

IfE



Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 18

Svenja Strauß

Unterricht als Bewertungsregime

Eine adressierungsanalytische Untersuchung von
Bewertungspraktiken ohne Noten in der Sekundarstufe I

Unterricht Sekundarstufe I
Leistung(-sbewertung)
Bewertungspraktiken ohne Noten
Subjektivierung
Macht
Bewertungsregime
Anerkennung
Re-Adressierungen

Universitätsverlag Göttingen

Svenja Strauß

Unterricht als Bewertungsregime

Dieses Werk ist lizenziert unter einer

[Creative Commons](#)

[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)

[4.0 International Lizenz.](#)



erschienen als Band 18 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2024

Svenja Strauß

Unterricht als Bewertungsregime

Eine adressierungsanalytische
Untersuchung von
Bewertungspraktiken ohne Noten
in der Sekundarstufe I

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 18

Universitätsverlag Göttingen
2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber:innen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Ariane Willems (Schriftleitung), Prof. Dr. Klaus-Peter Horn,
Prof. Dr. Katharina Kunze, Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,
Prof. Dr. Hermann Veith

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<https://www.uni-goettingen.de/ife>)

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter demselben Titel als Dissertation angenommen.



gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung

Dieses Werk ist auch als freie Onlineversion über die Verlagswebsite sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) zugänglich. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Svenja Strauß
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



© 2023 Universitätsverlag Göttingen, Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-626-4
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2024-2574>
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
2	Theoretische Verortung des Forschungszugangs.....	15
2.1	Subjekt und Subjektivierung.....	19
2.2	Subjektivierung und Macht	22
2.3	Subjektivierung durch Anerkennung.....	26
2.4	Konsequenzen für die Fragstellung dieser Arbeit	31
3	Praxisethnografische Untersuchungen zu unterrichtlichen Bewertungspraktiken.....	35
3.1	Bewertungspraktiken mit Noten in praxisethnografischer Perspektive.....	36
3.2	Bewertungspraktiken ohne Noten in praxisethnografischer Perspektive.....	55
4	Analytisches Vorgehen	73
4.1	Empirische Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse	74
4.2	Forschungsstrategie – Feldzugang und Datenerhebung	79

4.3	Forschungsprozess – Datenmaterial & analytisches Vorgehen in der Datenauswertung	86
4.4	Reflexion des Forschungsprozesses.....	88
5	Empirische Untersuchung.....	91
5.1	Prolog – Die Arbeit mit Kompetenzrastern und Checklisten im Unterricht.....	92
5.1.1	Der inhaltliche und formale Aufbau des Kompetenzrasters	93
5.1.2	Der inhaltliche und formale Aufbau der Checklisten	96
5.1.3	Die halbjährliche Planung der Arbeit	99
5.1.4	Die tägliche Arbeit mit Hilfe von Checklisten und Wochenplaner.....	102
5.1.5	Resümee des Prologs.....	104
5.2	Bewertungspraktik Wochenplaner	105
5.2.1	Bewertungspraktik Wochenplaner – die Adressierungen des unausgefüllten Dokuments.....	106
5.2.2	Zwischenresümee Analyse Wochenplan Blankovorlage – die Anrufung des Dokuments	120
5.2.3	Der Vollzug der Bewertung mit dem Wochenplaner – die Re-Adressierung des Wochenplaners.....	124
5.2.4	Resümee Bewertungspraktik Wochenplaner.....	143
5.3	Bewertungspraktik Checklisten.....	145
5.3.1	Organisationsdimension – Aufgaben vorlegen für die Bewertung.....	145
5.3.2	Norm und Wissensdimension – Die Regeln der Aufgabebearbeitung	148
5.3.3	Macht- und Selbstverhältnisdimension – Einüben in die Regeln der Aufgabebearbeitung.....	157
5.3.4	Resümee Bewertungspraktik Checklisten.....	168
5.4	Bewertungspraktik Portfolio	170
5.4.1	Organisationsdimension – Die Bühne bereiten für die Schüler*innen.....	170
5.4.2	Norm- und Wissensdimension – Die Eloge schulischen Erfolgs....	173

5.4.3	Macht- und Selbstverhältnisse – Die Konstruktion eines Passungsverhältnisses	184
5.4.4	Resümee Bewertungspraktik Portfoliobogen.....	200
5.5	Bewertungspraktik Zielvereinbarungen.....	203
5.5.1	Organisationsdimension – Das Arrangieren der Bewertungspraktik	203
5.5.2	Norm- und Wissensdimension – Bewerten, um zu planen	206
5.5.3	Macht- und Selbstverhältnissetzungen – Einüben in Verantwortung und Leistungsmaßstäbe.....	214
5.5.4	Resümee Bewertungspraktik Zielvereinbarungen	229
6	Sanfte Führung zur Selbstführung.....	231
6.1	Das Bewertungsregime	232
6.2	Die Praktiken und Dokumente des Bewertungsregimes in ihrem Zusammenspiel	240
6.3	Verwaltete Expert*innenschaft.....	246
6.4	Die Verunmöglichung sich dem Bewertungsregime entziehen zu können.....	251
6.5	Einordnung der Ergebnisse	255
6.6	Potenziale, Grenzen und weitere Forschungsanschlüsse.....	260
7	Literaturverzeichnis	263

1 Einleitung

„Schließlich existiert die Kritik nur im Verhältnis zu etwas anderem als sie selbst: sie ist Instrument, Mittel zur Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird, sie ist ein Blick auf einen Bereich, indem sie als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann.“

(Foucault 1992: 8f.)

Alternative Bewertungsverfahren bezeichnen Leistungsbewertungspraktiken, die Leistung ohne die Vergabe von Noten bewerten, dafür (mündlich oder schriftlich) ausformulierte Urteile vollziehen. Diese sind ab den 1960er Jahren als Reaktion auf die Kritik an schulischer Leistungsmessung mit Noten zu verstehen, die als wenig objektiv und informativ galten für die pädagogischen Bestrebungen, individuelle Lernentwicklung durch Leistungsbewertungspraktiken verbessern zu können (Ingenkamp/Lissmann 2008: 178ff.). Hier zeigt sich eine wichtige Annahme in Bezug auf die Funktion, die Leistungsbewertungspraktiken aus einer pädagogisch-psychologischen Blickrichtung zugesprochen wird: „die Methoden der Leistungserfassung sollten vor allem der Optimierung des Lernerfolgs dienen“ (Ingenkamp/Lissmann 2008: 135, Herv. im Original). Bewertungspraktiken ohne Noten seien für die Optimierung des Lernerfolgs insofern hilfreich, gelänge es ihnen, Lernerfolge prozesshaft und detailliert zu bewerten und Schüler*innen anhand der individuellen Bezugsnorm zu beurteilen (Ingenkamp/Lissmann 2008: 195).

Der normativen Prämisse der Wirksamkeit von Leistungsbewertungspraktiken im Sinne einer Optimierung des Lernerfolgs verpflichtet, rückte die pädagogisch-psychologische Forschung vermehrt die Frage in den Blick, welche Faktoren die Optimierung des Lernerfolgs positiv beeinflussen (s. dazu Sacher 2014), indem sie „die Förderung weiterer Lernprozesse“ (Ertl/Kücherer/Harteringer 2022: 222) unterstützen. Dabei sind motivationale Aspekte in Bezug auf das Lernen ebenso relevant wie inhaltliche (Ertl/Kücherer/Harteringer 2022: 222; Ingenkamp/Lissmann 2008: 134). Als motivierend gilt dabei das Einholen der Sichtweise von Schüler*innen auf den eigenen Lernprozess mit Hilfe sogenannter Schüler*innenselbst einschätzungen ebenso wie lernunterstützende Rückmeldungen durch Lehrkräfte und gemeinsam vereinbarte Ziele für das weitere Arbeiten der Schüler*innen, um auf Seiten der Schüler*innen die Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen sowie das schulische Selbstkonzept zu verbessern (Ertl/Kücherer/Harteringer 2022: 223ff.). Alternative Bewertungsformen wie beispielsweise Lernentwicklungsgespräche – so die Annahme –

*„[...] haben aufgrund ihrer Konzeption das Potenzial, Anstrengungsbereitschaft und schulisches Selbstkonzept zu fördern, 1) indem durch den Fokus auf die Lernentwicklung die Anstrengung des Kindes in den Blick genommen wird, 2) indem – vor allem bei leistungsschwächeren Schüler*innen – selbstkonzeptschädliche soziale Vergleiche vermieden werden, 3) indem die Sinnhaftigkeit von Lernen verdeutlicht sowie 4) indem durch die Vereinbarung passender Ziele die Bedeutsamkeit und die Hoffnung auf das Erreichen dieser Ziele gesteigert wird“ (Ertl/Kücherer/Harteringer 2022: 227).*

Das Zitat sowie die zuvor skizzierten Ausführungen verdeutlichen, dass die pädagogisch-psychologisch ausgerichtete Forschung hinsichtlich Leistungsbewertungspraktiken ohne Noten, die Frage der Wirksamkeit von Bewertungspraktiken in den Fokus rückt, um auf diese Weise pädagogische Praktiken zu identifizieren, die sich als lernförderlich erweisen, im Sinne einer Leistungssteigerung. Damit werden Praktiken des pädagogischen Handelns – wie hier am Beispiel von Leistungsbewertungspraktiken gezeigt – in der Tendenz fast ausschließlich in Bezug auf deren Wirksamkeit im Sinne einer Leistungssteigerung betrachtet: „Es sollen diejenigen pädagogischen Interventionen bestimmt werden, die den größten Lernzuwachs (parallel zum größten Behandlungserfolg in der Medizin) generieren. Es ist nur Wirksamkeit, die zählt“ (Thompson 2020: 182, Herv. im Original).

Diese Vorstellung von „Wirksamkeit“ wird in der Erziehungswissenschaft zunehmend kritisch diskutiert (s. dazu Bellmann/Müller 2011), mit der Begründung, dass eine so stark auf Wirksamkeit fokussierte Vorstellung pädagogischer (Unterrichts-)Praktiken eine Verengung des Pädagogischen darstelle mit der Folge, dass nur noch interessiere, was effizientes Lernen garantiere (Thompson 2020: 183). „Das Defizit einer solchen Sichtweise besteht darin, keinen Raum mehr für die Reflexion zu haben, inwiefern dieses oder jenes Lernen, dieses oder jenes Medium des Lernens wünschenswert ist“ (Thompson 2020: 185, Herv. im Original). Fragen in Bezug darauf, wie pädagogische Praktiken immer auch Machtpraktiken darstellen,

die subjektivierende Bedeutung für Schüler*innen haben, wie es insbesondere in Bezug auf Leistungsbewertungspraktiken zunehmend diskutiert wird (s. hierzu u. a. Breidenstein/Thompson 2014; Meyer-Drawe 2013; Rabenstein 2007, Ricken 2018), werden dabei weitestgehend ausgeblendet und bleiben de-thematisiert.

Ausgangspunkt meiner Beschäftigung mit Leistungsbewertungspraktiken ohne Noten bildete eben diese Kritik an einem Verständnis von Unterrichtspraktiken, das diese in der Tendenz ausschließlich in Bezug auf deren Wirksamkeit für Leistungszuwachs definiert und dabei Fragen bezüglich „nichtintendierter Effekte“ (Bellmann/Waldow 2007: 247) oder der zugrundeliegenden Vorannahmen in Bezug auf das Verständnis von Leistungsbewertungspraktiken nicht in den Fokus der Forschung rückt. Im Sinne des eingangs formulierten Zitats will die vorliegende Arbeit „einen Blick auf einen Bereich werfen, indem sie [die vorliegende Arbeit, Anm. Autorin] als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann“ (Foucault 1992: 8f.), mit der Konsequenz, dass Leistungsbewertungspraktiken ohne Noten auf die nicht intendierten Effekte hin untersucht und der Vollzug von Bewertungspraktiken ohne Noten sowie die darin etablierten Normen, Macht- und Selbstverhältnisse in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Arbeit versteht sich dabei als ein Beitrag zur Ermöglichung von Kritik an einem Verständnis von Unterrichtspraktiken, die diese in der Tendenz ausschließlich als Mittel zum Zweck der Leistungssteigerung untersuchen, verbunden mit der Hoffnung, auf diese Weise eine Diskussion der Frage ermöglichen zu können, inwiefern Leistungspraktiken ohne Noten wünschenswert sind, ohne dabei diese Frage im Rahmen der Arbeit zu beantworten.

Ich schließe in dieser Arbeit an eine praxisethnografische Unterrichtsforschung an, die Bewertungspraktiken einerseits als Konstruktionspraktiken von Leistung versteht (Kalthoff 2000; Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011), andererseits Leistungsbewertungspraktiken aber auch als subjektivierend für Schüler*innen und Lehrkräfte begreift (Breidenstein/Thompson 2014; Ricken 2018). Diese Forschung kann zeigen, wie Leistungsbewertung als machtvolle Unterrichtspraktik in Erscheinung tritt, in und durch die unterschiedliche Leistungspositionen von Schüler*innen hergestellt werden (Kalthoff 2000; Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011) und auf diese Weise unterschiedliche Bildungskarrieren eröffnet bzw. verschlossen werden. Insbesondere die subjektivierungstheoretische Perspektivierung von Leistungsbewertungspraktiken macht darauf aufmerksam, wie Schüler*innen in ihren Selbstverhältnissen geformt werden, indem sie eingeübt werden, sich als Leistungssubjekte verstehen zu lernen (Ricken 2018), die spezifische (Nicht-)Fähigkeiten zugeschrieben bekommen und – bezieht man die sogenannten „Selbststeinschätzungen“ mit ein – die eigene Leistungsfähigkeit bewerten müssen, d. h. eigene Zuschreibungen vollziehen müssen (Breidenstein/Thompson 2014; Rabenstein 2007). Beide Perspektiven ermöglichen ein Verständnis von Leistungsbewertungspraktiken, die im Sinne Foucaults machtvoll sind – sowohl restriktiv als auch produktiv (Foucault 2019). Dabei ermöglicht besonders der Anschluss an subjektivierungstheoretische Annahmen in dieser Arbeit, Leistungsbewertungspraktiken in Hinblick auf Macht-

und Selbstverhältnisse zu untersuchen (Rose 2018) und zu fragen, welche Subjektivierungslogiken (Ricken et al. 2017) von Bewertungspraktiken ohne Noten ausgehen und wie sich Schüler*innen dazu wiederum in ein Verhältnis setzen.

Anhand vier unterschiedlicher Bewertungspraktiken, die alle in unterschiedlicher Weise die Arbeit der Schüler*innen im Unterricht (Sekundarstufe I) bewerten und diese – bis auf einen Fall – alle dazu auffordern, das eigene Tun ebenfalls zu beurteilen, werde ich in adressierungsanalytischer Perspektive der Frage nachgehen wie sich die Bewertungspraktiken vollziehen, welche Norm- und Wissensordnung in und durch sie etabliert wird sowie welche Macht- und Selbstverhältnisse auf Seiten der Schüler*innen und auf Seiten der Lehrkräfte sichtbar werden. Dabei frage ich nach den „Subjektivierungslogiken“ (Ricken et al. 2017: 210), die sich in den Adressierungen in den und durch die Bewertungspraktiken zeigen und meine damit die sich wiederholenden Anrufungen in Bezug auf die Norm- und Wissensordnung, die Macht- sowie Selbstverhältnisse, die nicht nur in Bezug auf einzelne Schüler*innen beobachtbar sind, sondern sich im Verlauf der Feldphase wiederholt gezeigt haben. Somit verfolgt diese Arbeit nicht das Ziel, die Herstellung ungleicher Leistungspositionen zu untersuchen mit dem Fokus auf den Vergleich einzelner Schüler*innen, sondern sie fokussiert die sich wiederholenden Adressierungen und fragt danach, welche Leistungsanforderungen in Bewertungspraktiken ohne Noten wirkmächtig werden und wie Schüler*innen dazu in ein Verhältnis gesetzt werden respektive sich wiederum selbst dazu verhalten.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Abschnitte: Beginnen werde ich mit der Darlegung meiner theoretischen Grundannahmen, um mein Verständnis von Bewertungspraktiken sukzessive zu entfalten. Verortet ist diese Arbeit im praxisethnografischen Spektrum der Unterrichtsforschung, um den Vollzug von Bewertungspraktiken im Unterricht rekonstruierbar zu machen und zugleich die eingesetzten Dokumente – wie die bereits angesprochenen Selbsteinschätzungen von Schüler*innen in Form von Wochenplänen, Portfolios oder Zielvereinbarungen – rekonstruieren zu können (2). Dabei erläutere ich zudem, warum ich Praktiken als subjektivierend verstehe und wie im Vollzug von Praktiken (2.1), unterschiedliche Subjektivierungsmodi durch Machtverhältnisse ermöglicht bzw. erschwert werden (2.2.). Dafür orientiere ich mich an der theoretischen Annahme, dass Subjektivierung im Modus der Anerkennung vollzogen wird (2.3) und resümiere auf dieser Basis die Perspektivierung von Bewertungspraktiken sowie die damit verbundenen Fragen für diese Arbeit (2.4).

Kapitel 3 dient der Diskussion des bisherigen praxisethnografischen Forschungsstandes zu Bewertungspraktiken im Unterricht der Sekundarstufe I. Dieses Kapitel gliedert sich in die Darstellung von Forschungsergebnissen zu unterrichtlichen Bewertungspraktiken mit Noten (3.1) einerseits sowie unterrichtlichen Bewertungspraktiken ohne Noten (3.2) andererseits. In der Darstellung der Ergebnisse versuche ich im Sinne einer subjektivierungstheoretischen Lesart bisheriger Ergebnisse daraufhin zu interpretieren, was in Bezug auf die subjektivierende Bedeutung

von Bewertungspraktiken bereits deutlich wird, auch wenn nur wenige der dargestellten Studien dezidiert einen subjektivierungstheoretischen Anspruch formulieren.

Kapitel 4 stellt das methodische Vorgehen dieser Arbeit vor und beginnt mit der Erläuterung der Adressierungsanalyse (4.1), die als methodische Operationalisierung der subjektivierungstheoretischen Grundannahme für die Analyse des empirischen Datenmaterials zu verstehen ist. Dann folgt die Darstellung des Feldzugangs und meiner Vorgehensweise während der Datenerhebung (4.2) mit dem Anspruch zu verdeutlichen, wie sich die Beobachtungen während der Feldphasen sukzessive verfeinert haben. Darauf aufbauend werde ich die Samplingstrategien während des Forschungsprozesses erläutern (4.3), woran die Reflexion meines Forschungsprozesses (4.4.) anschließt.

Die adressierungsanalytischen Rekonstruktionen werden in Kapitel 5 dargelegt. Zunächst werde ich im Sinne eines Prologs (5.1) erläutern, wie die von mir beobachteten Schüler*innen im Unterricht arbeiten (individualisierender Wochenplanunterricht auf Basis von Kompetenzrastern und Checklisten) und darauf eingehen, welche Dokumente wie aufgebaut und in Bewertungspraktiken eingebunden sind, bevor ich mit den adressierungsanalytischen Untersuchungen unterschiedlicher Bewertungspraktiken beginne, die allesamt die Arbeit der Schüler*innen mit den Kompetenzrastern und Checklisten bewerten. Dabei gehe ich nach Häufigkeit des Auftretens der Bewertungspraktiken im Feld vor und beginne mit der täglichen Bewertungspraktik Wochenplaner (5.2). Darauf folgen die adressierungsanalytischen Rekonstruktionen der Bewertungspraktik Checklisten (regelmäßig) (5.3), der halbjährlichen Bewertungspraktik Portfoliobogen (5.4) sowie der halbjährlichen Bewertungspraktik Zielvereinbarungen (5.5).

