben und wie Lehrkräfte die defizitäre wissenschaftliche Rationalisierung ihrer Beurteilungs- und Zertifizierungspraxis kompensieren, wenn Begründungsverpflichtungen einzulösen sind. Die Basis der Untersuchung bilden ausgewählte Daten, die im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns“ erhoben worden sind. Die Untersuchungsergebnisse werden vor dem Hintergrund der neueren Professionsforschung und organisationssoziologischen Schulforschung diskutiert.

1. Einleitung

Die Beurteilung von Schülerleistungen gehört neben der Erteilung von Unterricht zu den zentralen Aufgaben des Lehrerberufs. Indem die Lehrkräfte Schülerleistungen erheben, bewerten und zertifizieren, erzeugen sie wichtige Informationen über die ihnen anvertraute Klientel, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule rezipiert werden und die für die Beurteilten nachhaltige biographische Konsequenzen haben. Innerhalb der Schule erfüllen Leistungsurteile Rückmeldefunktionen für Schüler und Lehrkräfte und bilden zugleich die Grundlage für die Dirigierung von Schülerkarrieren; außerhalb der Schule regulieren sie Ausbildungs- und Berufschancen und wirken sich so indirekt auf die Reproduktion der Sozialstruktur aus. Die Forschung hat sich bisher vor allem für die diagnostische und prognostische Qualität des Lehrerurteils, die Übergangsquoten zwischen verschiedenen Schulformen und die sozialstrukturellen Effekte schulischer Selektion interessiert; sie hat auf die defizitäre Messqualität des Lehrerurteils hingewiesen (vgl. INGENKAMP 1995), die hohe Haltekraft der drei Säulen des dreigliedrigen Schulsystems dokumentiert (vgl. RÖSNER 1997) und die Fortschreibung sozialer Ungleichheiten unter Beweis gestellt (vgl. GEISSLER 1992; KÖHLER 1992; HANSEN/PFEIFFER 1998).

Demgegenüber nimmt der vorliegende Beitrag eine organisations- und professionstheoretische Perspektive ein. Er wendet sich einer bisher wenig beachteten Seite des institutionellen Zensierungs- und Selektionsprozesses zu: der Nutzung von Dispositionsspielräumen im Bereich der Schülerbeurteilung durch Lehrkräfte. Mit der Rede von „Dispositionsspielräumen im Bereich der Schülerbeurteilung“ ist gemeint, dass die schulische Zensierungs- und Selektionspraxis ungeachtet ihrer sozialselektiven Funktion und ihrer biographischen

Bedeutsamkeit für die Schüler keine scharf strukturierte bzw. besonders engen Regularien unterworfenen Praxis ist, sondern bemerkenswerte Entscheidungsspielräume aufweist:

- 1) Insbesondere besteht für die Lehrkräfte keine Verpflichtung, die Kriterien einer wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden diagnostischen Praxis einzulösen. Berufsanfänger erlernen die für die Bewältigung des Prüfungsgeschäfts erforderlichen Grundkenntnisse und Fähigkeiten durchweg nicht im Rahmen einer für alle verbindlichen pädagogisch-diagnostischen Grundausbildung während der Lehrerausbildung, sondern in der Regel erst, wenn der Ernstfall eintritt und die Durchführung von Prüfungen ansteht, also in der Phase der Berufsausübung. Wie eine Vielzahl von Untersuchungen zu zeigen versucht hat, ist die diagnostische Qualität des Lehrerurteils deshalb gering: Die Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität werden nicht eingelöst. Die Folgen sind, dass subjektive Faktoren (unbemerkt und gegen den Willen der Beurteiler) durchschlagen und identische Schulleistungen nur selten identische Bewertungen erfahren.
- 2) Eher als auf die Einhaltung der Normen einer wissenschaftlich begründeten pädagogischen Diagnostik sind die Lehrkräfte auf die Einhaltung der in den Allgemeinen Schulordnungen der Länder fixierten Verwaltungsvorschriften und Richtlinien zur Leistungsbeurteilung verpflichtet. Allerdings formulieren auch diese Vorschriften und Richtlinien keine engen Rahmenbedingungen, sondern gewähren den Lehrkräften ausdrücklich einen gewissen Beurteilungsspielraum als Teil ihrer pädagogischen Freiheit (vgl. ASchO NRW § 21 Abs. 1). Das Rechtssystem behandelt das Lehrerurteil deshalb als höchstpersönliches Fachurteil: Es soll zwar fachliche, pädagogische und formelle Kriterien einlösen, wird aber nicht bereits dadurch ungültig, dass die Beurteiler individuelle Gesichtspunkte und Erwägungen in ihre Urteilsbildung einfließen lassen. Die Grenzen des Beurteilungsspielraums werden überschritten, wenn sich die Urteilsbildung über die im Lehrplan fixierten inhaltlichen Anforderungen an die Fächer hinwegsetzt, wenn sie auf falschen oder sachfremden Erwägungen beruht und wenn das Gebot der Chancengleichheit verletzt wird (vgl. BERKEMANN 1989).
- 3) Auch die Berufskultur der Lehrerschaft und das tradierte pädagogische Wissen geben nur rudimentäre oder globale Orientierungshilfen für die Bewältigung der Aufgabe der Schülerbeurteilung. Tradition und Berufskultur der Lehrerschaft sind deutlich gespalten hinsichtlich der Einschätzung des Sinns und Zwecks schulischer Leistungsbeurteilungen: Während ein Teil der Lehrerschaft die Markierung der Leistungsunterschiede zwischen Schülern, die Begabtenauslese und die Förderung durch Selektion zu den genuinen Aufgaben des Lehrerberufs rechnet, stellt ein anderer Teil einen „reinen“ Förderauftrag ins Zentrum der beruflichen Ambitionen und betrachtet die Verknüpfung der notwendigen Rückmeldefunktion von Zensuren mit der Selektionsfunktion als pädagogisch abträglich und deshalb in höchstem Maße fragwürdig. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass die Berufskultur, die in der zweiten Phase der Lehrerbildung, durch Kommunikation im Kollegium, bei Fortbildungsseminaren, in Lehrerzeitschriften und in einer ausufernden Ratgeberliteratur tradiert wird, verschiedenste Methoden

und Praktiken für die Bewältigung des Beurteilungsproblems in den einzelnen Fächern bereithält. Es gibt viele, in unterschiedlicher Weise differenzierte und als bewährt angepriesene Formen und Verfahren der Leistungserhebung und -bewertung, z.B. zur Durchführung von Korrekturen, zur Differenzierung von Leistungsaspekten, zur Gewichtung dieser Aspekte im Rahmen einer Gesamtbeurteilung, zur rechnerischen Übertragung von erhobenen Leistungsdifferenzen auf Noten- oder Punkteskalen, zur schriftlichen Kommentierung von Klausurergebnissen, zur Verfassung von Verbalbeurteilungen in der Grundschule, zur Gestaltung mündlicher Prüfungen und schließlich zur Ermittlung einer Zeugnisnote.

Angesichts der Tatsache, dass die schulische Bewertungs- und Selektionspraxis erstens keine wissenschaftlich rationalisierte Praxis im Sinne einer pädagogisch-psychologischen Diagnostik ist, zweitens keiner scharfen Normierung durch die Allgemeinen Schulordnungen der Länder unterliegt und schließlich drittens auch keine enge Festlegung durch die Tradition und Berufskultur der Lehrerschaft erfährt, stellt sich die Frage nach der faktischen Ausgestaltung dieser Praxis durch die Lehrkräfte.

