

Bressler, Christoph; Rotter, Carolin

Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung – zur Thematisierung von Noten im Unterricht

Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 187-207. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Bressler, Christoph; Rotter, Carolin: Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung – zur Thematisierung von Noten im Unterricht - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 187-207 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304462 - DOI: 10.25656/01:30446; 10.35468/6102-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304462>

<https://doi.org/10.25656/01:30446>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Bressler und Carolin Rotter

Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung – zur Thematisierung von Noten im Unterricht

Zusammenfassung

Die Überprüfung und Bewertung von Schüler*innenleistungen sind fester Bestandteil der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, so dass Leistungsbewertung unweigerlich laufend auf unterschiedliche Weise zum Thema wird. Anschließend an eine strukturtheoretische Perspektive fokussiert der Beitrag auf die Bedeutung des Sprechens über Noten für das Arbeitsbündnis und fragt danach, wie unterschiedliche Orientierungen bezüglich Leistungsbewertungen in dem Sprechen über Noten mit Schüler*innen enacted werden und welche Bedeutung eine solche Thematisierung für das Arbeitsbündnis entfaltet. Auf der Grundlage von drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften werden unterschiedliche Orientierungen mit Blick auf die Leistungsbewertung sowie deren Enaktierung im Sprechen über Noten rekonstruiert. Vor dem Hintergrund der Befunde wird diskutiert, inwiefern die gesellschaftliche Selektionsfunktion auch durch das Sprechen über Noten im Unterricht reproduziert wird und Noten Relevanz für das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen entfalten.

Schlagwörter

Lehrkräfte, Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, Arbeitsbündnis, Leistungsbewertung, Noten

Abstract

Teacher-student relationships and student assessment – addressing the topic of grades in the classroom

Assessment of academic achievement and grades are an integral part of the teacher-student interaction. Therefore, they often become the subject of discussion between teachers and students in various ways. Drawing on the structural-theoretical account of pedagogical professions, which is a theoretical framework for understanding the structural properties of the teacher-student relationship, we focus on how teachers talk to students about grades and how this relates to the teacher-student relationship as a relationship centered on fa-

ilitating student learning. To achieve this, we analyzed three group discussions with teachers and reconstructed the teachers' habitual orientations, i. e., the tacit knowledge that shapes their actions, regarding assessment and grading. We also examined how these orientations are enacted when the teachers talk to students about grades. Based on these findings, we discuss how the selective function of school is reproduced in talking about grades and to what extent grades become relevant for the teacher-student relationship with its orientation towards student learning. Overall, this study highlights the importance of understanding how teachers talk to students about grades and how this relates to the teacher-student relationship and student learning. It also emphasizes the need to examine the underlying tacit knowledge that shapes teachers' actions and how these orientations are enacted in practice.

Keywords

Teachers, Teacher-student relationship, Academic achievement, Grades

1 Einführung

Die Überprüfung und Bewertung von Schüler*innenleistungen sind fester Bestandteil des schulischen Alltags sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler*innen. Das wird auch an der Anzahl der Benotungen deutlich, die Lehrkräfte im Laufe eines Schulhalbjahres vergeben und Schüler*innen erhalten (Zaborowski et al. 2011). Leistungsbewertung wird so unweigerlich auch laufend auf unterschiedliche Weise zum Thema im schulischen Kontext. Georg Breidenstein (2018) plädiert dafür, bei der Betrachtung schulischer Praxis rund um Leistungsbewertung nicht bereits von einer Prägung durch eine gesellschaftliche Selektionsfunktion von Schule auszugehen, sondern nach Funktion und Bedeutung dieser Praxis „für den *Vollzug von Unterricht*“ (S. 325, Herv. i. Orig.) zu fragen. An diese Forderung anschließend fokussieren wir aus einer strukturtheoretischen Perspektive auf das Arbeitsbündnis im Rahmen des Vollzugs von Unterricht. Innerhalb des Arbeitsbündnisses erhält die schulische Leistungsbewertungspraxis eine Funktion und Bedeutung wesentlich auch dadurch, dass und wie über Leistung und Leistungsbewertung gesprochen wird. Diese Thematisierung von Leistung(sbewertung) in der unterrichtlichen Praxis steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Er fokussiert dabei auf die Lehrkraft und fragt danach, welche Bedeutung eine Thematisierung von Noten für das Arbeitsbündnis entfaltet.

Nach ersten Überlegungen zum Verhältnis von pädagogischem Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung und einem kurzen Einblick in den Forschungsstand zur Thematisierung von Noten im Unterricht (Kap. 2 und 3) rekonstruieren wir auf Grundlage empirischen Materials aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften der

Fächer Mathematik, Sozialwissenschaften/Politik bzw. Deutsch unterschiedliche Orientierungen in Bezug auf Leistungsbewertung und deren Enaktierung im Rahmen der Thematisierung von Noten im Unterricht (Kap. 4). Abschließend diskutieren wir ausgehend von diesen Befunden die Bedeutung der Thematisierung von Leistungsbewertungen für das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen (Kap. 5).

2 Pädagogisches Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung

Aus strukturtheoretischer Perspektive fungieren Lehrkräfte als „Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 2002, S. 35, Herv. get.). Lehrer*innenhandeln ist dabei als eine Form stellvertretender Krisenbearbeitung – zentral stellvertretender Initiierung und Bewältigung (potenziell) bildender Krisen – zu verstehen (Helsper 2021; Oevermann 2002). Diese stellvertretende Krisenbewältigung kann letztlich nur „stellvertretende professionelle Krisenlösungsmöglichkeit“ (Helsper 2021, S. 190, Herv. get.) sein. Aus einer strukturtheoretischen Perspektive ist daher eine der zentralen Aufgaben von Lehrkräften, ein *Arbeitsbündnis* (Helsper & Hummrich 2008; Oevermann 2002) mit den Lernenden interaktiv auszuhandeln, was als fortwährender Prozess stets mitlaufender Beziehungsgestaltung zu verstehen ist.

Eine der Herausforderungen für Aufbau, Aufrechterhaltung und Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses ist, dass Lehrer*innen und Schüler*innen sich nicht nur als Lehrende und Lernende, sondern auch als Bewertende und Bewertete gegenüberstehen. Dadurch, dass die Lehrkraft für die Bewertung der Leistung der Lernenden zuständig ist, hat sie großen Einfluss auf deren Fortkommen innerhalb der Institution Schule und des Erziehungssystems insgesamt sowie – in langfristiger Perspektive – auf deren berufliche Möglichkeiten. Das resultierende Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden, die „bewertungsbezogene Machtasymmetrie“ (Bressler 2023), erschwert den Aufbau einer Vertrauensbeziehung und damit das Etablieren und Fortführen eines Arbeitsbündnisses (z. B. Schweer 2017; Streckeisen et al. 2007).

Das Verhältnis von Leistungsbewertung und Arbeitsbündnis allein als ein antagonistisches zu fassen, greift allerdings zu kurz. Niklas Luhmann (2002) argumentiert, dass man pädagogische Kommunikation missversteht, wenn man Leistungsbewertung als etwas ihr Äußerliches begreift, das ihr entgegensteht. Pädagogische Kommunikation schließe vielmehr aufgrund ihrer Vermittlungsabsicht zwangsläufig Leistungsbewertung ein und sei auf „Selektion“ im Sinne der Unterscheidung nach ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Aneignung, ‚besserer‘ und ‚schlechterer‘ Leistung angewiesen. Luhmanns Argumentation macht darauf aufmerksam, dass Leistungsbewertung und Arbeitsbündnis nicht ausschließlich antagonistisch sind

(zum Folgenden genauer Bressler 2023). Allerdings vermischt Luhmann in seiner Argumentation zwei Funktionen von Leistungsbewertung.

