

Gessenich, Sabine

Die Sprache des Urteilens. Wie Wörter Lernwege prägen – Sprachliche Urteilsbildung als Kompetenz in der Lehrerbildung. Ein theoriegeleiteter Praxisbeitrag

2026, 11 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gessenich, Sabine: Die Sprache des Urteilens. Wie Wörter Lernwege prägen – Sprachliche Urteilsbildung als Kompetenz in der Lehrerbildung. Ein theoriegeleiteter Praxisbeitrag. 2026, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-360455 - DOI: 10.25656/01:36045

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-360455>

<https://doi.org/10.25656/01:36045>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Die Sprache des Urteilens

Wie Wörter Lernwege prägen – Sprachliche Urteilsbildung als Kompetenz in der Lehrerausbildung

Ein theoriegeleiteter Praxisbeitrag, Erscheinungsjahr 2026

Sabine Gessenich

POTENTIALO® · Ingelheim, Deutschland · info@potentialo.de · www.potentialo.de

Zusammenfassung:

Lehrerurteile werden meist als Wahrnehmungsproblem diskutiert: Was sieht eine Lehrkraft, was übersieht sie? Der vorliegende Beitrag verschiebt den Fokus auf die Sprache, in der dieses Sehen sich ausdrückt – und die es zugleich mitgestaltet. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung sowie von Befunden zu Priming-, Halo- und Pygmalion-Effekten wird gezeigt, dass die Wortwahl von Lehrkräften nicht nur beschreibt, was mit einem Kind geschieht, sondern mitbestimmt, was als Nächstes geschieht. Der Beitrag knüpft an Überlegungen zur professionellen Urteilsbildung in pädagogischen Entscheidungssituationen an (Gessenich, Teil 1 dieser Reihe) und überträgt dessen Kernidee – trainierbare Urteilsstabilität – auf die sprachliche Dimension professioneller Urteilsbildung. Abschließend werden, ohne konkrete Trainingsformate offenzulegen, Ansatzpunkte für eine sprachbewusste Lehrerausbildung skizziert.

Schlagworte: Sprache, Urteilsbildung, professionelle Unterrichtswahrnehmung, Diagnostik, Lehrerbildung, sprachsensibler Unterricht

Kernsatz: *Professionelle Urteilsbildung beginnt bei der Sprache: Mit den Worten, die eine Lehrkraft für ein Kind findet, öffnet sie Lernwege – oder verschließt sie.*

1. Einleitung: Sprache als blinder Fleck der Lehrerurteile

Ein Kind sitzt über seinem Heft, den Kopf leicht gesenkt, ohne zu schreiben. Eine Lehrkraft geht vorbei und sagt zur Kollegin: „Der ist heute wieder unmotiviert.“ Zwei Sekunden, ein Halbsatz, beiläufig gesagt zwischen zwei Unterrichtsstunden – und doch ist in diesem Moment etwas Bedeutendes geschehen. Nicht mit dem Kind. Mit der Sprache.

Die Forschung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung hat in den letzten Jahrzehnten intensiv untersucht, was Lehrkräfte sehen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten und welche kognitiven Prozesse ihren Urteilen zugrunde liegen. Weniger Beachtung fand bislang eine naheliegende Anschlussfrage: Wie werden diese Urteile in Sprache übersetzt – und was tut diese Übersetzung mit dem Urteil selbst? Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass Sprache in diesem Prozess keine neutrale Nachgeordnete ist, die ein bereits fertiges Urteil lediglich abbildet. Sprache ist an der Entstehung des Urteils beteiligt, sie stabilisiert es, verbreitet es im Kollegium, und sie erreicht – vermittelt über Rückmeldungen, Zeugnisse, Blicke und beiläufige Bemerkungen – das Kind selbst, das sich sein Bild von sich auch aus dem formt, was Erwachsene über es sagen.