In Kapitel 6 werden dann die Einzelergebnisse zusammengeführt und referiert. Dabei werde ich zeigen, wie die einzelnen Bewertungspraktiken als ein gemeinsames Bewertungsregime fungieren (6.1) und argumentieren, wie präfigurierend auf die Praktiken von Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken und den Einsatz spezifischer Bewertungsdokumente eingewirkt wird (6.2). Auf dieser Grundlage bearbeite ich in einem weiteren Schritt die Frage, welche Macht- und Selbstverhältnisse in und durch das Bewertungsregime eröffnet werden, und zeige, wie das Bewertungsregime eine „sanfte Führung zur Selbstführung“ (Bröckling 2019) auf Seiten der Schüler*innen präfiguriert (6.3). Daran schließen Überlegungen in Bezug auf die Frage an, welche Verschiebungen von Verantwortungen für Leistung in dieser Art der pädagogischen Bewertungspraxis resultieren (6.4). In Kapitel 6.5 werde ich dann die Ergebnisse dieser Arbeit in den bisherigen Forschungsstand zu unterrichtlichen Bewertungspraktiken einordnen und wage abschließend (6.6) einen Ausblick auf Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungen

2 Theoretische Verortung des Forschungszugangs

Diese Arbeit baut auf dem grundlegenden Verständnis auf, dass Unterricht und die unterrichtliche Ordnung in Praktiken hervorgebracht werden (u. a. Reh et al 2011; Budde/Eckermann 2021). Die theoretische Grundlage der praxistheoretischen Perspektive auf Unterricht bildet dabei die Annahme, Praktiken als kleinste Einheit und zugleich Träger des Sozialen zu verstehen (u. a. Reckwitz 2003: 290; Schäfer 2013:18; Hillebrandt 2014: 58). Verstanden werden Praktiken als mehrdimensionale Aktivitätsformen. So macht beispielsweise Theodore R. Schatzki fünf Dimensionen aus, die Praktiken bestimmen: 1) raum-zeitliche Dimension, 2) Aktivitäten („doings & sayings“), 3) implizites Wissen („practical understanding“), 4) teleoaffektive Dimension (Ziele, Zwecke, Emotionen) sowie 5) die Dimension von Regeln (Schatzki 2016: 33). Einzelne Praktiken verketteten sich dabei miteinander und bilden so jeweils eine spezifische soziale Ordnung, die auch die Ordnungsbildung des Unterrichts theoretisch erklär- und analysierbar macht (Reh et al. 2011). Durch die bereits aufgezeigten unterschiedlichen Dimensionen von Praktiken resultiert der Gewinn für die Erforschung von Unterricht, diesen nun multidimensional analysieren zu können. Zudem wird die Bedeutung von Dingen für die soziale Ordnungsbildung betont. Artefakte – oder wie Schatzki sie bezeichnet – materielle Arrangements nehmen eine wichtige Rolle für die soziale Ordnungsbildung ein, wobei mit dem Terminus „materielle Arrangements“ nicht nur auf Artefakte, sondern insbesondere

auf die Verbindung von Subjekten, Organismen und Dingen rekurriert wird (Schatzki 2016: 33). Dafür orientiere ich mich in meinem Verständnis an den Arbeiten Schatzkis. Schatzki selbst formuliert (mindestens) vier Relationen zwischen sozialen Praktiken und materiellen Arrangements: Kausalität, Konstitution, Präfiguration und Illegibilität. (Schatzki 2016: 79ff.). Während mit dem Begriff der Kausalität beschrieben wird, wie Dinge spezifische Praktiken hervorrufen, indem sie kausale Effekte erzeugen und Menschen veranlassen, soziale Praktiken zu vollziehen (Schatzki 2016: 79) wird mit Konstitution beschrieben, wie Praktiken erst durch Dinge hervorgebracht werden. So können Anrufe erst getätigt werden, wenn Telefone vorhanden sind, d. h. Praktiken und Dinge sind „ko-konstitutiv“ (Schatzki 2016: 80). Die Idee der Präfiguration beschreibt hingegen, wie Dinge auf soziale Praktiken einwirken im Sinne einer Beeinflussung, sie ermöglichen und beschränken, sie in der Art und Weise des Vollzugs erschweren oder vereinfachen, angenehm oder unangenehm werden lassen – kurzum – „Möglichkeitsfelder“ (Schatzki 2016: 80) entstehen zu lassen und eine „Qualifizierung möglicher Handlungspfade“ (Schatzki 2016: 80) zu begünstigen und so den Verlauf von Praktiken zu beeinflussen. Die vierte Form der Beziehung wird mit dem Begriff Intelligibilität bezeichnet und rekurriert auf die Bedeutung von materiellen Arrangements für Menschen und den sozialen Praktiken (Schatzki 2016: 80f.). Alle dargestellten Verbindungen von doings und sayings sowie materiellen Arrangements stellen soziale Ordnung kontinuierlich her (Schäfer 2013: 40).

Bewertungspraktiken nehmen für die Etablierung (und Re-Etablierung) der unterrichtlichen Bewertungs- und Leistungsordnung eine zentrale Bedeutung ein, weil sie in und durch die Wertungen, die im Vollzug der Bewertungspraktik performativ zur Aufführung gebracht werden, unterrichtliche Normen und damit auch eine spezifische Ordnung herstellen. Drei Aspekte sind für die Stabilisierung der Bewertungs- und Leistungsordnung durch Praktiken konstitutiv, die ich nun Schritt für Schritt erläutere. Erstens bringen Praktiken in ihrem Vollzug eine Gerichtetheit hervor, durch welche die Spezifik einer Praktik performativ zur Aufführung gebracht wird (Ricken 2019: 14). Indem Praktiken auf sich selbst als spezifische Praktiken zeigen, wird auch eine Richtung – also ein Ziel, eine Intention oder ein Zweck – aufgeführt (Ricken 2019: 14). Gemeint ist damit, dass die Praktik ihr Ziel nicht durch eine bereits vorrangige Intention des Subjekts erhält, sondern die Richtung selbst mit dem Vollziehen der Praktik entsteht und auch erst dann sichtbar wird. In und durch das Prozessieren einer Richtung werden Anschlüsse an andere Praktiken vorbereitet, die ein bestimmtes Anschließen wahrscheinlicher, anderes wiederum unwahrscheinlicher machen:

„Mit einer affektiven Zielorientierung gehen bestimmte Präferenzen einher, die in Praktiken wirksam werden und für die Selektion der Anschlüsse wichtig sind, und somit sind für Praktiken drittens prozessierte Wertungen eines Tuns und seiner möglichen Anschlüsse konstitutiv“ (Rabenstein 2020:14).

Auf diese Weise selektieren (Bewertungs-)Praktiken Anschlüsse vor und machen Bestimmtes wahrscheinlicher. Die Kontingenz der Unterrichtsordnung wird auf diese Weise eingeschränkt, ohne die darauffolgenden Praktiken bereits determinieren zu können, weil zwar Anschlüsse selektiert werden, ohne deren Vollzug jedoch erzwingen zu können. In Hinblick auf Bewertungspraktiken wird hier deutlich wie diese spezifischen Anschlüsse es wahrscheinlicher machen, bestimmte Leistungsnormen zu erfüllen. Wird beispielsweise eine Aufgabe als falsch bewertet, wird wahrscheinlich gemacht, dass die Aufgabe erneut bearbeitet werden muss, ohne dass dieser Anschluss zwangsläufig aus der Bewertungspraktik erfolgt.

Zweitens ist für die Stabilisierung der sozialen Ordnung das Moment der Wiederholung in Praktiken von Bedeutung (Rabenstein 2020: 9). Dabei ist mit Wiederholung kein identischer Abgleich gemeint, sondern eine Reihe von Gemeinsamkeiten im Ausführen der Praktik und der dadurch etablierte Sinn, der in den Praktiken sichtbar wird und worin die Praktik als eine spezifische Praktik erkennbar wird. Mit Wiedererkennbarkeit von Praktiken ist allerdings nicht gemeint, dass beispielsweise eine Bewertungspraktik in ihrem Vollzug völlig identisch mit allen anderen Bewertungspraktiken ist, sondern dass sie einander gleichen, weil einzelne Aspekte im Vollzug der Bewertungspraktik wiedererkennbar sind (Rabenstein 2020: 9f.).

Drittens und eng mit dem Aspekt der Zielorientierung verbunden, sind Wertungen, die durch den Vollzug der Praktik entstehen und sichtbar werden (Rabenstein 2020: 14). In Bezug auf Bewertungspraktiken wird deutlich, wie in und durch sie spezifische Wertungen prozessiert werden, die bestimmend sind für die Etablierung einer spezifischen normativen Ordnung des Unterrichts. Bewertungspraktiken sind darüber hinaus von Bedeutung, weil sie allgegenwärtig sind und auf Grund der Häufigkeit ihres Vollzugs stetig eine (Wieder-)Herstellung der unterrichtlichen normativen Ordnung vollziehen (Rabenstein et al. 2015: 249f.). Wichtig ist jedoch zu betonen, dass Veränderungen und De-Stabilisierungen der sozialen Ordnung möglich sind. Kerstin Rabenstein argumentiert wie durch die Bezugnahme von Praktiken aufeinander und dem Anschließen aneinander, Neues entstehen kann, das zuvor weniger wahrscheinlich war:

„Bedeutungsverschiebungen von dem, wie sich etwas vollzieht bzw. vollzogen wird, ereignen sich also in dem Raum zwischen den aufeinander bezogenen Re-Aktionen. Hier eröffnen sich Möglichkeiten für Reaktionen als beispielsweise Anpassungsleistungen kreative Umdeutungen und/oder subversive Widerständigkeiten“ (Rabenstein 2020: 10).

Übertragen auf Bewertungspraktiken verdeutlicht das Zitat, wie diese in Prozesse der Stabilisierung unterrichtlicher Ordnungen eingebunden sind, ohne die danach möglichen Anschlüsse gänzlich zu determinieren. Wichtig ist darüber hinaus auch die subjektivierungstheoretische Bedeutung von (Bewertungs-)Praktiken. Aus praxistheoretischer Perspektive wird Subjektivierung als ein, sich in Praktiken vollziehender Prozess der Subjektwerdung analysierbar. Für mikrologische Untersuchungen zu (Re-)Adressierungsprozessen hat sich daher insbesondere das subjektivierende Moment von Praktiken zu einem wichtigen Untersuchungsfokus

entwickelt (Ricken 2019). Norbert Ricken beschreibt das subjektivierende Moment von Praktiken in dreierlei Hinsicht. Zunächst sind Praktiken insofern als subjektivierend zu verstehen, als dass sie Subjektpositionen hervorbringen wie beispielsweise die Positionen der Schüler*innen oder die der Lehrkräfte (Ricken 2019: 36). Zweitens werden im Vollzug von Praktiken spezifische Subjektformen hervorgebracht wie beispielsweise die der selbstständigen Schüler*innen. Und drittens werden in der Zielgerichtetheit von Praktiken und der damit verbundenen Wertungen Selbstverhältnisse hervorgebracht, in denen Subjekte sich als spezifische Subjekte erlernen

Fragt man nun nach der subjektivierenden Bedeutung von Bewertungspraktiken, lässt sich mit Hilfe der Überlegungen Norbert Rickens fünf Merkmale konstatieren, wie Subjekte sich in und durch Bewertungspraktiken erlernen (2018). Erstens stifteten Leistungsbewertungspraktiken das Selbstverhältnis, sich selbst als verantwortliche*r Urheber*in von Leistung zu verstehen (Ricken 2018: 55). Zweitens und mit dem ersten Gedanken eng verknüpft ist, dass in und durch Bewertungspraktiken der eigene Wille als zentraler Moment für die eigene Leistung zur Aufführung gebracht werde. Auf diese Weise subjektivieren Bewertungspraktiken Subjekte als diejenigen, deren eigenes Wollen über Erfolg und Misserfolg von Leistung entscheidet (Ricken 2018: 55). Drittens ist relevant, dass Leistungsbewertungen spezifische Leistungsnormen wie beispielsweise die der Tätigkeitsnorm hervorbringen, zu denen Subjekte in ein Verhältnis gesetzt werden und sich selbst wiederum setzen (Ricken 2018: 55). Viertens geht damit einher, dass Subjekte sich selbst als Fähigkeitenbündel verstehen lernen und so als Subjekte, die beispielsweise etwas besonders gut oder eher schlecht können (Ricken 2018: 55). Dies geschieht fünftens immer im Vergleich zu anderen und den von ihnen gezeigten Fähigkeiten (Ricken 2018: 55). In Bezug auf diese fünf subjektivierenden Aspekte von Leistungsbewertungspraktiken ist festzuhalten, dass diese sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte subjektivierende Bedeutung haben. Mit der praxistheoretischen Perspektive auf Bewertungen wird es möglich, die subjektivierende Bedeutung empirisch analysierbar zu machen und nach dem/den Subjektivierungsmodus/-modi von Bewertungspraktiken zu fragen. Auf Grund der Performativität der Praktiken, die sich im Vollzug selbst als spezifische Praktiken zur Aufführung bringen und zu erkennen geben, ist es möglich, diese zu beobachten und zu analysieren.

Um den Zusammenhang von Bewertungspraktiken und Subjektivierung weiter deutlich zu machen, beginne ich im Folgenden damit mich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie das Subjekt in dieser Arbeit bestimmt wird und wie wiederum das Werden des Subjekts theoretisch gefasst werden kann (2.1). Die Frage des Subjekts ist in Praxistheorien bisher unterschiedlich definiert worden. In ihrem Grundgedanken grenzen sich Praxistheorien von der tradierten Vorstellung ab, Menschen sei ein autonomes Inneres zuzusprechen, sondern Subjekte werden als in Praktiken hervorgebracht verstanden, die per se kein Inneres haben, sondern auf spezifische Weise so subjektiviert werden, dass das Selbstverhältnis das sie von sich bilden, den Dualismus von Innen und Außen erst hervorbringt. Um das Ausbilden von

Selbstdeutungen genauer zu erläutern, orientiere ich mich an einer im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten bereits geführte Auseinandersetzung zur Frage der Subjektkonstitution. Im Besonderen bilden die Arbeiten Norbert Ricken meinen Ausgangspunkt, in denen dieser eine poststrukturalistisch orientierte Auseinandersetzung zum Subjektverständnis geführt hat (Ricken 1999, 2013a, 2013c). In diesem Kapitel gehe ich auch auf mein Verständnis des Werdens von Subjekten ein, das ich forthin in Anschluss an poststrukturalistische Theorien, insbesondere an Michel Foucault und Judith Butler mit dem Begriff der Subjektivierung bezeichne. Zweitens (2.2) folgt dann die Auseinandersetzung mit der Frage des Zusammenhangs von Macht und Subjektivierung, indem ich darstelle, wie Macht von mir in dieser Arbeit theoretisch verstanden wird. Dabei beziehe ich mich auf die Arbeiten Foucaults zur Gouvernementalität (Foucault 1994; 2005; 2020a; 2020b). In einem dritten Schritt (2.3) kläre ich, wie Subjekte durch Anerkennung – in Bewertungspraktiken – als spezifische Subjekte angerufen werden und wie dadurch Subjektverständnisse im Vollzug von Praktiken gestiftet, bestätigt und auch verkannt werden. Anerkennung wird als Medium von Subjektivierung begriffen und macht die subjektivierende Bedeutung von Bewertungspraktiken erklärbar. Abschließend (2.4.) resümiere ich, welche Konsequenzen sich aus den theoretischen Annahmen für mein Verständnis bezüglich des Subjektivierungsmodus von Bewertungspraktiken ergeben und welche Forschungsfrage daraus resultiert.

2.1 Subjekt und Subjektivierung

Zentral für das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Subjektverständnis, ist der Gedanke, dass Subjekte in und durch andere zu Subjekten gemacht werden und sich nicht aus einem identitären Kern heraus entfalten. Die Idee der relationalen Verfasstheit von Subjekten wird nach Ricken dabei zum Mittelpunkt des Verständnisses von Subjektivität (Ricken 1999, 2013a, 2013c). Um eine Bestimmung relationaler Subjektivität zu vollziehen, werde ich im Folgenden zunächst auf den Zusammenhang von Differentialität, Kontingenz, Existentialität sowie Relationalität eingehen. Darauf aufbauend bestimme ich mein Verständnis von Subjektivierung.

Als Ausgangspunkt für die Frage, was Subjekte kennzeichnet und wie Menschen zu Subjekten werden, stehen die Überlegungen zur menschlichen Differentialität im Mittelpunkt. Der Begriff der Differentialität verweist auf das Fehlen eines ursprünglichen Selbst durch das Subjekte an Identifikation gewinnen oder aus dem heraus sich Subjekte entwickeln. Vielmehr markiert der Begriff der Differentialität, dass sich Subjekte in ihrem Subjektverständnis fortlaufend entwickeln, ohne dabei jemals auf einen Kern stoßen zu können, weil sie sich selbst different gegenüberstehen (Ricken 1999: 220f.).

Diese unhintergehbare Selbstdifferentialität lässt sich in drei Punkten plausibilisieren. Zunächst zeigt sie sich an dem Umstand, dass es Subjekten unerfahrbar bleibt, was vor und nach ihrem Leben geschieht (Ricken 1999: 220). In dieser Weise

stehen sie der eigenen Existenz fragend und different gegenüber, ohne dabei aus sich heraustreten zu können, weshalb sie in der eigenen Existentialität verhaftet bleiben. Ein zweiter wichtiger Punkt, der die These der Differentialität begründet, ist in der Tatsache zu suchen, dass Subjekte nicht qua Geburt ein Verständnis von der eigenen Existenz haben, sondern auf Deutungen über sich angewiesen sind, um sich selbst und das eigene Leben definieren zu können (Ricken 1999: 221f.). Diese Deutungen entspringen dabei nicht aus dem Inneren des Menschen wie es beispielsweise die Vorstellung eines identitären Kerns erklärbar machen würde, sondern Selbstdeutungen werden von außen an Subjekte herangetragen. Subjekte wissen also nicht durch sich heraus, welches Verhältnis sie über sich und die eigene Existenz haben, sondern sie müssen dieses Verständnis im Laufe ihres Lebens entwickeln, respektive durch andere vermittelt bekommen. Im Fragen nach der Bedeutung der menschlichen Existentialität wird die Selbstdifferentialität menschlicher Existenz per-formativ zur Aufführung gebracht (Ricken 1999: 221). Der Akt des Fragens verdeutlicht dabei, dass Subjekte sich selbst different gegenüberstehen:

„Menschen werden in dieser Verwandlung der Selbst-fragen ihrerseits als Frage-Zentrum dezentriert, so daß sie sich gerade nicht mehr aus einer angemessenen Mitte verstehen können, sondern in den Schwierigkeiten einer kontingenten Differentialität gestellt sind [...]“ (Ricken 1999: 221).

Das Zitat macht die Bedürftigkeit von Subjekten sichtbar, ein Verhältnis zu sich selbst als Subjekt ausbilden zu müssen und verweist darauf, dass Subjektverhältnisse nicht qua Geburt definiert sind, sondern sich im Laufe der Zeit entwickeln.

Ausgehend von dem Gedanken einer bestehenden Differentialität der Subjekte und der Annahme, dass Subjekte Selbstdeutung im Laufe ihres Lebens erst entwickeln müssen, um ein Verständnis über die eigene Existenz zu entwickeln, schließt der Gedanke an, dass menschliche Existenz kontingent sein muss (Ricken 1999: 222). Kontingenz ist definiert durch all das, was möglich ist, ohne dass diese Möglichkeiten einer Notwendigkeit folgen. Bezogen auf die Existenz von Subjekten meint dies, dass die Existenz der Subjekte nur durch das bestimmt wird, was möglich ist und durch das begrenzt ist, was unmöglich bleibt (Ricken 1999: 219). Während die Geburt und der Tod eine unabwendbare Notwendigkeit für die Existenz von Subjekten darstellen, sind beispielsweise das meritokratische Prinzip oder Lohnarbeit keine notwendigen Prämissen für menschliche Existenz, sondern Konzepte, die die kontingente Subjektivität auf ihre Art und Weise bestimmen, weil sie dazu führen, dass Subjekte ihr Leben auf bestimmte Art und Weise gestalten und auf diese Weise spezifische Selbstverhältnisse zu sich und anderen ausbilden. Wie das Leben verläuft und wie Subjekte durch Praktiken darauf Einfluss nehmen, wird nicht qua Geburt festgelegt, sondern es geschieht fortlaufend ohne dabei zwangsläufig immer Notwendigkeiten zu folgen. Dieser Gedanke führt vor Augen, dass Subjekte in ihrer Existenz, das heißt in ihrer kontingenten Subjektivität immer auch anders sein könnten als sie sich in ihrem gegenwärtigen Sein verstehen und erleben (Ricken 1999: 219f.). Beispielsweise stellen die bereits aufgerufenen Konzepte wie

meritokratisches Prinzip oder Lohnarbeit keine Notwendigkeit für Subjekte dar und sind nur mögliche Konzepte, um das Leben von Subjekten zu gestalten.

Eine dritte Überlegung zur theoretischen Bestimmung des Subjekts folgt aus der Feststellung, dass Subjekte durch ihre Geburt dazu gezwungen sind, ihr Leben zu gestalten. Existenzialität rekuriert somit auf die Idee, dass Subjekte auf Grund der eigenen Geburt gezwungen sind, ihr Leben zu führen (Ricken 1999: 222). Wie bereits formuliert ist die Gestaltung der Existenz dadurch charakterisiert, dass diese sich: „[...] einer totalen Verfügung und Identifizierung durch mich selbst oder andere entzieht [...]“ (Ricken 1999: 222). Mit anderen Worten formuliert: Ohne einen identitären Kern als Orientierung zu haben (Differentialität) und aus einem Meer aus Möglichkeiten wählen zu können (Kontingenz) sind Subjekte dennoch aufgefordert, das eigene Leben zu führen und zwar deshalb, weil sie existieren (Existenzialität) und ohne dabei die genannte Selbstdifferentialität einholen zu können (Ricken 1999: 222).