Zur bereits angesprochenen Funktion von Leistungsbewertung, die sich in Ausdifferenzierung von Luhmanns Terminologie als „(potenziell) karrierewirksame Selektion“ bezeichnen lässt, kommt eine zweite Funktion, die der „aneignungsprüfenden Selektion“, hinzu. Leistungsbewertung als karrierewirksame Selektion ist institutionell mit dem Zweck verbunden, potenziell die weitere Karriere der Lernenden innerhalb und außerhalb des Erziehungssystems zu beeinflussen, und steht im Dienst der gesellschaftlichen Allokationsfunktion von Schule sowie der organisationalen Binnendifferenzierung des Erziehungssystems. In dieser Funktion ist Leistungsbewertung zunächst erst einmal der Zusammenarbeit von Lehrkraft und Lernenden im Arbeitsbündnis äußerlich und steht dieser, wie skizziert, eher entgegen.

Leistungsbewertung als aneignungsprüfende Selektion dagegen dient der Reduktion von Unsicherheit im Vermittlungs- und Aneignungsprozess. Mit Überprüfung und Bewertung von Leistung vergewissern sich Lehrkräfte Verständnis und Fähigkeiten der Lernenden bezüglich des Vermittelten und markieren gleichzeitig, dass nicht egal ist, wie sich das Vermittelte angeeignet wird. Umgekehrt erhalten die Lernenden durch Bestätigungen und Korrekturen zusätzliche Anhaltspunkte, wie sich das Vermittelte anzueignen ist, und können anhand der Rückmeldungen ihren Lernstand einschätzen. In dieser Funktion trägt Leistungsbewertung den Unsicherheiten sowohl auf Vermittlungs- als auch auf Aneignungsseite sowie der Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft als kompetentere Andere Rechnung. Es ist Leistungsbewertung in dieser Funktion, die mit der pädagogischen Kommunikation aufgrund ihrer Vermittlungsabsicht zwangsläufig verbunden und integraler Bestandteil der Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis ist (dazu auch Kade & Seitter 2003).

Paradigmatischerweise erfolgt Leistungsüberprüfung und -bewertung im Sinne karrierewirksamer Selektion über Formate wie Klassenarbeiten und Zeugnisnoten, während ein typisches Format der Leistungsüberprüfung und -bewertung im Sinne aneignungsprüfender Selektion die Lehrer*innenfrage mit anschließender Kommentierung der Schüler*innenantwort ist. Allerdings lassen sich die Prüfungs- und Bewertungsformate den beiden Funktionen von Leistungsbewertung nicht eindeutig zuordnen. Vielmehr hat Leistungsbewertung im schulischen Alltag häufig eine Doppelfunktion. So läuft bei karrierewirksamer Selektion – reflektiert oder unreflektiert – Leistungsbewertung im Sinne aneignungsprüfender Selektion stets mit. Umgekehrt fungiert aneignungsprüfende Selektion gelegentlich gleichzeitig auch als Leistungsbewertung im Sinne karrierewirksamer Selektion, wenn nicht zwischen Lern- und Leistungsphasen unterschieden wird. Zudem kann für Lernende unklar sein, wie stark die Lehrkraft diese Phasen trennt. In diesen Fällen erschwert die für die Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis erforderliche

aneignungsprüfende Selektion zugleich Aufbau und Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses.

3 Einblick in den Forschungsstand: zum Sprechen über Leistung(sbewertung)

Funktion und Bedeutung des Sprechens über Leistung und Leistungsbewertung gerät u. a. in Forschungsbeiträgen in den Blick, die es als Teil eines komplexen Netzes von Praktiken betrachten und dessen Beitrag zur „sozialen Konstruktion von Leistung“ (z. B. Bräu & Fuhrmann 2015; Rabenstein et al. 2015) und hinsichtlich seiner Bedeutung für Subjektivierungsprozesse in Schule (Breidenstein & Thompson 2014; auch Ricken 2018; Rabenstein et al. 2013) diskutieren. Einschlägig sind hier z. B. Untersuchungen zu Lernentwicklungsgesprächen als formalisierte Form des Sprechens über Leistung(sbewertung), die häufig im Kontext individualisierten Unterrichts andere Leistungsbewertungsformate ergänzen oder ersetzen. Dieser formalisierte Austausch zwischen Lehrkraft und Lernenden über Leistung(sbewertung), so zeigen die Untersuchungen, übt in erster Linie darin ein, sich verantwortlich für das eigene Lernen zu zeigen, eine positive Einstellung zu schulischen Anforderungen zu präsentieren, das eigene Lernhandeln zu ihnen in ein Verhältnis zu setzen und sie als Norm für die Selbstregulation zukünftigen Lernhandelns zu übernehmen (z. B. Bonanati 2018; Rabenstein & Strauß 2018). Aufgezeigt wurde ferner, dass Leistungsbewertung in ihrer Thematisierung auch mit Verhaltensregulations- und Sanktionsfunktionen ausgestattet wird, etwa wenn Lehrkräfte die ihnen z. B. bei Zeugnisausgaben zuteilwerdende Aufmerksamkeit für verhaltensnormierende Ansprachen nutzen (Zaborowski et al. 2011; Roch 2008; Breidenstein 2006) oder bei der Einführung von Klassenregeln Noten als Bestrafung installieren (Hertel 2020; zu Leistungsbewertung als Disziplinierungsmittel auch Streckeisen et al. 2007).

Hinsichtlich der Bedeutung des Sprechens über Leistung(sbewertung) für die schulische Leistungsbewertungspraxis selbst arbeiten Zaborowski et al. (2011) heraus, dass Lehrkräfte beim Sprechen über Leistungsbewertungen auf vielfältige Weise auch Legitimitätsfragen der vergebenen Noten bearbeiten. Legitimitätsfragen scheinen eine der zentralen Herausforderungen für die Bewertungspraxis von Lehrkräften zu bilden. Sie werden aufgeworfen durch die „Dispositionsspielräume“ (Lüders 2001) der Lehrkräfte bei der Leistungsüberprüfung und -bewertung sowie dadurch, dass Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung stets auch ihr eigenes Handeln mitbeobachten (Kalthoff 1996). Wie Zaborowski et al. (2011) herausarbeiten, lassen sich bei der Thematisierung von vergebenen Noten bei Zeugnisausgaben, Notenbesprechungen etc. Umgangsweisen mit Leistungsbewertung beobachten, die sich als Bearbeitung von Legitimitätsproblemen lesen lassen.