Ein früherer Beitrag hat gezeigt, dass pädagogisches Urteilen in weiten Teilen dem Muster ähnelt, das die naturalistische Entscheidungsforschung für Fachkräfte in Hochrisiko-Domänen beschrieben hat (Klein, 1989): schnelle, mustererkennende Einschätzungen unter Zeitdruck, die selten mehrere Optionen bewusst gegeneinander abwägen, sondern die erste plausible Deutung übernehmen (Gessenich, Teil 1 dieser Reihe). Dort wurde zugleich argumentiert, dass diese Urteilsstabilität keine feste Eigenschaft einer Lehrkraft ist, sondern ein gestaltbarer, trainierbarer Prozess. Der vorliegende Beitrag übersetzt diese Kernidee auf die sprachliche Ebene: Wenn Urteilsbildung trainierbar ist, dann ist es auch die Sprache, in der sie sich ausdrückt – denn beides ist enger miteinander verwoben, als es auf den ersten Blick scheint.

2. Beobachten statt Bewerten – eine unterschätzte Grundkompetenz

„Unmotiviert“ ist kein Wort, das beschreibt, was zu sehen war. Es ist ein Wort, das erklärt, was das Gesehene bedeutet. Zwischen dem gesenkten Kopf und dem Wort „unmotiviert“ liegt ein Sprung – von der Wahrnehmung zur Deutung –, der so schnell vollzogen wird, dass er meist gar nicht als Sprung bemerkt wird. Kahneman (2011) hat diesen Mechanismus als Grundmuster menschlichen Denkens beschrieben: Ein schnelles, assoziatives System liefert Eindrücke und Urteile, bevor ein langsames, kontrollierteres System überhaupt die Gelegenheit hätte, sie zu prüfen. Genau hier beginnt das Thema dieses Abschnitts: die sprachliche Unterscheidung zwischen dem, was beobachtbar ist, und dem, was bereits Interpretation ist.

Diese Unterscheidung wird in der professionellen Wahrnehmungsforschung meist als kognitives Problem behandelt – als Frage danach, was eine Lehrkraft sieht oder übersieht. Aus sprachlicher Perspektive betrachtet, ist sie zugleich ein kommunikatives Problem: Die Art, wie eine Beobachtung in Worte gefasst wird, entscheidet mit darüber, welche Handlungsoptionen

im Kopf der sprechenden Person überhaupt noch offenstehen. Wer sagt „Er ist unmotiviert“, hat sprachlich bereits eine Ursache benannt – und mit ihr eine Grenze gezogen, innerhalb derer weitergedacht wird. Wer stattdessen sagt „Er hat seit zehn Minuten nichts geschrieben“, hält die Ursache offen. Beide Sätze können sich auf dieselbe Szene beziehen. Ihre sprachliche Form eröffnet oder verschließt jedoch unterschiedliche Wege des Weiterdenkens.

Diese Beobachtung ist für die Lehrerbildung folgenreicher, als sie zunächst wirkt. Denn Bewertungssprache hat gegenüber Beobachtungssprache einen entscheidenden Vorteil: Sie ist schneller, kürzer, und sie klingt entschieden. „Er ist unmotiviert“ lässt sich in einer Konferenz, in einer Tür, zwischen zwei Unterrichtsstunden sagen. „Er hat seit zehn Minuten nichts geschrieben, schaut aber wiederholt zum Nachbartisch“ braucht mehr Worte, mehr Aufmerksamkeit – und sie klingt, anders als die Bewertung, nach einer offenen Frage statt nach einer fertigen Antwort. Bereits Ingenkamp (1971) zeigte in seiner klassischen Analyse der schulischen Beurteilungspraxis, wie stark scheinbar objektive Einschätzungen zwischen verschiedenen Lehrkräften variieren, obwohl sie sich auf dieselbe Leistung beziehen – ein früher Hinweis darauf, dass Bewertungssprache Sicherheit suggeriert, wo tatsächlich erhebliche Unsicherheit besteht.