2. Zum Forschungsstand

Bisher liegen außer einer Studie von W. WOLF (1984) zu konventionellen Beurteilungsmodellen kaum Untersuchungen zur Nutzung von Dispositionsspielräumen im Bereich der Schülerbeurteilung vor (vgl. LISSMANN 1992). Dies dürfte u.a. daran liegen, dass die traditionelle Zensierungs- und Selektionsforschung *Außenperspektiven* realisiert und sich vornehmlich mit den Voraussetzungen und Auswirkungen der schulischen Leistungsbewertung befasst. Während die Pädagogische Psychologie und Testdiagnostik entweder die Entwicklung kontextspezifischer Testverfahren anstrebt oder aber die Lehrkräfte gerade aus ihren berufspraktischen Kontexten isoliert und wie Messinstrumente auf ihre Messgenauigkeit prüft, um dann die Subjektivität der Lehrkräfte als größte Fehlerquelle im Beurteilungsprozess zu erweisen, beschränkt sich die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung auf die Erhebung von Daten, die sich wie die Merkmale der sozialen Herkunft und des Schulabschlusses auf den In- und Output von Schule beziehen. In beiden Fällen werden die kontextgebundene *Binnenperspektive*, die Handlungsebene des Zensierens selbst sowie der Umgang mit Zensurenggebung nicht erschlossen.

Jene Forschungsansätze dagegen, die wie die pädagogische Professionsforschung und die organisationssoziologische Schulforschung *Binnenperspektiven* realisieren und deshalb für die Erforschung der Praxis der Schülerbeurteilung als Praxis einer in Organisationen tätigen Profession prädestiniert erscheinen, haben das Thema noch nicht entdeckt. Zwar hat sich die *pädagogische Professionsforschung* in den letzten Jahren verstärkt von normativ wissenschaftlichen Professionsidealen abgewendet und grundsätzlich der Erforschung jener Fähigkeiten, Wissensbestände und auch Praktiken verschrieben, die im Prozess des Lehrerwerdens erworben werden und die Berufswirklichkeit charakterisieren.

Aber nach wie vor dominieren in der Tradition der Einstellungs- und Bewusstseinsforschung anzuesiedelnde Studien vor allem zur berufsbiographischen Identitäts- und Kompetenzentwicklung (vgl. HIRSCH 1990; KAGAN 1992; TERHART u.a. 1999), zu Belastungserfahrungen und Bewältigungsstrategien (vgl. RUDOW 1994; KRAMIS-AEBISCHER 1995), zu Berufszufriedenheit und Berufsausstieg (vgl. IPFLING u.a. 1995), zu geschlechtsspezifischen Besonderheiten (vgl. FLAAKE 1989), zu Konsens, Konflikt und Kooperation im Lehrerkollegium (vgl. AURIN 1993; JERGER 1995), zu Formen des Aufbaus eines je persönlichen professionellen Wissens (vgl. DICK 1994) sowie schließlich zur Entwicklung eines professionellen Selbst (vgl. BAUER/KOPKA/BRINDT 1996). Zur Beleuchtung der Praxis der Schülerbeurteilung als Praxis einer in Organisationen tätigen Profession hat die Lehrerforschung wenig beigetragen (vgl. den Literaturbericht von SCHAEFFERS/KOCH 2000).

Vergleichbares gilt für die *organisationssoziologische Schulforschung*. Zwar hat auch hier eine Abkehr von idealtypischen Organisationsmodellen, insbesondere vom Bürokratiemodell und einfachen System-Umwelt-Modellen, stattgefunden: Es ist zu einer nachhaltigen Resoziologisierung und empirischen Fundierung der Organisationstheorie gekommen. Aber die empirischen Analysen sind noch nicht in die Mikrobereiche des organisationsinternen Geschehens vorgedrungen. Was vorliegt, sind auf der Basis von Beobachtungs- und Simulationsstudien begründete allgemeine Beschreibungen der öffentlichen Erziehungsinstitutionen als lose gekoppelte Systeme und lebensweltlich verankerte Handlungszusammenhänge. Mit diesen Beschreibungen werden Vorstellungen über die Zentralsteuerung komplexer Organisationen auf der Grundlage der Steuerungsmedien Recht und Macht aufgegeben. Lose Koppelung bedeutet u.a., dass die Organisationsmitglieder über erhebliche Dispositionsspielräume verfügen und dass ein fluktuierender Teil der Entscheidungen und Handlungen, die sie treffen und vollziehen, mehr oder weniger erwartbare Auswirkungen auf das Geschehen in anderen Subsystemen derselben Organisation hat. K.E. WEICK zufolge sind die Ereignisse in lose gekoppelten Systemen eher punktuell als konstant, eher zufällig als notwendig, eher indirekt als direkt und eher äußerlich als ihrem eigentlichen Sinn nach verknüpft (vgl. WEICK 1976). Vor allem aber werden Bestandserhaltung und Funktionalität schulischer Organisationen auf die Art und Weise der Kommunikation ihrer Mitglieder zurückgeführt. Für die Beantwortung der Frage, wie sich Organisationen erhalten und verändern, gewinnen deshalb lebensweltliche, entwicklungssoziologische und mikropolitische Forschungsansätze – also Ansätze, die die subjektive Perspektive der Organisationsmitglieder einnehmen und deren professionelles Handeln in Teilbereichen der Organisation rekonstruieren – zunehmend an Bedeutung.¹

Der vorliegende Beitrag setzt hier an. Er untersucht die Nutzung von Dispositionsspielräumen im Bereich der Schülerbeurteilung. Insbesondere geht es um den Stellenwert von Schülerbeurteilungen in der professionellen Kommunikation unter Kollegen und die Einlösung von auf Zensuren bezogenen Begründungserwartungen:

1 Zur Neuorientierung speziell der organisationssoziologischen Schulforschung siehe K.E. WEICK 1976; A. GAMORAN/R. DREEBEN 1986; E. TERHART 1986; J.D. ORTON/K.E. WEICK 1990; H. ALTRICHTER/S. SALZGEBER 1995.

- Zum einen steht die Vermutung im Raum, dass die auf der Grundlage eines Beurteilungsspielraums generierten Leistungsurteile der Lehrkräfte für die Steuerung des pädagogischen Anschlusshandelns *anderer* Lehrkräfte zu wenig informativ sind und deshalb auch keinen wichtigen Gegenstand der professionellen Kommunikation der Lehrkräfte bilden, also im Fall z.B. einer Klassenübernahme von Kollegen auch nicht rezipiert werden. Diese Vermutung kollidiert allerdings mit dem Umstand, dass das Lehrerurteil immerhin gewichtig genug ist, um Schülerkarrieren zu steuern, und also bereits deshalb für rezeptionsrelevant gehalten werden könnte.
- Zum anderen gilt es, in Erfahrung zu bringen, wie die Lehrkräfte an öffentlichen Schulen mit möglichen Anfechtungen ihrer Urteilspraxis umgehen und eventuell vorkommende Einflussversuche abwehren, wenn Wissenschaft als Begründungsrahmen ausfällt und Recht und Tradition nur unsichere Alternativen für die Generierung von Notenbegründungen darstellen.

Der Versuch der Aufklärung dieser beiden Fragen soll Einblick in Strukturen professionellen Lehrerhandelns in Organisationen geben und insbesondere erklären helfen, wie Lehrkräfte durch bestimmte Formen der Kommunikation berufsspezifische Aufgaben bearbeiten und durch diese spezifischen Bearbeitungsweisen die Schule als Organisation reproduzieren.