Ausführliche Kommentierungen der Noten trennen diese vom Unterricht und von Entscheidungen der Lehrkraft und rechnen sie vollständig den Lernenden zu; durch „Pseudo-Einbeziehung“ (Zaborowski et al. 2011, S. 350) der Lernenden wird deren Zustimmung zur vorab festgelegten Note interaktiv und öffentlich hervorgebracht (dazu auch Breidenstein 2006). Ferner werden Legitimitätsfragen durch ein Wechselspiel von Objektivierung und Subjektivierung ausgeräumt: Die vergebenen Noten werden in ein Verhältnis zu einem den Lernenden zugeschriebenen ‚eigentlichen‘ Leistungsvermögen gesetzt, in ihrer individuellen Bedeutung für die Lernenden damit eingeordnet und zugleich objektiviert, insofern dadurch betont wird, die Note spiegele in ihrer Differenz zur erwartbaren Leistung die tatsächlich gezeigte Leistung wider.

4 Thematisierung von Noten im schulischen Alltag

4.1 Theoretische Fundierung und methodisches Vorgehen

Die im Folgenden präsentierten ersten empirischen Befunde stammen aus dem DFG-Projekt „Fachspezifische Bearbeitungsformen von Anforderungen im Lehrberuf (FaBeL)“.¹ In dem Projekt wird aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive nach dem Umgang von Lehrkräften mit zentralen Anforderungen des Lehrer*innenberufs, u. a. mit Herausforderungen des Bewertungsauftrags (Rotter & Bressler 2022), gefragt. Das Projekt zielt auf die Rekonstruktion des der Handlungspraxis von Lehrkräften zugrundeliegenden impliziten Wissens, das einen bedeutsamen Bestandteil von Lehrer*innenprofessionalität darstellt (Kramer & Pallesen, 2019; Combe & Kolbe 2008). In diesem Zusammenhang wird anschließend an unterschiedliche Theorietraditionen teilweise von Lehrer*innenhabitus oder beruflichen Habitus gesprochen (Kramer & Pallesen 2019; Helsper 2018), die als praktischer Sinn (Bourdieu 1987) im Feld Schule wirken. Im Rahmen unseres Projekts konzeptualisieren wir implizite Wissensbestände im Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2012) als Orientierungsrahmen (kurz: Orientierungen) bzw. als Modus Operandi, der der Handlungspraxis (von Lehrkräften) zugrunde liegt. Ein zentrales Merkmal ist die Fundierung dieses Wissens in Kollektivität. Diesen Gedanken aufgreifend fasst die praxeologische Wissenssoziologie dieses als konjunktives Wissen (Mannheim 1980), das durch Erfahrungen in sozialisatorischer Praxis erworben wird und Akteur*innen mit strukturhomologen Erfahrungen ein unmittelbares gegenseitiges Verstehen ermöglicht. Dieses konjunktive Wissen fundiert einen konjunktiven Erfahrungsraum, der Akteur*innen mit ähnlichen Erfahrungen habituell miteinander verbindet.

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 443847346.

Vor diesem Hintergrund fragt das Projekt FaBeL danach, ob sich Lehrkräfte unterschiedlicher Unterrichtsfächer in der Bearbeitung von beruflichen Anforderungen unterscheiden und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang einer fachspezifischen Konjunktivität für Orientierungen von Lehrkräften zukommt. Durch die Suche nach konjunktiven Erfahrungsräumen und der in ihnen gründenden, konjunktiv geteilten Orientierungen lässt sich die Frage nach fachtypischen Unterschieden bearbeiten, ohne dass sich die Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen Unterrichtsfächer der einzelnen Lehrkraft stellt. Denn die einzelnen Lehrpersonen als Diskussionssteilnehmer*innen werden nicht in ihrer individuellen „Totalität“ (Bohnsack 2017, S. 126), sondern nur aspekthaft als Teilhabende an einem Erfahrungsraum berücksichtigt (dazu auch Bohnsack 2018, S. 221f.). Individuelle Konstellationen von Erfahrungsräumen werden dabei nicht analysiert. Beispielhaft kontrastierend werden Lehrkräfte der Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Sozialwissenschaften bzw. Politik in den Blick genommen, da angesichts der Ergebnisse der Hochschulsozialisationsforschung vermutet werden kann, dass sich diese Unterrichtsfächer in verschiedenen Hinsichten fachkulturell maximal voneinander unterscheiden (Huber 2002; Becher 1987).

Die Konjunktivität der Handlungspraxis lässt sich empirisch über das Gruppendiskussionsverfahren (Loos & Schäffer 2001) erschließen. Mit Ralf Bohnsack (2014) lassen sich Gruppen als „repräsentante Prozesstrukturen“ (Loos & Schäffer 2001, S. 27) verstehen, deren Interaktions- und Kommunikationsstrukturen auf gemeinsame oder strukturantendische biografische Erfahrungen der Diskussionssteilnehmenden verweisen.

Im Rahmen des Projekts wurden an zwei Gesamtschulen und an einem Gymnasium elf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer durchgeführt. Dabei wurden die Lehrkräfte zu unterschiedlichen Handlungssituationen in ihrem schulischen Alltag befragt (z. B. Kooperation innerhalb des Kollegiums, Leistungsbewertung). Die Gruppen aus drei bis sechs Teilnehmenden waren jeweils fachhomogen zusammengesetzt; die Gruppenmitglieder teilten jeweils eines ihrer Unterrichtsfächer. Das Datenmaterial wurde mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2014; Przyborski 2004) mit den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation ausgewertet, mit Hilfe derer ein Zugang zu den konjunktiv geteilten Orientierungen möglich ist. Mit Blick auf eine mögliche fachspezifische Prägung handlungsleitenden Wissens ist das Ziel des Projekts die Verdichtung der Einzelfälle zu Typen.

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Kontrastierung unterschiedlicher Orientierungen bezüglich Leistungsbewertungen und fragen danach, wie diese in dem Sprechen über Noten mit Schüler*innen enacted werden und welche Bedeutung eine solche Thematisierung für das Arbeitsbündnis entfaltet. Da die Rekonstruktionen aller Gruppendiskussionen derzeit noch nicht abgeschlossen sind, liegen den folgenden Ausführungen drei Gruppendiskussionen zugrunde.

Diese bestanden aus drei bis fünf Gymnasiallehrkräften mit unterschiedlicher Berufserfahrung, die das Fach Deutsch, Mathematik bzw. Sozialwissenschaften/Politik miteinander teilen und alle an demselben Gymnasium im Ruhrgebiet tätig sind. Die Orientierungen und deren Enaktierung veranschaulichen wir im Folgenden anhand von Ausschnitten aus den Gruppendiskussionen. Auch wenn sich verschiedene Orientierungen mit Blick auf die Leistungsbewertung bei Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer rekonstruieren ließen, können diese hier ohne weitere Kontraste noch nicht auf fachspezifische Konjunktivitäten zurückgeführt werden.

4.2 Sozialwissenschaften/Politik-Lehrkräfte

Für die Sozialwissenschaften-/Politik-Lehrkräfte (im Folgenden: SwP-Lehrkräfte) konnten wir eine parallele Diskursorganisation sowie eine konjunktiv geteilte Orientierung in Bezug auf die Leistungsbewertung rekonstruieren. Diese zeichnet sich durch eine doppelte Verlagerung der Verantwortlichkeit bei der Notengebung aus – zum einen auf die Lernenden und zum anderen auf einen einheitlichen Kriterienkatalog. Dieser Kriterienkatalog soll die Bewertungsergebnisse vereinheitlichen und objektivieren. Dessen Anwendung verhandelt die Gruppe zudem so, als sei sie frei von Einfluss ihrerseits; d. h., für den Kriterienkatalog zeichnen die Lehrpersonen nicht individuell verantwortlich und die Beteiligung der Lehrpersonen an der Leistungsbewertung und der damit verbundene Entscheidungsspielraum werden durch die aufgestellten Kriterien invisibilisiert.