Eine hilfreiche Orientierung, um beide Sprachformen im eigenen Sprechen zu unterscheiden, ist eine einfache Prüffrage: Würde eine Kamera das festhalten, was hier gesagt wird? „Er sitzt mit gesenktem Kopf über dem Heft“ – ja. „Er ist unmotiviert“ – nein, das ist eine Schlussfolgerung, kein Bild. Diese Prüffrage lässt sich nicht nur auf die eigene Wahrnehmung anwenden, sondern auch auf die eigene Sprache: als eine Art Filter, durch den ein Satz laufen muss, bevor er über ein Kind gesagt oder geschrieben wird – im Zeugnis, im Elterngespräch, in der Teamsitzung.

Für die Ausbildung angehender Lehrkräfte ergibt sich daraus ein doppelter Ansatzpunkt. Zum einen die Sensibilisierung dafür, dass Bewertungssprache sich als Beobachtung tarnt – dass Sätze wie „Sie ist schüchtern“ oder „Er macht immer Ärger“ grammatisch wie Tatsachenbeschreibungen klingen, obwohl sie bereits Interpretationen sind, die weitere Deutungen nach sich ziehen. Zum anderen die Erfahrung, dass Beobachtungssprache nicht weniger professionell ist, nur weil sie vorsichtiger klingt. Im Gegenteil: Sie hält den diagnostischen Prozess offen, statt ihn vorschnell zu schließen. Diese Haltung lässt sich nicht durch eine einmalige Regel vermitteln, sondern nur durch wiederholte Übung im eigenen Sprechen und Schreiben – ausführlich dargestellt in „Kinder sehen – nicht nur bewerten“ (Gessenich, 2026). Für den vorliegenden Beitrag genügt die grundsätzliche Erkenntnis: Die Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung ist keine akademische Feinheit, sondern eine sprachliche Basiskompetenz, die jede professionelle Einschätzung eines Kindes von Grund auf verändert – lange bevor eine Fördermaßnahme geplant, ein Elterngespräch geführt oder ein Zeugnis formuliert wird.

3. Wie Urteile in Köpfen und Worten entstehen: Priming, Halo- und Pygmalion-Effekt

Die Geschwindigkeit, mit der Bewertungen entstehen, ist ein zentraler Teil des Problems. Erste soziale Urteile über eine Person – vertrauenswürdig oder nicht, kompetent oder nicht – bilden sich innerhalb von Sekundenbruchteilen und sind das Ergebnis eines weitgehend automatischen, unbewussten Prozesses (Willis & Todorov, 2006). Für die Pädagogik bedeutet das: Lange bevor eine Lehrkraft bewusst über ein Kind nachdenkt, hat sie bereits eine erste Einschätzung getroffen – und diese Einschätzung sucht sich anschließend ihre sprachliche Form.

Drei kognitionspsychologische Befunde sind für das Verständnis dieses Prozesses besonders aufschlussreich, weil sie sich nicht nur auf der Ebene der Wahrnehmung, sondern unmittelbar auch auf der Ebene der Sprache zeigen lassen.

Priming. Ein Priming-Effekt liegt vor, wenn eine zuvor aktivierte Information die Verarbeitung nachfolgender Informationen unbewusst beeinflusst (Bargh, Chen & Burrows, 1996). Im Schulkontext kann Priming in erster Linie über Sprache wirken: über Zeugnisse, Bemerkungen von Kolleginnen und Kollegen oder Aussagen in Klassenkonferenzen. Diese sprachlichen Vorabinformationen legen einen Interpretationsrahmen fest, durch den nachfolgendes Verhalten gelesen wird – nicht, weil die Lehrkraft nachlässig wäre, sondern weil genau das die Funktionsweise menschlicher Informationsverarbeitung ist. Wo keine sprachliche Vorabinformation weitergegeben wird, kann auch kein sprachliches Priming stattfinden. Die Weitergabe von Informationen über ein Kind ist damit selbst eine sprachliche und pädagogische Entscheidung, keine neutrale Formalität.

