Thementeil

Christoph Leser

Vermitteln und Bewerten im Unterricht

Zusammenfassung

Leistungsbewertung gehört zu einer der zentralen Aufgaben von Lehrer/-innen. Unterschiedliche Testverfahren dienen dazu, Wissen gezielt zu überprüfen. Dabei kann zwischen Aneignung und Leistungsüberprüfung zumindest zeitlich trennscharf unterschieden werden: die Wissensaneignung geht der Wissensüberprüfung notwendig voraus. Jenseits expliziter Leistungsmessungen jedoch lassen sich die Vermittlung von Unterrichtsgegenständen sowie die Feststellung und Bewertung von Leistungen der Schüler/-innen nicht voneinander trennen. Während diese im Unterricht unausgesetzt aufgefordert sind, Leistungen zu erbringen, muss ihnen Gelegenheit dazu didaktisch erst eröffnet werden. Das geschieht nicht allein durch Tests und Leistungskontrollen, sondern auch durch die Aufforderung zur mündlichen Beteiligung am Unterricht. In dieser Perspektive dient didaktisches Handeln nicht allein der Vermittlung im Sinne der wechselseitigen Erschließung von Subjekt und Sache, sondern zugleich der Evaluation von Leistungen. Diese wiederum referiert pädagogisch-normativ auf die individuelle Aneignungsleistung der Schüler/-innen und gesellschaftlich-funktional auf deren Leistungsstand im sozialen Gefüge der Schulklasse. Im folgenden Beitrag wird eine Forschungsperspektive skizziert, die einen möglichen Zugang zur Erschließung der inneren Strukturlogik von Bewertungspraktiken durch die sequenzanalytische Rekonstruktion des komplexen Zusammenspiels von Vermittlung und Bewertung als einer widersprüchlichen Handlungseinheit im Unterricht eröffnet.
Schlagwörter: Unterrichtstheorie; Leistungsbewertung; Didaktik; Objektive Hermeneutik; Rekonstruktion

Teaching and evaluating in classroom lessons

Performance evaluation is one of the central tasks of teachers. Various different testing methods are used to examine specific knowledge. It is possible to clearly distinguish between acquisition and performance review, at least chronologically: knowledge acquisition necessarily precedes knowledge review. Beyond explicit performance assessments, however, it is not possible to differentiate between the teaching of the curriculum and the identification and evaluation of student performance. While students are constantly encouraged to perform during lessons, they must first be given the didactic opportunity to do so. This is achieved not just with tests and performance reviews, but also by encouraging students to take part in class discussions. From this perspective, didactic action is not just part of teaching in the sense of the reciprocal development of subject and object, but it is also at the same time part of the evaluation of performance. In turn, this is related in a pedagogical-normative way to individual students' acquisition performance, and in a social-functional way to students' performance levels in the social context of the classroom. This paper outlines a research perspective that introduces a possible approach to analysing the internal structural logic of evaluation practices by carrying out a sequence-analytical reconstruction of the complex interplay of teaching and evaluation as a self-contradictory unity of action in the classroom.
Keywords: teaching; evaluation of school achievement; didactics; Objective Hermeneutics; reconstruction

1. Einleitung

Zu der Tätigkeit von Lehrkräften gehört neben der Wissens- und Normenvermittlung zentral die Bewertung der Leistungen von Schüler/-innen. Für diese evaluative Tätigkeit verfügen sie über eine Reihe von Prüfungsverfahren wie Klassenarbeiten, Tests oder mündliche Leistungskontrollen. Dabei gilt freilich der Grundsatz, dass nur geprüft werden darf, was zuvor in und durch Unterricht vermittelt wurde. Strukturlogisch ist die Prüfung der Vermittlung also nachgeordnet. Für die während des Unterrichts ständig mitlaufende Leistungsbewertung ist dieser Grundsatz allerdings nur sehr eingeschränkt gültig. Während in standardisierten Testverfahren, die direkt der Ermittlung von Noten dienen, nur durch Unterricht gesichertes Wissen als abprüfbar gelten kann, bilden im Prozess des Unterrichtens selbst beide Tätigkeiten (Bewerten und Vermitteln) eine Einheit (vgl. Kalthoff 1995: 936). Das ist schon deshalb so, weil die Schüler/-innen nicht im Sinne des Nürnberger Trichters allein Empfänger von Informationen sind, sondern vielmehr von einer „Ko-Produktion von Wissen" (ebd.: 927) gesprochen werden kann. Die Beteiligung der Schüler/-innen an dieser gemeinsamen Praxis ist selbst Gegenstand von Leistungsbewertung.

Der wissenschaftliche Diskurs zur schulischen Leistungsbewertung ist geprägt von der Unterscheidung zwischen den pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 17). Sacher (2004: 31 f.) spricht von gesellschaftlichen, politischen und schulorganisatorischen Funktionen einerseits, die auf den Leistungsvergleich der Schüler/-innen einer Bezugsgruppe untereinander zielen und den unterrichtlichen und erzieherischen Funktionen andererseits, die die individuelle Leistungsrückmeldung an die einzelne Schülerin[1] in den Mittelpunkt stellen. Während im Sinne der gesellschaftlichen Funktion nach der Objektivität und Validität schulischer Leistungsmessungen gefragt wird, geht es in pädagogischer Perspektive um die Wirkung der Bewertungen und Leistungszuschreibungen auf die Schüler/-innen (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011). In beiden Perspektiven stehen in aller Regel die Zensuren als Materialisierungen von Leistungsbewertung im Fokus des Forschungsinteresses. Dabei gerät aber wenig in den Blick, was als Leistung gemessen wird und wie sich solche Leistung im Kontext unterrichtlicher Erziehungs- und Bildungsprozesse konstituiert.

Im folgenden Beitrag möchte ich eine heuristische Skizze einer Forschungsperspektive entwickeln, die die mikrostrukturellen Bedingungen ins Zentrum rückt, unter denen Leistung im Unterricht – und das heißt eingebettet in den Prozess von Vermittlung und Aneignung – hergestellt und bewertet wird. Dabei plädiere ich entgegen der geläufigen Unterscheidung zwischen pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung für eine solche zwischen didaktischen und erzieherischen Funktionen, die sowohl pädagogisch-normativ als auch gesellschaftlich-funktional gedeutet werden können. Auf der Folie dieser heuristischen Modellierung soll sodann eine objektivhermeneutische Analyse einer kurzen Unterrichtssequenz zeigen, wie Leistung in einer widersprüchlichen Einheit der Vermittlung eines konkreten Unterrichtsgegenstandes und der zu bewertenden Beteiligung der Schüler/-innen an diesem Prozess von den Be-

1 Im Singular wird jeweils die weibliche Form als generisches Femininum gewählt. Die männliche Form ist dabei mitgedacht.

teiligten interpretiert wird und was das für die innere Strukturlogik des Unterrichtens in diesem Fall bedeutet.

2. Forschungsstand und theoretische Vorüberlegungen

Was den wissenschaftlichen Diskurs über Leistungsbewertung in der Schule bestimmt, ist die immer neu vorzunehmende Klärung dessen, was als Leistung der Schüler/-innen überhaupt zu gelten habe und anhand welcher Maßstäbe diese zu bewerten sei.

Ingenkamp spricht mit Rückgriff auf Carl Ludwig Furck (1975) von einer vierfachen Bedeutung des Leistungsbegriffs: „Leistung als schulische Forderung an den Schüler; Leistung als Tätigkeit des Schülers; Leistung als Ergebnis der Tätigkeit des Einzelnen innerhalb der verschiedenen Leistungsbereiche und Leistung als besonderer Beitrag der Schule für andere, wie zum Beispiel Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft“ (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008: 131).