Auch im folgenden Transkriptausschnitt dokumentiert sich diese Orientierung, die für die Handlungspraxis der SwP-Lehrkräfte leitend ist:

Cw: also ich glaub die meisten von uns machen=so dass wir am Anfang des Schuljahres auch mal die Kriterien durchgehen die sind aber auch auf der Homepage äh verankert die sind auch (.) in allen Fächern mehr oder weniger gleich und bei

Aw: └ das Leistungskonzept liegt
da musste ja muss ja vorliegen °ja°

Cw: allen Lehrern (2) genau also eigentlich ähm ja man geht die Kriterien durch mit den Schülern damit das transparent ist wofür es gute, sehr gute oder ähm ausreichende: mangelhafte Noten gibt und ich mach=s so ich notier mir halt nach jeder Stunde: welche Leistungen die Schüler in der Stunde gezeit haben, (.) und erstell dann daraus ne Quartals- und ne Zeugnisnote.

Bm: └ °mhm°

Aw: └ ja (.) mach ich auch

Bm: also halt auch um um sich selber halt auch so=n bisschen den Schülern: also ne das transparenter zu gestalten

(Z. 666-679)²

2 Transkriptionsnotation nach TiQ (Bohnsack 2014).

Die Lehrkräfte markieren als zentralen Bezugspunkt ihrer Bewertungspraxis den vorgegebenen Kriterienkatalog, der für alle Fächer gelte und auf der Homepage einzusehen sei. Sie betonen, dass sie am „Anfang des Schuljahres“ die Kriterien mit den Schüler*innen durchgehen und diese damit für die Lernenden „transparent“ machen. Den Lehrkräften kommt demnach nicht die Bewertung der Leistung ihrer Schüler*innen zu. Vielmehr gibt der Kriterienkatalog vor, für welche Leistungen es welche Note gibt. Die SwP-Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe daher vorrangig in der bloßen Dokumentation von (Teil-)Noten („ich notier mir halt nach jeder Stunde: welche Leistungen die Schüler in der Stunde gezeigt haben“), die dann von ihnen zu einer Quartals- oder Zeugnisnote zusammengeführt werden. Die Lehrkräfte verschwinden damit in ihrer Beteiligung an der Notengebung hinter den Kriterien, so dass die Bewertungen losgelöst von der eigenen Person und dem eigenen Verantwortungsbereich erscheinen. Die Lehrkräfte fungieren in ihrer Wahrnehmung lediglich als Anwender*innen der Kriterien, obschon es sich um sehr abstrakte Kriterien zu handeln scheint, was die Gruppe jedoch nicht als Herausforderung in deren Anwendung verhandelt; die Verantwortung verlagert sich somit zum einen auf die Kriterien und ihrer unterstellten standardisierten Anwendbarkeit und zum anderen auf die Lernenden, in deren Verantwortungsbereich es liegt, sowohl Kenntnis über die Kriterien zu haben als auch die entsprechende Leistung für die jeweilig angestrebte Note zu zeigen.

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die Lehrkräfte diese Orientierung in ihrer Interaktionspraxis mit Schüler*innen enactieren. Die SwP-Lehrkräfte berichten von zahlreichen Situationen, in denen Noten in unterschiedlicher Weise Thema werden. Zum Beispiel schildern die Lehrkräfte, wie es immer wieder zu Diskussionen mit Schüler*innen über vergebene Noten kommt. Auf Bitten der Gruppendiskussionsleitung, von einer entsprechenden Situation zu erzählen, hebt zunächst eine der Lehrkräfte im folgenden Transkriptausschnitt die Häufigkeit solcher Diskussionen hervor.

Zw: Können Sie sich an eine Situation erinnern an der Sie mit=n Schüler Schülerin die Note diskutieren mussten im Unterricht hatten Sie ja eben (.) an-

Bm: ^Lda kann ich mich nicht nur an eine Situation erinnern also da gibt=s jedes Jahr viele Situationen ne und äh (.) von

Aw: ^Lja @(.).@

Bm: daher is man da: äh auch schon so=n bisschen routiniert glaub ich (.) ne also

Zw: ^Lmhm mhm

Bm: s:=-selben Sätze die immer wieder fallen also mhm vielleicht nehm ich auch irgendwann Band auf und lass das nur noch ablaufen weiß=ich äh aber klar die Diskussion gibt=s immer

(Z. 720-728)

Bestätigt durch Aw, markiert Bm zu Beginn, dass solche Situation sehr häufig vorkommen und zum schulischen Alltag gehören („jedes Jahr viele Situationen“, siehe auch „aber klar die Diskussion gibt=s immer“ sowie im weiteren Verlauf der Passage „das ja° is eigentlich Alltag“, Z. 737). Bei diesen häufigen Rückfragen seitens der Schüler*innen, durch die diese ihre Unzufriedenheit mit dem Ergebnis der Leistungsbewertung gegenüber der Lehrperson kundtun, handelt es sich in der Wahrnehmung der Gruppe immer wieder um dieselben Beschwerden. Dies wird im obigen Ausschnitt deutlich und im weiteren Verlauf der Passage und an anderen Stellen der Gruppendiskussion bestätigt. Die Gruppe verhandelt ihre Erfahrungen mit Beschwerden über Noten seitens der Lernenden gemeinschaftlich als ständig wiederkehrende Muster (z. B. „Klassiker“, Z. 680), die zudem nach Ansicht der Lehrkräfte immer wieder aus denselben Gründen unberechtigt sind. Auf Letzteres verweist auch im obigen Ausschnitt die Aussage, vor dem Hintergrund der eigenen zahlreichen Erfahrungen mit diesen Anfragen könne mittlerweile „routiniert“ auf sie reagiert werden. Die Diskussionen liefen meist gleich ab („also s:=selben Sätze die immer wieder fallen“). Die Gruppenmitglieder erachten somit auch eine einzelfallspezifische Bewertung der jeweiligen Situation als unnötig und einen standardisierten Umgang („nehm ich auch irgendwann n Band auf und lass das nur noch ablaufen“) als angemessen. Schüler*innenanfragen werden damit abqualifiziert und als lästiges Schüler*innenverhalten möglichst rasch unterbunden. Rückfragen der Lernenden werden von den Lehrkräften – anders als im Fall der Mathematik-Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 4.3) – nicht zum Anlass genommen, die eigene Bewertungspraxis kritisch zu prüfen. Vielmehr wird die Möglichkeit eigener Fehleinschätzung einer Leistung von der Gruppe kategorisch ausgeschlossen, so dass die Rechtmäßigkeit des Diskussionsbedarfs bei den Lernenden grundsätzlich in Zweifel gezogen wird. Wie bei verschiedenen Gruppenmitgliedern im weiteren Verlauf dieser Passage und in weiteren Passagen deutlich wird, kommt die Abqualifizierung der Schüler*innenanfragen auch in einer Fremdrahmung des Schüler*innenverhaltens zum Ausdruck, bei der die Kritik der Lernenden als bloß strategisches Schüler*innenverhalten gewertet wird („man kann=s ja auch mal suchen ne also warum soll=n wir nicht mal=n bisschen feilschen“, Z. 731f.). So beschreibt z. B. Cw mit Unterstützung durch Bm die Thematisierung von Leistungsbewertungen durch Lernende auch wie folgt:

Cw: wenn=s dann auch auf die Noten zugeht also Quartal oder Zeugnis dann kommen auf einmal wieder so ein zwei aktive Stunden auf und am Ende dieser aktiven Stunde kommen dann die Schüler und sagen

Bm: ^Lich hab doch () @(.)@

(Z. 774-777)

Entgegnungen von Lernenden in solchen Gesprächen rahmt die Lehrerin zudem als „faule Ausreden“ (Z. 783).