Halo-Effekt. Eng verwandt mit dem Priming ist die Tendenz, von einer bekannten positiven oder negativen Eigenschaft einer Person unbegründet auf andere, unabhängige Eigenschaften zu schließen (Thorndike, 1920). Ein Kind, das als „intelligent“ gilt, wird auch eher für „fleißig“ oder „kooperativ“ gehalten, obwohl diese Merkmale unabhängig voneinander sind. Sprachlich zeigt sich der Halo-Effekt vor allem in pauschalisierenden Adjektiven und Zuschreibungen, die ein Merkmal auf die ganze Person ausdehnen: „ein schwieriges Kind“ statt „ein Kind, das in dieser Situation schwierig reagiert hat“. Der erste Satz beschreibt eine Identität, der zweite ein Verhalten in einem Kontext – ein sprachlich kleiner, in der Wirkung erheblicher Unterschied.

Pygmalion-Effekt. Rosenthal und Jacobson (1968/2003) zeigten in ihrer inzwischen klassischen Studie, dass Erwartungen von Lehrkräften Lernentwicklungen beeinflussen können, auch wenn ihre Ausgangsbasis nicht allein die tatsächliche Leistung eines Kindes abbildet. Der Mechanismus, über den sich Erwartungen in reale Entwicklung übersetzen, ist zu einem großen Teil ein sprachlicher und kommunikativer: die Art der Ansprache, die Menge und Qualität der Rückmeldung, die Geduld beim Nachfragen. Ein Kind, dem gegenüber wiederholt in Bewertungssprache kommuniziert wird – „Das schaffst du eh nicht“ statt „Das ist heute noch schwer für dich“ –, erlebt eine andere sprachliche Umgebung als ein Kind, dem gegenüber die gleiche Schwierigkeit in offener, prozessorientierter Sprache benannt wird. Beide Sätze mögen

aus derselben pädagogischen Sorge entstehen. Ihre Wirkung auf das Selbstbild des Kindes ist nicht dieselbe.

Diese drei Effekte sind nicht durch guten Willen aufzuheben, sondern nur durch Bewusstsein und geübte Gegenbewegung zu mildern. Wie wenig verlässlich sich Urteilsgenauigkeit von selbst einstellt, unterstreicht auch ein aktueller Befund zur Urteilsgenauigkeit deutscher Lehrkräfte: Karing, Rausch und Artelt (2024) zeigten anhand der BiKS-Kohortenstudie, dass die Urteilsgenauigkeit einer Lehrkraft sich nicht ohne Weiteres von einem Fachbereich auf einen anderen überträgt und zwischen Lehrkräften erheblich variiert. Urteilsqualität ist demnach keine feste, generelle Eigenschaft einer Person, sondern etwas, das sich – je nach Bereich, Erfahrung und, wie hier argumentiert wird, auch je nach sprachlicher Übung – unterschiedlich stabil zeigt. Das ist zugleich eine ernüchternde und eine hoffnungsvolle Erkenntnis: ernüchternd, weil sie zeigt, dass Erfahrung allein keine verlässliche Schutzwirkung entfaltet; hoffnungsvoll, weil sie zeigt, dass Urteilsqualität kein unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern ein Prozess, der sich auch in Sprache äußert – und an dem deshalb auch auf sprachlicher Ebene gearbeitet werden kann.

4. Sprache als Schutz oder Risiko: „Keine Lust“ & Co. neu lesen

Nicht nur die Sprache der Lehrkräfte prägt Lernwege. Auch die Sprache der Kinder selbst verdient in diesem Zusammenhang genauere Aufmerksamkeit – denn sie ist selten das, wonach sie zunächst klingt.

Ein Kind, das eine Aufgabe nicht beginnt und auf Nachfrage „Keine Lust“ sagt, teilt selten mit, was tatsächlich in ihm vorgeht. Berglas und Jones (1978) beschrieben mit dem Konzept des Selbsthandicappings ein verbreitetes Muster: Menschen schaffen sich – bewusst oder unbewusst – Erklärungen für ein mögliches Scheitern, die ihr Selbstbild schützen, bevor das Scheitern überhaupt eingetreten ist. „Keine Lust“ kann eine solche vorgeschobene Erklärung sein. In solchen Fällen schützt die Formulierung vor der verletzlicheren Aussage dahinter: Ich traue mich nicht. Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll. Ich habe Angst, dass es wieder nicht reicht.