Leistung als Forderung kann entweder die Ziellinie des zu erreichenden Leistungsniveaus markieren oder recht unspezifisch als allgemeine Sollensforderung, Leistung zu erbringen, an die Schüler/-innen gerichtet werden. Die Forderungen rekurrieren sodann auf zwei komplementäre Bedeutungen der Leistungsnorm als Arbeit und Ergebnis. Die Leistung der Schüler/-innen besteht sowohl in der Anstrengung der Aneignung als auch im nachzuweisenden Ergebnis ihrer Bemühungen. So lässt sich auch der Forschungsstand grob in zwei Richtungen differenzieren. Zum einen bemüht sich in langer Tradition insbesondere die pädagogisch-psychologische Forschung um Aufklärung über die diagnostische Güte schulischer Zensuren sowie die diagnostische Kompetenz der Beurteiler (vgl. Schrader/Helmke 2014; Schrader 2014; Ingenkamp/Lissmann 2008). Zum anderen fragt vor allem die bildungssoziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung nach den Bedingungen und Praktiken der Hervorbringung von Wissen, der Herstellung von Leistung und ihrer Bewertung in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die zugleich in den institutionellen Kontext der Schule als Organisation eingebunden ist (vgl. Terhart 2014). Ewald Terhart unterscheidet hier zwischen Forschungslinien, deren Fokus auf die intrapersonalen, die interpersonalen oder die organisationalen Bedingungen der Beurteilung von Leistungen der Schüler/-innen gerichtet ist. Insbesondere treten hier praxistheoretische, sprechakt- oder sprachspieltheoretische und bildungssoziologische Forschungszugänge hervor. Aus diesen Forschungslinien werde ich an jene Arbeiten anschließen, die auf beiläufige, den Unterricht ständig begleitende Leistungsbewertung fokussieren und schließlich die eigene Forschungsperspektive im Kontext der pädagogischen Theorie des Unterrichtens von Andreas Gruschka (Gruschka 2013) und der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns (Oevermann 1996) verorten.

Ulrike Zaborowski, Michael Meier und Georg Breidenstein haben 2011 einen umfangreichen Bericht zu einem Forschungsprojekt zur schulischen Leistungsbewertung vorgelegt (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Breidenstein 2012). Der Fokus liegt in einer praxistheoretischen Perspektive auf beobachtbaren Praktiken zur Beschreibung sozialer Ordnungen. Bezogen auf die beiläufige Evaluation von Leistungen der Schüler/-innen zeigen die Autoren auf, wie einzelnen Schüler/-innen Positionen

im Klassengefüge und Funktionen im Unterrichtverlauf zugewiesen werden und dass öffentlicher Tadel offenbar mitunter „dem Amüsement des Publikums“ dienen kann (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 323ff.).

Soziale Ordnungen lassen sich auch spezifisch als kommunikative Ordnungen in den Blick nehmen. So richtet die Sprachspieltheorie ihr Interesse auf kommunikative Praktiken (vgl. Lüders 2014). Mit ihr lassen sich Regeln für Sprecherwechsel oder die Zuweisung von Rederechten explizieren. Das wohl bekannteste Muster im Kontext des Unterrichts ist das sogenannte IRF, das Initiation-Response-Feedback-Muster. Auf dieses stößt auch die ethnographische Forschung, wenn sie sich konversationsanalytischer Mittel bedient (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 321ff.; Kalthoff 2000). Herbert Kalthoff nennt diese „Typik der mündlichen Beurteilungen im Unterricht: Lehrer fragen, Schüler antworten und Lehrer kommentieren“ (Kalthoff 2000: 434). Die Lehrerkommentare hätten dabei eine doppelte Funktion. Einerseits würden durch sie Schüleräußerungen als richtig oder falsch sanktioniert, letztlich also das gültige Wissen ratifiziert, andererseits richte sich der Kommentar aber auch mit einer bewertenden Funktion an den „Urheber“ der Äußerung. Deskription und Askription gingen in der Kommentierung von Äußerungen der Schüler/-innen eine Symbiose ein.

Ebenso bedeutsam für die Hervorbringung von Leistung im Unterricht wie die Kommentierung von Äußerungen der Schüler/-innen ist die „Lehrerfrage“, die den Horizont zu kommentierender Äußerungen ja erst eröffnet. Jürgen Streeck (1979) weist im Kontext einer konversationsanalytischen Untersuchung von Bewertungen im institutionellen Diskurs des Unterrichts darauf hin, „dass Lehrerfragen keine ‚eigentlichen‘, sondern Prüfungsfragen sind, insofern sie nicht auf die Gewinnung propositionaler Informationen seitens des Fragenden, sondern auf Informationen einer anderen logischen Ordnung zielen, ob nämlich der Adressat die Fähigkeit oder Bereitschaft zur Antwort besitzt. Unterrichten ist damit wesentlich prüfen.“ (ebd.: 246) Von Prüfungsfragen (im Sinne der Abfrage bereits vermittelten Wissens) unterschieden sie sich aber dennoch, weil sie in erster Linie als Aufforderung zur Beteiligung am Prozess der „kommunikativen Produktion von Wissen“ (ebd.: 250) zu verstehen seien. Damit diene der Sprechakt der Bewertung sowohl der Vermittlung von Wissen als auch „der Beurteilung von Fähigkeiten von Schülern und der darauf basierenden Verteilung der Schüler auf unterschiedliche ‚Karrierepfade‘ innerhalb und außerhalb der Institution“ (ebd.). Letztlich bewirkten Bewertungen eine „Abkoppelung des Vollzugs von Sprechakten von den Maximen realer sprachlicher Kooperation“, wodurch im Unterricht ein Kommunikationsraum konstituiert werde, „in welchem Schüler eine sekundäre Form der Intentionalität von Sprechen einüben, nicht die des Sich-Verständigens, sondern die der strategischen Selbstdarstellung, in Konkurrenz untereinander“ (ebd.: 252). Auf der „Grundlage ihrer Performanz auf der Bühne des Unterrichtsdiskurses“ würden den Schüler/-innen Kompetenzen als „unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale“ zugeschrieben (vgl. ebd.: 253).

Uwe Gellert und Anna-Marietha Hümmer (2008) unterscheiden in einer bildungssoziologischen Perspektive zwischen Verhaltens- und inhaltlichen Anforderungen, die im Handeln der Lehrer/-innen codiert und von den Schüler/-innen entsprechend zu decodieren seien. Diese müssten dazu über die Fähigkeit verfügen, zu entschlüsseln, was von ihnen verlangt sei und ihr Verhalten daran ausrichten. Im Anschluss an Basil Bern-

stein sprechen die Autoren vom regulativen und instruktionalen Diskurs, womit Form und Inhalt des Vermittlungsprozesses unterschieden werden.

Gemeinsam ist diesen Forschungslinien, dass die beobachtbaren Formen von Unterrichtskommunikation als Praktiken der Herstellung sozialer Ordnungen interpretiert werden. Das emphatische Bemühen um die Aneignung einer Sache und die entsprechende Erwartung an die Schüler/-innen kommt dabei aber kaum in den Blick. Insbesondere an der Bühnenmetapher wird deutlich, dass die identifizierbaren Muster wiederkehrender Praktiken eine Art Drehbuch darstellen, das die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung des Unterrichts selbst dann ermöglicht, wenn die zu vermittelnde Sache kaum mehr eine Rolle zu spielen scheint.

Wenn die Interaktion im Klassenraum aber nicht als Inszenierung auf der Bühne des Unterrichts, sondern als pädagogisches Geschehen interpretiert wird, geraten Lob und Tadel als für Erziehung konstitutive Grundformen in den Blick. Als solche sind sie aber nicht losgelöst von einer die pädagogische Beziehung stiftenden gemeinsamen Sache zu denken, weil sie Rückmeldung geben über die Sachangemessenheit der individuellen Aneignungsbemühung. Dem Unterricht als einem pädagogisch eingerichteten Geschehen wird die Interpretation des öffentlichen Tadels als Amüsement der Klasse, die als Publikum in Erscheinung tritt, (und des Klassenraums als Theatersaal) letztlich nicht gerecht. Unterricht als eine pädagogische Praxis geht nicht in der Herstellung sozialer Praktiken auf, vielmehr stehen diese im Kontext der Vermittlung konkreter Gegenstände.

Das Ringen um die Sache stellt Carla Schelle (2010) in das Zentrum einer fallrekonstruktiven Analyse. Sie spricht von der Ko-Konstruktion von Themen und Gegenständen im Unterricht in dem Sinne, dass selbst wenn ein Gegenstand physisch gegeben, also im Wortsinne greifbar sei, noch nicht das Problem löse, „wie eine Sache von Lehrenden und Lernenden kommunikativ zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird“ (ebd.: 99). In dieser kommunikativen Konstruktion eines Unterrichtsgegenstandes zeigten sich „unterschiedliche Zugänge zu und Vorstellungen von einem Gegenstand“ (ebd.), die im „ständige[n] Bemühen sich anderen verständlich zu machen und andere zu verstehen“ (ebd.: 100) zu vermitteln seien. Entgegen der Inszenierungssemantik sozialtheoretischer Bezüge rückt hier das Eigenstrukturelle der Vermittlung als Verstehen in den Blick.