Die Basis der Untersuchung bilden ausgewählte Daten, die im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns“ erhoben worden sind (vgl. TERHART/LANGKAU/LÜDERS 1999). Dieses als explorative Studie angelegte Projekt stand unter der allgemeinen Fragestellung, wie Lehrerinnen und Lehrer mit der für sie in pädagogischer Hinsicht vielfach ungeliebten, möglicherweise auch belastenden, aber gleichwohl unausweichlichen Aufgabe des Entscheidens über Schülerleistungen („Selektion“) umgehen. Es wurden teiloffene, durch Leitfäden vorstrukturierte Interviews mit 33 Lehrkräften verschiedener Schulformen (6 Grundschullehrkräfte, 6 Hauptschullehrkräfte, 10 Gesamtschullehrkräfte, 11 Gymnasiallehrkräfte), mit zehn Schulleitern dieser vier Schulformen (2 Grundschulleiter, 3 Hauptschulleiter, 2 Gymnasialleiter, 3 Gesamtschulleiter) sowie Gespräche mit vier Personen aus der Schulaufsicht dieser Schulformen durchgeführt. Die mit den Lehrkräften geführten Interviews schlossen die Präsentation von drei konstruierten Dilemma-Situationen aus dem Alltag des Beurteilens ein, die von den Interviewpartnern ausführlich kommentiert werden sollten. Im Rahmen einer Nacherhebung wurde schließlich ein kurzer, thematisch hochkonzentrierter standardisierter Fragebogen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eingesetzt, um 261 Lehrkräfte verschiedener Schulformen (3 Hauptschulen, 2 Realschulen, 3 Gymnasien) zum Stellenwert des Lehrerurteils in der Kommunikation unter Professionsmitgliedern zu befragen.

Die Auswertung der Daten geschah im Interesse der Konturierung typischer personenunabhängiger und deshalb für die Berufskultur des Lehrers möglicherweise als charakteristisch anzusehender Argumentationsmuster, die in den weiteren organisations- und professionstheoretischen Kontext gestellt wurden. Abgesehen von der Nacherhebung ist aufgrund der geringen Fallzahl natürlich keine quantitative, in die Breite gehende Verallgemeinerung der Er-

gebnisse möglich; sie wurde auch nicht angestrebt. Ziel der Untersuchung war vielmehr die *Exploration* dieser bisher weder von der pädagogisch-psychologischen Bewertungsforschung, noch von der bildungssoziologischen Schulforschung hinreichend beleuchteten Zone der Binnenkultur von Schulen und die Einbringung der Analysen in einen erweiterten theoretischen Kontext.

Für die Beantwortung der beiden o.g. Fragen (1) nach dem Stellenwert des Lehrerurteils in der kollegialen Kommunikation der Professionsmitglieder und (2) nach Formen einer begründeten Abwehr von Versuchen der Beeinflussung der Zensierungspraxis, sind die Daten der Nacherhebung und einige qualitative Befunde aus dem mithilfe des Leitfadenterviews gebildeten Datenkorpus relevant.

3. *Der Stellenwert des Leistungsurteils in der Kommunikation unter Kollegen*

Um in Erfahrung zu bringen, wie Lehrkräfte die ihnen verfügbaren Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung nutzen, wurde u.a. untersucht, welchen Stellenwert das Lehrerurteil über Schülerleistungen in der kollegialen Kommunikation der Professionsmitglieder hat. Die Nutzung von Dispositionsspielräumen zur Kommunikation über Leistungsurteile war aus zwei Gründen von besonderem Interesse: (1) Es gibt keine Richtlinie, die den kontinuierlichen Austausch der Lehrkräfte über die von ihnen gefällten Leistungsurteile vorschreibt. (2) Es sind verschiedene Erwartungen an die Ausgestaltung der selektionsbezogenen Kommunikation plausibel: zum einen die Erwartung, dass die Lehrkräfte die Leistungsurteile der Kolleginnen und Kollegen kaum oder gar nicht zur Kenntnis nehmen, weil diese Urteile als höchstpersönliche Fachurteile zu wenig informativ sind, um weiteres pädagogisches Handeln anleiten zu können; zum anderen die Erwartung, dass diese Urteile wegen ihrer Selektionswirkung für besonders wichtig gehalten und gerade deshalb bei bestimmten Gelegenheiten, z.B. im Fall der Übernahme einer neuen Klasse oder angesichts der Tagung von Versetzungskonferenzen, rezipiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden acht Kollegien verschiedener Schulformen (3 Gymnasien, 2 Realschulen, 3 Hauptschulen) mit zusammengekommen 326 Lehrkräften dazu befragt, welche Rolle Noten als Informationen über Schülerleistungen in der kollegialen Kommunikation spielen und ob sich die Notengebung der Fachkollegen in irgendeiner Weise auf die individuelle Unterrichtsplanung auswirkt. Zugleich sollte ermittelt werden, ob das Rezeptionsverhalten, also die Kenntnisnahme der Fachnoten der Kollegen, mit der Einschätzung von Noten als objektiv oder subjektiv gültigen Informationen über Schülerleistungen in Verbindung steht. Die Erhebungen wurden zu Schuljahresbeginn anlässlich pädagogischer Konferenzen durchgeführt; dadurch war eine hohe Rücklaufquote (82%, n = 261) garantiert.

Das Instrument der Datenerhebung war ein drei Fragen umfassender Kurzfragebogen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die Fragen lauteten:

- 1) Ändert sich der Informationswert von Noten, wenn Sie wissen, wer die Noten gegeben hat?
- 2) Holen Sie sich die Noten Ihres Vorgängers, wenn Sie eine Klasse oder einen Kurs neu übernehmen?
- 3) Nehmen Sie die Noten, die der Vorgänger gegeben hat, in der Regel erst vor Zeugnis- oder Versetzungskonferenzen zur Kenntnis?

Die drei Fragen konnten mit „ja“ oder „nein“ bzw. „ja, meistens“ oder „nein, so gut wie nie“ beantwortet werden. Abbildung 1 gibt wieder, wie die Lehrkräfte über den Informationswert von Noten und die Gültigkeit des Lehrerurteils denken und bei welcher Gelegenheit sie Noten als Informationen über Schülerleistungen zur Kenntnis nehmen.

Antworten	Ja/Ja, meistens %	Nein/Nein, so gut wie nie %	%
Fragen			
Ändert sich der Informationswert von Noten, wenn Sie wissen, wer die Noten gegeben hat?	72	28	100
Holen Sie sich die Noten Ihres Vorgängers, wenn Sie eine Klasse oder einen Kurs neu übernehmen?	11	89	100
Nehmen Sie die Noten, die der Vorgänger gegeben hat, in der Regel erst vor Zeugnis- oder Versetzungskonferenzen zur Kenntnis?	68,5	31,5	100

Abbildung 1: **Rezeption des Lehrerurteils unter Kollegen**
N = 261

Informationswert von Noten ändert sich	Nehme die Noten vor Klassenübernahme zur Kenntnis		
	Ja	Nein	
	Ja	Nein	
	22	166	188
	7	66	73
	29	232	261

Abbildung 2: **Informationswert von Noten und Kenntnisnahme vor Klassenübernahme**
N = 261

Informationswert von Noten ändert sich	Nehme die Noten vor Konferenzen zur Kenntnis			
		Ja	Nein	
	Ja	132	56	188
	Nein	47	26	73
		179	82	261

Abbildung 3: Informationswert von Noten und Kenntnisnahme vor Konferenzen
N = 261

Die Antwortverteilung auf die erste Frage macht deutlich, dass 72% der Befragten Noten für lehrerabhängige, subjektive Informationen halten, während 28% vom Gegenteil ausgehen. Die Tatsache, dass die Gültigkeit von Noten höchst unterschiedlich eingeschätzt wird, erklärt, wie die nächste Zeile in Abbildung 1 dokumentiert, jedoch nicht das faktische Rezeptionsverhalten. Nur eine Minderheit von 11% der Befragten informiert sich im Fall der Übernahme einer neuen Klasse über die Noten, die der vorher unterrichtende Lehrer den Schülern gegeben hat, gegenüber 89%, die dies nicht tun. Geht man davon aus, dass subjektive Leistungsurteile im Unterschied zu objektiven nicht oder nur sehr eingeschränkt geeignet sind, die Unterrichtsplanung eines anderen Lehrers zu steuern, dann weist das Verhalten der Lehrkräfte, die Noten für subjektiv halten, zunächst jedoch eine höhere Konsistenz auf als das derjenigen, die Noten für objektiv halten: Denn auch diese Lehrkräfte, die Noten als objektiv einschätzen, nehmen die Noten der Schüler einer neuen Klasse wider Erwarten mehrheitlich nicht zur Kenntnis (vgl. Abb. 2).