Dass diese Schutzfunktion nicht nur psychologisch, sondern auch neurobiologisch begründet ist, zeigen Eisenberger, Lieberman und Williams (2003): Sozialer Ausschluss und die Erfahrung, vor anderen zu versagen, aktivieren dieselben Hirnareale wie körperlicher Schmerz. Das Risiko, sich als „nicht könnend“ zu zeigen, wird vom Nervensystem nicht als abstraktes Leistungsproblem verarbeitet, sondern als reale Bedrohung. Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, dass Kinder sprachliche Auswege wählen, die dieses Risiko verdecken, statt es offenzulegen.

Wie ein Kind seine eigene Situation in Worte fasst, spiegelt zudem häufig seine innere Bewertung der eigenen Person wider. „Ich kann das nicht“ ist sprachlich ein Urteil über die eigene Person – eine Aussage über Fähigkeit, Wert und Zugehörigkeit. „Ich verstehe das noch nicht“ ist demgegenüber die Beschreibung eines vorübergehenden Zustands, bezogen auf eine

konkrete Situation, nicht auf die Person als Ganzes. Kinder, die häufig in Leistungssituationen bewertet werden, rutschen leichter in die erste Formulierung, weil sie gelernt haben, dass ihre Leistung eine Aussage über das ist, was sie sind.

Für die Reaktion der Lehrkraft ergibt sich daraus eine doppelte Verantwortung: die eigene Sprache so zu wählen, dass sie diesen Unterschied nicht verstärkt, sondern abmildert – und die Sprache des Kindes nicht nur als Faktenlage, sondern auch als möglichen Schutzsatz zu hören. „Keine Lust“ ist dann keine Aussage, die widerlegt oder eingefordert werden muss, sondern ein Hinweis darauf, dass gerade etwas geschützt wird, das noch nicht sicher genug ist, um gezeigt zu werden. Diese Lesart – ausführlicher hergeleitet und an konkreten Beispielen entfaltet in „Kinder sehen – nicht nur bewerten“ (Gessenich, 2026) – verändert nicht die Situation des Kindes, aber sie verändert, was eine Lehrkraft als Nächstes zu tun in der Lage ist.

Diese Lesart ist zugleich ein erster Schritt zu einer Perspektive, die über die Sprache hinausweist: Wer „Keine Lust“ als Schutzsatz statt als Faktenlage hört, richtet den Blick bereits nicht mehr allein auf das Defizit – das Nicht-Beginnen –, sondern auf das, was das Kind in diesem Moment trägt oder tragen könnte. Wie sich ein solcher Ressourcenblick als eigenständige Grundhaltung beschreiben lässt, die sich nicht nur auf Kinder, sondern ebenso auf Lehrkräfte und Eltern richten kann, ist Gegenstand des dritten Beitrags dieser Reihe (Gessenich, Teil 3 dieser Reihe).

5. Dekodieren – Begleiten – Entlasten in der Sprache der Lehrkräfte

Wenn kindliche Sprache Schutzfunktion hat, dann stellt sich die Frage, welche sprachliche Reaktion einer Lehrkraft diesen Schutz nicht bricht, sondern langsam überflüssig macht. Drei Prinzipien lassen sich hierfür in ihrer sprachlichen Ausprägung skizzieren, ohne die dahinterliegende Übungspraxis vollständig auszubreiten.

Dekodieren bedeutet sprachlich, ein Verhalten nicht zu etikettieren, sondern als Botschaft zu behandeln, die noch entschlüsselt werden muss. Der Unterschied zwischen „Er stört wieder“ und „Was versucht er sich gerade mit diesem Verhalten zu ermöglichen?“ ist kein rein rhetorischer. Die erste Formulierung schließt die Frage bereits ab. Die zweite hält sie offen und lenkt die eigene Aufmerksamkeit auf die Funktion des Verhaltens statt auf seine Störwirkung.