Andreas Gruschka (2013) geht im Kontext einer pädagogischen Unterrichtstheorie davon aus, „dass Unterrichten wesentlich durch seine eigenstrukturelle Bedeutung als pädagogisches Geschehen bestimmt ist“ (ebd.: 12). Dieses vollziehe sich „intentional wie auch material“ als Erziehung, Bildung und Didaktik. In professionalisierungstheoretischer Perspektive (vgl. Oevermann 1996) kommt den Lehrer/-innen zentral die Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung zu, wobei die Krise der Schüler/-innen jene der Bildung ist. Dabei haben sie einerseits die Bildungsbewegung der Schüler/-innen zu rekonstruieren, um diese in der Bewältigung ihrer Krise zu unterstützen. Zugleich aber gehen sie subsumtionslogisch vor, wenn sie alle am gleichen Maßstab zu messen und entsprechend zu bewerten haben. Die gleiche Behandlung aller bei gleichzeitiger differenzierter pädagogischer Zuwendung zum Einzelnen stellt ein berufstypisches Handlungsdilemma dar. Eine empirische Rekonstruktion der Herstellung und Bewertung von Leistung im Unterricht hätte diese antinomische Grundstruktur in Rechnung zu stellen. Wie die Lehrer/-innen nicht allein die Selektion entlang erbrachter und überprüfter Leistungen zu vollziehen, sondern ebenso die stellvertretende Krisenbewältigung zu leisten

haben, ist von den Schüler/-innen nicht nur die Anpassung an Verhaltensnormen, sondern auch die bildende Zuwendung zur Sache gefordert.

3. Vermitteln und Bewerten als widersprüchliche Einheit

Die ständig den Unterricht begleitende Evaluation von Äußerungen der Schüler/-innen hat also bezogen auf die Vermittlung der Sache eine didaktische, bezogen auf das Arbeitsverhalten der Schüler/-innen eine erzieherische Dimension. Beide Dimensionen lassen sich nun in pädagogisch-normativer und gesellschaftlich-funktionaler Perspektive abtragen und ergeben so das Grundmuster einer für Vermittlungs- und Bewertungsprozesse gleichermaßen konstitutiven widersprüchlichen Anforderungsstruktur.

3.1 Die didaktische Dimension der Leistungsbewertung

Als gemeinsame Erkenntnis der oben angeführten Arbeiten lässt sich feststellen, dass „Lehrerfragen" als Aufforderung zur Beteiligung an der kooperativen Herstellung von Wissen zu verstehen sind. Diese mündliche Mitarbeit am Prozess der Vermittlung, die sich in den Aktivitäten der Lehrperson und der Schüler/-innen im Akt des Sich-Meldens und Drankommens realisiert, stellt wiederum eine Grundlage von Leistungsevaluation dar (vgl. Budde 2011). Wie solche Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht mithin immer auch Bewährungssituationen im Kontext der Bewertung mündlicher Leistungen darstellen, die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler/-innen, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen also immer auf dem Prüfstand steht, ist die „Lehrerfrage" im fragend-entwickelnden Unterricht nie bloß als Prüfungsfrage im Sinne der Abfrage bereits angeeigneten Wissens zu verstehen. Denn sie zeichnet sich ja nun gerade dadurch aus, dass zu ihrer Beantwortung ein Wissen erforderlich ist, von dem angenommen wird, dass die Schüler/-innen noch gar nicht darüber verfügen, sondern das sie durch die Beantwortung erst erwerben sollen. In der konversationsanalytischen Perspektive Streecks (1979) folgt das Unterrichten der Struktur einer durch Elizitierungssequenzen erzeugten Akkumulation von Informationen, die in Form „richtiger Antworten" von den Schüler/-innen hervorgebracht und durch eine positive Bewertung der Lehrerin als anzueignendes Wissen ratifiziert werden. In dieser theoretischen Perspektive kann es zu „richtigen Antworten" nur kommen, wenn die Lernenden

a) über außerhalb der Schule erworbenes Wissen verfügen,
b) richtige Antworten erraten oder
c) die erfragten Informationen einem Lehrtext entnehmen.

Von Vermittlung kann in diesem Verständnis in einem nur sehr eingeschränkten Sinne die Rede sein. Das ratifizierte Wissen ist jenes, das in expliziten Lernstandsüberprüfungen (etwa mündlichen Leistungskontrollen, Klassenarbeiten etc.) abgefragt werden kann. Vermittlung steht hier im Dienst der Selektion.

Pädagogisch-normativ dagegen zeigt sich Vermittlung vielmehr als die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Vorstellungen über denselben Gegenstand. Die Aktivitäten

der Schüler/-innen erschöpfen sich in dieser Perspektive nicht in der Erledigung des „Schülerjobs“ (vgl. Breidenstein 2006) einschließlich aller Inszenierungspraktiken auf der Bühne des Unterrichts, sondern sind inhaltlich bezogen auf das gegenseitige Verstehen im Interesse am Verstehen der zu lernenden Inhalte (vgl. Gruschka 2011). Die „Lehrerfrage“ könnte so als der Versuch verstanden werden, an ein Alltags- und Erfahrungswissen anzuknüpfen, das durch Fragen so strukturiert und problematisiert werden kann, dass die Schüler/-innen letztlich selbst zu neuen Erkenntnissen gelangen. Im Sinne einer mäeutischen Pädagogik, die in der strukturtheoretischen Perspektive Oevermanns Ausdruck professionalisierten pädagogischen Handelns wäre, hätte die Lehrerin als stellvertretende Deuterin „die Aufmerksamkeit des Schülers auf Inkompatibilitäten seines Denkens mit den Sachzusammenhängen der tatsächlichen Problemkonstellation zu lenken“ (Oevermann 1996: 157). Das Unterrichtsgespräch zielte dann nicht auf „richtige Antworten“, sondern auf einen Erkenntnisprozess, den die Schüler/-innen mithin selbst vollziehen.

3.2 Die erzieherische Dimension der Leistungsbewertung

Neben der Vermittlung konkreter fachlicher Inhalte kommt dem Unterricht wie der Bewertung von Schülerleistungen immer auch eine erzieherische Funktion zu. So heißt es etwa im hessischen Schulgesetz, „dass Leistungsbewertung ein pädagogischer Prozess ist, der im Dienste der individuellen Leistungserziehung steht“ (§ 26 HSchG). Erziehung endet dort, wo das lernende Subjekt zu autonomer Urteilskraft, zur Mündigkeit gelangt ist. Im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit würde sich die Leistungsbereitschaft der Schülerin darin ausdrücken, mit der Lehrerin ein pädagogisches Arbeitsbündnis einzugehen und die Anstrengungen des eigenen Bildungsprozesses auf sich zu nehmen (vgl. Oevermann 1996). Sie hätte darin die Aufgabe zu bewältigen, die Gegenstände des Unterrichts als solche anzuerkennen, an denen sie sich in ein Verhältnis zur Welt setzen kann. Pädagogisch müsse das, so formuliert Oevermann,

> aus der Sache des Entwicklungsproblems selbst permanent begründet werden – nach dem Motto: ‚Wenn du es nicht auf dich nimmst, die Anstrengungen zur Lösung dieses Problems ernsthaft zu übernehmen, dann weigerst du dich, das Problem als Problem realistisch ins Auge zu fassen, und/oder du weigerst dich, der Notwendigkeit der Problemstellung folgend, Schritte zur möglichen Lösung, die nicht von vornherein als unsinnig erkennbar sind, sondern eine unabweisbare Plausibilität haben, auch konsequent auszuprobieren. Wenn du dich aber in dieser Weise weigerst, dann weigerst du dich auch, erwachsen zu werden, deine Neugierde zu stillen und deinen Wunsch, die Voraussetzungen für die Anerkenntnis als autonomes, vernünftiges Wesen zu implementieren, zu erfüllen. Dann weigerst du dich, im Rahmen des dir Möglichen, vernünftig zu sein. (ebd.: 154)

Eine solche Leistungserziehung kommt – zumindest als pädagogisches Postulat – immer dann zum Ausdruck, wenn auf das Kategoriale der zu vermittelnden Inhalte verwiesen („Das muss jetzt von jedem verstanden werden.“ oder: „Ihr müsst das ernst nehmen.“) oder die wissenschaftspropädeutische Funktion des Unterrichts exponiert wird („Wir müssen das genau analysieren.“ oder: „Du musst deine Position begründen können.“).