Ein kurzes Zwischenfazit: Setzt man die Überlegungen zu Differentialität, Kontingenz und Existenzialität miteinander in ein Verhältnis, zeigt sich das, was Ricken selbst als kontingente Subjektivität bezeichnet (Ricken 1999: 208f.). Gemeint ist hiermit, dass Subjekte auf Grund ihrer Existenzialität einerseits dazu aufgefordert sind, ihr Leben zu führen und andererseits von Kontingenz bestimmt sind, das heißt, dass sie nicht durch eine spezifische Notwendigkeit definiert sind, die zum Bezugspunkt einer Identifizierung werden kann. Determiniert werden sie in ihrer Kontingenz nur durch das, was unter den Umständen der Unmöglichkeit fällt oder nicht änderbar ist wie die Geburt und der Tod (Ricken 1999: 219). Möglich wird die Einschränkung von Kontingenz und damit eine Formung des Subjekts und seiner Existenz durch das, was Ricken als Konditionalität oder – synonym zu betrachten – Relationalität fasst (Ricken 2013a).

Ich möchte nun genauer auf den Gedanken der Relationalität eingehen und die Bedeutung der anderen im Werden des Subjektes genauer bestimmen. So hält Ricken in Bezug auf die Sozialität der Subjekte fest: „[...] menschliche Endlichkeit läßt sich nicht nur als eine zu gestaltende zeitliche Befristung und Bedingtheit verstehen, sondern meint auch soziale Bedingtheit“ (Ricken 1999: 222). Die aufgerufene soziale Bedingtheit im Ausbilden von Selbstverhältnissen markiert die grundlegende Idee der Subjektgenese durch andere und verweist auf den Aspekt der Relationalität sowie darauf, dass andere für das Werden der Subjekte eine unerlässliche Bedingung darstellen. Allein in dieser Relationalität zu anderen ist die Genese des Subjekts nachzuvollziehen:

„[...] Subjektivierung bedeutet vor allem, ‚zu jemandes Subjekt‘ (ebd.) gemacht zu werden sowie sich selbst dazu zu machen, was darüber gelingt, dass konkrete Andere der sozialen Welt bestimmte Subjektnormen aufrufen und ihr Gegenüber dazu auffordern, ein dieser Normen entsprechendes Subjektverständnis (von sich) zu entwickeln“ (Rose/Ricken 2017: 163).

Die Relationiertheit des Subjekts zu anderen führt die Bedeutung sozialer Interaktionen vor Augen: In Praktiken mit und durch andere wird das Subjekt geformt. Dabei wird das relationale Verhältnis in unterschiedlichen Dimensionen gedacht, nämlich als Relation des Selbst zu sich, als Relation des Selbst zu anderen sowie als weltliche und zeitliche Relation. Diese vier Dimensionen überlagern sich im Subjekt und schränken Kontingenz ein. Zugleich stellt Relationalität die Bedingung dafür dar, dass Subjekte „[...] sich in vielfältigen Bedingungen und Relationen zu sich selbst und anderen verhalten und verhalten müssen“ (Ricken 1999: 223). Relationalität meint somit auch, dass das Subjekt weder als eindeutig passives noch als eindeutig aktives Subjekt gedacht werden kann. Das Subjekt ist ein nicht aufzulösendes Selbst, das sowohl aktiv als auch passiv zum Subjekt wird ohne sich aus der Relationiertheit der Pole des Selbst einerseits und dem Pol der Anderen befreien zu können. „Relationierung meint dann ein Ineinander von Konstruktivität und Rezeptivität, die sich weder voneinander trennen noch ineinander auflösen lassen“ (Ricken 1999: 223).

Festzuhalten in Bezug auf das Verständnis von Subjekt und Subjektivierung ist, dass die Genese des Subjekts abhängig ist von der Interaktion mit anderen. Dadurch wird ein Verständnis des Subjekts zurückgewiesen, welches die Ursache des Werdens von Subjekten in einem angeborenen identitären Kern sieht, sondern es zeigt sich hier ein nicht linear-kausal verlaufendes Verständnis des Werdens von Subjekten mit und durch andere. Dieses auf Foucault zurückgehende Verständnis rückt die Relationalität zu anderen in den Fokus und stiftet für diese Arbeit einen ersten wichtigen Analysefokus in Bezug auf Bewertungspraktiken. Zugleich verweisen die Überlegungen auch auf die Notwendigkeit, zu fragen, wie Subjekte in die Prozesse des Werdens in und durch andere eingebunden sind und in welches Verhältnis sie zu den anderen treten. Dies setzt voraus Machtverhältnisse als entscheidend für die Ausbildung von Selbstverhältnissen zu berücksichtigen, weil eben die Bedingungen von Macht den Raum der Möglichkeiten für Subjektivierung aufspannen (Foucault 1994: 243). Im folgenden Kapitel beginne ich daher darauf einzugehen, wie Macht in dieser Arbeit definiert wird und in welchem Verhältnis Macht und Subjektivierung stehen.

2.2 Subjektivierung und Macht

In einem Aufsatz hebt Foucault mit dem gewählten Untertitel „Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts“ (Foucault 1994: 243) die Untrennbarkeit von Machtverhältnissen und der immer nur darin möglichwerdenden Subjektivierung hervor. Analysiert man Macht, analysiert man Subjektivierung und andersherum – als Mitspieler*innen der eigenen Unterwerfung sind Subjekte immer in Machtverhältnisse eingebunden und können allein durch sie zu Subjekten werden, weshalb die Konstitution der Subjekte untrennbar mit Macht verbunden ist. Dies

verdeutlicht den produktiven Charakter von Macht für die Konstitution des Subjekts und entrückt diese aus einem rein repressiven Verständnis:

„Man muß aufhören, die Wirkung der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur >ausschließen<, >unterdrücken<, >verdrängen<, >zensieren<, >abstrahieren<, >maskieren<, >verschleiern< würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 2019: 250).

In seinen Arbeiten hat Foucault unterschiedliche historische Formen von Macht analysiert (Foucault 1994: 243). Leitend für meine Arbeit ist ein Verständnis von Macht(-ausübung), die unter dem Begriff des Regierens (Foucault 2020a: 135) sowie dem Terminus der Gouvernamentalität (Foucault 2020a: 162f.) in Foucaults Werk bekannt geworden ist. Beide Begriffe dienen in den historischen Analysen Foucaults zunächst dazu, ein spezifisches Verhältnis von Staat und Bevölkerung zu beschreiben, die mit modernen Regierungsrationalität verbunden sind (Foucault 2020a: 162f.). Der Terminus des Regierens rekurriert dabei auf eine Vorstellung von Machtausübung, die als Lenkung von Menschen umschrieben werden kann (Foucault 2020a: 182). Die Lenkung vollzieht sich, indem versucht wird auf das Handeln von Menschen Einfluss zu nehmen, und zwar nicht, indem die Machtausübung durch Disziplinierung und Strafen der Einzelnen stattfindet, sondern indem ein System geschaffen wird, welches die Handlungsmöglichkeiten der/des Einzelnen so strukturiert, dass es wahrscheinlicher wird, dass Menschen sich im Sinne der Gesetze und Normen des Staates verhalten. Dabei kommen spezifische Techniken des Regierens zum Einsatz, durch die in der Summe eine komplexe Form der Machtausübung entsteht und deren ausführendes Organ unterschiedliche Institutionen des Staates sind (Foucault 2020a: 162f.; 241f.).

Den Ausgangspunkt moderner Regierungstechniken des 17. und 18. Jahrhunderts sieht Foucault im christlichen Pastorat des 16. Jahrhunderts (Foucault 1994: 248; 2020a: 241) als eine Art „Präludium“ (Foucault 2020a: 268) der Gouvernamentalität. Zur Erklärung dessen, was den Machttypus der pastoralen Macht auszeichnet, dient in seinen Ausführungen insbesondere das Bild des Hirten und seiner Herde der Veranschaulichung (Foucault 2020a: 187). Der Hirte führe die Herde und müsse dabei stets das Wohl der Gruppe im Blick behalten (Foucault 2020a: 188f.). Wichtig ist dabei, dass sich der Hirte immer auch in den Dienst seiner Herde stelle und für sie Sorge trage, indem er für ihr Wohl Sorge, und dabei sowohl das Wohl der Einzelnen/des Einzelnen als auch der gesamten Herde im Blick hat (Foucault 2020a: 211). Entscheidend ist aber auch, dass der Hirte der Herde auferlege, welchen Regeln und Gesetzen diese zu befolgen haben (Foucault 2020a: 244). Es entsteht auf diese Weise eine Wechselbeziehung des Führens und Sich-Führen-Lassens, wobei der Hirte eine Führung präfiguriert, durch die auf Seiten der Herde eine Bereitschaft geschaffen wird sich Weisungen zu unterwerfen, um einer spezifischen Regierungsrationalität Rechnung zu tragen, ohne dass der Hirte die Herde

beispielsweise mit Hilfe körperlicher Gewalt dazu zwingen muss (Foucault 2020a: 244). Es zeigt sich bis hierher, wie die Ausübung von Macht dadurch charakterisiert ist eine Führung im Sinne der gewünschten normativen Ordnung für eine Gesellschaft zu etablieren und innerhalb dieser Ordnung gleichzeitig aber auch das Wohl der einzelnen Individuen stetig zu berücksichtigen und diesem nachzugeben.

Drei Aspekte sind dabei wesentlich für das Regieren. Zunächst einmal ist es die Beobachtung der Einzelnen, um diese besser verstehen und infolgedessen auch besser führen zu können.

„Das tägliche Leben muß tatsächlich in die Hand genommen und beobachtet werden, derart, daß der Pastor, ausgehend von diesen täglichen Leben seiner Schäflein, die er überwacht, ein bleibendes Wissen schaffen muß, nämlich das Wissen vom Benehmen der Leute und ihres Verhaltens“ (Foucault 2020a: 263).

Deutlich wird hier, wie das Gelingen von Führung Wissen über die Einzelnen benötigt, was wiederum durch Praktiken wie beispielsweise die des Beobachtens gewonnen werden muss, um am Ende Einfluss auf das Handeln der Subjekte nehmen zu können. Folgerichtig ist für die Machtausübung im gouvernementalen Sinne charakteristisch, dass Techniken im System der Regierung etabliert sind, die eine Form der Beobachtung und der Wissensgewinnung über die Einzelne/den Einzelnen absichern. Durch Bekenntnispraktiken wird eine Wahrheit über das eigene Selbst konstituiert: „Durch Gewissensforschung gestaltet man also in jedem Augenblick einen bestimmten Wahrheitsdiskurs über sich. Von sich selbst ausgehend gewinnt und fördert man eine bestimmte Wahrheit, über die man mit demjenigen verbunden ist, der [unser] Gewissen leitet“ (Foucault 2020a: 266). Die Produktion von Wahrheiten durch Bekenntnispraktiken dient damit dem Zweck, den Regierenden das Regieren zu erleichtern und ihnen Hinweise für eine Modifikation oder Optimierung des Regierens zu liefern, weshalb Bekenntnispraktiken einen wesentlichen Bestandteil gouvernementaler Machtpraxis darstellen.

Zweitens ist Freiheit ein zentraler Bestandteil gouvernementaler Machtausübung (Foucault 2020a: 506) und muss als Grundelement der Führung verstanden werden. Mit „Freiheit“ ist dabei aber keineswegs ein regierungsfreies Moment gemeint, sondern die Regierung selbst sorgt für eine regulierte Ordnung und darin für Momente, in denen Subjekte „frei“ sein können. Das Regieren endet damit jedoch nicht, sondern es schafft auf diese Weise ein abgesichertes Gewähren von Freiheiten. Folglich schafft die Regierung eine Ordnung, in der das Regieren möglich wird. Das Gewähren von Freiheiten muss neben der Etablierung einer Regierungssicherheit auch als Kalkül von Macht begriffen werden; durch das Gewähren abgesicherter Freiheiten wächst die Wahrscheinlichkeit, dass die Einzelne/der Einzelne sich in anderen Momenten führen lassen (Foucault 2020b: 182f.).

„Von daher rührt schließlich auch die Tatsache, daß die Freiheit nicht nur als Recht der Individuen, das legitimerweise der Macht entgegensteht, gegenüber den Übergriffen und dem Machtmißbrauch des Souveräns oder der Regierung geltend gemacht wird, sondern die

Freiheit ist nun zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Gouvernamentalität selbst geworden. Man kann jetzt nur noch unter den Bedingungen gut regieren, daß die Freiheit oder bestimmte Formen der Freiheit wirklich geachtet werden“ (Foucault 2020a: 506).

Deutlich wird hier, dass das Regieren zu einer Technik wird, die nicht allein durch die Ausübung von Disziplinierungen und Strafen versucht Einfluss auf Subjekte zu erlangen, sondern ein System aus Techniken etabliert wird, durch das die erwünschte Wirkung der Regierung und deren Regierungsrationalität erreicht werden kann. In diesem System muss das Gewähren von Freiheiten als eine Form des Regierens verstanden werden (Schäfer 2013: 161).

Drittens stellt die Führung zur Selbstführung ein weiteres Prinzip des Regierens dar, das mit Hilfe der Etablierung von Selbsttechniken abgesichert wird. Mit Hilfe von Selbsttechniken sind die Subjekte aufgefordert, das eigene Verhalten zu beobachten und zu prüfen. Diese Selbsttechniken werden von Foucault als subjektivierende Techniken verstanden, die einerseits die Subjekte in ihrem Sein formen und andererseits das Regieren absichern, indem die Fremdführung sukzessive zu einer Selbstführung wird (Foucault 2005: 969).

Insgesamt wird die Gouvernamentalität in ihrer Form der Machtausübung von Foucault als Kunst des Regierens (Foucault 2020a: 152f.) bezeichnet, die eines Systems unterschiedlicher Regierungstechniken bedarf, um auf Seiten der Subjekte ein Sich-Führen-Lassen und damit eine Führung zu ermöglichen: „Man kann auch in dem Maße von den Machtverhältnissen eigenen Strategien sprechen, in dem sie Weisen der Einwirkungen auf ein mögliches, eventuelles, unterstelltes Handeln anderer darstellen“ (Foucault 1994: 259). Das Zitat markiert wie Machtverhältnisse durch die Präfiguration von Handlungsspielräumen beeinflusst werden, so dass am Ende eine Selbstführung im Sinne einer erwünschten Führung nahegelegt wird (Foucault 1994: 256). Das Organisieren und Verwalten der Handlungsspielräume von Subjekten gewinnt an Bedeutung im Sinne einer Strukturierung, um auf diesem Weg das Handeln anderer beeinflussen zu können. Hilmar Schäfer umschreibt das Potential, das aus einem gouvernementalen Machtverständnis für die Analyse des oben beschriebenen Machtregimes und seine Techniken resultiert, wie folgt:

„Die Kategorie der Gouvernamentalität erlaubt es Foucault, die Relation von Selbst- und Fremdführung in den Blick zu nehmen. Der Begriff vereinigt mehrere Analysedimensionen: Er verbindet Subjektkonstitutionen und Machtverhältnisse und beleuchtet ein heterogenes Ensemble von Techniken, die auf den Körper gerichtet werden und auf die Beeinflussung von Verhaltensweisen zielen“ (Schäfer 2013: 189).

Zusammenfassend möchte ich an dieser Stelle festhalten, dass die Art und Weise der Machtausübung bestimmt, wie Subjekte in diese Machtverhältnisse eingebunden sind und auf welche Art und Weise sie als Subjekte konstituiert werden. Damit präfiguriert die Form der Machtausübung auch, wie und welche Selbstverhältnisse Subjekte ausbilden können (Foucault 2020a: 268). Deutlich haben die Ausführungen gemacht, dass in dieser Führung zur Selbstführung unterschiedliche Praktiken

zum Einsatz kommen, die als Machttechniken zu verstehen sind und dem Ziel dienen, eine angestrebte Führung und deren Regierungsrationaltäten in Form einer Selbstführung auf die Einzelne/den Einzelnen zu übertragen. Im Folgenden werde ich nun der Frage nachgehen wie auf der Ebene des konkreten Vollzugs von Praktiken, Subjektivierungsprozesse vollzogen werden. Überlegungen zu Anerkennung stellen den Ausgangspunkt dafür dar.

2.3 Subjektivierung durch Anerkennung

Subjektivierungsprozesse verlaufen – wie oben bereits ausgeführt – relational zwischen Subjekten. In den Arbeiten Norbert Ricken (Ricken 2013b, 2009) und Nicole Balzers (Balzer/Ricken 2010; Balzer 2014) wird das relationale Verhältnis der Subjekte in ihrem kontinuierlichen Werden weiter ausdifferenziert, indem Anerkennung als Medium von Subjektivierung theoretisiert wird. Dafür nehmen beide zunächst eine Neujustierung des Verständnisses von Anerkennung vor mit der sie die subjektivierende Wirkung herausarbeiten, die Anerkennung im Werden der Subjekte einnimmt. Sie beleuchten damit den Zusammenhang von Anerkennung und der relationalen Genese von Selbstverhältnissen in Praktiken mit und durch andere. Ausgehend von der wertschätzenden Bedeutung, die dem Verständnis von Anerkennung nicht nur im pädagogischen Diskurs, sondern auch im allgemeinen Sprachgebrauch zugesprochen wird, zeichnen sie insbesondere in Auseinandersetzung mit den Arbeiten Axel Honneths, Jessica Benjamins und Judith Butlers nach, dass Wertschätzung lediglich eine Facette von Anerkennung darstellt. In meiner Arbeit schließe ich mich diesen Überlegungen an, um Anerkennung als Erklärungstheorem für die Ausbildung von Selbstverhältnissen von Subjekten zu theoretisieren. Folglich verstehe ich Anerkennung nicht ausschließlich als positive Wertschätzung, sondern folge dem Verständnis von Anerkennung, das den adressierenden Charakter von Anerkennung betont und auf diese Weise die subjektivierende Bedeutung in den Fokus rückt. Ausbleibende Wertschätzung wird dadurch nicht als Verachtung, sondern wertneutral als eine spezifische Form des Anerkannt-Werdens verstanden und damit als intersubjektives Geschehen, das Subjektverhältnisse hervorbringt (Balzer/Ricken 2010a: 63f.; Ricken 2013b: 90f.). Balzer und Ricken konstatieren vier nicht voneinander zu trennenden Dimensionen von Anerkennung, die den Begriff so facettenreich wie komplex machen: 1) Wertschätzung, 2) Bestätigung und Versagung, 3) stiftender Konstitutionsmoment sowie 4) Unterwerfung und Überschreitung.

Die Erweiterung des Anerkennungsverständnisses, die über ein reines Verständnis von Wertschätzung hinausgeht, möchte ich nun Schritt für Schritt erläutern, indem ich die einzelnen Gedankenbewegungen darstelle. Dieser Schritt ist als eine Art Zwischengedanke zu verstehen, um davon ausgehend die subjektivierende Wirkung von Anerkennung als Erklärungstheorem für die Genese von Handlungsfähigkeit und Selbstverhältnissen zu konzipieren. Abschließend verbinde ich diese

Überlegungen dann mit der Frage, warum Anerkennung immer auch als eine Dimension pädagogischer Praktiken verstanden werden muss.

Ausgehend von der Idee, Anerkennung als Wertschätzung und Bestätigung zu verstehen, setzen sich Ricken und Balzer mit den sozialphilosophischen Arbeiten Axel Honneths auseinander, der den Begriff der Anerkennung in dem Verständnis von „Wertschätzung“ und „positiver Bestätigung“ (Balzer/Ricken 2010: 50f.; Ricken 2013b: 86f.) verwendet. Honneth verstehe Anerkennung einerseits als Bedingung für die Ausbildung einer intakten Individualität sowie andererseits für die Ausbildung von Autonomie. Damit wird die Bedeutung von Anerkennung für die Einzelne/den Einzelnen in Hinblick auf den eigenen Sozialisationsprozess deutlich: Das Individuum sei auf die Anerkennung anderer angewiesen, um selbst eine intakte Identität ausbilden zu können. Durch den Gedanken der Angewiesenheit auf andere im eigenen Sozialisationsprozess macht Honneth auf die intersubjektive Verfasstheit von Individuen aufmerksam sowie auf das Bedürfnis, Anerkennung erfahren zu müssen, damit der Sozialisationsprozess im positiven Sinne gelingt (Balzer/Ricken 2010: 51). Dabei wird Anerkennung in Honneths Arbeiten als Wertschätzung verstanden, die, wenn sie ausbleibt, als Moment der Verachtung gefasst wird. Ausbleibende Anerkennung sei – wenn sie langfristig andauere – mit negativen Folgen für die Entwicklung des Individuums verbunden, da sie die Ausbildung einer intakten Identität verhindere (Balzer/Ricken 2010: 51). Zwei Überlegungen in Bezug auf das Verständnis von Anerkennung sind resümierend hervorzuheben. Erstens wird deutlich, dass die Ausführungen das Verständnis von Anerkennung als Wertschätzung im Sinne einer positiven Bezugnahme auf Individuen nachvollziehbar werden lassen. Darin zeigt sich zweitens auch, dass Anerkennung immer auch ein Geschehen ist, das ein Verhältnis zwischen den Subjekten beschreibt und dabei deutlich macht, wie in und durch Anerkennung Subjekte relational miteinander verbunden sind.