Auch das Rezeptionsverhalten vor Zeugnis- und Versetzungskonferenzen ist unabhängig von der je individuellen Einschätzung der Gültigkeit des Lehrerurteils. Zwar erhöht sich der Anteil der Lehrkräfte, die die früheren Noten ihrer Schüler einsehen, insgesamt sprunghaft: 68,5% der Befragten haben die Gewohnheit, die früheren Noten ihrer Schüler vor der Tagung solcher Konferenzen zur Kenntnis zu nehmen, gegenüber 31,5%, die auf eine Kenntnisnahme verzichten. Aber für beide Gruppen, sowohl für die Lehrkräfte, die Noten für subjektive, als auch für die, die Noten für objektive Informationen halten, sind auffällige Veränderungen des Rezeptionsverhaltens zu verzeichnen. Etwa zwei Drittel der Lehrkräfte, die von der Subjektivität, und etwa die Hälfte der Lehrkräfte, die von der Objektivität des Lehrerurteils ausgehen, haben die Gewohnheit, sich vor Zeugnis- und Versetzungskonferenzen über die früheren Noten ihrer Schüler zu informieren (vgl. Abb. 3).

Diskussion

Als Zwischenergebnis ist zunächst festzuhalten, dass die Rezeption des Lehrerurteils unter Kollegen unabhängig von der individuellen Einschätzung der Gültigkeit dieses Urteils ist und vielmehr mit der Bewältigung anstehender Aufgaben korrespondiert. Offenbar ist es eine Sache, den Unterricht für eine neu übernommene Klasse vorzubereiten, und eine andere, anlässlich von Zeugnis-

und Versetzungskonferenzen über den Verlauf von Schülerkarrieren zu entscheiden.

Das für den Fall einer Klassenübernahme dokumentierte allgemeine Desinteresse der Befragten an den früheren Noten ihrer Schüler lässt sich auf zwei Weisen plausibel erklären: Zum einen ist das Lehrerurteil über Schülerleistungen ein höchstpersönliches Fachurteil; es bringt keinen objektiv gültigen Richtwert zum Ausdruck, an dem andere Lehrkräfte ihre Unterrichtsplanung orientieren könnten. Zum anderen sind in Ziffernzensuren oder Punkten ausgedrückte Leistungsurteile äußerst informationsarm; sie teilen nichts über die spezifischen Kontextbedingungen mit, die zu ihrer Begründung geführt haben. Sie sind deshalb wahrscheinlich nur für die Personen in gewissen Grenzen informativ, die die Kontexte der Entstehung dieser Urteile kennen. Während die Schüler einer Klasse und der sie jeweils unterrichtende Lehrer in etwa wissen dürften, was ein „Befriedigend“ oder ein „Ausreichend“ im Anschluss an eine bestimmte Unterrichtseinheit bedeuten und welche Leistungserwartungen die Schüler dieser Kategorien in Prüfungen erfüllt oder nicht erfüllt haben, sind unbeteiligte oder außen stehende Lehrkräfte infolge ihrer Unkenntnis der konkreten Lernvoraussetzungen dieser Schüler, des erteilten Unterrichts und der auf diesen Unterricht zugeschnittenen Klausuren und Prüfungen gerade nicht in der Lage, dieses „Ausreichend“ oder dieses „Befriedigend“ als Informationen zu nutzen und der eigenen Unterrichtsplanung zugrunde zu legen. Vielmehr sind sie, was die Unterrichtsplanung in einer neuen Klasse angeht, einerseits auf die allgemeinen Vorgaben des Lehrplans oder die diesbezüglichen spezifischen Vereinbarungen der Fachkonferenzen angewiesen, andererseits darauf, sich in den ersten Unterrichtsstunden ein eigenes Bild vom Leistungsvermögen der ihnen noch unbekanntem Schüler zu machen.

Das Rezeptionsverhalten vor Zeugnis- und Versetzungskonferenzen hingegen kann damit erklärt werden, dass das Konferenzgeschehen, weil es zum Vollzug von Verwaltungsakten führt, eine dichtere formal-sachliche Strukturierung aufweist als die übliche schulpädagogische Praxis. Unter anderem sind die Konferenzmitglieder bei anstehenden Versetzungs- bzw. Rückstufungsentscheidungen gehalten, ihre Notengebung auf Verlangen zu begründen und dabei die „seit der letzten Zeugniserteilung vom Schüler erbrachten Leistungen“, ja die Gesamtentwicklung des Schülers während des ganzen Schuljahres in Rechnung zu stellen (ASchO § 27), bevor es dann zur Beschlussfassung auf der Basis eines Mehrheitsvotums kommt. Gerade die Lehrkräfte, die versetzungsrelevante Fächer unterrichten, dürften deshalb eine gewisse Verpflichtung verspüren, sich anlässlich von Zeugnis- und Versetzungskonferenzen ein umfassendes, frühere Noten einschließendes Bild von der Leistungsentwicklung ihrer Schüler zu machen und also deren Noten zur Kenntnis zu nehmen.

Was aber heißt es, eine Note zu begründen bzw. ein in der üblichen fachlichen Kommunikation unter Lehrkräften als uninformativ behandeltes und deshalb mit Desinteresse belegtes Urteil im Rahmen einer Versetzungskonferenz in eine karrieresteuernde Entscheidung umzufunktionieren? Geschieht hier mehr als die Kompensation von Rationalitätsdefiziten durch die Bildung von Mehrheitsvoten? Und vor allem: Wie wird die Diskrepanzerfahrung verarbeitet, dass Noten zwar nicht pädagogisches Handeln von Lehrern, wohl aber die Bildungskarrieren von Schülern zu steuern vermögen?

4. Äußere Einflüsse auf die Zensurengebung im Urteil der Lehrer

Wie bereits erwähnt, impliziert die Verfügung über Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung keineswegs die Befreiung von Begründungsverpflichtungen. Mindestens anlässlich von Zeugnis- bzw. Versetzungskonferenzen sind Noten auf Verlangen zu begründen. Aber auch bei anderen Gelegenheiten – etwa in Elterngesprächen – ist die Entstehung eines gewissen Rechtfertigungsdrucks wahrscheinlich. Diesen Druck auszuhalten und Begründungserwartungen einzulösen dürfte angesichts der Tatsache, dass Wissenschaft, Recht und Tradition die Praxis der Schülerbeurteilung nicht scharf strukturieren, kein leichtes Geschäft sein.