Im Kontext einer bildungstheoretischen Didaktik impliziert das die Aufgabe der Lehrerin, die wechselseitige Erschließung von Subjekt und Sache zu organisieren (vgl. Klafki 2007: 96). Erzieherisch ist die Schülerin für die Sache zu gewinnen, was nur

gelingen kann, wenn dieser in der Sache eine Aufgabe als Herausforderung erkennt und annimmt. Diese Herausforderung besteht dann in ihrer didaktisch anzuleitenden Erschließung. In diesem Sinne sorgt „guter Unterricht" wie von selbst für Disziplin (vgl. Diederich 1988: 71). Wer an der Sache interessiert ist, wird auch für die Bedingungen sorgen, sich dieser angemessen zuwenden zu können.

Zugleich aber wird Verantwortung für das eigene Lernen auch dort eingeklagt, wo objektiv besehen nur die freiwillige Übernahme heteronomer Anforderungen verlangt ist. Die Schüler/-innen sollen den versäumten Unterrichtsstoff im Krankheitsfall selbständig nachholen, die Hausaufgaben vollständig erledigen, das Lernen für Tests klug organisieren etc. Solche Anforderungen stehen im Zentrum der strukturfunktionalistischen Perspektive, die vor allem Robert Dreeben (1980) im Anschluss an Talcott Parsons in seiner Abhandlung „Was wir in der Schule lernen" entfaltet hat. Danach habe die Schülerin in der Schule die Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalität und Spezifizität – so bei Dreeben – zu lernen. Sie habe eine an allgemeinen Gütekriterien orientierte Leistung unabhängig zu erbringen und für diese allein die Verantwortung zu übernehmen. Dabei habe sie sich an den Leistungen ihrer Mitschüler/-innen messen zulassen. Leistungserziehung ist hier Erziehung zur möglichst umfassenden Erfüllung von außen herangetragener Anforderungen.

Didaktisches Handeln changiert zwischen der verstehenden, erschließenden Arbeit an der Erkenntnis und der Hervorbringung richtiger Antworten zur Sicherung abprüfbaren Wissens (vgl. Kalthoff 1995, 2000) und erzeugt damit gegenläufige Bezugssysteme für die Bewertung von Leistungen der Schüler/-innen (vgl. Helsper 1996). Überspitzt ließe sich formulieren, dass die zu evaluierende Leistung der Schüler/-innen sowohl in der Fähigkeit und Bereitschaft besteht, sich in der vollen Anerkenntnis ihres Nicht-Wissens im besten Sinne zu Schüler/-innen zu machen und sich den Dingen der Welt als fremde und zu erschließende zuzuwenden als auch darin, sich im Unterrichtsgespräch als bereits Wissende zu präsentieren.

Gegenstand der folgenden Rekonstruktion ist die Sinnstruktur der Vermittlungspraxis als Didaktik und Erziehung im Spannungsfeld zwischen der gesellschaftlichen Funktion der Selektion und der pädagogischen Norm der Bildung. Das sequenzanalytische Verfahren der objektiven Hermeneutik ermöglicht es, eben jene Sinnstrukturiertheit des Geschehens entlang seines zeitlichen Verlaufs zu rekonstruieren. Turn by turn lassen sich so die verschiedenen Bedeutungsebenen einer vom Lehrer gestellten Aufgabe, der darauf Bezug nehmenden Äußerung einer Schülerin und deren Evaluation durch den Lehrer abtragen. Es geht um die Frage, wie Vermitteln und Bewerten in ihrer antinomischen Grundstruktur ineinander verwoben sind und in einer je spezifischen Konstellation letztlich wieder aufeinander zurückwirken.

4. „Das ist aber gemein." – Exemplarische Analyse einer Unterrichtssequenz

Die der folgenden Analyse zugrunde liegende Unterrichtssequenz stammt aus dem Transkript einer Geschichtsstunde in einer 8. Gymnasialklasse. Zu Beginn der Stunde schreibt der Lehrer drei Begriffe an die Tafel: Liberté, Egalité und Fraternité. Als sich

die anfängliche Unruhe in der Klasse gelegt hat, beginnt der Lehrer – nach einer etwas holprigen Begrüßung – den Unterricht damit, dass er die Schüler/-innen auf seinen Tafelanschrieb explizit hinweist.

41 Lm: Ähm ich hab euch drei Begriffe an die Tafel
42 geschrieben, die jetzt natürlich was [mit unserem
43 Thema zu tun haben
44 Daniel: [Liberty City]
45 Elisa: [›{lächelnd}Liberty City‹]
46 Lm: nämlich mit der Französischen Revolution und ähm
47 ich habe es bewusst auf Französisch
48 aufgeschrieben Liberté, Egalité und Fraternité.
49 Elisa: Das ist aber gemein.

Damit führt er die drei Begriffe als konkreten Gegenstand des folgenden Unterrichts ein und setzt einen Bezug zum Unterrichtsthema als „natürlich" voraus. Durch den Tafelanschrieb ist der Bezug des Angeschriebenen zum Thema des Unterrichts als gleichsam natürlicher Zusammenhang gegeben. An der Unbestimmtheit des „was zu tun haben" bestimmt sich nun aber die Aufgabe des folgenden Unterrichts. Die Äußerung des Lehrers liest sich bis zu diesem Punkt als Ankündigung, dass im folgenden Unterrichtsgespräch zu klären sein wird, „was" die drei angeschriebenen Begriffe mit dem Thema, der Französischen Revolution, zu tun haben.

Ein Schüler äußert spontan eine Assoziation zu einem der angeschriebenen Worte. Liberté erinnert ihn an „Liberty City". Gemeint ist wohl der Handlungsort eines unter den Jugendlichen verbreiteten Computerspiels. Seine Assoziation ist der Entscheidung des Lehrers geschuldet, die dieser als bewusste didaktische ausweist: die Begriffe „auf Französisch" anzuschreiben. Die Entscheidung für das Original bedeutet freilich zugleich die Entscheidung gegen die deutsche Übersetzung, deren Explikationsbedürftigkeit sich allein daraus ergibt, dass er die Kenntnis der Begriffe nicht bei allen Schüler/-innen als selbstverständlich unterstellen kann. Es hätte ja die Möglichkeit bestanden, neben den französischen Begriffen deren deutsche Übersetzungen anzubieten. Seine didaktische Entscheidung impliziert, dass der Klärung der Begriffe die Übersetzung der französischen Worte ins Deutsche notwendig vorausgehen muss. Damit ist aber noch keine didaktische Motivierung gegeben. Diese könnte darin bestehen, dass ein assoziatives Vorgehen bei der Übersetzung die Schüler/-innen bereits auf die Spur der Bedeutungsexplikation heben könnte. Solche Assoziationen wären zudem auch von jenen zu erwarten, die die deutsche Übersetzung nicht bereits kennen. Damit könnte der Lehrer dagegen die Schüler/-innen am Unterrichtsgespräch beteiligen, die an der bloßen Übersetzung scheitern würden. In einer zweiten Lesart könnte die didaktische Motivierung gerade darin bestehen, sich vermittels der Übersetzungsaufforderung einen Überblick über das Vorwissen der Schüler/-innen zu verschaffen und diesen zugleich eine frühe Beteiligungsmöglichkeit einzuräumen. Als Prüfung wäre die Aufforderung freilich auch in dieser Lesart nicht zu deuten, sofern die Übersetzung den Schüler/-innen nicht aus dem Unterricht bereits bekannt ist. Als (eher unwahrscheinliche) dritte Lesart könnte in Erwägung gezogen werden, dass der Lehrer die drei Begriffe als neue einführt, obwohl

sie den Lernenden bereits durch eine Textlektüre bekannt sein sollten. In diesem Fall könnte es sich faktisch um eine Prüfungssituation handeln.