Ausgehend von dieser ersten Verständnisdimension von Anerkennung möchte ich nun aufzeigen, dass ein Verständnis von Anerkennung zu kurz greift, wenn dieses in der Tendenz ausschließlich die Bedeutung von Wertschätzung umfasst und das Ausbleiben von Anerkennung allein als Verachtung definiert. Der hier einsetzende Kritikpunkt von Ricken und Balzer ist, dass mit einem rein wertschätzenden Verständnis nur wohlwollende Momente der Anerkennung in den Analysefokus geraten können:

„Dass aber Anerkennung auch ‚Nebenprodukt einer andersgerichteten Handlung‘ (ebd., S. 53) sein kann, wird damit ebenso ausgeschlossen wie die Möglichkeit einer Verkennung des Anerkannens in der – noch so positiv gemeinten – Anerkennung selbst (vgl. Bedorf 2010)[...]“ (Balzer/Ricken 2010: 53).

Darüber hinaus wird dem Aspekt der Performativität von Anerkennung nicht genügend Rechnung getragen, solange Anerkennung allein als wertschätzende Bestätigung von etwas bereits Vorhandenem gefasst wird (Balzer/Ricken 2010: 54). Außerdem resultiere aus diesem Verständnis, dass Momente fehlender Anerkennung

immer gleichzusetzen seien mit problematischen Momenten der Missachtung oder gar Demütigung (Balzer/Ricken 2010: 54).

Insgesamt wird in der Kritik deutlich, dass Anerkennung mehr ist als bloß positive Bestätigung von etwas, das bereits vorhanden ist. Durch diese Abwendung gerät die konstituierende Bedeutung von Anerkennung stärker in den Fokus, weshalb Anerkennung von den Autor*innen in der Folge stärker in Bezug auf deren performativen Charakter sowie die konstituierende Kraft von Subjekten analysiert wird (Balzer/Ricken 2010: 63). Entsprechend darf Anerkennung daher nicht nur als bestätigend und affirmativ verstanden werden, sondern auch Momente der Entsagung sind für Anerkennung bedeutsam (Balzer/Ricken 2010: 64). In Auseinandersetzung mit Jessica Benjamin beschreibt Ricken:

„Wenn das Kind – so Benjamin in ihren Studien zur frühkindlichen Entwicklung – immer alles bekommt, was es will, dann kann es keinen anderen unabhängig von sich erkennen – und muss die Situation als Verlassensein interpretieren; erst in der Versagung, im Entzug und in der Auseinandersetzung, kurz: in der und als Differenz erscheint der Anerkennende als selbstständiger Anderer, und das erst macht Anerkennung tragfähig – und insofern zu etwas anderem als bloßer Bestätigung“ (Ricken 2013c: 89).

Anerkennung rückt in dieser veränderten Weichenstellung auch als ein Moment in den Fokus, in dem sich die/der eine dem anderen als unabhängig erweist, indem eben nicht wertschätzend und bestätigend agiert wird. Anerkennung – gedacht als reine Wertschätzung und Bestätigung – würde bedeuten, dass die eine/der eine der anderen/dem anderen spiegelnd entgegentritt und sich in ihren/seinen Praktiken als eins mit der/dem anderen erweist (Balzer/Ricken 2010: 64f.). Allerdings wird erst in der Versagung und dem Entzug des anderen für das Subjekt deutlich, dass es den anderen als unabhängigen anderen gibt. Durch die Entsagung des Anderen zeigt sich dem Subjekt das eigene unabhängige Sein und formt auf diese Weise das Selbstverhältnis eines individuellen Subjekts. Das Nicht-Anerkennen des anderen oder anders formuliert, die Differenzmarkierung zwischen dem Selbst und dem anderen, wird verstanden als Moment der Subjektivierung, die das Subjekt als in der Differenz stehend zu anderen hervorbringt (Ricken 2013c: 89). Die entsagenden Momente der Anerkennung werden als formende Differenzpraktik des Subjekts interpretiert, welche die Ausbildung eines spezifischen Selbstverständnisses des Subjekts als ein unabhängiges Individuum allererst ermöglicht (Balzer/Ricken 2010: 65).

Eng verknüpft mit dem Moment des Entsagens der anderen und der dadurch resultierenden Möglichkeit des Subjekts, sich als unabhängig von anderen zu verstehen, zeigt sich die dritte Dimension von Anerkennung, nämlich der Aspekt der Stiftung. Dieses Verständnis wird plausibel in dem Moment, indem man sich den Akt des Anerkannt-Werdens plastisch vor Augen führt. Subjekte werden als spezifische Subjekte angesprochen und in und durch diese Anrufung allererst als spezifische Subjekte hervorgebracht. Stiftung geht also der Wertschätzung und Bestätigung von Subjekten voraus (Ricken 2013b: 90), weshalb Anerkennung im

Verständnis um den Moment der Stiftung erweitert werden muss und zwar im Sinne des Akts der Anrufung wie es bereits Louis Althusser (1977) Konzept der Interpellation nahelegt. Durch die Anrufung an das Subjekts tritt dieses als solches hervor – es wird konstituiert. Die Praktik der Anerkennung wird somit zur stiftenden Voraussetzung für das Subjekt (Butler 2006: 44). Erst durch Anerkennung, die das Subjekt durch andere erfährt, wird es selbst als Subjekt konstituiert und handlungsfähig – Anerkennung wird so zur „Quelle des Subjekts“ (Balzer/Ludewig 2012: 95) und markiert die dritte Facette von Anerkennung. Der Moment der Stiftung von Subjektverhältnissen ist auch damit verbunden, dass das angerufene Subjekt sich zu der Anerkennung verhalten muss und erst im Akt der Unterwerfung als Subjekt hervorgebracht wird. Der Gedanke des Unterworfen-Werdens verdeutlicht auch, dass Anerkennung einen „Ort der Macht“ (Butler 2009: 11) darstellt. Judith Butler formuliert dies folgendermaßen:

„Diese fortwährende Unterwerfung (assujétissement) ist nichts anderes als der Vollzug der Anrufung, jene wiederholte Handlung des Diskurses, der die Subjekte in der Unterwerfung formt. [...] Dieser Vorgang vollzieht sich mit oder ohne das »sprachliche Verhalten«, auch wenn diese ihn veranschaulicht. Denn man kann auch gerade durch das Schweigen, durch die Tatsache, nicht angesprochen zu werden, angerufen oder auf seinen Platz verwiesen zu werden bzw. einen Platz erhalten – was schmerzhaft deutlich wird, wenn wir entdecken, daß wir lieber erniedrigt als gar nicht angesprochen werden“ (Butler 2006: 49f.).

Deutlich wird in diesem Zitat die paradox anmutende Hervorbringung des Subjekts, indem sich das Subjekt der Anrufung unterwerfen muss, um Intelligibilität zu erlangen, selbst dann, wenn die Anrufung verletzend sein kann. Das Subjekt wird unter der Bedingung von bereits existierenden sozialen Erwartungen und Normen hervorgebracht und erlernt sich selbst in und durch die Anerkennung anderer, indem es vor dem Hintergrund einer bestimmten, sozial gesetzten normativen Ordnung angerufen wird (Balzer/Ludewig 2012: 100f.; Ricken 2013b: 32f.; Ricken 2013c: 90). Deutlich wird darin der performative Charakter der Anerkennung, indem in und durch sie Subjekte performativ überhaupt erst hervorgebracht werden (Ricken et al. 2017: 200). Dabei verortet Butler die Hervorbringung des Subjekts im Diskurs. Diskurse – verstanden als soziale Normen – treffen im Akt der Anerkennung auf das Subjekt, zu denen sich dieses wiederum in irgendeiner Weise verhalten muss. Soziale Normen sind dabei nicht einheitlich, sondern können einander widersprechen, weshalb sich Subjekte im Spannungsfeld von unterschiedlichen sozialen Normen verhalten (müssen) (Ricken 2013c: 90). Auf dieser Grundlage reflektiert Butler:

„Der Diskurs über Subjekte (ob es sich dabei um einen Diskurs über geistige Gesundheit, Rechte, Kriminalität oder Sexualität handelt) ist für die gelebte und aktuelle Erfahrung eines solchen Subjekts konstitutiv, weil ein solcher Diskurs nicht nur über Subjekte berichtet, sondern die Möglichkeit artikuliert, in denen Subjekte Intelligibilität erreichen, und das heißt, in denen sie überhaupt zum Vorschein kommen“ (Butler 1993: 132).

Im Akt der Unterwerfung unter soziale Normen bestätigt das Subjekt wiederum diese und gewinnt an Handlungsfähigkeit, ohne die normative Ordnung in seiner Bedeutung zu erweitern oder zu verschieben (Balzer und Ludewig 2012: 101f.). Viel mehr gewinnen der Diskurs und seine Normen an Stabilität, weil das Subjekt im Akt der Unterwerfung die Normen der Anerkennung reproduziert.

Zusammenfassend formuliert macht dies in Bezug auf Anerkennung deutlich, dass jedes Anerkennungsgeschehen das Subjekt vor dem Hintergrund herrschender gesellschaftlicher Normen hervorbringt. Daran zeigt sich, wie erst in und durch Anerkennung die Hervorbringung des Subjekts erfolgt und Anerkennung selbst nicht ausschließlich als nachträglicher Moment der positiven Bestätigung verstanden werden kann (Ricken et al. 2017: 200). Dabei tritt in der – durch Momente der Anerkennung sichtbarwerdenden – relationalen Verbundenheit zu anderen, die Bedeutung der anderen für die Subjektgenese deutlich hervor. Einerseits im stiftenden Charakter, durch den das Subjekt durch andere als spezifisches Subjekt konstituiert wird. Andererseits aber auch in der sich darin vollziehenden machtvollen Unterwerfung unter eine spezifische Anerkennungsordnung. Die Ausführungen machen dabei deutlich, dass das Subjekt sich weder aus sich selbst heraus entwirft noch ausschließlich machtvoll unterworfen wird. Vielmehr ist die relationale Verbundenheit des Subjekts zu anderen als notwendiges Übel zu verstehen, damit Subjekte Intelligibilität erlangen können, auch wenn dies immer mit dem Akt der Unterwerfung verbunden ist. Beide Momente sind Teil des Anerkennungsgeschehens und können nicht voneinander getrennt werden. Zugleich stärkt dies die Bedeutung, die andere für die Subjektgenese der/des Einzelnen einnehmen.

Bezieht man diese anerkennungstheoretischen Überlegungen auf Bewertungspraktiken, wird deutlich, dass diese vielmehr sind als Praktiken, die Leistungen konstruieren. In und durch Bewertungspraktiken gewinnt eine performative Kraft Ausdruck, die Subjekte allererst als Subjekte hervorbringt. Gemeint ist damit, dass sich Subjekte wechselseitig anerkennen und sich darin gegenseitig als Subjekte konstituieren (Ricken 2009: 122). Das stiftende Moment der Anerkennung, sich überhaupt erst als ein Subjekt mit spezifischen Selbstverhältnissen wahrnehmen zu können, ist somit immer Teil von Bewertungspraktiken (Ricken 2009: 123). So sind Lehrkräfte und Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken wechselseitig aufeinander verwiesen und zwar nicht allein dadurch, dass die Lehrkräfte den lernenden Schüler*innen vermittelnd entgegentreten und bewerten, was als richtiges Wissen oder richtiges Arbeits- und Sozialverhalten Geltung erlangt, sondern auch dadurch, dass beide wechselseitig im Vollzug der Bewertungspraktiken Selbstverhältnisse stiften und sich wiederum zu diesen in ein Verhältnis setzen.

Insgesamt kann vor dem Hintergrund der Überlegungen zu Anerkennung in Bezug auf Bewertungspraktiken festgehalten werden, dass diese nicht allein Leistung konstruieren, sondern darüber hinaus Schüler*innen und Lehrkräfte als spezifische Subjekte anerkennbar machen, Selbstverhältnisse stiften, bestätigen und verkennen. Bewertungspraktiken tragen auf diese Weise zur Subjektivierung von Schüler*innen und Lehrkräften bei, indem sie beispielsweise wertend Bezug nehmen auf

das, was Schüler*innen wie können, welche Stärken und Schwächen sie haben, oder aber wie viele Aufgaben sie in einer bestimmten Zeit bearbeiten. Auch Lehrkräfte werden im Vollzug der Bewertungspraktiken als spezifische Subjekte anerkannt, beispielsweise als anerkannte Bewerter*innen des Arbeits- und Sozialverhalten einzelner Schüler*innen oder aber als Fachwissende und Didaktiker*innen in Bezug auf Aufgaben und Aufgabenvermittlung. Entscheidend ist dabei für mich, dass Bewertungspraktiken nicht wie alle anderen Praktiken immer auch Wertungen produzieren, sondern die Wertungen bei Bewertungspraktiken im Fokus des Praktikenvollzugs stehen, weil sie dezidiert Aussagen über falsche und richtige Aufgabenergebnisse konstruieren sowie Urteile über angemessenes oder unangemessenes Arbeitsverhalten von Schüler*innen hervorbringen. Bewertungspraktiken sind vor diesem Hintergrund als hoch-gradig subjektivierend zu verstehen, weil sie fortlaufend Selbstverhältnissetzungen produzieren und Subjekten ein Bild ihrer selbst stiften in Bezug auf die Frage, wie andere sie in ihrem Leistungsverhalten sehen. In diesem Sinne sind Bewertungspraktiken als stiftende Praktiken von Selbstverhältnissen zu verstehen, die Vorrangiges nicht einfach bestätigen, sondern Selbstverhältnisse konstituieren. Hierin zeigt sich der Zusammenhang zur Subjektivierung: Schüler*innen und Lehrkräfte bringen einander als spezifische Subjekte in und durch Bewertungspraktiken hervor, indem sie einander auf bestimmte Art und Weise anerkennen und darin zugleich auch immer verkennen. In dem von Balzer und Ricken dargestellten Verständnis von Anerkennung gerät das Verhältnis von Macht und Bewertungspraktiken in veränderter Weise in den Blick und Bewertungspraktiken müssen in dieser Perspektive als Teil von Machtverhältnissen verstanden und analysiert werden. Abschließend möchte ich nun resümieren, welche Konsequenzen die theoretischen Annahmen für mein Verständnis von Bewertungspraktiken haben und welche konkrete Fragestellung aus diesem bestimmten Gegenstandsverständnis für meine Arbeit resultiert.

2.4 Konsequenzen für die Fragstellung dieser Arbeit

Nachdem ich zunächst die theoretischen Weichenstellung meiner Arbeit dargelegt habe, werde ich im Folgenden erläutern, welches Verständnis aus den theoretischen Annahmen in Bezug auf Bewertungspraktiken resultiert. Diese werde ich in vier Gedankenschritten resümieren und aufzeigen, wie Bewertungspraktiken von mir in dieser Arbeit als praxistheoretisches Anerkennungsgeschehen verstanden wird. Ich gehe auch darauf ein, welche Bedeutung von Bewertungspraktiken in Bezug auf Machtverhältnisse und Subjektivierung ausgeht. Daran anknüpfend lege ich die Fragen offen, die aus dem gewonnenen Verständnis von Bewertungspraktiken für meine Arbeit heraus resultieren.

In dieser Arbeit werden Bewertungen als Praktiken verstanden, die sich im Unterricht vollziehen und gleichzeitig dadurch beobachtbar werden. Dabei stehen Bewertungspraktiken, die Leistung konstruieren, indem sie im weitesten Sinne ein

spezifisches Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler*innen hervorbringen. Verstanden werden Bewertungspraktiken dabei als ein Konglomerat von sayings und doings, die aber auch immer mit Hilfe von Materialien – in meinem Fall Dokumente wie Portfoliobögen, Zielvereinbarungszetteln, Wochenplanern, Aufgabenzetteln (Checklisten) und Kompetenzrastern – vollzogen werden (Rabenstein/Strauß 2017). Wie die Ausführungen zu Wiederholungen nahelegen, sind Bewertungspraktiken in ihrem Vollzug wiedererkennbar, d. h. es sind Momente auszumachen, die konstitutiv sind für Bewertungspraktiken. Auf Grund der Wiederholung sind Bewertungspraktiken für die Subjektivierung von Schüler*innen von zentraler Bedeutung und zwar im Sinne von „Subjektivierungslogiken“ (Ricken et al. 2017: 210) übergreifend für alle Schüler*innen, weil alle Schüler*innen bewertet und somit von Bewertungspraktiken tangiert werden. Dies ist wichtig in Bezug auf die Frage der Subjektivierung von Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken, weil es verdeutlicht, dass es sich nicht allein um Einzelfälle handelt, sondern in Bewertungspraktiken ein generalisierendes Moment – ein spezifischer Subjektivierungsmodus von Unterricht – analysierbar wird.

Zweitens wird vor dem theoretischen Hintergrund deutlich, dass Bewertungspraktiken nicht wie bisher als Konstruktionspraktiken von Leistung erforscht werden können, sondern auch in Bezug auf ihre subjektivierende Bedeutung zu erforschen sind. Ein reines Verständnis von Bewertungspraktiken als Praktiken der Leistungskonstruktion käme einer Engführung gleich, weil so das anerkennende Moment von Bewertungspraktiken außer Acht gelassen wird.

Drittens, und eng mit dem Akt der Anerkennung verbunden, produzieren Bewertungspraktiken eine spezifische normative Bewertungs- und Leistungsordnung und implizieren eine machtvolle Unterwerfung in Bezug auf die mit ihnen etablierte Bewertungs- und Leistungsordnung. Bewertungspraktiken als Anerkennungs-geschehen zu bestimmen bedeutet daher auch, diese als ein machtvolles Geschehen analysierbar zu machen. Dies gilt auch für Bewertungspraktiken, die Schüler*innen eigenständig vollziehen müssen, sobald sie aufgefordert werden, das eigene Arbeits- und Sozialverhalten aus der eigenen Sicht zu bewerten.

Viertens ist in Bezug auf Bewertungspraktiken auch deutlich geworden, dass diese als Praktik des Einübens von Schüler*innen in eine spezifische Bewertungs- und Leistungsordnung zu verstehen sind. Der Aspekt des Einübens verweist auf das relationale Verhältnis von Lehrkräften und Schüler*innen. Der Moment der relationalen Verfasstheit bleibt auch dann bestehen, wenn Schüler*innen in Form einer sogenannten „Selbstbewertungspraktik“ zum Vollzug der Bewertung über das eigene Arbeits- und Sozialverhalten aufgefordert werden. Auch diese Bewertungspraktiken sind relational mit den Praktiken der Lehrkräfte verbunden, indem beispielsweise die eingesetzten Dokumente zur „Selbstbewertung“ durch die Lehrkräfte gestaltet worden sind und damit letztendlich präfiguriert wurde, in welcher Art und Weise Schüler*innen im Moment des Bewertens auf das eigene Tun Bezug nehmen sollen, respektive Bezug nehmen können. Die normative Ordnung, die durch die Dokumente bereits in ihrem Vordruck etabliert wird und zu der sich

Schüler*innen im Akt des Bewertens verhalten müssen, ist ebenso präfiguriert wie die dadurch etablierten Machtverhältnisse.

Fünftens stellen die dabei eingesetzten Formen der Schüler*innenselbstbewertungspraktiken eine Machttechnik dar, mit deren Hilfe Schüler*innen das eigene Arbeits- und Sozialverhalten beobachtbar machen. Bewertungspraktiken fungieren auf diese Weise als Bekenntnispraktiken mit denen eine spezifische Wahrheit über Schüler*innen etabliert wird. In diesem Verständnis nehmen Bewertungspraktiken Bedeutung für die Führung von Schüler*innen ein, indem sie Beobachtungen hervorbringen und damit die Möglichkeit offenbaren, die Führung der Selbstführung anzupassen. Bewertungspraktiken werden so zu Machttechniken, mit der die Organisation der Handlungsspielräume von Schüler*innen machtvoll präfiguriert wird. Bezugnehmend auf die Frage von Macht definiere ich vor dem Hintergrund eines Verständnisses gouvernementaler Macht Bewertungspraktiken als gouvernementale pädagogische Praktiken, in und durch die Schüler*innen auf spezifische Art und Weise regiert werden. Die unterschiedlichen Bewertungspraktiken präfigurieren die Praktiken der Schüler*innen. Sie konstruieren zwar im Modus des Zurückblickens eine vermeintlich gezeigte Leistung, gleichzeitig sind sie aber immer auch als Fingerzeig darauf zu verstehen, was im positiven und was im negativen Sinne auch zukünftig als Leistung Anerkennung finden wird.