Um in Erfahrung zu bringen, wann die Lehrkräfte mit Begründungsdruck konfrontiert sind und wie sie vor dem Hintergrund der ihnen verfügbaren Dispositionsspielräume mit diesem Druck umgehen und mögliche Anfechtungen parieren, wurden im Rahmen eines teiloffenen Interviews 33 Lehrkräfte verschiedener Schulformen (6 Grundschullehrer, 6 Hauptschullehrer, 11 Gymnasiallehrer, 10 Gesamtschullehrer) dazu befragt, ob sie bei der Zensurengebung gelegentlich „äußeren Einflüssen“, gemeint waren Einflüsse von Eltern, Kollegen und Schulleitern, ausgesetzt seien. Die Frage lautete: „Gibt es manchmal Einflüsse von außen auf Ihre Zensurengebung, sei es bei Klassenarbeiten, sei es bei Zeugnissen oder anderen Entscheidungen über Schüler?“

Die mögliche Vermutung, dass die Frage nach äußeren Einflüssen bei den Befragten zunächst den Verdacht erzeugt haben könnte, wir hätten sie ihrerseits verdächtigt, keine unabhängigen Zensurenentscheidungen zu treffen, hat sich nicht bestätigt. Die Kombination der Attribute „außen“ und „Einfluss“ hat die Befragten keineswegs in eine Verteidigungsposition gedrängt oder gar dazu geführt, dass ausschließlich über eventuell vorkommende Fälle von Manipulation gesprochen worden wäre. Die Rede von „äußeren Einflüssen“ wurde vorwiegend auf die vom Interviewer vorgegebenen möglichen Einflussquellen bezogen. Die Befragten haben dann *ihrerseits* zwischen verschiedenen Einflussquellen und zwischen vermeintlich berechtigten und vermeintlich unberechtigten Einflüssen unterschieden sowie die Möglichkeit der Einflussabwehr durch die Begründung von Noten thematisiert. Abbildung 4 vermittelt eine Übersicht über die Verteilung der positiven und negativen Stellungnahmen der Befragten zu versuchten Einflussnahmen von Eltern, Kollegen oder Schulleitern auf die Zensurengebung.

Antworten Einflussquellen	Vorliegen von Einflüssen bejaht	Vorliegen von Einflüssen verneint	Keine Aussage	N
Eltern	5	21	7	33
Kollegen	24	2	7	33
Schulleiter	19	6	8	33

Abbildung 4: Versuche der Einflussnahme auf die Zensurengebung
N = 33

Eltern unternehmen offenbar nur in Ausnahmefällen Versuche, auf die Zensurengebung der Lehrkräfte einzuwirken. Nach Auskunft der Befragten ist das Verhältnis der meisten Eltern zur Schule distanziert oder sogar durch Desinteresse gekennzeichnet. Zum Teil wird deshalb hervorgehoben, dass man für Kritik, wenn sie denn geübt würde, durchaus offen wäre. Als wesentliche Form einer möglichen Einflussnahme wird die Einlage von Rechtsmitteln gegen Zensuren- und Rückstufungsentscheidungen genannt. Allerdings berichten nur fünf Lehrkräfte mit zusammengekommen 115 Dienstjahren, dass sie in insgesamt acht Fällen entsprechende Erfahrungen sammeln konnten. Einige wenige Lehrkräfte räumen ein, dass sie von sich aus gelegentlich die soziale Herkunft oder Familiensituation der Schüler bei der Notengebung in Rechnung stellten, insbesondere bei Sprachschwierigkeiten oder Vorkommnissen wie Scheidung, Krankheit und Tod.

Bedeutsamer als Einflussnahmen der Eltern scheinen Einflussversuche von Kollegen und Schulleitungen zu sein. Was die Kollegen angeht, wird vor allem von Formen der gegenseitigen Beeinflussung, also eigentlich Formen der kollegialen Kooperation berichtet, z.B. die gemeinsame Konzeption und das Gegenlesen von Klassenarbeiten, Absprachen über das Anforderungsniveau in Kursen und Prüfungen sowie Absprachen bei der Zensurengebung bei anstehenden Versetzungsentscheidungen oder Kurszuteilungen. Im Blick auf die Schulleitungen wird von den befragten Lehrern als wesentliches Mittel der Steuerung der Zensurengebung die Drittel-Regelung² genannt. Einige Lehrkräfte berichten, Schulleiter mahnten gelegentlich eine weniger scharfe Zensierungspraxis an, erbäten sich höhere Abschlussfrequenzen oder konfrontierten das Kollegium mit einem Vergleich der Abiturdurchschnitte anderer Gymnasien. Andere vermerken, dass Schulleiter, wenn Leistungsdiscrepanzen zwischen Parallelklassen auffällig würden, auf Ausgleich drängten oder sich im Rahmen von Zeugnis- und Versetzungskonferenzen bei versetzungsgefährdeten Schülern für die Einhaltung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit stark machten.

Überraschenderweise hat die Mehrheit der Befragten in Reaktion auf die „Einflussfrage“ spontan zwischen berechtigten und unberechtigten Einflussversuchen unterschieden. Dies spricht retrospektiv für die Wahl des teiloffenen Interviews als Erhebungsinstrument anstelle eines standardisierten Fragebogens. Hätte man nämlich die „Einflussfrage“ differenzierter gestellt, also z.B. in drei Fragen: (1) nach manipulativen Einwirkungen auf die Zensurengebung, (2) nach Gelegenheiten, bei denen Noten begründet werden müssen, und (3) nach typischen Formen der Notenbegründung, aufgesplittet, dann wäre diese Unterscheidung vermutlich nicht zum Tragen gekommen. So haben die Befragten verschiedene Rechtsauffassungen über für berechtigt und für unberechtigt gehaltene Einflussnahmen auf ihre Zensierungspraxis zum Ausdruck gebracht. Die vorgetragenen Rechtsauffassungen lassen sich auf der Basis der kognitiven Psychologie der Moral (vgl. PIAGET 1979; KOHLBERG 1995) als ent-

2 „Die Anforderungen in den Arbeiten sind so zu bemessen, dass sie der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse oder Lerngruppe entsprechen. Erreicht bei einer Arbeit ein Drittel der Schüler kein ausreichendes Ergebnis, so entscheidet der Schulleiter nach Anhörung des Fachlehrers, ob die Arbeit gewertet wird oder ob eine neue Arbeit zu schreiben ist.“ (ASchO NRW § 22 Abs. 2)

weder konventionell oder postkonventionell klassifizieren.³ „Konventionell“ soll heißen, dass die Befragten eine eher *legalistische* Rechtsauffassung zum Ausdruck bringen. „postkonventionell“, dass sich ihre Stellungnahmen an den Konstitutionsprinzipien einer höheren Moral orientieren. Dies sind vor allem die *universellen Prinzipien* der Gleichheit und Reziprozität sowie die Grundsätze der Verhältnismäßigkeit bzw. Billigkeit, die eine rigorose Anwendung des Gleichheits- und Gegenseitigkeitsprinzips auf Ungleiche verbieten und die Berücksichtigung von Motiven und besonderen Umständen verlangen.

Antworten Einflussquellen	Unterscheidung zwischen berechtigten und unberechtigten Einflüssen vollzogen	Möglichkeiten der Einfluss- abwehr durch Notenbegründung thematisiert	Keine Aussage, weder zur Berechtigungs- frage noch zur Notenbegründung	N
Eltern	9	5	19	33
Kollegen	27	4	5	33
Schulleiter	18	8	14	33
Abbildung 5: Berechtigte und unberechtigte Einflussnahmen N = 33				

Die wenigsten Stellungnahmen zur „Einflussfrage“ fallen wie die folgenden unter die Kategorie der konventionellen Reaktionen:

„Eltern haben das Recht, eine Note zu beanstanden. Gut. Dann habe ich die ganz normale Pflicht, meine eigene Entscheidung zu überprüfen. Punkt. Das geschieht mal mit dem einen, mal mit dem anderen Ergebnis. ... gut begründen können sie es ja meist nicht. Aber die Tatsache, dass da überhaupt eine Nachfrage oder die Aufforderung, etwas nachzuprüfen kommt, reicht mir – dann hab ich das zu tun. Fertig. Das ist Elternrecht. Das ist Schülerrecht. Der muss das nicht differenziert begründen können. Der hat ein Recht darauf ... Und dann wird es geschehen.“ (Li-GYM 12, S. 339f.)⁴

„Also es gibt nur einen Einfluss von außen, den ich beachten muss und den ich beachte. Bis jetzt sind keine anderen auf mich ... ausgeübt worden. Und das ist die Rechtslage. Das heißt also, ich muss sehen, dass ich die Schüler so weit bringe, dass bei dem Ergebnis eines Tests nicht mehr als ein Drittel einer Lerngruppe schlechter als ausreichende Leistungen erbringen. ... Aber das ist der einzige Einfluss von außen, den ich bisher verspürt habe.“ (Li-GES 7, S. 175)

In weitaus der Mehrzahl der erhobenen Stellungnahmen bringen die Befragten tendenziell postkonventionelle Rechtsauffassungen zum Ausdruck, d. h., sie bewerten die berichteten Versuche der Einflussnahme von Eltern, Kollegen und

3 Mit dieser Klassifikation wird nicht der Anspruch erhoben, Kompetenzniveaus im Sinne der KOHLBERG'schen Moralstufen zu unterscheiden. Im Ausgang von der Annahme, dass kognitive Kompetenzen, insbesondere moralische Kompetenzen, im Berufsalltag und unter Drucksituationen selten voll realisiert werden, interessiert hier vielmehr die Ebene der Performanz, also das moralische Niveau, das die erhobenen Äußerungen der Lehrkräfte in der Interviewsituation realisieren.