Nun ergreift aber eine Schülerin das Wort, die die didaktische Entscheidung des Lehrers, die Begriffe in französischer Sprache aufzuschreiben und keine Übersetzung anzubieten, als „gemein" kommentiert. Warum könnte die Schülerin den Tafelanschrieb des Lehrers als gemein empfinden? Als „gemein" bezeichnen Kinder Vorgänge, die sie als unfair empfinden. Gemein ist der, der petzt. Gemein ist, wenn der große Bruder mehr Kuchen bekommt oder die Eltern den Diskobesuch verbieten, den andere Eltern erlauben. Mit der Äußerung der Schülerin ist also ein Gerechtigkeitsproblem, resp. ein Verstoß gegen das Gebot der Fairness, benannt.

Beides läge dann vor, wenn aus dem französischen Anschrieb folgte, dass nur noch jene Schüler/-innen dem weiteren Unterricht folgen könnten, die die Übersetzung eigenständig leisten können.[2] Davon kann die Schülerin aber kaum ausgehen. Als ungerecht kann sie auch nicht empfinden, dass der Lehrer etwas schreibt, das sie noch nicht versteht, denn das ist konstitutionslogisch die Voraussetzung eines jeden Unterrichts. Die Anerkenntnis des eigenen (noch) Nicht-Wissens und Nicht-Könnens und die diesbezügliche Inanspruchnahme der Expertise der Lehrerin ist Grundlage des pädagogischen Arbeitsbündnisses und als solche jeder Schülerin unmittelbar einsichtig. So lässt sich die Äußerung der Schülerin sinnvoll nur auf einen möglichen Wissensvorsprung ihrer Mitschüler/-innen beziehen. An dieser Stelle zeigt sich, dass Elisa das didaktische Arrangement des Lehrers ganz anders als im oben angedeuteten Sinn interpretiert. Als ungerecht oder unfair kann sie die didaktische Entscheidung des Lehrers vor dem Hintergrund eines möglichen Wissensvorsprungs ihrer Mitschüler/innen nämlich nur markieren, wenn sie als initiale Frage des Lehrers jene nach der Übersetzung der Worte antizipiert (Kann die Worte jemand übersetzen?) und diese Frage als Prüfungsfrage deutet. Mit der Frage allein, wer einen sachdienlichen Hinweis zur Übersetzung der Worte ins Deutsche geben kann, wäre längst kein Gerechtigkeitsproblem gegeben. Dieses ergibt sich nur daraus, dass ein Wissensvorsprung der Mitschüler/-innen, der nicht im Unterricht erworben wurde, der Schülerin Elisa in einer schulischen Prüfungssituation zum Nachteil wird. Geprüft würde dann ein Wissen, das nicht aus dem Unterricht herstammt und somit im engeren Sinne auch keine schulische Leistung darstellt, sondern vielmehr in die Schule mitgebrachtes kulturelles Kapital repräsentiert. Hier liegt das Gerechtigkeitsproblem, das Elisa mit ihrer Äußerung markiert.

Darin äußert sich ein funktionales Deutungsmuster von Unterricht, mit dem Elisa diesen als fortdauernden Prozess der Prüfung interpretiert. Naheliegend wäre ja zunächst, den Tafelanschrieb als Ausgangspunkt für eine Erschließung der Begriffe im historischen Kontext der Französischen Revolution zu sehen, die den Schüler/-innen vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen würde. Stattdessen antizipiert Elisa reflexartig eine aus dem Tafelanschrieb resultierende Frage, die sie als Prüfungsfrage deutet und von deren Beantwortung wie von der damit einhergehenden Bewährungschance sie sich aufgrund fehlenden Vorwissens ausgeschlossen fühlt.

2 Das wäre dann der Fall, wenn eine Übersetzung ins Deutsche gar nicht erfolgen würde, das weitere Unterrichtsgespräch also unter dem Vorbehalt eines Spezialwissens geführt würde.

Möglich wäre nun aber auch die gegenläufige Lesart einer ironischen Kommentierung der didaktischen Entscheidung des Lehrers. Als pragmatische Erfüllungsbedingung dieser Lesart müsste gelten, dass Elisa die Kenntnis der drei Begriffe als selbstverständlich voraussetzt. Die Ironie bezöge sich dann darauf, dass der Lehrer das Selbstverständliche nicht als Ausgangswissen an der Tafel fixiert, sondern didaktisch die Hervorbringung von etwas inszeniert, das bereits gewusst wird. Dieser Lesart läge nun vielmehr ein normatives Deutungsmuster von Unterricht zugrunde, nach dem dieser nicht der Prüfungslogik, sondern jener der Arbeit an der Erkenntnis zu folgen hätte. Auch in diesem Fall referierte die Äußerung Elisas auf die Antizipation der folgenden Lehrerfrage als Prüfungsfrage, die sie hier aber normativ zurückweisen würde. Das könnte sie nur tun vor dem Hintergrund eines normativen Modells von Unterricht, nach dem jede Didaktisierung allein der Erschließung des Gegenstandes zu dienen hätte, und zugleich der Annahme einer systematischen Unterbietung jener Normativität durch die Praxis des Unterrichtens, wie sie sie erlebt. Deutlich wird an dieser Stelle damit auch, dass sie mit ihrer Äußerung bereits ausschließt, dass im Folgenden die Entscheidung für den französischsprachigen Anschrieb durch den Lehrer begründet und die Übersetzung beiläufig mitgeliefert wird.

Für den Lehrer eröffnen sich strukturell zwei mögliche Anschlussoptionen, deren Wahl oder Nicht-Wahl insofern einen ersten Hinweis auf die vorliegende Fallstruktur erlaubt, als der Lehrer seine Didaktik entweder im Sinne des in der Äußerung der Schülerin ausgedrückten funktionalen oder normativen Deutungsmusters zu legitimieren hätte. Entweder er reagiert auf das angemahnte Gerechtigkeitsproblem, indem er den Status des infrage stehenden Wissens klärt:

Nein, gar nicht. Die Begriffe müsstest du kennen, wenn du den Schulbuchtext aufmerksam gelesen hast.

Oder er weist mit Rückgriff auf ein normatives Modell von Unterricht die pessimistische Unterstellung der Schülerin zurück, jene Normativität bereits didaktisch unterboten zu haben:

Nein, gar nicht. Die Begriffe wollen wir uns ja jetzt gemeinsam erschließen.

Oder:

Nein, gar nicht. Es hat einen Grund, warum wir uns mit den französischen Begriffen beschäftigen und nicht mit deren deutscher Übersetzung.

Im ersten Fall würde es sich dann tatsächlich um eine Prüfungssituation handeln, die eben nur dann legitim erschiene, wenn das zu prüfende Wissen auch im Kontext des Unterrichts erworben werden konnte. Im zweiten Fall wäre zumindest das Versprechen auf einen erschließenden Unterricht enthalten sowie die Korrektur des pessimistischen Deutungsmusters der Schülerin.

50 Lm: Kennt ihr wahrscheinlich, was bedeutet das ( )
51 Elisa?

Der Lehrer dagegen wählt eine dritte Option. Er schließt an die Äußerung Elisas an, indem er erklärt, die Kenntnis der Begriffe nicht als selbstverständlich, aber doch als wahrscheinlich vorauszusetzen. Damit klärt er weder eindeutig den Status des infrage stehenden Wissens noch lädt er direkt auf ein normatives Modell eines erschließenden Unterrichts. Er reagiert so gleichsam auf beide möglichen Lesarten der Äußerung Elisas. Als Antwort auf ein angemahntes Gerechtigkeitsproblem ließe sich der Anschluss als Hinweis lesen, keineswegs „Unmögliches" zu verlangen, bezogen auf eine ironische Kommentierung als Beschwichtigung: „Da Ihr die Begriffe wahrscheinlich bereits kennt, wollen wir uns mit der Übersetzung nicht lange aufhalten." Tatsächlich drückt sich darin seine Unentschiedenheit bezüglich seines (als bewusst ausgewiesenen) didaktischen Arrangements aus. Er kann die Kenntnis der Begriffe nicht bei allen Schüler/-innen als selbstverständlich voraussetzen. Wollte er die Unkenntnis einiger konstruktiv nutzen, müsste er davon sprechen, dass wahrscheinlich nicht alle die Begriffe bereits kennen. Wenn er die Übersetzung nun nicht selbst nachliefert (das erscheint aber aufgrund seiner Ankündigung höchst unwahrscheinlich), hat die Frage die Struktur der Prüfung eines Vorwissens. Zugleich aber relativiert er die Prüfung, indem er ihr ein niedriges Anspruchsniveau und eine marginale Stellung in der Systematik des Unterrichts zuspricht. Damit wertet er das noch nicht explizierte Folgende gegen die Trivialität der Übersetzung auf. Dadurch wiegt es aber umso schwerer, nicht im „wahrscheinlichen" Besitz des zur Frage stehen Wissens zu sein.