Begleiten zeigt sich sprachlich vor allem in der Art, wie auf Unsicherheit reagiert wird. Eine begleitende Sprache stellt Fragen, die das Kind in die eigene Wahrnehmung einladen, statt es zu belehren oder zu kontrollieren: „Was hast du bis hierher verstanden?“ statt „Was hast du denn nicht verstanden?“. Diese Art der Anschlussfrage lässt sich an Vygotskys (1978) Konzept der Zone der nächsten Entwicklung rückbinden: Lernen gelingt am wirksamsten dort, wo Begleitung an der Grenze des bereits Beherrschten ansetzt – eine Grenze, die sich sprachlich nur erschließt, wenn gefragt statt behauptet wird.

Entlasten bedeutet, sprachlich Druck aus einer Situation zu nehmen, ohne die Anforderung selbst abzusenken. Einem Kind, das vor einem leeren Blatt sitzt, weil es sich vor Fehlern scheut, kann ein Satz wie „Der erste Satz darf hässlich sein, er ist nur zum Anfangen da“ helfen: Die Aufgabe – einen Text zu schreiben – bleibt dieselbe, aber die Bedingung, unter der sie erlebt wird, verändert sich. Dass Lernbereitschaft und das körperliche Bedrohungssystem einander wechselseitig ausschließen, ist neurophysiologisch gut beschrieben (Porges, 2011): Wer sich bedroht fühlt, ist schwerer erreichbar für neue Informationen; wer sich sicher fühlt, kann sich öffnen. Entlastende Sprache ist in diesem Sinn keine pädagogische Freundlichkeit am Rande, sondern eine wichtige Bedingung dafür, dass Lernen beginnen und sich öffnen kann.

Diese drei Prinzipien sind, in ihrer vollen Ausarbeitung und mit den dazugehörigen Übungsformen, ausführlich in „Kinder sehen – nicht nur bewerten“ (Gessenich, 2026) dargestellt. Für den vorliegenden Beitrag genügt die grundsätzliche Beobachtung: Dekodieren, Begleiten und Entlasten sind keine abstrakten pädagogischen Haltungen, sondern lassen sich an konkreten, kontrastierbaren Formulierungen im Unterrichtsalltag festmachen – und damit auch trainieren.

6. Professionelle Sprachreflexion in der Lehrerbildung: Ansatzpunkte

Wenn Sprache Lernwege mitgestaltet, dann stellt sich für die Lehrerbildung eine naheliegende Frage: Wie lässt sich diese Wirkung zum Gegenstand professioneller Entwicklung machen, ohne sie auf einen einfachen Regelkatalog zu verkürzen? Formulierungen wie „Formuliere positiv“ oder „Vermeide negative Sprache“ greifen zu kurz, weil sie Sprache als Stilfrage behandeln – als etwas, das man richtig oder falsch macht, statt als Ausdruck einer Haltung, die selbst reflektiert werden muss.

Ein erster Ansatzpunkt liegt deshalb nicht im Formulieren, sondern im Wahrnehmen der eigenen Sprache. Studierende und Lehrkräfte in der Fortbildung können lernen, typische Bewertungsformeln im eigenen Sprachgebrauch zu erkennen – Sätze, die sie selbst über Kinder sagen oder schreiben, ohne sich der darin enthaltenen Vorannahmen bewusst zu sein. Diese Arbeit setzt bei der eigenen Unterrichtssprache, dem eigenen Konferenzjargon, den eigenen Formulierungen in Zeugnissen und Elterngesprächen an. Ziel ist nicht, jede Bewertung zu vermeiden – Einschätzungen gehören zum professionellen Handeln –, sondern sich des Übergangs von Beobachtung zu Bewertung bewusst zu werden und ihn als eigenständigen, reflektierbaren Schritt zu behandeln.

Ein zweiter Ansatzpunkt betrifft die eigene Sprachbiografie der angehenden Lehrkraft. Die Art, wie ein Mensch selbst als Kind bewertet, gelobt, kritisiert oder etikettiert wurde, prägt häufig unbewusst, welche Formulierungen ihm später im Klassenzimmer selbstverständlich über die Lippen gehen. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungs- und Bewertungsgeschichte kann diesen unbewussten Transfer sichtbar machen. Diese Arbeit ist keine Therapie, sondern

eine biografische Reflexionsarbeit mit klarem professionellen Bezug: Sie hilft angehenden Lehrkräften zu verstehen, warum ihnen bestimmte Formulierungen leichter fallen als andere.