Während die Lehrpersonen eine kritische Thematisierung ihrer Benotungspraxis durch die Schüler*innen abwiegeln, machen sie selbst jedoch Noten bzw. die den Noten zugrundeliegenden Kriterien explizit zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs. Diese weitere Form der Thematisierung von Leistung(sbewertung), die die SwP-Lehrkräfte in der Gruppendiskussion verhandeln, hängt ebenso wie das Abblocken von Schüler*innenanfragen eng mit der oben skizzierten Orientierung hinsichtlich der Leistungsbewertung zusammen.

4.3 Mathematik-Lehrkräfte

Auch für die Gruppe der Mathematiklehrkräfte konnten wir eine parallele Diskursorganisation und eine konjunktiv geteilte Orientierung im Umgang mit Leistungsbewertung rekonstruieren. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass diese Gruppe einerseits um adäquate Beurteilung von Schüler*innenleistungen bemüht ist, andererseits für sie (mögliche) Fehleinschätzungen in der Leistungsbewertung aber keine brisanten oder riskanten Themen darstellen. Die Lehrkräfte beanspruchen für sich keine Unhinterfragbarkeit bei der Leistungsbewertung; Irrtümer werden als Resultat prinzipieller Fehleranfälligkeit von Leistungsbewertungen verstanden, wie sich auch im folgenden Ausschnitt andeutet. Damit werden Fehler auch nicht als Makel an der Professionalität der individuellen Lehrkraft wahrgenommen, sondern als berufsinhärentes, d. h. nicht zu vermeidendes Grundproblem, das von allen Lehrkräften bearbeitet werden muss.

Aw: der typische blinde Fleck ne man man steht an der Tafel man guckt nach

Cw: L_{ja}

Aw: links an die Tafel man dreht sich nach rechts zur Klasse (.) um jemanden dran zu nehmen und man guckt aber nich (.) also man dreht sich nich nochmal komplett um, schaut f- ne Minute in die ganze Klasse ob man wirklich jede Meldung gesehn hat

Bm: $\text{L}_{\text{o}@\text{(.)}@\text{o}}$

Aw: sondern man man dreht sich kurz um man sieht dann paar Meldungen nimmt jemanden dran und hat dann vielleicht auf der in der rechten Ecke vorne die Meldungen nicht

Em: L_{mhm}

Aw: gesehen weil man eben einfach nicht äh bewusst dran geglaubt hat also=s (.) ganz schwierig sonstige Mitarbeitseinschätzung (.) auch total von (.) unserer

Cw: L_{ja}

Aw: Aufmerksamkeit abhängig (.) wir sind ja auch nur Menschen

Em: L_{mhm}

(Z. 677-690)

In diesem Abschnitt thematisiert die Gruppe offen die Möglichkeit von Fehlbewertungen in ihrer Notengebungspraxis. Die Gruppe verhandelt diese jedoch nicht als Problem eines Mangels individueller Kompetenz; die räumliche Anordnung führt für die Gruppe praktisch zwangsläufig dazu, dass Lehrkräfte von ihrer Position aus beinahe notgedrungen Meldungen übersehen, was die Gruppe als

‚typischen blinden Fleck‘ fasst. Dieser scheint für alle Lehrkräfte gleichermaßen zu gelten, wie sich auch in der Rede vom blinden Fleck im Singular mit bestimmtem Artikel und der Markierung als typisch dokumentiert. Die Gruppe sieht damit einen von den Schüler*innenleistungen losgelösten Eigenanteil an den vergebenen Noten („auch total von (.) unserer Aufmerksamkeit abhängig“), wobei die Gruppe hier wieder generalisierend über Lehrkräfte spricht, sich dabei einschließt sowie die resultierenden Fehlurteile als Ausdruck der ‚Menschlichkeit‘ der Lehrperson fasst und somit als Fehler, der nicht vollständig vermeidbar und dem bzw. der Einzelnen nicht als individuelle Inkompetenz angekreidet werden kann („auch nur Menschen“). Im Unterschied zu den SwP-Lehrkräften negieren die Mathematiklehrkräfte die Fehleranfälligkeit von Leistungsbewertungen also nicht. Auch kann es für die Gruppe nur darum gehen, mit dieser umzugehen.

Diese Orientierung dokumentiert sich auch darin, wie die Gruppe Rückfragen von Schüler*innen zu Noten in der Gruppendiskussion an verschiedenen Stellen verhandelt und wie sie mit diesen umgeht. Die Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte berichtet von Situationen, in denen Leistungsbewertungen dadurch in der Interaktion mit Schüler*innen zum Thema werden, dass diese über erhaltene Noten irritiert sind und Rückfragen an die Lehrkräfte richten. In der Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte zeigt sich eine Offenheit für diese Rückfragen, wie sich im folgenden Transkriptausschnitt dokumentiert.

Dm: und es gibt einige die sind super zufrieden denkst dir ja gut ne passt und es gibt welche die die die fallen so dermaßen aus den Wolken gibt auch Leute die schätzen

Aw: └ja verstehen (davon)

Dm: sich wirklich komplett falsch ein das ist dann zum Beispiel so=ne graue Maus die nie

Aw: └mhm

Cw: └ja°

Dm: was sacht (.) aber gibt Leute die=die fallen und dann muss man auch dann sich mal hinterfragen oder vielleicht auch mal n bisschen mehr drauf achten

Aw: └mhm ja genau das

sag ich dann immer ok (.) äh

Bm: └da achte ich beim nächsten Mal nochmal mehr drauf

(Z. 649-659)

In dem Ausschnitt diskutieren die Lehrpersonen, dass Schüler*innen sowohl ihre Zufriedenheit mit der erhaltenen Note als auch ihre Unzufriedenheit der Lehrperson mitteilen. Zum einen dokumentiert sich in der Verhandlung dieser schüler*innenseitigen Reaktionen auf vergebene Noten, inwiefern diese Reaktionen für die Lehrpersonen bedeutsam werden. Zum anderen dokumentiert sich, wie sie ihrerseits auf die Artikulation von Unzufriedenheit reagieren. Die Reaktionen der Lernenden auf erhaltene Bewertungen sind für die Lehrpersonen insofern bedeutsam, als die Lehrpersonen bei ihren Bewertungen von der Möglichkeit für Fehleinschätzungen ausgehen und für sie die Reaktionen der