Seine Unentschiedenheit besteht darin, dass er einerseits die ungleichen Voraussetzungen der Schüler zu deren Differenzierung in Leistungsniveaus nutzt, diese aber andererseits zugunsten der noch folgenden Vermittlung des Neuen marginalisiert. Die in der Sequenz zutage tretende Ambivalenz lässt sich indes analytisch nicht auf ein objektiv bestehendes Spannungsverhältnis von Norm und Funktion zurückführen. Denn die Prüfung des Vorwissens lässt sich durch die Selektionsfunktion nicht nur *nicht* erklären, sondern läuft ihr vielmehr zuwider. Der Lehrer hätte die geforderte Differenzierung im Akt der Vermittlung als der klassenöffentlichen und didaktisch angeleiteten Erschließung der Begriffsbedeutung vornehmen können und müssen. Die Ambivalenz lässt sich somit nicht auf das Spannungsverhältnis von Norm und Funktion, sondern auf eine Fehldeutung der Funktion von Leistungsbewertung zurückführen, die in einem Unbehagen gegenüber der eigenen Praxis spürbar wird. Denn weil eine didaktische Motivierung des Vorgehens nicht erkennbar ist, lässt sich die Sequenz bis zu diesem Punkt nur als Prüfungshandlung im Kontext schulischer Leistungsbewertung verstehen. Neben dem Motiv einer expliziten Überprüfung des vorhandenen Vorwissens wäre ebenso denkbar, dass der Lehrer in der Überzeugung, die Übersetzung stelle für die meisten Schüler/-innen kein Problem dar, diesen im besten Sinne gleich zu Beginn die Möglichkeit der Beteiligung einräumen wollte. Das wäre eine Erklärung dafür, warum er einen aus der Sache nicht zu begründenden Umweg nimmt, was dann den ironischen Kommentar („Das ist aber gemein.") herausfordern würde. Die Ironie bezöge sich auf eine „negative Anthropologie des Schülers" (Gruschka 2009: 496), der mit Trivialitäten bei Laune gehalten werden muss, weil ihn das Verstehen per se überfordert. Nun geht der Lehrer aber auch davon aus, dass eben nicht alle Schüler/-innen über dieses Wissen verfügen. Fraglich wird ihm das wohl bei jenen Schüler/-innen sein, die dem unteren Leistungsspektrum zugeordnet werden. Das aber wiederum würde bedeuten, dass sich die „triviale Beteiligungsmöglichkeit" gerade

an die Schüler/-innen des mittleren oder höheren Leistungsspektrums richtet. Das würde die negative Anthropologie nur noch verschärfen. Selbst die „Besseren" kann man allenfalls mit Trivialitäten bei Laune halten.

Überraschend ist nun allerdings, dass der Lehrer nicht, wie erwartet, nach der Übersetzung, sondern nach der Bedeutung der angeschriebenen Begriffe fragt. Aus Sparsamkeitsgründen ist die Möglichkeit auszuschließen, dass der Lehrer im Folgenden nur noch mit jenen Schüler/-innen arbeiten möchte, die zur Übersetzungsleistung selbstständig in der Lage sind. Möglich wäre aber, dass seine Frage tatsächlich bereits auf die Bedeutungsexplikation zielt und er von den Schüler/-innen erwartet, die triviale Übersetzungsleistung „nebenbei" mitzuliefern. In diesem Fall würde er mit einem sehr weitreichenden begrifflichen Vorverständnis rechnen, dass er zur gemeinsamen Erschließung der Begriffe abrufen wollte. Damit wäre der Einwand Elisas, der Unterricht handele allein von Trivialitäten, freilich in jeder Hinsicht entkräftet, weil es nicht – jedenfalls nicht vorrangig – um die Prüfung eines Vorwissens ginge, sondern darum, ein solches für die Erschließung des Gegenstandes fruchtbar zu machen. Gegen diese Lesart spricht, dass die Schüler nicht aufgefordert werden, sich approximativ dem Gegenstand zu nähern (*Hat jemand eine Vorstellung, was die Begriffe bedeuten könnten?*), sondern bereits eine vollständige Bedeutungsexplikation vorlegen sollen („Was bedeutet das?"). Wahrscheinlicher ist daher die gegenläufige Lesart, dass der Lehrer eine Übersetzung erwartet, obwohl er nach der Bedeutung fragt. Möglich, dass die Schüler die vorweggenommene Frage nach der Begriffsbedeutung routiniert als Aufforderung zur Übersetzung umdeuten. Schon deshalb, weil die Übersetzungsleistung der Begriffsklärung eben logisch vorausgesetzt ist. Dass die Schüler/-innen aber ggf. verstehen, was der Lehrer meint, erklärt dessen Fehlleistung nicht. Sie wäre nämlich nicht möglich gewesen, wenn der Lehrer beide Schritte in einer Abfolge vorgesehen hätte. Nimmt man die Fehlleistung also ernst, dann deutet die fehlende Differenzierung zwischen Übersetzung und Bedeutungsexplikation eine radikale didaktische Reduktion an. Mit der Übersetzung scheint die Bedeutung schon geklärt zu sein. Damit würde sich Elisas funktionale Sicht auf Unterricht bestätigen, sofern ihre Äußerung nicht ironisch zu verstehen wäre. In der Ironie-Lesart dagegen zeigte sich, wogegen die ironisch zum Ausdruck gebrachte Kritik sich richtete. Ginge es *allein* um die Hervorbringung der drei Worte als gesichertes und abprüfbares Wissen, folgte diese – bereits mit Blick auf die Reproduktion des Wissens in der Klassenarbeit – einzig der funktionalen Prüfungslogik.

Unerwartet fordert der Lehrer nun gerade Elisa zur Beantwortung seiner Frage auf. An dieser Stelle gibt das Transkript keinen Hinweis darauf, ob der Lehrer Elisa als Reaktion auf eine Meldung das Rederecht erteilt oder ob es sich um eine Aufforderung handelt, sich zu der gestellten Frage zu äußern, ohne dass die Schülerin ihre Bereitschaft hierzu angezeigt hat. Letzteres erscheint aus mehreren Gründen als unwahrscheinlich. Zunächst richtet er seine Frage an die Klasse und nicht explizit an Elisa. Das impliziert, dass grundsätzlich jede Schülerin zur Beantwortung der Frage aufgefordert ist. Die Schüler/-innen zeigen nun per Handzeichen an, dass sie meinen im Besitz des fraglichen Wissens zu sein. Vor diesem Hintergrund wäre ein Aufrufen ohne Meldung nur so zu verstehen, dass der Lehrer der Schülerin nicht einen Mangel an Wissen, sondern einen solchen des Mutes oder einer grundsätzlichen Kooperationsbereitschaft zuschreibt, sie

also zur Teilnahme am Unterricht „aktivieren“ will. Das wäre objektiv besehen freilich ein hoch riskantes Unternehmen, weil er damit ein klassenöffentliches Scheitern an seiner Frage in Kauf nehmen würde, das zudem aufgrund der Wahrscheinlichkeitsannahme besonders schwer wiegen würde.

Bezieht man nun mit ein, dass Elisa – darauf lässt der weitere Unterrichtsverlauf schließen[3] – wohl eher zu den „leistungsschwachen“ Schüler/-innen der Klasse zu rechnen ist, ließe sich eben dieser Umstand als Auswahlkriterium für den Lehrer angeben. Er wählt die „schwache“ Schülerin aus, um ihr den leichten Sieg zu ermöglichen. Sie braucht nur zu sagen, was sie sicher weiß. Da der Lehrer davon aber nicht bei allen Schüler/-innen ausgeht, erscheint es wahrscheinlich, dass Elisa sich meldet.