Die Ausführungen haben die Bedeutung von Bewertungspraktiken für Subjektivierungsprozesse vor Augen geführt und legen nahe, sie im Sinne einer gouvernementalen Machtausübung als eine Führung zur Selbstführung zu verstehen. Dabei wurde zudem deutlich, dass Bewertungspraktiken nicht als Einzelpraktiken analysiert werden können, sondern diese in ihrer Gesamtheit als ein Regime beobachtet werden müssen, in dem die Führung zur Selbstführung durch unterschiedliche Bewertungspraktiken organisiert wird und diese sich gegenseitig ergänzen. Außerdem ist der Einsatz von Instrumenten wie Wochenplanern und Zielvereinbarungen konstitutiv für den Vollzug der Praktiken, weil sie diese sowohl in ihrem Ablauf als auch in der Etablierung der normativen sowie machtvollen Ordnung präfigurieren.

Vor diesem Hintergrund resultieren für die empirische Analyse dieser Arbeit drei Fragekomplexe in Bezug auf Bewertungspraktiken: 1) die Frage nach dem Vollzug von Bewertungspraktiken, 2) die Frage nach Subjektivierung durch Bewertungspraktiken sowie 3) die Frage nach der gouvernementalen Bedeutung von Bewertungspraktiken.

1) Zunächst werde ich in dieser Arbeit den Blick auf den Vollzug von Bewertungspraktiken richten und danach fragen, wie sich Bewertungen als Praktiken vollziehen. Dabei wird analysiert, wie sayings und doings mit spezifischen materiellen Instrumenten – hier im Speziellen – durch den Einsatz von Dokumenten wie Wochenplaner, Zielvereinbarungen und Portfolios vollzogen werden. Dabei liegt mein Interessensfokus auf der Frage wie Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken in eine normative Bewertungs- und Leistungsordnung eingeübt werden, welche normative Ordnung dabei Gültigkeit erringt, welche Machtverhältnisse und Positionierung dabei eröffnet sowie verschlossen werden und welche Subjektver-

hältnisse analysierbar werden. Dies gilt einerseits in Bezug auf die Anrufungen in und durch Bewertungspraktiken als auch in Hinblick auf die in den Reaktionen gezeigten Verhältnissetzungen.

2) Zweitens und eng mit der Analyse des Vollzugs von Bewertungspraktiken verknüpft ist die Frage der Subjektivierung durch Bewertungspraktiken, also danach, wie Schüler*innen durch Praktiken des Bewertens zu sich in ein Verhältnis gesetzt werden. Dadurch rückt die Frage des Subjektivierungsmodus von Bewertungspraktiken in den Fokus. Im Besonderen frage ich danach, wie Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken in welche Macht- und Selbstverhältnisse eingeübt werden. In und durch den Fokus auf die Reaktionen, die in den Praktiken der Schüler*innen gezeigt werden, wird auch die Frage danach bearbeitet, wie Schüler*innen sich wiederum zu den Bewertungspraktiken in ein Verhältnis setzen.

3) Und drittens wird bezugnehmend auf das Verständnis von Bewertungspraktiken als gouvernementale Machtpraktik das Interesse darauf gerichtet, wie die einzelnen Bewertungspraktiken jeweils eine Führung zur Selbstführung anregen. Deshalb frage ich danach, wie die einzelnen Bewertungspraktiken in ihrer Gesamtheit als Bewertungsregime fungieren. Dabei gehe ich auch auf die Frage ein, in welches Verhältnis die einzelnen Bewertungspraktiken zueinander treten und welche Funktion sie jeweils für das Bewertungsregime in seiner Gesamtheit einnehmen.

3 Praxisethnografische Untersuchungen zu unterrichtlichen Bewertungspraktiken

Ethnografische Untersuchungen haben in den letzten zwei Jahrzehnten die Praxis der Leistungsbewertung im Vollzug des Unterrichts mit Hilfe teilnehmender Beobachtungen untersucht (Meister/Hollstein 2018: 124). Ihnen kommt der Verdienst zu, dass sie zeigen konnten, dass Leistungsbewertungspraktiken einen festen Bestandteil des Unterrichts bilden „[...] und längst zum Symbol des Pädagogischen geronnen [...]“ (Ricken/Reh 2017: 247) sind. Die bisherige Auseinandersetzung ethnografischer Studien ist für die Einbettung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit in doppelter Hinsicht von besonderem Gewicht.

Erstens liegt der Gewinn ethnografischer Studien darin, dass sie Leistungsbewertungspraktiken als pädagogische Praktik verstehen und danach fragen, welche Bedeutung Bewertungspraktiken für den Vollzug pädagogischen Handelns haben (Meister/Hollstein 2018: 124f.; Ricken/Reh 2017: 248ff.). Damit haben sie in der bisherigen Erforschung von Leistungsbewertung eine Perspektivenerweiterung vollzogen und auf die Konstruktion von Leistung aufmerksam gemacht, die nicht als objektive Leistungsmessung verstanden werden kann. Ethnografische Untersuchungen haben so darauf aufmerksam gemacht, dass Leistung durch Bewertungspraktiken nicht einfach nur festgestellt wird, sondern Bewertungspraktiken Leistung im Modus der Objektivität allererst hervorbringen (u. a. Breidenstein/Thompson

2014; Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011). Die Forschung hat so darauf aufmerksam gemacht, wie pädagogische Praktiken Leistung selbst konstruieren.

Zweitens ist mit dieser Perspektiverweiterung auch in den Blick der Forschung geraten, wie Schüler*innen in und durch Leistungsbewertungspraktiken zu Leistung in ein Verhältnis gesetzt werden und wie auf diese Weise ein spezifisches Leistungsvermögen Einzelner konstruiert wird (u. a. Meister/Hollstein 2018: 125). Damit haben die Studien dazu beigetragen zu zeigen, dass Leistungsbewertungspraktiken nicht zu trennen sind von Prozessen der Subjektivierung (u. a. Breidenstein/Thompson 2014; Rabenstein 2007). Der Befund der Subjektivierung in und durch Bewertungspraktiken wurde zwar nur von einzelnen Untersuchungen dezidiert aufgegriffen (Breidenstein/Thompson 2014, Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Rabenstein 2007), dennoch haben die ersten Ansätze dazu geführt, den analytischen Blick dafür zu öffnen, wie Schüler*innen in Bewertungspraktiken subjektiviert werden und welche Machtverhältnisse sich in Situationen des Bewertens vollziehen.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse ethnografischer Forschung zum Vollzug von Leistungsbewertungspraktiken und die sich darin vollziehenden subjektivierenden Prozesse dargestellt. Unterschieden wird in der Darstellung zwischen Studien, die Bewertungspraktiken mit Noten erforschen (Kap. 3.1) und jenen, die Bewertungspraktiken ohne Noten (Kap. 3.2) untersuchen.

3.1 Bewertungspraktiken mit Noten in praxisethnografischer Perspektive

Wie Schüler*innen fortlaufend im Unterricht bewertet werden, wird seit etwas mehr als zwei Jahrzehnten aus ethnografischer Perspektive untersucht (Meister/Hollstein 2018). Entlang unterschiedlicher Schulformen aber auch Schulstufen (Primarstufe als auch Sekundarstufe) wurde dabei insbesondere die Frage untersucht, wie sich Bewertungen im Unterricht vollziehen. Verstanden werden Bewertungen aus ethnografischer Sicht als Praktiken, die sich situativ vollziehen und die gemeinsam mit Praktiken des Aufgabenstellens und der Bearbeitung von Aufgaben, Leistung erzeugen (u. a. Kalthoff 1997; Rabenstein et al. 2015). Dieses Verständnis des Forschungsgegenstandes hat zur Folge, dass ethnografische Studien, Bewertungen als sich vollziehende Praktiken untersuchen und damit immer wieder der Vollzug von Bewertungspraktiken in den Fokus der Untersuchungen geraten ist. Wenig verwunderlich erscheint daher, dass insbesondere der Vollzug von Bewertungspraktiken als gegenwärtig gut erforscht bezeichnet werden kann (Meier/Hollstein 2018). Vorzugsweise dadurch, dass die Studien den Fokus auf den Vollzug von Bewertungspraktiken gerichtet haben, sind deren Ergebnisse für die hier vorliegende Untersuchung von Relevanz. Dies sei in dreierlei Hinsicht begründet.

Zunächst sind die Ergebnisse relevant, weil sie Beobachtungen zum Vollzug einzelner Bewertungspraktiken ermöglichen, indem sie vor Augen führen, auf welch

unterschiedliche Art und Weisen sich Bewertungspraktiken vollziehen und wie darüber hinaus in ihnen Unterschiedliches zum Gegenstand der Bewertung gemacht wird. Während manche Bewertungspraktiken nicht in der Vergabe einer Note münden, zeichnen sich Bewertungspraktiken mit Noten durch den Prozess der Festlegung einer Zensur aus. Hier hält der Forschungsstand Beobachtungen bereit, wie in teilweise langen Korrekturprozessen am heimischen Schreibtisch Noten sukzessive geformt und modifiziert werden bis zu ihrer endgültigen schriftlichen Festlegung, während Bewertungspraktiken ohne Noten ihr Urteil nicht durch eine Zensur hervorbringen.

Zweitens zeigen die bisherigen Forschungsergebnisse, wie die unterschiedlichen Bewertungspraktiken in Relation zueinander stehen. So haben jüngst Kalthoff und Dittrich gezeigt (2016) wie Bewertungspraktiken sich sukzessive aufschichten – von ersten mündlichen Bewertungen im Unterrichtsgespräch über deren Verschriftlichung bis hin zur Errechnung der Zeugnisnote. Vor dem Hintergrund einer Bewertungspraxis mit Noten sprechen beide Autoren davon, dass sich diese Noten im Prozess „aushärten“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 465). Auch wenn weder alle Autor*innen – von Kalthoff und Dittrich abgesehen – im Spezifischen danach fragen, wie Bewertungspraktiken miteinander in Relation treten und wie sie dabei ein spezifisches Bewertungsregime formen, lassen sich mit den Ergebnissen der ausgewählten Studien dennoch Antworten auf diese Frage formulieren. Einher geht damit auch die Erkenntnis, dass Bewertungspraktiken unterschiedlich „härten“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 465) – während Noten die Bewertung über ein Schuljahr sukzessive verdichten und mit der Zeugnisnote unrevidierbar abgeschlossen wird, zeichnen sich Bewertungspraktiken ohne Noten dadurch aus, dass sie durch unterschiedliche Praktiken der Schüler*innen und Lehrkräfte in einer veränderten Prozessweise gehärtet werden, deren Bewertung am Ende einen anderen Aggregatzustand aufweist.

Drittens sind die Einblicke ethnografischer Untersuchungen zum Vollzug von Bewertungspraktiken für diese Arbeit von Bedeutung, weil mit ihnen auch die Subjektivierungslogik von Leistungsbewertungspraktiken sichtbar wird (Ricken 2018). Die Ergebnisse zeigen, wie mit Bewertungspraktiken Schüler*innen auf spezifische Weise gelobt, korrigiert oder aber offen kritisiert werden (Kalthoff 2000; Zaborowski 2011). Auch wenn nur wenige Untersuchungen dezidiert aus subjektivierungstheoretischer Perspektive nach der Bedeutung von Bewertungspraktiken für die Konstitution von Schüler*innensubjekten gefragt haben (Breidenstein/Thompson 2014; Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Rabenstein 2007), liefern die hier ausgewählten Studien auch hierzu erste Antworten.

Im Folgenden werden relevante Ergebnisse in Hinblick darauf dargestellt, was wie in Bewertungspraktiken zum Gegenstand gemacht wird, wie die jeweiligen Bewertungspraktiken miteinander in Relation treten und welche Hinweise die Ergebnisse in Hinblick auf die Frage liefern, welche Bedeutung Bewertungspraktiken für die Konstitution der Schüler*innensubjekte hat. Die Befunde der Studien wurden dafür so aufgearbeitet, dass sie nicht separiert und nacheinander dargestellt werden,

sondern sich die Ergebnisdarstellung an den jeweils unterschiedlichen Bewertungspraktiken orientiert.

Mündliche Bewertungspraktiken im Unterrichtsgespräch – symptomatische Wissensüberprüfung

Im Diskurs ethnografischer Studien zu Bewertungspraktiken bildet die Untersuchung Herbert Kalthoffs (1997) den Ausgangspunkt der Erforschung von Bewertungspraktiken im gesprächszentrierten Unterricht. Kalthoff widmet sich in seiner Studie *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen* (1997) der Konstitution von Wohlerzogenheit der Schüler*innen, d. h. dem „[...] Prozess der Herstellung des Menschen als Individuum [...]“ (Kalthoff 1997: 9) an Internaten. Sein Erkenntnisinteresse gilt der Frage, wie und in welchen Praktiken Internatsschüler*innen zu bestimmten Individuen gemacht werden (Kalthoff 1997: 16f.). In diesem Zusammenhang richtet er auch den Blick auf Bewertungspraktiken (Kalthoff 1997: 105f.; 127f.). Er unterscheidet dabei zwischen Bewertungspraktiken, die fortlaufend im Unterrichtsgespräch vollzogen werden – der symptomatischen Wissensüberprüfung (Kalthoff 1997: 115f.) – und Bewertungspraktiken, die im Rahmen einer systematischen Wissensüberprüfung vollzogen werden, beispielsweise in Klausuren oder mündlichen (Abschluss-)Prüfungen (Kalthoff 1997: 127f.).

Die Ergebnisse zu Bewertungen in symptomatischen Wissensüberprüfungen – gemeint sind damit Bewertungen im Unterrichtsgespräch – zeigen, dass diese zentral für die Wissenserzeugung im Unterrichtsgespräch sind. Bewertungspraktiken vollziehen sich eingebunden in den Dreischritt aus Lehrkraftfrage, Schüler*innenantwort und abschließender Bewertungspraktik durch die Lehrkraft (Kalthoff 1997: 105f.; 2000: 430). Zum Gegenstand der Bewertungspraktik werden dabei die mündlichen Antworten von Schüler*innen (Kalthoff 1997: 115; 2000: 430). Des Weiteren machen die Ergebnisse zweierlei deutlich: Erstens haben Bewertungspraktiken im Klassengespräch seitens der Lehrkraft die Funktion den Abschluss einer Frage zu markieren und Wissen als richtig, falsch etc. zu werten. Auf Seiten der Wissensordnung dienen Bewertungspraktiken der Erzeugung gültigen Wissens (Kalthoff 1997: 110f.). Zweitens werden im Moment der Bewertung auf Seiten der Schüler*innen Zuschreibungen vollzogen: Schüler*innen werden zu Wissenden oder Nicht-Wissenden gemacht (Kalthoff 1997: 113f.). Bewertungspraktiken etablieren sukzessive eine soziale Hierarchie, in der Schüler*innen durch Bewertungen beispielsweise zu guten oder zu schlechten Schüler*innen gemacht werden (Kalthoff 2000: 441f.). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse Kalthoffs wie sich die Vollzüge von Bewertungen voneinander unterscheiden: Mal ist es ein empathischer Ausruf „wunderbar richtig“ (Kalthoff 1997: 434), mal ein kurzes Kopfnicken oder aber nur eine sachliche Bestätigung (Kalthoff 1997: 114; 2000: 438f.). An diesen exemplarisch aufgerufenen Varianten von Bewertungspraktiken zeigt sich die Unterschiedlichkeit des Bewertungsvollzugs hinsichtlich der damit einhergehenden Anerkennung – hier als Wertschätzung verstanden. Kalthoff kann an dieser Stelle der Untersuchung zeigen, wie Schüler*innen unterschiedliche Formen der öffentlichen Wertschätzung

zuteilwerden, je nach Art und Weise, wie sich die Bewertungspraktik vollzieht (Kalthoff 2000: 437).

Und auch wenn Kalthoff nicht explizit nach der subjektivierenden Bedeutung von Bewertungspraktiken fragt, verdeutlichen die Ergebnisse der Studie dennoch, wie Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken unterschiedliche Fähigkeiten und unterschiedliches Wissen zugesprochen bekommen (Kalthoff 2000: 441). Daran anknüpfend kann geschlussfolgert werden, dass Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken in jeweils spezifische Verhältnisse zu sich selbst gesetzt werden, beispielsweise als jemand, der schwierige Matheaufgaben richtig lösen kann oder allenfalls einfache Wiederholungsaufgaben. In Bezug auf die Frage, welche subjektivierungstheoretische Bedeutung Bewertungspraktiken haben, zeigt sich hier, dass Schüler*innen im Laufe der Zeit eingeteilt werden in gute, mittlere und schlechte Schüler*innen aufgrund von sukzessiv entstehenden Vorannahmen der Lehrkräfte und sich infolgedessen als Subjekte erlernen, die viel oder wenig wissen, ein gutes oder ungenügendes Können zeigen usw. (Kalthoff 2000: 441). Kalthoff konnte zudem zeigen, dass je nach Schwierigkeitsgrad der im Unterrichtsgespräch gestellten Frage, Schüler*innen gezielt für bestimmte Fragetypen ausgewählt werden und sich auf diese Weise Leistungspositionen von Schüler*innen verstetigen und sich Schüler*innen nur noch auf die gleiche Art und Weise erlernen können. Bewertungspraktiken führen im Laufe der Zeit dazu, dass eine Leistungshierarchie mit fest zugeordneten Leistungspositionen entsteht, die sich ab einem gewissen Zeitpunkt im Unterrichtsgespräch stetig re-produziert.

Verschriftlichung und Dokumentation von Bewertungen nach dem Unterrichtsgespräch

Eine weitere Bewertungspraktik vollzieht sich in Situationen nach dem Unterricht, wenn Lehrkräfte beginnen Urteile in schriftlicher Form zu dokumentieren. Weitere Untersuchungen Kalthoffs zeigen wie selektive Beobachtungen, die Lehrkräfte während des Unterrichts machen, im Anschluss verschriftlicht werden (Kalthoff 2017: 274f.). Kalthoff legt überzeugend dar, wie in diesem Selektionsprozess einzelne Beobachtungen von Schüler*innen unterschiedlich gewichtet werden, indem die Lehrkraft nur bestimmte Beobachtungen als relevant erachtet: „Dies sind bspw. besondere (Nicht-) Leistungen (sehr gut), schwache Beteiligungen (~) und Verhaltensauffälligkeiten (Unruhe)“ (Kalthoff 2017: 275). Auf diese Art und Weise werden auf Namenslisten von Schüler*innen oder auf Sitzplänen Bewertungen dokumentiert, die sukzessive Bewertungen über einzelne Schüler*innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschriftlichen. In der Vielzahl der Befunde ergibt sich ein divergierendes Bild in Hinblick auf die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der nachträglich verschriftlichten Bewertung. Während manche Lehrkräfte regelmäßig Eintragungen machen, verfahren manche unregelmäßiger oder verzichten auf diese Form der Bewertungspraktik (Kalthoff 2017: 276). In Gänze zeigt sich an diesem Befund wie aus retrospektiv gemachten (selektiven) Beobachtungen und Urteilen erneut selektiert und somit modifiziert zusammengetragen wird, um dann abstrahiert und

schließlich als schriftliches Urteil verankert zu werden. Durch dieses Vorgehen werden Urteile als materielle Fixierung auf einen Blick sichtbar und schichten sich im Laufe der Zeit auf.

Die Untersuchung Kalthoffs führt vor Augen, wie gemachte Beobachtungen von Schüler*innen zum Gegenstand der Bewertung werden sowie bereits vollzogene Urteile erneut in die Bewertungspraktik einfließen (Kalthoff 2017: 276f.). Kalthoff spricht davon, dass Bewertungen durch diese Praktik der schriftlichen Dokumentation eine Härtung erfahren, weil fluide Beobachtungen – unter Verwendung von Prädikaten, Plus- oder Minuszeichen etc. – in schriftliche Zeichen überführt und dadurch fixiert werden. Dies führt zu einer Dokumentation von (Teil-)Bewertungen, die sich im Verlauf aufschichten und sich gegenseitig zu einer Note verdichten (Kalthoff 2017: 280). Hieraus ergibt sich, dass Bewertungspraktiken in Relation zueinander treten und Urteile durch Bewertungspraktiken zu unterschiedlichen Zeitpunkten gebildet werden. Hand in Hand geht mit dieser Relationierung von Bewertungspraktiken zudem, dass Urteile objektiviert werden, indem flüchtige Beobachtung fixiert werden und so aus ihnen in Form einer schriftlichen Note ein objektives Urteil wird, das als mathematisch operationalisiert wahrgenommen wird. Diese Form der Objektivierung von Urteilen zeigt sich auch in anderen Untersuchungen, die Bewertungspraktiken im Rahmen von systematischen Wissensüberprüfungen analysiert haben (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011).