Lernenden Anhaltspunkte für die Angemessenheit ihrer Noten darstellen: Sind Lernende „super zufrieden“, erscheint dies als Bestätigung der vergebenen Note, von deren Angemessenheit die Lehrpersonen offenbar nicht bereits unumstößlich ausgehen („denkst dir ja gut ne passt“). Diesen Fall einer Bestätigung verbogener Noten durch die Reaktion der Lernenden kontrastiert die Gruppe mit dem Fall von Lernenden, die „so dermaßen aus den Wolken“ fallen. Zwar gebe es „auch“ Lernende, wie die Diskussionsteilnehmenden anmerken, die „sich wirklich komplett falsch ein[schätzen]“ und daher fälschlicherweise mit der Bewertung durch die Lehrperson unzufrieden sind. Davon scheint die Gruppe aber nicht unbedingt auszugehen. Bei Schüler*innen, die angesichts einer Note „so dermaßen aus den Wolken“ fallen, gehen die Diskussionsteilnehmer*innen davon aus, dass sich diese sonst ganz gut einschätzen können. Artikulieren Schüler*innen solche Diskrepanzen zwischen ihrer Selbsteinschätzung und ihrer Note, nehmen die Lehrkräfte dies zum Anlass, die eigene Bewertung zu „hinterfragen“. Die Reaktion der Lernenden auf die erhaltene Note wird für die Gruppe als Indikator für eine mögliche Fehleinschätzung ihrerseits bedeutsam. Dies äußert sich auch in der sich hier andeutenden Art und Weise, wie die Lehrkräfte auf derartige Rückmeldungen der Lernenden reagieren. So führen die Lehrkräfte gemeinschaftlich aus, dass sie die Möglichkeit von Fehlbeurteilungen offen einräumen, eine Selbstüberprüfung der Benotung gegenüber den Schüler*innen kommunizieren und diesen damit zurückmelden, dass eine kritische Anfrage zum Hinterfragen der eigenen Bewertungspraxis führt („da achte ich beim nächsten Mal nochmal mehr drauf“). Auch wenn an dieser Stelle konkrete Konsequenzen nicht ausgeführt werden, scheint es sich hierbei angesichts der Bedeutung als Indikator für mögliche Fehleinschätzungen, die die Lehrkräfte solchen Rückmeldungen zuweisen, nicht bloß um ein freundlich formuliertes Abblocken von Kritik zu handeln, das nur dazu dient, weiteren Einwänden das Wasser abzugraben. Dies steht im deutlichen Kontrast zu dem, was sich bei der SwP-Gruppe dokumentiert. Auch wie die Mathematik-Lehrkräfte auf diejenigen Lernenden Bezug nehmen, die ihres Erachtens definitiv fälschlicherweise unzufrieden mit ihren Noten sind und deren Kritik die Lehrkräfte als verfehlt zurückweisen, verweist auf eine Differenz zwischen den Gruppen. Anders als die Lehrkräfte der SwP-Gruppe deuten die Mathematik-Lehrkräfte die Artikulation von Unzufriedenheit mit der erhaltenen Note nicht als bloß strategisches Feilschen um Noten, sondern führen sie auf eine aufrichtige, aber schlicht falsche Selbsteinschätzung zurück („die schätzen sich *wirklich* komplett falsch ein“, Z. 650-652).

Kritische Rückfragen oder gar Beschwerden durch Schüler*innen werden also als legitim angesehen und nicht als strategisches Schüler*innenverhalten oder gar als grundsätzliche Infragestellung der Lehrperson gewertet. Die Artikulation von Unzufriedenheit seitens der Lernenden – ebenso wie die von Zufriedenheit – wird ferner für die Lehrkräfte als ein weiterer Anhaltspunkt für die Angemessenheit der

vergebenen Note bedeutsam. Insbesondere schließen die Lehrkräfte die Möglichkeit von Fehleinschätzungen nicht von vorneherein aus. Beides kommt auch im Sprechen mit Lernenden über Noten zum Ausdruck, das damit auf die übergeordnete Orientierung der Gruppe in Bezug auf Leistungsbewertung verweist, die die Gruppenmitglieder habituell verbindet.

4.4 Deutsch-Lehrkräfte

Die Gruppe der Deutsch-Lehrkräfte unterscheidet sich sowohl in ihrer Orientierung, die der Bewertungspraxis zugrunde liegt, als auch in deren Enaktierung bei der Thematisierung von Noten deutlich von den anderen beiden Gruppen. Im Unterschied zu diesen dokumentiert sich bei der Gruppe der Deutschlehrkräfte eine Orientierung an den sozialen Konsequenzen von Leistungsbewertungen. D. h., dass die Gruppenmitglieder in ihrer Bewertungspraxis von Kriterien zur Leistungsbewertung abstrahieren und auf leistungsexmanente, soziale Kriterien wie beispielsweise die Emotionen der Lernenden oder die individuellen außerschulischen, lebensweltlichen Konsequenzen der Noten zurückgreifen. Das Leistungssystem mit seinem Anspruch auf überprüfbare und intersubjektiv verfügbare Standards interferiert damit für die Lehrkräfte mit anderen Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln wie Unterstützung von Persönlichkeitsentwicklung, Herstellung eines positiven Lernklimas oder Fürsorge für Lernende.

Deutlich wird diese Orientierung an sozialen Konsequenzen im folgenden Transkriptausschnitt, in dem Ew die Rahmung ihrer Bewertungen durch Schüler*innen thematisiert.

Ew: ja und unsere Noten sind äh (.) auch andere Noten als wie Kinder die verstehen; (.) also wenn ich zum Beispiel eine vier gebe dann denk ich mir eigentlich so, (.) es ist ausreichend. (.) also es ist eigentlich was Positives. (.) aber (.) Schülerinnen und Schüler verstehen das als du bist ne Niete. und das (da) da, und das war nämlich

Zw: [└]mhm.

Ew: auch gerade genau bei diesen Gruppenarbeitsergebnissen. dass ich=dachte ja das ist jetzt ausreichend ((schlägt mit der Handfläche gegen den Tisch)) was sie gemacht haben mehr ist es auch nicht (.) so (.) und da dachte ich aber ey das sind Fünftklässler, die sind jetzt (.) n halbes Jahr hier, (.) für die ist das ganz schlimm. (.) also die haben dann ne vier und dann gehen die nach Hause und sind traurig am Wochenende (.) und (.) weil aber einfach das nicht übereinst- also die, (.) wir

Aw: [└]@(.)@

Ew: haben nicht den gleichen Code irgendwie;

(Z. 1406-1417)

Ew berichtet von einer unterschiedlichen Deutung der Noten durch Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte, die „nicht den gleichen Code“ hätten, so dass die Note „ausreichend“ von Schüler*innen als negative Rückmeldung an die ganze Person („Niete“) verstanden würde. Neben dieser Diskrepanz in der Deutung von Noten

wird in dem Transkriptausschnitt auch deutlich, dass die Lehrperson eine Spannung zwischen den fachlichen Standards und ihrer Orientierung an sozialen und emotionalen Konsequenzen von Leistungsbewertungen wahrnimmt. So müssten die Ergebnisse der Gruppenarbeit eigentlich den fachlichen Standards folgend mit der Note ausreichend bewertet werden, da die Leistung „mehr [...] auch nicht“ ist. Unter Berücksichtigung sowohl von Schüler*innenmerkmalen („das sind Fünftklässler, die sind jetzt (...) n halbes Jahr hier“) als auch von negativen emotionalen Folgen für die Lernenden („für die ist das ganz schlimm.“, „sind traurig am Wochenende“) erscheint für die Lehrperson jedoch eine solche Bewertung nicht vertretbar bzw. sogar moralisch verwerflich zu sein. Im Unterschied zu den beiden anderen Gruppen sind die Deutsch-Lehrkräfte stärker an einer Fürsorge und emotionalen Anerkennung der Schüler*innen orientiert. Auch wenn wir dies hier für die Bewertung von Gruppenarbeitsergebnissen gezeigt haben, dokumentiert sich eine solche Orientierung im Transkript auch an anderen Stellen, in denen die Bewertung mit Blick auf (Halb-)Jahreszeugnisse verhandelt wird.