4 „Li-GYM 12, S. 339f.“ bedeutet: Lehrerinterview Nr. 12 – Gymnasium, S. 339f. Die Abkürzungen für die Schulformen sind: GRU für Grundschule, HAS für Hauptschule, GES für Gesamtschule, GYM für Gymnasium.

Schulleitern im Hinblick auf die Frage, ob die jeweilige Intervention geeignet ist, die Beurteilungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu steigern, oder ob sie das Gegenteil bewirkt. Insofern finden z.B. Hinweise darauf, dass man etwas falsch gemacht haben könnte, oder Hinweise auf das Vorliegen besonderer Umstände, die das Leistungsvermögen eines Schülers vorübergehend einschränken mögen, ebenso Beachtung wie Überlegungen zur Verhältnismäßigkeit einer auf subjektive Leistungsurteile gegründeten scharfen Selektionspraxis:

„Ein Einfluss natürlich, der durch die Schulleitung ausgeübt wird (gemeint ist die Einflussnahme über die Drittel-Regelung, M. L.) – dann muss ich sagen, da hab ich eigentlich bis jetzt eher sehr wenig Schwierigkeiten gehabt, hab auch die Erfahrung gemacht, selbst wenn eine Arbeit danebengegangen ist, ich muss mir dann ja auch überlegen, hab ich vielleicht auch einfach falsche Übungsformen, die die Kinder verwirrt haben, verwendet? Oder war der Arbeitsanspruch vielleicht einfach zu hoch angesetzt?“ (Li-GES 8, S. 216)

„... Zensurengebung ist auch eine pädagogische Sache. Ja, und ... es gibt Schüler, die haben halt mal eine schlechte Phase, aber es wäre nicht sinnvoll, dass sie meinerwegen ein Jahr wiederholen.“ (Li-HAS 2, S. 32)

„Dann kommt es eben vor, dass man dann schon mal einen Kollegen anspricht und sagt: ‚Mensch, was braucht der noch, was muss ich mit dem Schüler noch machen, damit der die und die Note kriegt?‘ Oder ‚Warum hast du mir nicht eher gesagt, dass der da Fünf steht? Und muss der wirklich Fünf stehen? Woran liegt das?‘ Dass man also schon bei Kollegen auch eine Rechtfertigung verlangt. Das kommt schon vor. ... Und das Letzte, was ich da gesagt hab, denk ich, ist aber wirklich ein positiver Versuch, Einfluss zu nehmen und auch den Kollegen zu sensibilisieren für so ein persönliches Schicksal. Zu sagen: ‚Mensch, ich mein, es weiß jeder, wie Noten gegeben werden, dass die auch nicht gerecht sind letztendlich.‘ (Li-GES 21, S. 615f.)

Die dritte Spalte in Abbildung 5 macht deutlich, dass einige der befragten Lehrkräfte die Möglichkeit der Einflussabwehr durch Notenbegründung thematisiert haben. Ausgehend von der üblichen Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Leistungen, werden zwei Begründungsvarianten angeführt, zum einen das Vermerken und Verrechnen von Fehlern in schriftlichen Arbeiten, zum anderen die regelmäßige, u.U. sogar stundenweise Dokumentation der unterrichtlichen Anforderungen und der jeweils erbrachten mündlichen Leistungen der Schüler in den einzelnen Fächern.

„Klassenarbeiten sind ja an sich ziemlich durch Fehlerzahlen belegt oder durch lange Kommentare etwa beim Aufsatz belegt. Da strengt man sich auch wirklich an, dass man seine Zensur begründet. Das gibt ja oft lange Passagen.“ (Li-GRU 16, S. 485)

„Und wenn wir uns dann da nicht einigen können und ich von meiner Note nicht abgehe, weil ich die ja eigentlich auch begründen kann, dann können die also sich an die vorgesetzte Behörde wenden nach (Sitz der Bezirksregierung). Ich werde aufgefordert, eben 'ne Notenbegründung zu schreiben. Ich muss praktisch nachweisen für jede Stunde, welche Minderleistungen, was er nun nicht konnte. So, und das hab ich gemacht. Und ich hab dann Recht gekriegt. ... Ich mach mir so Listen (für mündliche Leistungen, M. L.). Das ist eigentlich das Minimum, das Minimum von dem, was (man?) leisten muss.“ (Li-GYM 20, S. 588)

„... das ist immer der Nachteil ... dieser so genannten mündlichen Fächer. Wenn Sie da nicht dokumentieren, dann haben Sie keine, keine Grundlagen, können nichts vorweisen ...“ (Li-GES 27, S. 729)

„In Musik gehe ich in der Tat so vor, dass dann, wenn ich in einer Stunde etwas erarbeite, wo auch 'ne intensive mündlich Mitarbeit seitens der Schüler stattfinden kann, dass ich mir dann wirklich nach der Stunde eben zwei, drei Minuten Zeit nehme und dann auch zensiere, ne. Also die spezielle Stunde.“ (Li-HAS 34, S. 945).

Diskussion

Die Befunde zur „Einflussfrage“ dokumentieren, wie Lehrkräfte im Rahmen der ihnen verfügbaren Spielräume mit Entscheidungsunsicherheiten umgehen und die defizitäre wissenschaftliche Rationalisierung der Praxis der Schülerbeurteilung und Selektion kompensieren. Zunächst wird zwar deutlich, dass die Lehrkräfte im Prozess des Entscheidens über Schülerleistungen und Bildungskarrieren offenbar eher selten massiven Versuchen einer Einflussnahme auf ihre Zensurengebung ausgesetzt sind und dass das Problem der Verteidigung oder Revision einer einmal getroffenen Entscheidung dementsprechend marginal ist. Aber die Praxis vollzieht sich deshalb keineswegs bar jedes Rechtfertigungszwangs. Man weiß, dass Eltern oder Schüler gegen eine bestimmte Note in einem bestimmten Fach Rechtsmittel einlegen können. Man hat Erfahrung mit der Drittel-Regelung, derzufolge eine Klassenarbeit genehmigungspflichtig ist, wenn mehr als ein Drittel der Schüler schlechter als „ausreichend“ abgeschnitten hat. Und auf Zeugnis- und Versetzungskonferenzen ist in regelmäßigen Abständen in sachlicher und formaler Abstimmung mit dem Schulleiter, dem Klassenlehrer und den Fachlehrern über das Fortkommen versetzungsgefährdeter Schüler zu entscheiden. Des Weiteren scheint ein gewisser Rechtfertigungszwang davon auszugehen, dass gelegentlich sowohl die Schulleiter gegenüber den Lehrkräften (vgl. dazu TERHART 1999) als auch diese untereinander eine beobachtete Zensierungspraxis als zu milde oder zu streng anmahnen und eine Anpassung des Zensierungsverhaltens an eine unterstellte Normalität nahe legen.