Darüber hinaus lässt sich in subjektivierungstheoretischer Sicht ergänzen, wie Schüler*innen durch die Bewertungspraktik individualisiert werden und sich selbst als eigenverantwortliche Individuen erlernen. Indem Schüler*innen einzeln bewertet werden, werden sie als verantwortlich für Leistungen hervorgebracht. Diese Art der Bewertungspraktik eröffnet Schüler*innen die Möglichkeit sich als selbstverantwortlich für Leistungsergebnisse verstehen zu lernen, so wie es bereits Norbert Ricken (2018) aus subjektivierungstheoretischer Perspektive beschreibt.

Bewertungspraktiken von Prüfungen im Unterricht

Auf dem bis hierher nachgezeichneten Forschungsstand aufbauend, wird deutlich, dass sich ethnografische Studien in ihrer Vielzahl insbesondere der Erforschung von Bewertungspraktiken gewidmet haben, die sich im Kontext systematischer Wissensüberprüfung vollziehen. Dabei wurden sowohl Praktiken der Bewertungen untersucht, die sich einerseits im Zusammenhang von mündlichen Prüfungen (Kalthoff 1997), Referaten (Meier 2011) sowie Tests (Zaborowski 2011) vollziehen als auch Praktiken der Bewertung untersucht, die während der Korrektur schriftlicher Klausuren von Lehrkräften im heimischen Arbeitszimmer vollzogen werden (Kalthoff 1997). Darüber hinaus liegen Befunde zum Vollzug von Bewertungen in mündlichen Abschlussprüfungen vor (Kalthoff 1997), bei denen mehrere Lehrkräfte die Bewertung einzelner Schüler*innen vollziehen.

Im Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse – Eine ethnografische Untersuchung zur Performanz schulischer Selektion haben Georg Breidenstein, Michael Meier und Katrin U. Zaborowski Bewertungspraktiken im Unterricht untersucht, deren Bewertungspraxis in der Vergabe von Noten mündete (2011). Die

Studie wurde kontrastierend an zwei Schulformen – einem Gymnasium (Meier) und einer Sekundarschule (Zaborowski) – in Ostdeutschland durchgeführt. In zwei fünften Klassen wurden über zweieinhalb Jahre hinweg teilnehmende Beobachtungen gesammelt, insgesamt wurden mehr als 30 Wochen im jeweiligen Feld beobachtet.

Michael Meier analysiert in seiner Untersuchung Praktiken des Schulerfolgs (2011) Bewertungspraktiken mit der Frage, wie Schulerfolg im Zusammenspiel unterschiedlicher Unterrichts- und Bewertungspraktiken hergestellt wird. Definiert ist Schulerfolg durch die Vergabe guter Noten, wobei dies in der Studie mit Hilfe der Zensuren von Eins bis Zwei definiert wird (Meier 2011: 40). Das Feld der Untersuchung stellt eine fünfte Klasse eines Gymnasiums dar, in der auffällig viele gute Noten vergeben werden, d. h. Schulerfolg in Praktiken kontinuierlich hergestellt wird. Gegenstand der Untersuchung sind unter anderem Situationen, die als Prüfungen gerahmt werden wie beispielsweise mündliche Leistungskontrollen zu Beginn der Stunde oder aber Referate. Die Ergebnisse Meiers können die Allgegenwärtigkeit von Bewertungspraktiken im Unterricht verdeutlichen, die darauf abzielen, in regelmäßigen systematischen (mündlichen) Leistungskontrollen eine Vielzahl von (Teil-)Bewertungen in Form von Noten hervorzubringen (Meier 2011: 76ff.). Meier legt dar wie Schüler*innen im Schnitt wöchentlich bis zu zehn (Teil-)Zensuren erhalten. Diese Vielzahl von Noten, die am Ende zu einer Gesamtnote verrechnet werden, schafft eine Aufsummierung von (einzelnen) Bewertungspraktiken, die am Ende eine Gesamtnote hervorbringen. In Bezug auf die Frage, wie Bewertungspraktiken miteinander in Relation treten, wird hier deutlich, dass sich die einzelnen Bewertungspraktiken aufsummieren und sukzessive ein Gesamturteil entsteht (Meier 2011: 83).

Für die subjektivierungstheoretisch orientierte Fragestellung dieser Arbeit wird an diesen Ergebnissen deutlich, dass die kontinuierliche Bewertungspraktik auf Seiten der Schüler*innen dazu führt, dass sich diese sowohl im als auch jenseits des Unterrichts nach der Bewertungspraxis ausrichten, indem sie beispielsweise Hausaufgaben erledigen oder aber schulischen Lernstoff wiederholen mit dem Ziel, schulischen Erfolg zu erlangen (Meier 2011: 83). Darauf aufbauend ist zudem zu betonen, dass Schüler*innen in ihren Selbstverhältnissen geformt werden, indem diese sich in ihren Praktiken nach der schulischen Bewertungspraxis und der darin wirkmächtigen Leistungsordnung ausrichten. Dies tritt auch in der Beobachtung Meiers hervor, die nachvollziehbar werden lassen, wie Schüler*innen in den Bewertungsprozess eingebunden werden. Punktuell werden Schüler*innen durch Lehrkräfte dazu aufgefordert, ihre Note selbst einzuschätzen und diese im Unterrichtsgespräch laut zu nennen (Meier 2011: 105). Meier versteht diese Form des Einbezugs als Pseudopartizipation, weil sie dazu diene, dass Schüler*innen lernten, die Bewertung der Lehrkraft zu antizipieren (Meier 2011: 112). Zudem lässt sich mit Hilfe subjektivierungstheoretischer Annahme schlussfolgern, dass dieses Ergebnis als Einüben in eine spezifische Leistungsordnung interpretiert werden muss, durch die Schüler*innen sich als leistungsfähig erlernen. Schüler*innen lernen sich hier als

spezifische Individuen verstehen, die etwas gut, befriedigend oder aber ungenügend gut wissen und können. Dabei ist es ihnen kaum möglich, sich in ein distanzierendes Verhältnis zu setzen, weil sie das Urteil durch den Vollzug der Bewertungspraktik selbst hervorrufen, auch wenn es dann von der Lehrkraft noch ratifiziert werden muss.

Meier kann in Hinblick auf den Vollzug von Bewertungspraktiken unterschiedliche Modi herausarbeiten, die das Urteil von Schüler*innen herstellen (Meier 2011: 113f; 122f.). So schauen Lehrkräfte in Situationen, in denen Leistung ausbleibt, respektive nicht sehr gut ist, über Fehler von Schüler*innen hinweg oder betonen vor allem die Leistung, die gut war, um die Vergabe (sehr) guter Noten zu legitimieren (Meier 2011: 125). Mit Hilfe dieser Art der Bewertung – Meier definiert sie als Kulanzpraktiken, weil Lehrkräfte den Schüler*innen entgegenkommen – werden positive Leistungsbilder von Schüler*innen produziert (Meier 2011: 113f.; 121). Mit seinen Ausführungen macht Meier auch auf die – wie er sie nennt – Imagepraktik aufmerksam. Gemeint ist hiermit ein Modus der Bewertung, der Schüler*innen eine bessere Leistung zuschreibt, die sie jedoch beispielsweise aufgrund von einer vermeintlichen Prüfungsangst nicht hätten zeigen können (Meier 2011: 122ff.). Die Imagepraktik ist wie die Kulanzpraktik ebenfalls ein Modus der Bewertungspraktik, die eine potenzielle Leistungsstärke auf Seiten der Schüler*innen konstruiert. Beide Modi der Bewertungspraktik, so zeigen es die Befunde im Vergleich zu anderen Schulformen, sind tendenziell mehr an Gymnasien als an Sekundarschulen zu beobachten (Zaborowski 2011: 318) und formen Schüler*innen in ihrem Selbstverhältnis als erfolgreiche Schüler*innensubjekte.

Auch die zweite Studie von Katrin U. Zaborowskis *An den Grenzen des Leistungsprinzips* (2011) zeigt wichtige Beobachtungen zum Vollzug von Bewertungspraktiken und der Frage, wie Schüler*innen in diesen als spezifische Subjekte geformt werden (sollen). Die Autorin analysiert Bewertungspraktiken an Sekundarschulen wie Tests, Klausuren, mündliche Leistungsbesprechung, aber auch Zeugniskonferenzen und Zeugnisausgaben. Auffällig ist auch hier die hohe Zahl an Noten, die Schüler*innen während einer Schulwoche bekommen (Zaborowski 2013: 180) und die markiert, wie oft Schüler*innen durch Bewertungspraktiken zu sich und anderen in ein Verhältnis gesetzt werden. Vor allem eine ritualisierte Bewertungspraktik ist in das Interesse der Forscherin gerückt: Das allwöchentliche Ritual der Ermittlung des „Zensurenkönigs“ (Zaborowski 2013: 177ff.). In dieser besonderen Form der Bewertungspraktik werden Schüler*innen durch die Lehrkraft aufgefordert im Plenumsgespräch aufzuzeigen, wie viele Einser, Zweier und Dreier sie in der Schulwoche gesammelt haben. Diejenige oder derjenige, die oder der die meisten Einser hat, wird Zensurenkönig*in und bekommt von der Lehrkraft ein kleines Geschenk überreicht (Zaborowski 2011: 177). Darüber hinaus prämiieren die Mitschüler*innen die Leistung mit einem gemeinschaftlichen Klatschen. Ebenso wird mit derjenigen oder demjenigen Schüler*in verfahren, die oder der die meisten Zweien bzw. die meisten Dreien in der Woche gesammelt hat. Zum Gegenstand der Bewertung werden bereits gemachte Noten, die in ihrer Gesamtheit noch

einmal bewertet werden. Deutlich wird, wie Bewertungspraktik miteinander in Relation treten und Schüler*innen ein weiteres Mal zu ihren erbrachten Noten in ein Verhältnis gesetzt werden. Dabei geht es nicht darum, die beste Leistung zu prämiieren, sondern darum, sehr gute bis befriedigende Leistung als erstrebenswert zu etablieren. Zaborowskis legt überzeugend dar, wie mit dieser Bewertungspraktik präfiguriert wird, Schüler*innen für eine spezifische Form der Leistungserbringung anzuhalten, deren normative Leistungsordnung durch sehr gute bis befriedigende Noten begrenzt wird (Zaborowski 2011: 177ff.). Interessant an dem untersuchten Bewertungsritual ist für die subjektivierungstheoretische Schlussfolgerung dieser Arbeit, dass Bewertungspraktiken – hier in Form von Noten – genutzt werden, um eine Leistungsorientierung auf Seiten der Schüler*innen herzustellen und sie so in eine spezifische normative (Leistungs-)Ordnung einzuüben, indem die fest ritualisierte Bewertungspraktik, Noten für Schüler*innen als bedeutsam hervorbringt und eine Bedeutung konstruiert, die eigenen Praktiken im Sinne der Leistungsordnung zu vollziehen. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive machen die Ergebnisse Zaborowskis in ausgewählten Aspekten deutlich, wie Schüler*innen eingeübt werden, sich selbst vor dem Hintergrund einer bestimmten Leistungsordnung verstehen zu lernen und präfiguriert, dass Schüler*innen sich an dieser ausrichten sollen.

Bewertungspraktiken im Rahmen mündlichen Abschlussprüfungen

Einen weiteren Forschungsgegenstand bilden in ethnografischen Studien Bewertungspraktiken in mündlichen Abschlussprüfungen (Kalthoff 1997: 140ff.). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass nicht eine Lehrkraft allein, sondern weitere Lehrkräfte – in der Regel zwei – anwesend sind und die Benotung mitvollziehen (Kalthoff 1997: 140f.). Nachdem Schüler*innen vor der mündlichen Prüfung ein genaues Prozedere der Prüfungsvorbereitung durchlaufen, sind diese in der Prüfung einzeln und unter Ausschluss weiterer Personen dazu aufgefordert, ihre Vorbereitungen vor der prüfenden Lehrkraft und dem Beisitz zu präsentieren (Kalthoff 1997: 141). In dieser Zeit der Präsentation greifen die Prüfer*innen nicht ein, sondern die Schüler*innen sind in der Pflicht, Antworten auf die vorab gestellten Aufgaben zu geben (Kalthoff 1997: 141). Nur in Ausnahmen zeigt sich wie Lehrkräfte eingreifen, wenn beispielsweise Schüler*innen zu stark ins Stocken geraten. Nach der Präsentation entspinnt sich dann ein Frage-Antwort-Gespräch, bei der in aller Regel nur die prüfende Lehrkraft die Fragen stellt (Kalthoff 1997: 142f.).

Während die geprüften Schüler*innen im Anschluss an die Prüfung außerhalb des Raumes warten, beginnt das Gespräch darüber, welche Note vergeben wird (Kalthoff 1997: 144f.). Sowohl die prüfungsleitende Lehrkraft als auch der Beisitz äußern Beobachtungen und beschreiben aus ihrer Sicht das Erlebte. Kalthoffs Beobachtungen verdeutlichen einerseits, dass der Vollzug der Bewertung auf Rationalität ausgerichtet ist, sodass scheinbar objektiv wahrnehmbare Fakten zum Gegenstand der Bewertungspraktik gemacht werden (Kalthoff 1997: 152).

Andererseits kann Kalthoff zeigen, wie Lehrkräfte sich zu Beginn eines an den eigens für die Prüfung von ihnen vorformulierten Bewertungshorizont orientieren (Kalthoff 1997: 149f.). Im Laufe des Tages wird der Bewertungshorizont durch die bereits gemachten Erfahrungen der einzelnen Prüfungen modifiziert und zwar in der Form, dass Lehrkräfte ihre Erwartungen anpassen, d. h. in der Regel verringern. Notengebungen, die zu einem späteren Zeitpunkt am Prüfungstag vollzogen werden, scheinen im Kontrast zu anfänglichen Bewertungen in der Tendenz wohlwollender auszufallen, wobei eine Erhöhung der Erwartungen auch nicht ausgeschlossen werden kann (Kalthoff 1997: 150). Des Weiteren zeigen die Befunde auch, dass Lehrkräfte ihre Eindrücke bezüglich der emotionalen Verfasstheit der Schüler*innen in den Bewertungsprozess einfließen lassen und die Note beeinflussen (Kalthoff 1997: 143f.). Zudem sind andere Faktoren für die Vergabe der Note von Relevanz: Je weniger die prüfende Lehrkraft während der Prüfung Hinweise gegeben oder Rückfragen gestellt hat, desto besser wirkt sich dies auf die Abschlussnote der Schüler*innen aus (Kalthoff 1997: 144f.). Es zeigt sich an diesem Befund wie Bewertungen in und durch das Geben oder eben im Ausbleiben von Rückfragen durch die Lehrkraft präfiguriert werden. Die Ergebnisse Kalthoffs verdeutlichen, dass diese Form der Präfiguration von den Lehrkräften nicht reflexiv bearbeitet wird, sondern allein auf Seiten der Schüler*innen als Können bzw. Nicht-Können verhandelt wird (Kalthoff 1997: 143). Zudem wird die Bewertung vor dem Hintergrund der Vornote von Schüler*innen vollzogen mit denen sie in die Abschlussprüfung eintreten. Riskiert die Prüfungskommission zu große Abweichungen (und damit unter Umständen eine Zusatzprüfung) oder kann die Bewertung den Schulabschluss der Schüler*innen gefährden, wird die Bewertung dem jeweiligen Umstand entsprechend angepasst (Kalthoff 1997: 144).

Die Studienergebnisse Kalthoffs verdeutlichen außerdem, wie Prüfer*innen sich selbst zu der Leistung von Schüler*innen in ein Verhältnis setzen und wiederum auch von Kolleg*innen dazu in ein Verhältnis gesetzt werden (Kalthoff 1997: 145). So kann Kalthoff verdeutlichen, wie Lehrkräfte ihren Kolleg*innen einen zu hohen, zu niedrigen oder genau passenden Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben und Fragen attestieren (Kalthoff 1997: 145). An diesem Befund wird ersichtlich, wie andere Lehrkräfte die gezeigte Leistung der Kollegin oder des Kollegen einschätzen. Kalthoff bezeichnet dieses Phänomen als „Fremdbeobachtung“ (Kalthoff 1997: 140), welche die Bewertung der Schüler*in mitpräfiguriert, weil Bewertungen vor dem Hintergrund der Beobachtung getätigt werden, ob eine (Lehrer*in-)Frage eigentlich zu schwer, zu leicht usw. war. Darüber hinaus kommt zum Ausdruck, wie sich der Vollzug der Bewertungspraktik im Laufe der Zeit verändert. Zusammenfassend zeigt sich wie unterschiedliche Faktoren zum Gegenstand der Bewertung mündlicher Abschlussprüfungen gemacht werden, die sich voneinander stark unterscheiden, jedoch in der Urteilsbildung wirkmächtig sind. Die Ergebnisse Kalthoffs lassen an dieser Stelle keine Antworten auf die Frage dieser Arbeit nach den subjektivierungstheoretischen Bedeutung von Bewertungspraktik in mündlichen Prüfungen zu, da sie den Prozess der Notengebung fokussieren und nur wenig

Aussagekraft besitzen für das Moment der Ins-Verhältnissetzung von Note und Schüler*in. Es zeigt sich aber, wie Lehrkräfte als „gute“ oder „schlechte“ Lehrkräfte zu sich selbst in ein Verhältnis gesetzt werden und sich dazu verhalten zu müssen in und durch die Adressierungen anwesender Kolleg*innen. Hier zeigt sich die mündliche Prüfung als Art Bewährungsprobe für Lehrkräfte selbst.

Bewertungspraktiken schriftlicher Prüfungen

So wie Bewertungen im Rahmen von mündlichen Abschlussprüfungen außerhalb des Unterrichts vollzogen werden, vollziehen sich Bewertungspraktiken schriftlicher Klausuren ebenfalls außerhalb des Unterrichts mit dem Unterschied, dass die Lehrkräfte dabei im heimischen Arbeitszimmer nicht der „Fremdbeobachtung“ anderer Lehrkräfte und Schüler*innen ausgesetzt sind (Kalthoff 1997: 131ff.).

Kalthoffs (1997) Beobachtungen hinsichtlich der Bewertungspraktik von Klausuren zeigen, wie Urteile auf unterschiedliche Art und Weise des Vollzugs entstehen und sich während des Korrekturprozesses verändern und aushärten (Kalthoff 1997: 137ff.). Am Anfang steht dabei die Formulierung eines Bewertungshorizontes, der als Orientierung der sich anschließenden Bewertung dient. Kalthoff unterscheidet in seinen Ergebnissen drei unterschiedliche Modelle von Bewertungshorizonten: das lineare Modell, das zirkuläre Modell sowie das rahmende Modell (Kalthoff 1997: 131ff.). Im linearen Modell wird der Bewertungshorizont vor dem Korrekturprozess festgelegt, indem Lehrkräfte einen Erwartungshorizont ausarbeiten und bereits vorab maximale Gesamtpunktzahlen für einzelne Aufgaben festlegen (Kalthoff 1997: 132f.). Während manche Lehrkräfte dabei sehr akribisch vorgehen, notieren sich andere Lehrkräfte nur lose Erwartungen. In beiden Vorgehensweisen wird jedoch der Bewertungshorizont auf Grundlage von Erwartungen definiert, die Lehrkräfte bezüglich dessen, was Schüler*innen in Hinblick auf die Klausur können sollten, vor dem Korrekturprozess festlegen. Dem gegenüber steht das zirkuläre Modell mit dem auf eine Praktik des Sortierens referiert wird, bei denen die Klausuren vor der Korrektur in gute, mittlere, und schlechte Klausuren eingeteilt werden. Diese Einteilung trifft die Lehrkraft auf Basis ihrer Annahmen, welche Schüler*innen voraussichtlich gute, mittlere oder eher schlechte Ergebnisse liefern werden (Kalthoff 1997: 133). Der Bewertungshorizont basiert in diesem Fall auf den Annahmen der Lehrkraft bezüglich des angenommenen Leistungspotentials von Schüler*innen. In einer anderen Variante wird der Horizont der Bewertung dadurch ermittelt, dass Lehrkräfte zunächst einen schnellen Korrekturvorgang vollziehen und die Klausuren sichten. Sie ermitteln dadurch die beste und die schlechteste Klausur. Alle weiteren Klausuren werden dann vor diesem Hintergrund korrigiert und bewertet (Kalthoff 2017: 276). Der Bewertungshorizont wird somit nach einer ersten Korrektur festgelegt, an dem sich in der Folge die Korrektur weiterer Arbeiten orientiert. Festhaltend kann gesagt werden, dass Urteile vor dem Hintergrund spezifischer Erwartungen von Lehrkräften gebildet werden. Im Verlauf der ethnografischen Beobachtungen des Korrekturprozesses wird aber deutlich, dass – ganz gleich

welches Modell des Bewertungshorizontes gewählt wurde – Bewertungen sich Schritt für Schritt zu einer Note aufsummieren und der gewählte Bewertungshorizont retrospektiv immer wieder auch verändert wird (Kalthoff 1997: 136f.). Zunächst starten Lehrkräfte ihren Korrekturdurchgang in der Regel damit, dass sie Bewertungen am Rand der Klausur oder auf Zetteln notieren. Ein wichtiges Charakteristikum ist dabei, dass Bewertungen mit Bleistift notiert werden und auf diese Weise revidierbar bleiben (Kalthoff 1997: 134).