Mit Blick auf die Enaktierung einer solchen Orientierung an sozialen Konsequenzen der Leistungsbewertung wäre es durchaus zu erwarten gewesen, dass die Lehrkräfte von Situationen erzählen, in denen sie Schüler*innen die Bedeutung von Noten erläutern bzw. deren Bedeutung relativieren sowie Bewertungsprozesse und deren Konsequenzen thematisieren. Gerade auch bei der obigen Erzählung wäre zu vermuten, dass diese mit der Erzählung eines Gesprächs über die Note „ausreichend“ und deren ‚Decodierung‘ aus Perspektive der Lehrkraft fortgesetzt wird. Derartige Thematisierungen von Leistungsbewertung kommen jedoch nicht vor. Überhaupt wird von Thematisierungen von Leistungsbewertung im Unterricht kaum berichtet und dort, wo sie angesprochen werden, werden sie nur sehr knapp nebenbei erwähnt, ohne weiter ausgeführt oder von anderen aufgegriffen zu werden. Einer expliziten Auseinandersetzung mit den Noten scheint aus Sicht der Teilnehmenden keine große Relevanz in der Handlungspraxis zuzukommen. Über die Gründe können nur Mutmaßungen angestellt werden. Bemerkenswert ist an dieser Stelle erst einmal, dass die Deutsch-Lehrkräfte dem Sprechen über Leistung(sbewertung) im Vergleich mit den anderen beiden Gruppen eine geringere Bedeutung beizumessen scheinen, obschon die für ihren Umgang mit Leistungsbewertung rekonstruierbare Orientierung eher das Gegenteil vermuten ließe. Dies erstaunt umso mehr, als die Lehrerinnen an anderen Stellen, was wir hier nicht darstellen konnten, die Zusammenschau von Noten als Anhaltspunkte für sie zu Stärken und Schwächen der Lernenden und Klassenarbeitskorrekturen als Gelegenheit für (schriftliche) Rückmeldungen an die Lernenden zu deren Lernstand verhandeln.

4.5 Zusammenfassung

Für die drei Gruppen konnten wir unterschiedliche Orientierungen mit Blick auf die Leistungsbewertung herausarbeiten. Dabei konnten wir Unterschiede zwi-

schen den Gruppen in Bezug auf die Bedeutung von den Noten für die Interaktion mit den Lernenden feststellen. Für die Gruppen der Mathematik-Lehrkräfte und der SwP-Lehrkräfte konnten wir differente Weisen, wie Noten im unterrichtlichen Kontext thematisiert werden, rekonstruieren. Im Falle der Deutsch-Lehrkräfte zeigt sich ein Thematisieren von Noten im Unterricht in dem Material der Gruppendiskussion nicht.

In der Thematisierung von Noten werden teilweise die Orientierungen der Leistungsbewertung enacted. D. h., die Orientierung, die für die Lehrkräfte in ihrer Bewertungspraxis handlungsleitend ist, zeigt sich auch in der Interaktion mit den Lernenden und damit in der Weise, wie Noten im Unterricht thematisiert werden. Dies gilt vor allem für die Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte. Für diese stellen Fehler in der Bewertung kein individuelles Versagen dar, sondern werden vielmehr als berufsinhärente Herausforderung verhandelt, denen sich alle Lehrkräfte stellen müssen und deren Bewältigung nicht immer in der gleichen Weise gut gelingt. Dies zeigt sich in der Interaktion mit den Lernenden und damit auch beim Sprechen über Noten in einer Demonstration der eigenen Fehlbarkeit, ohne dadurch die eigene Bewertungskompetenz oder die bewertungsbezogene Machtasymmetrie (Bressler 2023) in der Beziehung zu den Schüler*innen bedroht zu sehen. Auch bei den SwP-Lehrkräften dokumentiert sich die Orientierung zur Leistungsbewertung in der Interaktion mit den Lernenden. So konnten wir für diese eine Verschiebung in der Verantwortung für das Bewertungsergebnis auf die Schüler*innen und an der Schule verankerte Kriterienkataloge rekonstruieren. Durch die Besprechung von vermeintlich standardisiert anwendbaren Bewertungskriterien mit den Lernenden wird der Entscheidungsspielraum der Lehrenden kaschiert und die Basis für eine Immunisierung des Lehrer*innenurteils gegen kritische Anfragen gelegt. Anstatt auf diese Kriterien im Falle von kritischen Anfragen zu verweisen, wird die Immunisierung noch dadurch gesteigert, dass kritische Anfragen als bloßes strategisches Schüler*innenverhalten zurückgewiesen werden, ohne im Einzelfall deren Berechtigung zu überprüfen. Das Gefühl der Infragestellung der eigenen Person, das in der demonstrierten, z. T. emotional gefärbten Geringschätzung mitschwingt, deutet darauf hin, dass die habitualisierte Verantwortungsverlagerung auf die Lernenden für die Lehrkräfte selbst brüchig ist und sie durch die Anfragen der Schüler*innen in dieser erschüttert werden. Das Abblocken würde in diesem Fall die Orientierung der Lehrkräfte stabilisieren und das Enaktierungspotenzial sichern. Die Interaktionspraxis der Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen ist im Falle der SwP-Lehrkräfte kompatibel mit der Orientierung der Leistungsbewertung, geht in dieser aber nicht vollkommen auf, sondern zeigt sich in einer spezifischen Ausdrucksform.

Ganz anders stellt sich die Situation bei den Deutsch-Lehrkräften dar. Dort finden wir eine Diskrepanz zwischen der rekonstruierten Orientierung zur Leistungsbewertung und der sich in den Erzählungen dokumentierenden Bedeutung

von Noten in der Interaktionspraxis mit den Lernenden. Die Deutsch-Lehrkräfte sind in ihrer Bewertungspraxis an den sozialen Konsequenzen von Noten und an Fürsorge für ihre Schüler*innen orientiert. Damit liegt nahe, dass die Gruppe die Thematisierung von Noten und Bewertungen als Möglichkeit sieht, die sozialen Folgen der Benotung abzufedern, indem sie Noten für die Lernenden einordnen. Diese mögliche Enaktierungsform der Orientierung wird jedoch von der Gruppe nicht verhandelt. Entsprechende Erzählungen finden sich in dem Material nicht. Das Sprechen über Noten mit ihren Lernenden scheint für diese Lehrkräfte nicht relevant zu sein. Somit scheinen die Deutsch-Lehrkräfte ihre Orientierung in Bezug auf die Leistungsbewertung nicht in der Interaktionspraxis mit ihren Schüler*innen in Form einer Thematisierung von Noten zu enactieren, obwohl eine solche erst einmal von zentraler Bedeutung für die Enaktierung dieser Orientierung scheint. Die Spannung zwischen dem Bewertungsauftrag und dem Anspruch fachlich adäquater Bewertungen einerseits und der fürsorglichen Orientierung scheint nur im Stillen ohne Austausch mit den Schüler*innen bearbeitet zu werden.