Nach den Befunden des Leitfadeninterviews wird die Praxis der Rechtfertigung fragwürdiger Zensuren- und Selektionsentscheidungen keineswegs vollständig durch die relevanten formal-sachlichen Vorgaben des Schulrechts und der Allgemeinen Schulordnung (NRW) bestimmt, sondern die Anwendung dieser alles andere als eng gefassten Vorgaben wird durch moralisch-praktische Grundhaltungen vermittelt. Ob ein von Eltern, Kollegen oder Schulleitern gegen eine bestimmte Note vorgebrachter Einwand als gerechtfertigt akzeptiert oder als ungerechtfertigt zurückgewiesen wird und was den Charakter einer akzeptablen Notenbegründung ausmacht, hängt demnach davon ab, ob die Lehrkräfte bei ihrer Interpretation der geltenden Richtlinien zur Leistungsbeurteilung einer eher konventionellen oder einer eher postkonventionellen Rechtsauffassung folgen.

Auf der Basis der verfügbaren Daten sind zwei Extreme rekonstruierbar: Dem konventionellen Moralbewusstsein erscheinen Einwendungen gegen Noten und Selektionsentscheidungen zulässig, sofern sie richtlinienkonform sind. Ihnen muss nachgegeben werden, wenn eine Note oder eine Selektionsentscheidung aufgrund formaler Mängel nicht zu begründen ist. Die formal korrekte Begründung eines Urteils erfordert, dass der Fachlehrer bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten auf der Basis seiner Fachkompetenz zutreffend zwischen richtigen und falschen Schüleraussagen unterscheidet und dies dokumentieren kann, dass er tradierte oder innerhalb des Kollegiums einer Schule anerkannte Rechenmodelle zur Relationierung von Fehlerquotienten und Notenskalen verwendet und dass er über eine solide Buchführung mit regelmäßigen Eintragungen über die in einzelnen Unterrichtsstunden erbrachten mündlichen Leistungen seiner Schüler verfügt. Das postkonventionelle Moral-

bewusstsein dagegen erwägt mögliche Einwendungen gegen eine bestimmte Note, indem es das mit dieser Note ausgedrückte Urteil über die Leistungsfähigkeit eines Schülers auf den Kontext seiner Entstehung zurückbezieht und prüft, ob es unter Gesichtspunkten der Vergleichbarkeit und Angemessenheit vertretbar ist. Bei der Begründung einer Note ist deshalb nicht nur auf eine formal korrekte Dokumentation der von einem Schüler erbrachten schriftlichen und mündlichen Leistungen zu verweisen, sondern es ist außerdem zu bedenken, dass die Verrechnung von Fehlerquotienten und Notenskalen ebenso wie die Gewichtung mündlicher und schriftlicher Leistungen im Grunde kontingent sind, dass die Unterrichtsanforderungen in den Parallelklassen niedriger oder höher liegen könnten und der Schüler dort also möglicherweise „bestanden“ oder erst recht „versagt“ hätte, dass die festgestellte Leistungsschwäche des Schülers Ausdruck einer weitgehenden Überforderung, aber auch Ausdruck einer als vorübergehend anzusehenden Krise sein könnte, dass die Lehrleistungen des Lehrers innerhalb der Klasse möglicherweise ungleich verteilt waren und der betreffende Schüler im Fall einer gezielteren Förderung durchaus besser hätte abschneiden können bzw. umgekehrt trotz der ihm gewährten individuellen Unterstützung das Klassenziel nicht erreicht hat etc.

Die Transformation eines bloß subjektiv gültigen Urteils in ein verteidigungsfähiges, allgemein anerkennungswürdiges Urteil – und damit zugleich die Verarbeitung der eingangs problematisierten Diskrepanzerfahrung, dass Noten zwar nicht das eigene pädagogische Handeln, aber doch Schülerkarrieren zu steuern vermögen – kann also auf höchst unterschiedliche Weise geschehen. Weitaus die meisten der von den Lehrkräften getroffenen Notenentscheidungen dürften aufgrund stillen Einverständnisses bzw. ausbleibender Widersprüche eine faktische Geltung erlangen: Sie stoßen, weil keine unerwarteten Tatsachen in Form etwa einer Rückstufung oder des Vollzugs eines Schulwechsels geschaffen werden, weder bei den Schülern noch bei den Eltern oder bei den Mitgliedern der Versetzungskonferenz auf Widerspruch. Zweifelhaft oder versetzungsgefährdende Notenentscheidungen dagegen müssen durch Offenlegung der Zensierungspraxis und, wenn die Offenlegung im Rahmen einer Versetzungskonferenz geschieht, durch anschließende Beratung und Abstimmung legitimiert werden. Die Ausgestaltung dieses dreischrittigen Verfahrens, ob es auf einen reinen Formalismus reduziert oder zum Zweck der Konsensbildung durch Argumentation genutzt wird, ist Sache der Lehrkräfte und nach den Befunden zur „Einflussfrage“ von deren moralisch-praktischen Grundeinstellungen abhängig. Zudem darf man vermuten, dass die an einer Schule entwickelte Diskussionskultur und der jeweils zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen – wie viele Fälle stehen zur Disposition – eine wichtige Rolle für die Art der Entscheidungsfindung spielen.

5. Die Bedeutung der Befunde für die schulbezogene Professions- und Organisationsforschung

Die Daten zur Rezeption von Noten unter Lehrkräften bestätigen zunächst die allgemeine These, dass Schulen lose gekoppelte Systeme sind und die Organisationsmitglieder über erhebliche Freiheiten und Spielräume verfügen. Jeden-

falls lässt die Organisationsstruktur der Schule recht unterschiedliche Gewohnheiten im Umgang mit im System erzeugten Informationen zu, ohne dass hierdurch die Funktionstüchtigkeit der Teilsysteme oder gar die des Gesamtsystems gefährdet wäre. So ist es offenbar nicht kontraproduktiv, dass im Fall einer Klassenübernahme nur 11% und vor Zeugnis- und Versetzungskonferenzen nur 68,5% der Lehrkräfte die Noten, die der vorher unterrichtende Lehrer den Schülern gegeben hat, zur Kenntnis nehmen. Im Gegenteil, angesichts der defizitären Messqualität des Lehrerurteils und der geltenden Versetzungsbestimmungen entbehrt dieses „zurückhaltende“ Rezeptionsverhalten der Lehrkräfte nicht eines gewissen, die Funktionstüchtigkeit der Organisation stützenden Pragmatismus: Wozu Informationen zur Kenntnis nehmen, die pädagogisches Anschluss Handeln ohnehin nicht zu steuern vermögen?

Für die Professionsforschung indiziert das pragmatische Rezeptionsverhalten der Lehrkräfte, dass die mit der Tatsache der losen Koppelung implizierte Autonomie des Lehrers eine Art *Negativ-Autonomie* ist: Zwar sind die Lehrkräfte autonom in der Weise, dass sie sich bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung auf ihre eigenen subjektiven Urteile über die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler verlassen können und müssen (zur Rückmeldefunktion vgl. WEINERT/SCHRADER 1986); aber ihre Urteile sind keine Fachurteile in dem Sinne, dass sie von Kollegen übernommen und für die Planung weiteren pädagogischen Handelns zugrunde gelegt werden könnten. Die relative Bedeutungslosigkeit des Lehrerurteils in der pädagogischen Kommunikation unter Lehrkräften kontrastiert somit auffällig mit der Beachtung, die die Mitglieder der klassischen Professionen den Fachurteilen ihrer Kollegen schenken, und mit der Beachtung, die dem Lehrerurteil außerhalb des Systems der öffentlichen Erziehung, insbesondere beim Übergang der Schüler ins Beschäftigungssystem, im Allgemeinen zuteil wird. Allerdings ist gerade für die Lehrerurteile, die Teil eines Berechtigungsnachweises sind und die außerhalb der Schule als Selektionsentscheidungen wirken, anzumerken, dass sie – anders als die Fachurteile von Ärzten oder Anwälten – nur kontextspezifisch zu begründen sind und deshalb der nachträglichen Legitimation der Mitglieder der Zeugnis- und Versetzungskonferenzen bedürfen.