Ferner verweist die Studie auf weitere Faktoren, die zu einer retrospektiven Revidierung des Bewertungshorizontes führen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Vorstellung der Lehrkraft, die diese bezüglich des Leistungspotentials einzelner Schüler*innen hat. Kalthoff kann überzeugend darlegen, wie der Bewertungshorizont modifiziert wird, wenn das Klausurergebnis einzelner Schüler*innen nicht mit den bereits vorhandenen Vorstellungen bezüglich des Leistungspotentials übereinstimmen, weil beispielsweise der Klassenprimus eine eher schlechte Leistung in der Klausur zeigt (Kalthoff 1997: 138). Zum Gegenstand der Bewertungen werden somit auch Annahmen, die Lehrkräfte hinsichtlich einzelner Schüler*innen haben. Kalthoff zeigt, wie Lehrkräfte in diesen Situationen mit einer Modifizierung des Bewertungshorizontes reagieren, so dass es zu den bereits vorhandenen Vorstellungen passt und Irritationen ausbleiben (Kalthoff 1997: 137). In die Modifikation des Bewertungshorizontes spielt auch mit hinein, wie andere Klassen aus vorherigen Jahren bestimmte Themen bearbeitet haben und ob die damaligen Klausuren zum gleichen Thema in der Tendenz gut oder schlechter ausfielen (Kalthoff 1997: 135f.). Die Resultate vergangener Klausuren deuten Lehrkräfte als Indikator des Schwierigkeitsgrads bestimmter fachlicher Inhalte, die dann wiederum die Bewertung der Lehrkräfte mit beeinflussen (Kalthoff 1997: 136). Im Verlauf des Bewertungsprozesses kommt es ferner auch zu Modifizierungen, wenn Lehrkräfte im Verlauf der Korrektur realisieren, dass die Arbeit mit Blick auf den errechneten Durchschnitt schlechter ausfällt als erhofft. Beobachtbar wurde, wie die Punkteverteilung des Erwartungshorizontes in solchen Momenten verändert wurde (Kalthoff 1997: 137), indem bestimmte Erwartungen gar fallengelassen und aus dem Erwartungshorizont gestrichen wurden (Kalthoff 1997: 136). Zum Gegenstand der Bewertungspraktik wird somit sowohl die Leistung der gesamten Klasse als auch die Leistung der Lehrkraft selbst, und zwar tendenziell dann, wenn Klausuren schlechter ausfallen als erwartet. So rekapitulieren Lehrkräfte in solchen Momenten auch, inwiefern sie die fachlichen Inhalte ausreichend im Unterricht thematisiert haben (Kalthoff 1997: 135). Hieraus ergibt sich, dass in das Urteil über die Arbeit der Schüler*innen auch die Bewertung darüber einfließt, welchen Eigenanteil Lehrkräfte am Klausurergebnis tragen beispielsweise durch das eigene Lehrverhalten im Unterricht.

Zusammenfassend zeigt sich, wie im Verlauf des Korrekturprozesses Unsicherheiten bezüglich der Gültigkeit des eigenen Bewertungshorizontes bearbeitet werden und darauf mit retrospektiven Veränderungen desselben reagiert wird. Gegenstand der Bewertungspraktik ist dabei immer Unterschiedliches:

„Der Verlauf der Klausur kommt einem mehrstufigen Reduktionsprozeß gleich. Die Intensität des Erarbeitungsprozesses und die Atmosphäre im Unterricht, die Selbstreflexion der Lehrpersonen über ihre Unterrichtstätigkeit sowie die Anforderungen des Lehrplanes bestimmen den Kontext, durch den die Klausur geschleust wird“ (Kalthoff 1997: 140).

Erst am Ende des gesamten Bewertungsprozesses werden mit Bleistift notierte Noten mit dem Rotstift in endgültige Noten verwandelt, abschließende Kommentare unter den Klausuren notiert und die Endnoten in Listen eingetragen. Noten erfahren auf diese Weise eine Härtung in ihrem Urteil und werden durch das Errechnen von Gesamtnoten und des Klassenschnitts vermeintlich „objektiv“ gemacht (Kalthoff 1997: 139).

Zusammenfassend kann in Bezug auf das Hauptcharakteristikum schriftlicher Bewertungspraktiken festgehalten werden, dass diese nicht ad hoc vollzogen werden, sondern Lehrkräfte mit den Arbeiten der Schüler*innen über einen längeren Zeitraum selbst in Klausur gehen und sich die Note sukzessive im Verlauf des Korrektionsprozesses aushärtet. In Relation zur schriftlichen Bewertungspraktik treten dabei auch bereits vollzogene Urteile über Schüler*innen sowie die Beurteilung über das eigene Verhalten als Lehrkraft im Unterricht, aber auch den fachlichen Inhalt sowie Schwierigkeitsgrad der Klausur. Unweigerlich treten unterschiedliche Bewertungspraktiken insofern in Relation, als dass sie sich gegenseitig aufschichten und den Vollzug der schriftlichen Bewertungspraktik von Klausuren mit beeinflussen.

*Gespräche mit Kolleg*innen*

Während sich alle bisher dargestellten Bewertungspraktiken im Rahmen symptomatischer oder systematischer Wissensüberprüfungen vollziehen, zeigen weitere Befunde Kalthoffs und Dittrichs, wie Bewertungspraktiken auch in alltäglichen informellen Gesprächen zwischen Lehrkräften vollzogen und Bewertungen von Schüler*innen verhandelt werden (Kalthoff/Dittrich 2016; Kalthoff/Dittrich 2017).

Es gelingt den Autoren zu verdeutlichen, wie Lehrkräfte sich täglich außerhalb des Unterrichtes im Lehrerzimmer oder auf dem Gang begegnen und sich in diesen Momenten bewertend über Schüler*innen austauschen. Oftmals steht dabei der Austausch über (gemeinsame) Schüler*innen im Mittelpunkt, in denen deren vermeintliche Leistung und auch deren Verhalten bewertet werden. Anlass ist meist ein problematisches Verhalten, über das sich Lehrkräfte mit hoher emotionaler Eingebundenheit und auf schnelle Art und Weise „Abhilfe“ verschaffen wollen (Kalthoff/Dittrich 2016: 468). Neben des „Trouble Talks“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 468), vollzieht sich diese Form der Bewertungen auch mit der Weitergabe von Klassen am Schuljahresende („differenzierender Austausch“ Kalthoff/Dittrich 2016: 468)), vor Elterngesprächen („Koordination“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 468) oder aber, wenn Lehrkräfte positive Bewertungen über Klassen oder Schüler*innen teilen („Anerkennung“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 468)). In der Tendenz sind es aber oftmals negative Situationen, die Lehrkräfte im kollegialen Austausch zum

Gesprächsgegenstand machen (Kalthoff/Dittrich 2016: 468f.). Dabei werden in den Gesprächen Bewertungen über Schüler*innen vor der Annahme vollzogen, das Schüler*innen so sind, wie Lehrkräfte sie darstellten. Es zeigt sich hier ein essenzialisierendes Sprechen, das einen Austausch mit Kolleg*innen legitimiert, getragen von der Annahme, man spreche über die „gleichen“ Schüler*innen (Kalthoff/Dittrich 2016: 467). Die Gespräche verlaufen in der Regel so, dass Konsens über das geäußerte Urteil bezüglich Schüler*innen hergestellt wird und damit das problematische Verhalten von Schüler*innen durch das Urteil anderer Kolleg*innen bestätigt wird (Kalthoff/Dittrich 2016: 467). Darauf aufbauend kann festgehalten werden, dass gemachte Beobachtungen während des Unterrichts sowie die sich daran anschließenden Deutungen zum Gegenstand der Bewertungspraktik werden, die dann wiederum mit anderen geteilt werden.

Die Untersuchung Kalthoffs und Dittrichs vernachlässigt jedoch, inwiefern sich kollegiale Meinungsbilder auf weitere Bewertungspraktiken auswirken, d. h. in welche Relation Bewertungspraktiken mit anderen Bewertungspraktiken treten: „Aus diesen Gesprächen ergeben sich zwar keine direkten und beobachtbaren Handlungskonsequenzen, jedoch erfüllen diese Gespräche eine Informationsfunktion, indem sie Erzählungen über Schüler*innen und Klassen zirkulieren lassen“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 468). Hingegen verdeutlichen die Befunde, wie Bewertungen von Schüler*innen im Gespräch mit anderen Lehrkräften eine Härtung erfahren, so dass die geäußerten Urteile bestätigt und eben nicht verändert werden. Eine reflexive Bearbeitung und Veränderung der gemachten Urteile von Schüler*innen im gemeinsamen Gespräch mit Kolleg*innen konnte von den Autoren nicht beobachtet werden (Kalthoff/Dittrich 2016: 467f.). Ferner werden andere Lehrkräfte schon vor dem Kennenlernen der Schüler*innen mit den Bewertungen anderer Kolleg*innen konfrontiert, wie sich insbesondere dann zeigt, wenn Lehrkräfte neue Klassen übernehmen und sich mit den bisherigen Lehrkräften über diese austauschen („differenzierender Austausch“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 468)). „Um dieses Kontinuum zwischen (unmittelbarer) sozialer Folgenlosigkeit und sozialer Wirksamkeit einzufangen, sprechen wir von einer reversiblen Härtung [Herv. im Original] des schulischen Urteils“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 476).

Des Weiteren wird durch die Ergebnisse der Untersuchung deutlich, dass Bewertungen über Schüler*innen auch dann vollzogen werden, wenn der Unterricht beendet ist und ein formaler Anlass, wie der Moment des Berechnens von Zeugnisnoten oder der kollegiale Austausch auf Zeugniskonferenzen, das Bewerten von Schüler*innen nicht unbedingt notwendig macht.

Festlegung der Zeugnisnote

Eine weitere Härtung im Sinne einer nicht mehr möglichen Revidierung eines Urteils, findet im Moment der Festlegung von Zeugnisnoten statt. Lehrkräfte übertragen dafür die zunächst individuell geführten Notenlisten in die Zentralrechner der Schule (Kalthoff/Dittrich 2016: 477). Gegenstand der Bewertungspraktik von

Zeugnisnoten werden aufsummierte Einzelnoten, die im Verlauf eines Halbjahres in Form von Ziffernnoten dokumentiert wurden (Kalthoff/Dittrich 2016: 477ff.). Alle gesammelten Noten für einzelne Fächer werden sukzessive an einem zentralen Ort gesammelt. Jede Lehrkraft druckt die eingetragenen Noten aus, überprüft sie erneut, ändert unter Umständen noch einmal eine Note, um letztendlich mit dem Unterschreiben der Notenlisten den Bewertungsprozess endgültig zu härten. Diese Bewertungspraktik führt dazu, dass vorläufige und sukzessiv akkumulierte (Teil-)Noten zum Gegenstand der finalen Bewertung werden, indem sie zu Zeugnisnoten umgerechnet und schriftlich fixiert werden. Dieser Prozess macht dabei die sukzessive Herstellung der Gesamtnote vergessen, ebenso die damit einhergehenden unterschiedlichen Praktiken der Objektivierung von Urteilen (Kalthoff/Dittrich 2016: 477).

Die festgelegten Zeugnisnoten werden den Schüler*innen mitgeteilt, schon bevor ihnen das Zeugnis ausgehändigt wird (Zaborowski 2011: 226). Die Untersuchung Zaborowskis liefert Erkenntnisse über den Vollzug der Zeugnisnotenmitteilung. Schüler*innen wird einerseits die Zeugnisnote in ihrer Zusammensetzung erläutert, indem informiert wird, welche Einzelnoten in welchem prozentualen Umfang in die Errechnung der Zeugnisnote eingeflossen sind sowie wann Noten auf- bzw. abgerundet werden (Zaborowski 2011: 226ff.). Interessant ist dabei, dass in einem nächsten Schritt die Schüler*innen der Reihe nach aufgerufen werden, verbunden mit der Aufforderung zu verkünden, wie sie ihre Zeugnisnote selbst einschätzen; in Teilen müssen sie diese Einschätzung zudem begründen (Zaborowski 2011: 226ff.). Danach folgt das Urteil der Lehrkraft, durch welches die Einschätzung der Schüler*innen als richtig oder falsch markiert wird und eine längere Kommentierung, in der die Lehrkraft die vergebene Note begründet. Auffällig ist dabei, dass die Lehrkraft in ihrem Sprechen Leistungspotentiale von Schüler*innen konstruiert und in Differenz setzt zu der dann tatsächlich vergebenen Note. Schüler*innen werden als Subjekte hervorgebracht, die unter ihrem Leistungspotential gearbeitet haben oder aber dieses voll ausgeschöpft haben. In dieser Art der Leistungs-konstruktion werden Noten als legitim und richtig hervorgebracht, gleichzeitig werden die Schüler*innen für ihre Leistung individuell verantwortlich gemacht. Auffällig ist, dass die Lehrkraft dabei ein umfangreiches Wissen über die Schüler*innen präsentiert und sich selbst als Expertin für deren Leistung inszeniert (Zaborowski 2011: 226ff.). Dennoch wird die Verkündung der Zeugnisnote, mit der Rückfrage der Lehrkraft geschlossen, welche Schüler*innen sich richtig eingeschätzt fühlen und welche nicht (Zaborowski 2011: 228ff.).

Für die Fragestellung dieser Arbeit lässt sich hieran schlussfolgern, dass Schüler*innen in und durch die Praktik der Zeugnisnoten zu sich selbst als welche in ein Verhältnis gesetzt werden, die Leistung zu verantworten haben. Mit Hilfe der Differenz von Leistungspotential und verbgebener Note werden sie zudem als Schüler*innensubjekte konstruiert, denen Leistung bereits „innewohnt“ und die diese im „Außen“ erbringen müssen. Die Befunde Zaborowskis zu Situationen der Zeugnisnotenverkündung zeigen, wie Bewertungspraktiken eine Legitimation von Zeugnis-

noten konstruieren. Hier verweisen die Ergebnisse erneut auf den Konstruktionsprozess von Bewertungen, die Leistung nicht einfach nur abbilden, sondern Leistung als objektiv und legitim konstruieren.

Einige der von Zaborowski untersuchten Situationen der Zeugnisnotenmitteilung wurden von Georg Breidenstein und Christiane Thompson (2014) erneut in subjektivierungstheoretischer Perspektive untersucht. Beide fragen dabei nach der Bedeutung von Subjektivierung von Schüler*innen, die sich in der Bewertungspraktik der Zeugnisnotenverkündung zeige. Die Untersuchung macht deutlich, wie Schüler*innen im Verlauf der Zeugnisnotenverkündung verantwortlich gemacht werden für die vergebene Zeugnisnote. Mit Foucault argumentierend, verstehen Breidenstein und Thompson die Praktik der Zeugnisnotenverkündung als eine Machttechnik der Disziplinierung, die – ähnlich wie eine Bekenntnispraktik (Breidenstein/Thompson 2014: 104ff.) – auf Verbesserung der Schüler*innen hinsichtlich ihres zukünftigen Verhaltens abziele. In den Ausführungen der Autor*innen wird erkennbar, wie die Lehrkraft vermeintliche individuelle Leistungspotentiale der Schüler*innen konstruiert und diese ins Verhältnis zu der vergebenen Zeugnisnote setzt. Auf diese Weise werden Schüler*innen zu den Verantwortlichen für „ihre“ Leistung gemacht (Breidenstein/Thompson 2014: 100). In dieser Analyse wird ersichtlich, wie durch die Konstruktion von Leistungsverantwortung auf Seiten der Schüler*innen die Bewertungspraktik letztendlich zum Fingerzeig für erwünschtes Verhalten von Schüler*innen wird. Insofern wirken Bewertungspraktiken disziplinierend, als dass die Schüler*innen vorgeführt bekommen, woran sie sich in ihrem Verhalten zukünftig ausrichten sollen (Breidenstein/Thompson 2014: 104). Aus diesem Ergebnis lassen sich Rückschlüsse auf die subjektivierende Bedeutung von Bewertungspraktiken ziehen, weil Bewertungspraktiken nicht allein Noten hervorbringen, sondern auch als disziplinierende Führungspraktiken begreifbar werden, die – wie die Autorinnen plausibel darstellen – nicht von Prozessen der Objektivierung und Legitimierung in der Bewertungspraxis trennbar sind.

Bewertungspraktiken im Zusammenhang der Ratifizierung von Zeugnisnoten

Eine weitere Bewertungspraktik bildet der Moment der Ratifizierung der Zeugnisnoten auf den Zeugniskonferenzen, bevor die Zeugnisnoten offiziell gültig sind und an die Schüler*innen in Form von Zeugnissen verteilt werden (Kalthoff/Dittrich 2016: 478). Kalthoffs und Dittrichs Beobachtungen, die in Zeugniskonferenzen eines Gymnasiums gemacht wurden, machen deutlich, dass Zeugniskonferenzen routiniert und im schnellen Tempo verlaufen, in der Regel nie länger als fünfzehn Minuten pro Klasse dauern und unter Anwesenheit von Klassen- und Fachlehrer*innen sowie ausgewählten Eltern- und Schülervertreter*innen stattfinden (Kalthoff/Dittrich 2016: 478). Die Ergebnisse zeigen, dass das Rederecht institutionalisiert und klar verteilt ist: Die oder der Klassenlehrer*in resümiert die allgemeine Notenlage der Klasse und geht nur vereinzelt auf Besonderheiten in der Leistung der Klasse ein. Auf einzelne Schüler*innen wird in der Regel nur bei Auffälligkeiten

eingegangen (Kalthoff/Dittrich 2016: 478). Dabei seien die Zeugniskonferenzen in ihrer organisatorischen Rahmung so präfiguriert, dass die Zeugnisnoten bereits festgelegt sind und nicht mehr diskutiert werden. Die Autoren können darstellen, wie die Zeugniskonferenzen dazu dienen, die bereits festgelegten Noten zu ratifizieren und die letzte, wenn auch sehr unwahrscheinliche, Möglichkeit der Veränderung von Noten zügig zu schließen (Kalthoff/Dittrich 2016: 478).

Beobachtungen der Autoren zu Zeugniskonferenzen in der Grundschule zeigen in ähnlicher Weise, dass nur vereinzelt Urteile von Schüler*innen angesprochen werden (Kalthoff/Dittrich 2016: 479f.). Allerdings wird tendenziell nur über Schüler*innen mit schlecht(er)en Leistungen gesprochen. In den Ausführungen der Studie wird erkennbar, wie innerhalb der Zeugniskonferenzen bereits festgelegte Urteile durch die Klassenleitung begründet und Spezifika erklärt werden, beispielsweise warum in einem Einzelfall von dem normalerweise gültigen Bewertungsmaßstab abgewichen wurde (Kalthoff/Dittrich 2016: 480). Interpretiert wird dies von den Autoren als pädagogische Taktik, Schüler*innen mit Noten zur weiteren Arbeit zu motivieren. Die Autoren sehen den Grund darin, leistungsschwache Schüler*innen nicht vollständig zu demotivieren: „Zu vermuten ist, dass die Praktiken einer offiziellen ratifizierten Maßstabsverschiebung umso ausgeprägter sind, je niedriger das Schul- und Leistungsniveau ist“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 480).

Die Untersuchung Zaborowskis liefert weitere Befunde zu der Verhandlung von Urteilen in Zeugniskonferenzen, in denen auch über die weitere Schullaufbahn von Schüler*innen entschieden wird (Zaborowski 2011: 232ff.). In diesem Zusammenhang macht die Studie darauf aufmerksam, dass Noten in einzelnen Fächern auch ein letztes Mal geändert werden, wenn damit eine – so von den Lehrkräften definierte – „falsche“ Schullaufbahn ermöglicht wird (Zaborowski 2011: 234). In einem konkret beobachteten Fall wurde eine Note verschlechtert, damit dem Schüler keine Realschulempfehlung ermöglicht werden konnte (Zaborowski 2011: 233f.). Darin wird erneut der Befund deutlich, dass Bewertungen als vermeintlicher Ausdruck des Leistungsvermögens von Schüler*innen etabliert werden und nicht als flüchtige und subjektive Bewertungen einzelner Lehrkräfte. „Vergleichbar der Zuordnung einzelner Schüler zu Leistungskategorien entwickeln die Lehrer eine feste Vorstellung davon, wer nach Klasse Sechs in den Realschul- und wer in den Hauptschulzweig eingestuft wird“ (Zaborowski 2011: 234). Deutlich wird hier, wie mit Bewertungspraktiken immer auch höchst bildungsrelevante Entscheidungen getroffen werden in Bezug auf Schullaufbahneempfehlungen und folglich Bildungskarrieren einzelner Schüler*innen.