52 Elisa: Also ich glaube das in der Mitte heißt
53 (.)illegal.

Die Antwort der Schülerin offenbart, dass sie die Begriffe nicht kennt. Damit scheidet die ironische Lesart der Klage Elisas aus. Damit bestätigt sich auch Elisas funktionales Deutungsmuster. Ihre Meldung ist so zunächst als ein Versuch zu verstehen, die beklagte Ungerechtigkeit nicht auf sich sitzen zu lassen. Sie meldet sich, obwohl sie sich von der erfolgreichen Teilnahme am Unterricht dadurch ausgeschlossen sieht, dass sie die richtige Antwort nicht sicher liefern kann. Damit geht sie das Risiko des Scheiterns zugunsten der Beteiligung am Unterricht ein. Dass sie sich in der Entscheidungssequenz Scheitern – Nichtteilnahme für das Scheitern entscheidet, macht die doppelte Bewährungssituation deutlich, die die Lehrerfrage bedeutet. Die Entscheidung der Schülerin erscheint nur dann als plausibel, wenn erstens auch die Nichtteilnahme in der Prüfungslogik als Scheitern und zweitens die Beteiligung an sich höher zu werten ist, als der propositionale Gehalt der Äußerung. Das bedeutet nun auch, dass Meldungen von Schüler/-innen auch dann erwünscht und gefordert sind, wenn nicht direkt eine richtige Antwort geliefert werden kann.

So lässt sie sich als ein Versuch deuten, die Chance auf eine positive Bewertung dadurch zu erhöhen, dass sie Kooperationsbereitschaft signalisiert, indem sie eine Antwort nicht verweigert, obwohl sie nicht sicher über das fragliche Wissen verfügt. Das gelingt ihr, indem sie vor der für sie *nicht* vollständig lösbaren Aufgabe nicht kapituliert, sondern ihrer Intuition folgt und eine Vermutung über die mögliche Wortbedeutung äußert. Dabei lässt sie sich offenbar durch eine phonetische Ähnlichkeit leiten. Egalité, so ließe sich ihre Überlegung rekonstruieren, klingt irgendwie so ähnlich wie illegal. Mit ihrem intuitiven Übersetzungsvorschlag leistet sie objektiv nun tatsächlich einen wertvollen Hinweis zur Erschließung der Bedeutung des Begriffs, den der Lehrer aufgreifen müsste, wenn ihm an einer solchen Erschließung gelegen wäre. Denn die Gleichheit der Französischen Revolution meint in erster Linie die Gleichheit vor dem Gesetz.

3 Während sich einige Schüler konstant am Unterricht beteiligen, fällt Elisa mehrfach durch deviantes Verhalten auf. An einer Stelle beteiligt sie sich mit einer einfachen Verständnisfrage („Was sind denn Annalen?“), an einer anderen mit einem durchaus klugen Beitrag am Unterricht, der vom Lehrer aber nicht positiv evaluiert wird.

54 Lm: Illegal?
55 {Einige SuS lachen.}
56 Sm?: Legal.
57 Sm?: Legal.
58 Lm: Ähmm Illegal hat etwas damit zu tun, aber es
59 heißt nicht illegal.
60 Elisa: Gut (.) dann nicht.

Der Lehrer zeigt sich mit seiner Nachfrage überrascht über die Antwort der Schülerin. Überrascht ist er wohl zunächst darüber, dass Elisa trotz ihrer Meldung die korrekte Übersetzung nicht liefern kann. Überrascht ist er womöglich aber auch über die Intuition der Schülerin, die er nicht erwartet hatte. Während einige Mitschüler/-innen nur eine falsche Antwort mit Lachen vielleicht hämisch, vielleicht solidarisch quittieren, greift der Lehrer den Übersetzungsvorschlag der Schülerin zunächst positiv auf. Mit dem „aber" schränkt er seine anfänglich positive Bewertung der Äußerung mit Rekurs auf seine Erwartung einer korrekten Übersetzung wieder ein. Zu erwarten wäre aber doch, dass er nach erfolgter Übersetzung auf den Zusammenhang der beiden Begriffe eingeht und damit den Beitrag Elisas anerkennt und als einen für das weitere Unterrichtsgespräch nützlichen herausstellt.

Elisa versteht den Lehrer anders. *Zwar ist dein Vorschlag irgendwie nicht ganz falsch, aber die richtige Antwort hast du nicht getroffen.* Knapp daneben ist eben auch vorbei. In ihrem Verständnis differenziert der Lehrer die Antworten im binären Code von richtig und falsch. Und doch lässt sich ihr abschließender Kommentar im Kontext der oben entfalteten Prüfungslogik nicht befriedigend erklären.

In ihrem Nachsatz kommt eine starke Enttäuschung zum Ausdruck, die eine Kritik impliziert und gerade nicht dem Leistungsprinzip entspricht.[4] Ihre Enttäuschung kann sich nicht allein darauf beziehen, nicht das Richtige getroffen zu haben, denn diesen Anspruch erhebt ihre Antwort gar nicht. Sie äußert eine spekulative Vermutung. Der Lehrer aber reduziert diese auf den Status einer falschen Antwort. Damit ist Elisa mit ihrem Versuch, sich auch ohne das geforderte Vorwissen am Unterricht zu beteiligen, gescheitert. Was in der Prüfungslogik als folgerichtig erscheint, stößt hier auf Kritik. Die Schülerin leistet einen Beitrag zum Unterricht, der sich zwar allein auf ihre Intuition stützt, mit der sie aber augenscheinlich so falsch nicht lag, der aber letztlich doch nur als falsch sanktioniert wird. Ihre Kritik bezieht sich hier nicht mehr auf eine unfaire Prüfung, sondern auf die fehlende Anerkennung ihrer Antwort jenseits der polaren Unterscheidung richtiger und falscher Antworten.

4 Wer etwa die Absage einer Verabredung mit diesen Worten quittiert bekommt, wird dies wohl kaum als wertfreie Zustimmung (Klar, kein Problem.) deuten können und die gleichlautende Antwort eines Mitarbeiters auf den Hinweis des Chefs, einen Fehler gemacht zu haben (Sie können die volle Funktionalität der neuen Software noch immer nicht nutzen. Gut, dann nicht.) würde diesem wohl als Haltung der Arbeitsverweigerung ausgelegt. Der Vergleich ist insofern nicht adäquat, weil es sich in unserem Fall um eine Lehrerfrage handelt, die in jedem anderen Kontext als Schule selbst als unangemessen gelten würde. Doch auch im Kontext einer Lehrerfrage zeugt der Kommentar nicht von einem Anerkenntnis des eigenen Fehlers.

Während sich bislang ein funktionales Deutungsmuster der Schülerin rekonstruieren ließ, das Unterricht als fortlaufenden Prozess der Prüfung versteht, zeigt sich nun, dass sie zugleich über ein normatives Deutungsmuster verfügen muss, in dem Unterricht an der Erschließung der Sache arbeitet. Wenn sie Kooperationsbereitschaft signalisiert, muss sich diese auf ein entsprechendes Kooperationsangebot beziehen, das darin besteht, sich an der gemeinsamen Arbeit an der Erkenntnis zu beteiligen. Ihre Enttäuschung bezieht sich nicht auf ihr eigenes Scheitern an der richtigen Beantwortung der Frage, denn dieses ließ sich ja bereits als ein gleichsam kalkuliertes Scheitern zugunsten einer Beteiligung rekonstruieren, die aber nur dann etwas bedeuten kann, wenn sie als solche anerkannt wird. Das Versprechen auf Anerkennung liegt im unausgesprochenen Kooperationsangebot, das Elisa annimmt. Ihre Enttäuschung bezieht sich auf die Nichteinlösung dieses Versprechens, die sich darin ausdrückt, dass ihr Betrag letztlich doch allein als falsche Antwort sanktioniert wird.

61 Christian: Liberté heißt Unabhängigkeit glaub ich.
62 Lm: Ähhmm
63 {Mehrere SuS sagen gleichzeitig Freiheit.}
64 Lm: (Ja) Freiheit. Egalité, wer weiß das?
65 Elisa: Ich bin müde.