In Gestalt solcher Konferenzen begibt sich die Organisation vorübergehend vom Zustand loser Koppelung in einen Zustand engerer Koppelung. Dies dürfte nicht allein der größeren Regelungsdichte, der das Konferenzgeschehen unterliegt, sondern vor allem dem Zweck, zu dem die Konferenz einberufen wird, zu verdanken sein: Es sind verfahrenstechnisch korrekte und damit qua Verfahren legitimierte Entscheidungen über den Verlauf von Schülerkarrieren zu treffen. Für die Konferenzmitglieder bedeutet dies die Aufgabe der Erinnerung, Auswahl und Verknüpfung vergangener, für die Entscheidungsfindung relevanter Ereignisse in einzelnen Subsystemen der Organisation zu individuellen Lehr-Lern-Geschichten. Die Verknüpfung kann entweder eher formal, also durch die Dokumentation einer Folge von Einzelnoten für mündliche und schriftliche Leistungen, oder kontextbezogen, nämlich vermittels der Erläuterung des komplexen Bedingungs Zusammenhangs bestimmter schulischer Leistungen, geschehen. In beiden Verfahrensweisen drücken sich bestimmte, von moralisch-praktischen Grundhaltungen abhängige Vorstellungen darüber aus, wie Chancengleichheit und Beurteilungsgerechtigkeit herzustellen sind. Die

mithilfe der „Einflussfrage“ erhobenen Daten geben Anlass zu der Vermutung, dass sich die meisten Lehrkräfte *nicht* auf einen konventionellen Standpunkt zurückziehen, sondern mindestens punktuell postkonventionellen Rechtsauffassungen folgen und damit auch zu einer pädagogischen Rechtfertigung ihres Entscheidens und Handelns bereit sind. Wie auch immer – die Tatsache, dass das Wirksamwerden der formal-sachlichen Bestimmungen zur Leistungsbewertung und zur Verfahrensweise von Versetzungskonferenzen durch moralisch-praktische Grundeinstellungen vermittelt wird, belegt, in welchem Ausmaß Schulen als Organisationen im Sinne der neueren Organisationsforschung in der Tat lebensweltlich verankerte Handlungszusammenhänge sind: Die Erfüllung der in den formal-sachlichen Organisationsstrukturen festgeschriebenen Rollenerwartungen verlangt von den Rolleninhabern neben der Verfügung über spezifische Berufsqualifikationen eben auch die Mobilisierung lebensweltlicher Ressourcen in Form von Weltbildern, Alltagswissen und Moral. Die Rollen nehmen so eine von biographischen Erfahrungen und lebensweltlichen Prägungen abhängige Färbung an. Zwar werden die Rolleninhaber dadurch nicht unersetzbar, aber sie drücken der Rolle, die sie spielen, doch ihren Stempel auf.

Aus professionstheoretischer Perspektive ist schließlich anzumerken, dass der Rekurs auf Moral keinswegs die Konsequenz einer restlosen Subjektivierung der Entscheidungsfindung haben muss. Dies wäre nur dann der Fall, wenn die Lehrkräfte ihr Entscheidungsverhalten an bestimmten materialen Werten orientierten, was nach Lage der Daten nicht zu bestätigen ist, aber sicher erst im Anschluss an weitere, breiter und komplexer angelegte Untersuchungen mit Sicherheit gesagt werden kann. Vielmehr sind Prinzipien wie der Gleichheitsgrundsatz und die Grundsätze der Verhältnismäßigkeit und Billigkeit die leitenden Gesichtspunkte beim Versuch der Gewährleistung einer wenigstens relativen Beurteilungsgerechtigkeit. Indem die Befragten ihr Entscheidungsverhalten an moralischen Prinzipien ausrichten, wird im Übrigen keine – bezogen auf die Aufgaben der pädagogischen Diagnostik – fachfremde Ebene betreten, insofern der Vergleich von Schülerleistungen auf der Basis von Noten immer auch Gerechtigkeitsfragen aufwirft.

Literatur

- ASchO (Allgemeine Schulordnung für Nordrhein-Westfalen): Kommentar von D. MARGIES, H. GAMPE, R. KNAPP, G. RIEGER. Neuwied 1990.
- ALTRICHTER, H./SALZGEBER, S.: Mikropolitik der Schule. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995, S. 9–40.
- AURIN, K. (Hrsg.): Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Stuttgart 1993.
- BAUER, K.-O./KOPKA, A./BRINDT, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München 1996.
- BERKEMANN, J.: Pädagogische Maßstäbe in der gerichtlichen Kontrolle schulischer Leistungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 535–548.
- DICK, A.: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn 1994.
- FLAAKE, K.: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt 1989.

- GAMORAN, A./DREEBEN, R.: Coupling and Control in Educational Organizations. In: Administrative Science Quarterly 31 (1986), S. 612–630.
- GEISSLER, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen 1992.
- HANSEN, R./PFEIFFER, H.: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim 1998, S. 51–86.
- HIRSCH, G.: Biographie und Identität des Lehrers. Weinheim 1990.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1995.
- IPLING, H.J. u. a.: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn 1995.
- JERGER, G.: Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt 1995.
- KAGAN, D.M.: Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. In: Review of Educational Research 62 (1992), S. 129–169.
- KÖHLER, H.: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. MPI für Bildungsforschung, Berlin 1992.
- KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt 1995.
- KRAMIS-AEBISCHER, K.: Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern 1995.
- LISSMANN, U.: Schülerbeurteilung – Bestandsaufnahme und Perspektive. In: K. INGENKAMP u. a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990. Bd. 2. Weinheim 1992, S. 544–558.
- ORTON, J.D./WEICK, K.E.: Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: Academy of Management Review, 1990, Vol. 15, No. 2, S. 203–223.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kind. Frankfurt 1979.
- RÖSNER, E.: Die sogenannte Durchlässigkeit. In: Neue Deutsche Schule 49 (1997), S. 14–18.
- RUDOW, B.: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrgesundheit. Bern 1994.
- SCHAEFERS, C./KOCH, S.: Neue Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. In: ZfP 46 (2000), S. 601–623.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 205–223.
- TERHART, E.: Zensurengebung und innerschulisches Selektionsklima – die Rolle der Schulleitung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 19 (1999), S. 277–292.
- TERHART, E./LANGKAU, Th./LÜDERS, M.: Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns. Abschlussbericht an die DFG. Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik 1999.
- WEICK, K.E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1976), S. 1–19.
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.-W.: Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: H. PETILLON u. a. (Hrsg.): Schülergerechte Diagnose. Weinheim 1986, S. 11–29.
- WOLF, W.: Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 115–130.

Abstract

In contrast to traditional research on grades and selection, the author analyzes the practice of student assessment as that of a profession working in specific organizations. He examines in how far discretionary powers regarding student assessment are open to teachers, to what degree grades play a role in the professional communication among colleagues, and how teachers compensate the deficit in the scientific rationalization of their assessment and certification practice in case they are obliged to justify their decisions. The analysis is based on selected data collected within the framework of a research project sponsored by the DFG (German Research Foundation) on "Selection Decisions As Problem Area of Teachers' Professional Activity". The results are discussed against the background of recent research on the teaching profession and on schools within the field of the sociology of organizations.

Anschrift des Autors

Dr. Manfred Lüders, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik,
Universitätsstr. 150, 44780 Bochum