5 Diskussion und Fazit

Bei der Gruppe der Mathematik-Lehrkräfte und der der SwP-Lehrkräfte dreht sich die Praxis des Sprechens mit Lernenden über Leistungsbewertung um die Frage, inwiefern sich Leistungen in Noten widerspiegeln bzw. inwiefern Noten ein Abbild von Leistungen und vor allem durch diese *gerechtfertigt* sind. Dies ist jeweils Ausdruck der Orientierungen der Gruppen hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsbewertung, die bei aller Differenz verbindet, dass die Auseinandersetzung mit der Legitimität von Noten, wie sie sich auch in anderen Studien zeigt (z. B. Zaborowski et al., 2011), im Fokus steht. Noten werden für die Mathematik- und SwP-Lehrkräfte insbesondere in deren Sprechen mit Lernenden über Leistungsbewertung nur als karrierewirksame Selektion bedeutsam. Als aneignungsprüfende Selektion, etwa im Sinn der Rückmeldung individuellen Lernstands, werden Noten hingegen nicht bedeutsam.

In der Gruppe der Deutsch-Lehrkräfte dagegen scheinen zwar Leistungsbewertung und Noten in Gesprächen mit Schüler*innen kaum eine Rolle zu spielen, was vor dem Hintergrund der oben rekonstruierten Orientierung an sozialen Konsequenzen von Noten und Fürsorge überrascht. Jedoch ist mit ebendieser Orientierung durchaus eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Bewertung als aneignungsprüfende Selektion verbunden, insofern für die Lehrkräfte eine besondere Rolle spielt, dass ihres Erachtens Noten von Lernenden als Rückmeldung zum eigenen Können (und sogar zur eigenen Person) aufgenommen und emotional verarbeitet werden. Bei dieser von einer Fürsorgeorientierung geprägte Auseinandersetzung mit Bewertung als aneignungsprüfende Selektion, wie sie im obigen

Ausschnitt zum Ausdruck kommt, ist zwar noch kein klarer Bezug zum Arbeitsbündnis und zur Vermittlungstätigkeit erkennbar. An anderen Stellen der Gruppendiskussion wird ein solcher Bezug, z. B. in Form des Nutzens von Noten zur Rückmeldung individueller Lernstände und als Feedback für die Lehrkräfte selbst zu Stärken und Schwächen der Lernenden, deutlich. Jedoch ist dieser Umgang mit Leistungsbewertungen nicht Teil eines Thematisierens von Bewertungen im Unterrichtsgespräch.

Mit Orientierungen, die auf Fürsorge und soziale Konsequenzen von Bewertungen fokussieren, scheint demnach eine Auseinandersetzung mit der aneignungsprüfenden Selektionsfunktion von Leistungsbewertungen und deren Bedeutung für Vermittlung und Arbeitsbündnis verbunden zu sein, was sich aber nicht unbedingt im Sprechen über Noten im Unterricht äußert. Mit Orientierungen, in deren Fokus die Frage nach der Legitimation von Noten liegt, scheint hingegen eine Fokussierung allein auf die karrierewirksame Selektionsfunktion von Leistungsbewertungen einherzugehen. Jenseits von einer solchen Differenzierung deutet sich in der Zusammenschau der Rekonstruktionsergebnisse an, dass Leistungsbewertung beim Sprechen von Lehrkräften mit Lernenden über Noten als integraler Bestandteil der Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis wenig Bedeutung zu erhalten scheint: Noten werden nicht als Rückmeldung zum Lernstand verhandelt und damit auch nicht zur Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen genutzt. Das bekräftigt ethnographische Befunde zur Thematisierung von Noten im Unterricht sowie sprachanalytische Ergebnisse zu Lernentwicklungsgesprächen, dass es dabei nur oberflächlich betrachtet um das Rückmelden von Lernständen und Diskutieren von Entwicklungsperspektiven geht, letztlich aber vorrangig um das Herstellen von Zustimmung zu Noten und deren legitimatorische Festigung oder das Einüben in die Darstellung einer Angepasstheit an schulische (Leistungs-)Normen (Bonanati 2018; Zaborowski et al. 2011). ‚Im Vollzug des Unterrichts‘ werden Noten und Leistungsbewertung somit als etwas dem Arbeitsbündnis Äußerliches und nicht als integraler Bestandteil der Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis bedeutsam.

An die dargestellten Ergebnisse und skizzierten Überlegungen zum Verhältnis der Praxis rund um Leistungsbewertung einerseits und der Ausgestaltung vom und Zusammenarbeit im Arbeitsbündnis andererseits sowie vor dem Hintergrund der Ausrichtung des übergeordneten Projekts FaBeL schließen sich weiterführende Fragen an. So wird zu klären sein, wie die rekonstruierten Orientierungen bei Hinzunahme weiterer Gruppen in einer Typologie fallübergreifender Orientierungstypen aufgehen und wie die Zusammenhänge weiter auszuarbeiten sind, die sich zwischen den Orientierungen zur Leistungsbewertung und der Berücksichtigung der Bedeutung von Noten für das Arbeitsbündnis bisher abzeichnen. Vor allem ist der Frage nachzugehen, ob die hier herausgearbeiteten Differenzen zwischen den nach Fächern zusammengesetzten Gruppen auch auf Fachspezifika

im Umgang mit der Aufgabe der Leistungsbewertung verweisen, die in einer fachkulturell geprägten Hochschulsozialisation gründen könnten (zur Bedeutung von Fachkulturen u. a. Kollmer et al. 2021; Huber 1991).

Literatur

- Becher, T. (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. In B. R. Clark (Hrsg.), *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings* (S. 271-303). Los Angeles: University of California Press.
- Bohnsack, R. (2018). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 211-226). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis von Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49-64). Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307-327). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89-109). Weilerswist: Velbrück.
- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* [2. Aufl.] (S. 857-875). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Huber, L. (2002). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* [6. Auflage] (S. 417-441). Weinheim: Beltz.

- Huber, L. (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31(1), 3-24.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 603-618.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(2), 106-124.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und „cross culture“* (S. 225-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, M. (2001). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 217-234.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Overmann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241-258). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.
- Rabenstein, K. & Strauß, S. (2018). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 329-346). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der „Leistung“: Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Roch, A. (2008). Zur Erzeugung und Wirksamkeit von Schülerpräsenz. Eine ritualtheoretische Betrachtung von Notenbekanntgaben. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe 2007* (S. 181-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2022). Immer Ärger mit Noten? Bearbeitung von Herausforderungen der Leistungsbewertung. *Empirische Pädagogik*, 36(3), S. 327-342.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523-545). Wiesbaden: Springer VS.
- Streckeisen, U., Hänzli, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen**Bressler, Christoph, Dr.,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen,

Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalität, Asymmetrie pädagogischer Beziehungen, Methodologie und Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung.

christoph.bressler@uni-due.de

Rotter, Carolin, Prof.in Dr.in,

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische

Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen,

Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenhabitus, Lehrer*innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

carolin.rotter@uni-due.de