Der weitere Interaktionsverlauf offenbart, dass der Unterricht tatsächlich bei der Übersetzung der Worte und dem lapidaren Hinweis stehen bleibt, es handle sich hierbei um die Schlagworte der Französischen Revolution. Damit unterbietet er nicht nur seinen wissenschaftstheoretischen Anspruch an die Vermittlung seiner Gegenstände, sondern zugleich jenen an legitime Verfahren zur chancengleichen Erfüllung seiner Qualifikations- und Allokationsfunktion. Im Wortsinne „enttäuscht“ gibt Elisa zu Protokoll, müde zu sein. Sie ist müde, so ließe sich ihre Äußerung übersetzen, sich an einem Unterricht zu beteiligen, der ihr jene Chancen nicht lässt, die er doch zu eröffnen behauptet.

5. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Sequenz macht deutlich, dass Vermittlung und Bewertung als zwei Dimensionen eines Unterrichts sich nicht allein unversöhnlich gegenüberstehen, sondern vielmehr als widersprüchliche Einheit in Erscheinung treten.

Der Einstieg in die Stunde dient nicht der Vermittlung des Gegenstandes, zugleich ist er aber Teil des Unterrichts und nicht als Prüfung gekennzeichnet. Als solche möchte der Lehrer sein unterrichtliches Arrangement auch explizit nicht verstanden wissen. Gleichwohl sieht sich die Schülerin Elisa einer Prüfungssituation ausgesetzt, die sie aufgrund fehlenden Vorwissens von einem erfolgreichen Einstieg in den Unterricht ausschließt. Damit läge eine Prüfungssituation vor, die die Position der Schüler/-innen im Leistungskontinuum der Schulklasse verstetigen würde, indem eine „Lehrerfrage“ als „leicht zu bewältigen“ markiert wird, an der vor allem die leistungsschwächeren Schüler/-innen wahrscheinlich scheitern werden. Zugleich aber spricht die Aufforderung, Ideen zu äußern, für eine gemeinsame begriffliche Annäherung und eröffnet Elisa

die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen, obwohl sie über das geforderte Wissen nicht verfügt. Die Eröffnung erzieht die Schüler/-innen zur Beteiligung am Unterricht entweder durch die Nennung sicher richtiger Antworten oder eine versuchsweise Annäherung an die Sache. Didaktisch sind in der Eröffnung damit auf widersprüchliche Weise zugleich die Prüfung des Vorwissens und die erschließende Arbeit am Begriff aufgehoben. Eine Vermittlung der beiden Aspekte, indem etwa das Vorwissen Einzelner zur gemeinsamen Erschließung der Sache genutzt würde, erfolgt nicht.

Die Reaktionen der Schülerin Elisa auf diese Situation sind nun insofern aufschlussreich, als sich an ihnen wiederum sowohl ein funktionales als auch ein normatives Deutungsmuster von Unterricht rekonstruieren lässt. Zunächst zeigt sich, dass die Schülerin allein aufgrund des Tafelanschriebs reflexartig eine Lehrerfrage antizipiert, die sie als Prüfungsfrage deutet und damit als unfair empfindet, weil sie selbst über die richtige Antwort nicht sicher verfügen kann, da im vorliegenden Fall geprüft wird, was zuvor im Unterricht noch gar nicht vermittelt wurde. Wenn sie dann aber auf die Frage des Lehrers mit einer Vermutung im Sinne eines sachdienlichen Hinweises antwortet, kann sie dies nur vor dem Hintergrund eines normativen Deutungsmusters von Unterricht tun, dem es weniger auf richtige Antworten ankommt, als auf das gemeinsame Denken an der Sache. Realiter bestätigt sich dagegen ihre pragmatisch-funktionale Sicht auf Unterricht. Sie punktet nicht mit ihrer Beteiligung. Die Kooperationsbereitschaft wird als Scheitern gewertet. Wie stark ein normatives Konzept von Unterricht in der Schülerin verankert ist, zeigt sich indes daran, dass sie nicht abgeklärt, sondern enttäuscht und – zumindest zeitweise – mit einem resignativen Rückzug aus dem Unterricht reagiert.

Der Lehrer dagegen will nicht als Prüfung verstanden wissen, was sich objektiv nur als Prüfung rekonstruieren lässt. Womöglich wollte er mit einer vermeintlich leichten Frage irrtümlich gerade den schwächeren Schüler/-innen eine frühe Beteiligungsmöglichkeit einräumen und damit seinen Unterricht im besten Sinne an den Schüler/-innen ausrichten, ihr Vorwissen abfragen, um sie dort abzuholen, wo sie stehen. Die selektive Dimension seines Einstiegs wird ihm wohl gar nicht vor Augen gestanden haben. Wäre das der Fall gewesen, hätte er die selektive Wirkung abfedern können, indem er den Einstieg als Einstieg in die Sache genutzt hätte. Dazu hätte es verschiedene Möglichkeiten gegeben.

Er hätte gerade das Nicht-Wissen einiger Schüler/-innen um die korrekte Übersetzung zur Erschließung der Begriffsbedeutung nutzen können. Diese Möglichkeit deutet sich an in seiner Rückmeldung, der Begriff habe etwas mit „illegal“ zu tun. Er hätte sich auch tatsächlich mit der Übersetzung nicht lange aufhalten und die schwächeren Schüler/-innen mit einer heuristischen Vorgehensweise an der Erschließung der Begriffsbedeutungen beteiligen können. Damit wäre die Übersetzung als ein trivialer Akt gekennzeichnet gewesen, der letztlich dazu dient, alle auf den gleichen Stand zu bringen, von dem aus man gemeinsam an der Problemlösung arbeiten kann.

Tatsächlich aber bleibt die Übersetzung die einzige Leistung, die die Schüler/-innen in Bezug auf die drei Begriffe erbringen können, denn eine gemeinsame Bedeutungserschließung erfolgt nicht. Diese Dominanz der funktionalen Prüfungsdimension ist aber weder von der Selektionsfunktion erzwungen noch auf eine bewusste Entscheidung des Lehrers zurückzuführen, sondern resultiert vielmehr aus der inneren Strukturlogik eines

Unterrichts, der an der Hervorbringung richtiger Antworten, nicht aber an der Erschließung seiner Gegenstände arbeitet.

Die Analyse lässt vermuten, dass das Verhältnis von Vermittlung und Bewertung im Wesentlichen auf die spezifische Fallstruktur des jeweiligen Unterrichts zurückzuführen ist. Im vorliegenden Fall konnte eine, die Vermittlungsintention des Lehrers überformende Prüfungsdimension rekonstruiert werden, die von diesem weder gewollt noch in ihrer selektiven Funktion erkannt wurde. Die Ursache liegt in der didaktischen Ausrichtung des Unterrichts, der auf die Hervorbringung richtiger Antworten aufgrund vorhandenen Vorwissens setzt. Ganz anders könnte sich die Verschlingung vermittelnden und evaluierenden Handelns etwa in einem Unterricht darstellen, der stärker auf die selbstständige Erarbeitung der Inhalte durch die Schüler/-innen in Wochenplänen oder Jahresprojekten setzte. Die Rekonstruktion der dialektischen Einheit von Vermitteln und Bewerten im Unterricht in solchermaßen kontrastiven Fällen könnte so einen möglichen Zugang zum Verstehen der inneren Strukturlogik schulischer Bewertungspraktiken eröffnen.

Autorenangaben

Dr. Christoph Leser
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
leser@em.uni-frankfurt.de

Literatur

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.

Ders. (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Budde, Jürgen (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12, 1, S. 125-148.

Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim, München: Juventa.

Dreeben, Robert/Lindquist, Thomas/Fend, Helmut (1980): Was wir in der Schule lernen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Furck, Carl Ludwig (1975): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. 5., erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 2, S. 288-311.

Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Ders. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Ders. (2013): Unterrichten – Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-557.

Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Aufl. Herausgegeben von Urban Lissmann. Weinheim, Basel: Beltz.

Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 41, 6, S. 925-939.

Ders. (2000): »Wunderbar, richtig«. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, 3, S. 429-446.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 141-182.

Sacher, Werner (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 4., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schelle, Carla (2010): Die Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch und schwierige Verständigungsprozesse. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine: Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 99-148.

Schrader, Friedrich-Wilhelm (2014): Lehrer als Diagnostiker. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 865-882.

Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (2014): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 45-58.

Streeck, Jürgen (1979): Sandwich. Good for you. Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 235-257.

Terhart, Ewald (2014): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 883-904.

Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.