Ein dritter Ansatzpunkt liegt in der Analyse von Formulierungspaaren, wie sie in diesem Beitrag bereits angedeutet wurden. Solche Gegenüberstellungen eignen sich gut für die gemeinsame Arbeit in Seminaren und Fortbildungen, weil sie konkret, alltagsnah und ohne großen theoretischen Vorlauf diskutierbar sind. Wichtig ist dabei weniger, eine feste Liste „guter“ und „schlechter“ Formulierungen abzuarbeiten, als ein Gespür dafür zu entwickeln, was eine bestimmte sprachliche Wendung im Kind auslösen kann.

Diese drei Ansatzpunkte greifen eine Implikation auf, die bereits im ersten Beitrag dieser Reihe formuliert wurde (Gessenich, Teil 1 dieser Reihe): dass der Entscheidungs- beziehungsweise Urteilsprozess selbst zum eigenständigen Gegenstand professioneller Entwicklung werden kann, statt nur Fachwissen und Methodenrepertoire zu schulen. Cannon-Bowers und Bell (1997) hatten diesen Gedanken für die naturalistische Entscheidungsforschung allgemein entwickelt; der erste Beitrag dieser Reihe hat ihn auf den pädagogischen Kontext übertragen. Wie sich diese Richtung in mehrstufige Reflexionsaufgaben, Sprachprotokolle und strukturierte Übungssequenzen überführen lässt, ist Gegenstand konkreter Ausbildungsformate, die an anderer Stelle vertieft dargestellt werden. Für den vorliegenden Beitrag genügt die grundsätzliche These: Sprachreflexion ist kein Zusatzmodul neben der eigentlichen Wahrnehmungs- und Urteilskompetenz, sondern eine ihrer tragenden Säulen – denn jede Einschätzung, die eine Lehrkraft über ein Kind trifft, wird irgendwann zu Worten, mit denen dieses Kind über sich selbst nachdenkt. Wie Sprachreflexion mit Menschenbild, Aufmerksamkeit, Deutung, Handlung und Entwicklung zusammenhängt, ist Gegenstand weiterer Ausarbeitung.

7. Grenzen und Ausblick: Zwischen Haltungsarbeit und Curricula

Der vorliegende Beitrag verbindet etablierte Befunde aus der Kognitions- und Bildungsforschung zu Priming-, Halo- und Pygmalion-Effekten mit einer aus der pädagogischen und lerntherapeutischen Praxis entwickelten Perspektive auf Sprache. Er ist damit, ähnlich wie der vorangegangene Beitrag zur naturalistischen Entscheidungsforschung in der Pädagogik (Gessenich, Teil 1 dieser Reihe), ein theoriegeleiteter Praxisbeitrag und kein Bericht über eine eigene empirische Untersuchung.

Eine Grenze ist an dieser Stelle ausdrücklich zu benennen. Dass Urteilsqualität keine feste, generelle Eigenschaft ist, sondern zwischen Personen, Fächern und Situationen variiert, ist für die fachliche Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften bereits empirisch belegt (Karing, Rausch & Artelt, 2024). Dass sich ein vergleichbares Muster auf die sprachliche Urteilskompetenz übertragen lässt, ist vor dem Hintergrund der in Abschnitt 3 dargestellten Befunde zu Priming-, Halo- und Pygmalion-Effekten plausibel. Offen ist dagegen, ob sich diese sprachliche Urteilskompetenz durch gezielte Reflexionsarbeit tatsächlich trainieren und ihre Verbesserung messbar nachweisen lässt – das ist eine empirische Frage, die dieser Beitrag aufwirft, aber nicht beantwortet.

Damit schließt sich der Kreis zu einer Beobachtung, die auch für die allgemeine Beurteilungsforschung gilt: Es besteht umfangreiches Wissen über die Variabilität von Lehrerurteilen, aber vergleichsweise wenig Wissen darüber, welche konkreten, trainierbaren Prozesse zu einer verlässlicheren, dem Kind gerechter werdenden Urteilsbildung beitragen könnten (vgl. Phung & Michell, 2022). Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein Vorschlag, diese Lücke von der sprachlichen Seite her zu schließen – nicht durch ein weiteres Regelwerk, sondern durch die begründete These, dass die Art, wie eine Lehrkraft über ein Kind spricht, so trainierbar ist wie die Art, wie sie es beobachtet. Zwischen individueller Haltungsarbeit und struktureller Verankerung in Curricula der Lehrerbildung bleibt dabei ein Spannungsfeld bestehen, das dieser Beitrag benennt, ohne es abschließend aufzulösen.

Für die oben skizzierte empirische Prüfung suche ich ausdrücklich den Austausch mit Forschenden aus der Sprachwissenschaft, der pädagogischen Psychologie, der Unterrichts- und Diskursforschung oder verwandten Feldern, die Interesse an einer wissenschaftlichen Begleitung dieser Fragestellung haben – sei es in Form einer Kooperation, einer gemeinsamen Interventionsstudie – etwa einer längsschnittlichen Untersuchung, die Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum, beispielsweise ein Jahr nach einer sprachlichen Reflexionsschulung, begleitet und prüft, wie sich ihr Umgang mit Konfliktsituationen und herausforderndem Verhalten dadurch verändert – oder einer kritischen Weiterentwicklung der hier vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen Beobachtungs- und Bewertungssprache.

Kontakt: info@potentialo.de.

Anmerkung

Dieser Beitrag ist Teil 2 einer vierteiligen Reihe zur professionellen Urteilsbildung in der Lehrerbildung: Teil 1 „Wenn schnelles Erkennen nicht reicht – Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung“, Teil 2 der vorliegende Beitrag „Die Sprache des Urteilens – Wie Wörter Lernwege prägen“, Teil 3 „Der Blick, der stärkt – Ressourcenorientierung als Grundhaltung in der Arbeit mit Kindern, Lehrkräften und Eltern“ und Teil 4 „Der übersehene Korridor – Fachdidaktische Tiefe als Voraussetzung professioneller Urteilsbildung bei Dyskalkulie und Lese-Rechtschreib-Schwäche“. Die vier Texte bauen aufeinander auf und lassen sich unabhängig voneinander lesen.

Literatur

Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.230>

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405–417.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>

Cannon-Bowers, J. A., & Bell, H. H. (1997). Training decision makers for complex environments: Implications of the naturalistic decision making perspective. In C. Zsombok & G. Klein (Eds.), *Naturalistic decision making* (S. 99–110). Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302(5643), 290–292.
<https://doi.org/10.1126/science.1089134>

Gessenich, S. (2026). *Kinder sehen – nicht nur bewerten*. epubli.

Gessenich, S. (2026). Wenn schnelles Erkennen nicht reicht: Urteilsbildung und Diagnostik als lehrbare Kompetenz in der Lehrerfortbildung. peDOCS. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359666.
<https://doi.org/10.25656/01:35966>

Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Beltz.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Karing, C., Rausch, T., & Artelt, C. (2024). Teacher judgement accuracy—measurements, causes and effects. In S. Weinert, H.-G. Rossbach, J. von Maurice, H.-P. Blossfeld & C. Artelt (Eds.), *Educational processes, decisions, and the development of competencies from early preschool age to adolescence: Findings from the BiKS cohort panel studies*. Springer.

Klein, G. A. (1989). Recognition-primed decisions. In W. B. Rouse (Ed.), *Advances in man-machine systems research* (Vol. 5, S. 47–92). JAI Press.

Phung, D. V., & Michell, M. (2022). Inside teacher assessment decision-making: From judgement gestalts to assessment pathways. *Frontiers in Education*, 7, Article 830311.

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. Norton.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Routledge. (Original veröffentlicht 1968)

Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25–29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Willis, J., & Todorov, A. (2006). First impressions: Making up your mind after a 100-ms exposure to a face. *Psychological Science*, 17(7), 592–598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01750.x>