Greift man die These Kalthoffs und Dittrichs auf, die von einer Härtung von Bewertungsurteilen sprechen, dann erfährt die Bewertung dadurch eine weitere Härtung, dass Noten auf Zeugnissen verschriftlich werden (Kalthoff/Dittrich 2016: 477). Subjektive Bewertungen von Lehrkräften werden auf diese Weise zu offiziellen Urteilen auf offiziellen Dokumenten gemacht mit denen die Organisation Schule und eben nicht mehr eine einzelne Lehrkraft, Zeugnis über die Leistung einzelner Schüler*innen ablegt. Einerseits wird damit unkenntlich gemacht, dass

einzelne Lehrkräfte dieses Urteil vollzogen haben, indem die Institution Schule das Zeugnis ausspricht (Kalthoff/Dittrich 2016: 479). In Hinblick auf die subjektivierungstheoretische Sicht dieser Arbeit wird an dieser Stelle erkennbar, dass Schüler*innen nicht mehr allein durch Bewertungspraktiken einzelner Lehrkräfte zu sich in ein Verhältnis gesetzt werden, sondern diese In-Verhältnissetzung im Vollzug der Bewertungspraktik mit Zeugnissen durch eine Institution vollzogen wird, wodurch die Urteile ein weiteres Mal den Status einer offiziellen und scheinbar objektiven Beurteilung erlangen. Auf diese Weise werden Schüler*innen durch eine institutionalisierte Bewertungspraktik zu sich in ein Verhältnis gesetzt, die aufgrund der Funktion von Zeugnissen einen existentiellen Charakter besitzt.

Bewertungspraktiken im Moment der Zeugnisausgabe

Eine weitere untersuchte Bewertungspraktik stellt die Ausgabe der Zeugnisse an die Schüler*innen dar. Die Untersuchung Zaborowskis liefert Erkenntnisse darüber, wie Zeugnisse, d. h. die finalen Noten der Schüler*innen, Gegenstand der Bewertung werden (Zaborowski 2011: 235ff.). Zwei Tendenzen der normativen Ausrichtung dieser Bewertungspraktik werden in den Ergebnissen deutlich. Einerseits wird die Zeugnisausgabe als feierlicher Moment zelebriert, wie anhand der Beobachtungen der Vergabe von Halbjahreszeugnissen einer fünften Klasse herausgearbeitet wird (Zaborowski 2011: 236ff.). Dabei lobt die Lehrkraft klassenöffentlich die gezeigten Leistungen der gesamten Klasse indem sie laut vorrechnet, wie viel Prozent aller Noten im sehr guten bis befriedigenden Bereich liegen (Zaborowski 2011: 236f.). Zum Gegenstand der Bewertung wird hier die Leistung der gesamten Klasse, bei der einzelne negative Noten kaum ins Gewicht fallen, da sie vor dem Hintergrund der guten Gesamtleistung zurücktreten. Gleichzeitig wird durch die Beurteilung des Kollektivs die Bedeutung der Klassengemeinschaft hervorgehoben, die, so die Schlussfolgerung Zaborowskis, die Selektionsfunktion der Leistungsbewertung zurücktreten lässt (Zaborowski 2011: 245). Blickt man subjektivierungstheoretisch motiviert, zeigt sich hier, wie Schüler*innen nicht einzeln zu ihrer Leistung in ein Verhältnis gesetzt werden, sondern als gemeinsames Klassenkollektiv adressiert werden.

In der Untersuchung wird deutlich, dass erst nach der kollektiven Adressierung die Lehrkraft die Zeugnisse einzelner Schüler*innen kommentiert, wodurch die Schüler*innen als Individuen kenntlich gemacht werden: Die Lehrkraft zählt die gesamten Noten einzeln auf, errechnet den Durchschnitt, es folgen unter Umständen aufmunternde oder ermahnende Worte, aber letztendlich bewertet die Lehrkraft – egal wie gut oder schlecht die Noten sind – das Zeugnis als erfolgreiche Leistung der Schülerin/des Schülers (Zaborowski 2011: 238). In diesem Modus des Bewertungsvollzugs sieht Zaborowski den Versuch der Lehrkraft, die Bedeutung von Zeugnissen für Schüler*innen zu veranschaulichen und sie auch zukünftig auf eine bestimmte Form der Leistungsorientierung einzustimmen, wie es die ermahnenden und aufbauenden Worte der Lehrkraft verdeutlichen (Zaborowski 2011:

240f.). Gesteigert wird dieser Versuch, indem die drei besten Zeugnisse durch Geschenke der Lehrkraft prämiert werden sowie alle Schüler*innen am Ende Süßigkeiten bekommen. Mit dieser Praktik der Zeugnisbewertung wird den Schüler*innen die Zeugnisvergabe wortwörtlich „versüßt“ und auf diese Weise Zeugnisse für die Schüler*innen bedeutsam gemacht. Die Autorin versteht diese Praktik auch als einen Versuch der Motivation, damit Schüler*innen sich auch zukünftig an einem gewissen Maß der Leistungserbringung orientieren (Zaborowski 2011: 241). Einen anderen Versuch der Motivation sieht Zaborowski darin, wie in der Bewertungspraktik bei der Zeugnisausgabe die Gefährdung der Versetzung in den Mittelpunkt gerückt wird und damit der Fokus der Schüler*innen auf schlechte Zensuren gelenkt werden soll (Zaborowski 2011: 242). So spricht eine Lehrkraft vor der Zeugnisausgabe klassenöffentlich zu den Schüler*innen und rechnet vor, wie viele schlechte Noten (Fünfen) und wie viele Versetzungsgefährdungen es gebe (Zaborowski 2011: 242). Dabei werden nicht einzelne adressiert, sondern die Klasse als Kollektiv. Immer wieder wird in dieser Ansprache ein diffuses Bedrohungsszenario hervorgebracht, indem auf die Bedeutung schlechter Noten für die unmittelbare Zukunft (Versetzunggefährdung), aber auch für die spätere Zukunft (den beruflichen Werdegang) eingegangen wird (Zaborowski 2011: 244). Zaborowski weist daraufhin, dass sich die Modi der Bewertungspraktik in Bezug auf die normative Ausrichtung unterscheidet, jedoch haben beide gemein, dass sie eine Zukunftsgerichtetheit aufweisen, indem auf die Bedeutung guter Noten für die Zukunft rekurriert wird und beide Praktiken Schüler*innen auf ein bestimmtes Maß der Leistungsorientierung einstimmen sollen (Zaborowski 2011: 244). Darauf aufbauend ist festzuhalten, dass diese Art der Bewertungspraktik nicht die vergangene Leistung beurteilt, sondern an Vergangenen ansetzt, um bewertend auf Zukünftiges Bezug zu nehmen. Damit unterscheidet sich die Bewertungspraktik bei der Zeugnisausgabe von allen vorherigen dargestellten Bewertungspraktiken, indem die Bewertung nicht auf Vergangenes rekurriert, beispielsweise indem auf konkrete Prüfungen verwiesen wird, sondern sie zielt explizit darauf ab, die Bedeutung der Bewertung, d. h. die der Zeugnisnoten für die Zukunft zu nutzen, indem Schüler*innen durch die Bewertung motiviert werden sollen. Subjektivierungstheoretisch betrachtet bedeutet dies, dass Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken zu Subjekten geformt werden sollen, die sie sich als Leistungserbringer*innen verstehen lernen und (vermeintlich) individuell verantwortlich für „ihre“ Leistung sind. Noten werden dabei als bedeutsam für das eigene Selbstverhältnis hervorgebracht und eine Orientierung an der geltenden Leistungsordnung eingefordert mit einem Mindestmaß an Erfolg (mindestens Note Befriedigend).

Resümee Bewertungspraktiken mit Noten aus praxisethnografischer Perspektive

Der Befund der hohen Anzahl an Bewertungspraktiken macht deutlich, wie omnipräsent Bewertungspraktiken für Schüler*innen und Lehrkräfte im Unterricht sind. In der Gesamtheit aller Bewertungspraktiken entsteht ein Bewertungsregime, in

dem Schüler*innen fortlaufend Rückmeldung zu Leistungen bekommen und immer wieder auch zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis gesetzt werden. Es variiert dabei, was zum Gegenstand der unterschiedlichen Bewertungspraktiken wird. Mal sind es die mündlichen Antworten der Schüler*innen im Unterrichtsgespräch, mal die schriftlichen Antworten der Schüler*innen in Klausuren. Zudem machen Lehrkräfte die eigenen Erwartungen an sich, die Schüler*innen und auch fachlichen Inhalte zum Gegenstand der Bewertung, die den Prozess der Notengebung beeinflussen. Mit der Zeit verdichten sich die einzelnen (Teil-)Noten, bis diese in Form von mathematischen Operationen im Zeugnis finalisiert werden. Doch auch dann ist der Bewertungsvollzug nicht abgeschlossen: Die erreichten Zeugnisnoten werden erneut Gegenstand der Bewertungspraktik, wie es in den Beobachtungen zur Zeugnisausgabe deutlich geworden ist.

In Hinblick auf die Relationierung von Bewertungspraktiken untereinander zeigt sich, wie durch die Dokumentation von (Teil-)Noten diese sukzessive in ein Verhältnis treten, sich aufschichten und am Ende durch das Errechnen einer Gesamtnote in der Zeugnisnote „aushärten“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 476). Die Ergebnisse zeigen, dass diese Relationierung aber nur für Bewertungspraktiken beobachtet werden kann, die mit Noten abgeschlossen wird. Wie jedoch eine Bewertungspraktik auf das Bewertungsregime Einfluss nimmt, die ohne Noten Leistung konstruiert, ist dabei offen, anhand der Ergebnisse bezüglich des kollegialen Austauschs deutlich wurde.

In Bezug auf Bewertungspraktiken ist jedoch deutlich geworden, wie Schüler*innen sich durch diese als Leistungssubjekte verstehen lernen. Durch die gefällten Urteile erlernen Schüler*innen sich als Subjekte mit einem spezifischen Können und Wissen differenziert nach unterschiedlichen Fächern. Indem Bewertungspraktiken klassenöffentlich vollzogen werden, wird zugleich auch immer ein sozialer Vergleich geschaffen, wie gut oder schlecht die oder der einzelne Schüler*in im Vergleich zu anderen ist. Erkennbar wird dabei, wie Leistung auf Seiten der Schüler*innen als individuell zurechenbar hervorgebracht und von ihnen gefordert wird, sich in ihrer Leistungserbringung an der etablierten schulischen Leistungsordnung zu orientieren. Bewertungspraktiken mit Noten spiegeln Schüler*innen dabei eindeutig, ob ihre Leistung beispielsweise sehr gut ist, befriedigend oder nicht ausreichend ist. Folglich werden Schüler*innen mit Hilfe von Noten eindeutig, d. h. explizit in ein Verhältnis zur gültigen Leistungsnorm gesetzt, weil Noten unmittelbar widerspiegeln, welche Position sie innerhalb der als gültig anerkannten Leistungsordnung einnehmen und wie diese sich am Ende des Jahres auf dem Zeugnis abbilden wird. Infolgedessen machen Bewertungspraktiken mit Noten transparent, welche Schulabschlüsse bzw. welche Bedeutung die Bewertungspraktiken für die Bildungskarrieren der Schüler*innen (langfristig) hat.

3.2 Bewertungspraktiken ohne Noten in praxisethnografischer Perspektive

Neben der ethnografischen Erforschung einer Bewertungspraxis mit Noten, steigt in den letzten Jahren die Zahl der Untersuchungen, die sich der Erforschung von unterrichtlichen Bewertungspraktiken ohne Noten widmen (u. a. Bonanati 2018; Bossen 2020; Breidenstein/Rademacher 2017; Kalthoff/Dittrich 2017; Rabenstein 2017; Steinwand/Schütz 2018). Hauptmerkmal dieser Bewertungspraxis ist der Einbezug von Schüler*innen in den Prozess der Bewertung (u. a. Breidenstein/Rademacher 2017; Rabenstein 2007). Sowohl im täglichen Unterricht – durch sogenannte Selfmonitoringspraktiken – als auch bei der punktuellen Bewertung von schulischen Aufgaben wie beispielsweise nach Präsentationen oder bei Bewertungspraktiken am Ende des schulischen (Halb-)Jahres sind Schüler*innen aufgefordert, sich in ihrem schulischen Arbeiten und Verhalten zu bewerten (u. a. Bonanati 2018; Rabenstein/Strauß 2018). Die Bewertung wird durch unterschiedliche Bewertungspraktiken unterschiedlicher Akteure konstruiert. Zugleich unterscheiden sich die einzelnen Bewertungspraktiken untereinander in ihrem prozeduralen Ablauf. Beispielsweise werden Schüler*innenselbstbewertungen mal mündlich geäußert wie beispielsweise in Wochenkreisen oder Lernentwicklungsgesprächen (Bonanati 2018; Steinwand/Schütz 2018; Rabenstein 2017; Rabenstein/Strauß 2018), mal müssen sie schriftlich mit eigens dafür eingesetzten Instrumenten wie den Wochenplänen, Portfolios oder Schüler*innenselbsteinschätzungsbögen hervorgebracht werden (Bossen 2020; Rabenstein 2007; Rabenstein 2018; Rabenstein/Strauß 2018). Hinzu tritt dabei eine Vielzahl weiterer Bewertungen, wie es die Bewertungspraktiken von Lehrkräften, Mitschüler*innen und auch Eltern vor Augen führen. Auch diese Bewertungspraktiken divergieren: Mal werden sie mündlich vollzogen wie im Morgenkreis oder aber schriftlich wie im Falle von Portfolios oder eigens dafür vorgesehenen Rückmeldeinstrumenten wie dem Wochenplaner oder dem Lernbericht. Bereits diese kurze Skizze der divergierenden Bewertungspraktiken ohne Noten verweist auf die Unterschiede der jeweiligen Bewertungspraktiken im Vergleich zueinander und wirft die Frage auf, in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen. In dreierlei Hinsicht sind deshalb die Ergebnisse (praxis-)ethnografischer Forschung für diese Arbeit von Relevanz.

Erstens tragen die Untersuchungen dazu bei, das Entstehen und den Vollzug der einzelnen Bewertungspraktiken detailliert beschreiben zu können. Der Fokus der Untersuchungen liegt dabei oftmals auf den Schüler*innenselbstbewertungspraktiken und kann hier belegen, wie Schüler*innen prozesshaft in die Selbstbewertungen eingeübt werden (Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Rabenstein 2007; Rabenstein/Strauß 2018). Dadurch werden erste Überlegungen ermöglicht in Hinblick auf das Zusammenspiel von Bewertungspraktiken der Lehrkräfte einerseits und Praktiken der Schüler*innen andererseits sowie der Rolle der eingesetzten Bewertungsinstrumente in diesem Konglomerat relationierter Praktiken.

Zweitens liefern die Studien Erkenntnisse darüber, was zum Gegenstand der Bewertungspraktiken gemacht wird. Die Befunde verweisen darauf wie die selbstständige Arbeitsorganisation von Schüler*innen, deren Umgang mit Arbeitsmaterialien, ihr Orientiert-Sein in der Aufgabenplanung in den Mittelpunkt der Bewertungspraktiken tritt (Rabenstein 2007; Rabenstein et al. 2015). Sichtbar wird hier die Tendenz eines vermehrten Auftretens von Bewertungspraktiken, die dezidiert die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler in ihrem/seinem Verhalten und ihrer/seiner Entwicklung bewerten, ohne dabei Bezug zu nehmen auf schulische Produkte, wie beispielsweise Tests oder Klausuren. Die Bewertungskategorie Arbeits- und Sozialverhalten tritt stärker in den Vordergrund und verweist in der Tendenz auf eine Formalisierung der Bewertungskultur (Rabenstein et al. 2015).

Drittens eröffnen die Untersuchungen Erkenntnisse darüber, wie Schüler*innen in und durch eine Bewertungspraxis ohne Noten subjektiviert werden und welche Selbstverhältnissetzungen präfiguriert werden. Einige, wenn auch nicht alle Studien, formulieren dabei einen dezidiert subjektivierungstheoretischen Anspruch in Bezug auf die Erforschung von Leistungsbewertungspraktiken. Aber auch die Ergebnisse anderer Untersuchungen ohne eine dezidiert subjektivierungstheoretische Perspektive verdeutlichen, wie Schüler*innen aufgefordert sind, sich in und durch Bewertungspraktiken als reflexives, sich weiterentwickelndes und stetig lernendes Schüler*innensubjekt zu präsentieren oder aber sich zu den Aufforderungen der Arbeit am Selbst in und durch die Bewertungen anderer verhalten zu müssen.

Im Folgenden werden die zentralen Befunde ethnografischer Untersuchungen dargestellt. Die Darstellung der unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse ist daran orientiert, zu unterscheiden, ob Bewertungspraktiken ohne Noten fortlaufend im Unterricht, punktuell mit Bezug zu schulischen Produkten (beispielsweise Tests) oder aber zum Zeitpunkt des (Halb-)Jahresende vollzogen werden. Leitend für die Auseinandersetzung mit den bisherigen Befunden zu Bewertungspraktiken ohne Noten sind folgende drei Fragen: 1) Wie vollzieht sich die jeweilige Bewertungspraktik? 2) Was wird wie zum Gegenstand der Bewertung gemacht und 3) wie werden Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken zu sich selbst in ein Verhältnis gesetzt.

Selfmonitoring als laufende Bewertungspraktik im Unterricht ohne Noten

Das Selfmonitoring oder auch Selbstbeobachtung – im Forschungsstand jedoch meist als Monitoring bezeichnet (u. a. Rabenstein 2017) – stellt eine zentrale Bewertungspraktik dar, die fortlaufend und in unterschiedlichen Momenten des Unterrichts vollzogen wird. Beginnend bei der allmorgendlichen Begrüßung oder aber dem Führen von Lernplanern, müssen Schüler*innen sich und ihr eigenes Arbeiten bewerten. Julia Steinwand und Anna Schütz (2018) sowie Kerstin Rabenstein (2017) analysieren eine dieser Selbstmonitoringspraktiken mit dem Fokus auf die Herstellung einer spezifischen Leistungsordnung (Rabenstein 2017) und den darin eröffneten ungleichen Leistungspositionen im Unterricht (Steinwand/Schütz 2018).

Beide Veröffentlichungen gehen auf das Verbundprojekt *Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen*. Ethnografische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen zurück. An insgesamt drei Sekundarschulen unterschiedlicher Bundesländer wurden (video-)ethnografische Beobachtungen durchgeführt mit dem Fokus auf die Fragen, welche Praktiken der Individualisierung sowie Gemeinschaftsbildung beobachtbar sind, wie sich diese vollziehen und welche (Leistungs-)Differenzen etabliert werden.

Exemplarisch zeigen alle drei Autorinnen am Beispiel des Morgenkreises wie Schüler*innen einzeln und reihum aufgefordert werden durch Handzeichen und Kommentierung anzuzeigen, wie ihr persönliches Befinden ist und ob sie arbeitsfähig sind oder nicht. Teilweise rufen Schüler*innen dabei die tägliche Arbeitsplanung auf (Steinwand/Schütz 2018: 50f.). Es zeigt sich, wie Schüler*innen in den Vollzug der Bewertungspraktik eingebunden werden, indem sie selbst eine Bewertung über die eigene Arbeitsfähigkeit vollziehen müssen. Interessant ist, dass Lehrkräfte teilweise in den Vollzug der Bewertung eingreifen, indem sie nach Äußerungen einzelner Schüler*innen intervenieren und die zuvor geäußerte Arbeitsplanung einzelner Schüler*innen verändern (Steinwand/Schütz 2018: 51, 57; Rabenstein 2017: 46). Die Autorinnen legen überzeugend dar, wie Schüler*innen im Vollzug der Bewertungspraktik unterschiedliche Positionen zugesprochen bekommen und teils als Selbstständige oder aber – zumindest partiell – als Interventionsbedürftige positioniert werden (Steinwand/Schütz 2018: 51).

Die Befunde verdeutlichen, dass dabei zum Gegenstand der Bewertung einerseits der Arbeitsstand gemacht wird, von dem ausgehend die weitere Planung vollzogen wird. Andererseits zeigt sich, wie Schüler*innen auch sich selbst – genauer – die eigene Person und das persönliche Befinden bewerten (müssen) (Steinwand/Schütz 2018: 50; Rabenstein 2017: 46). Darüber hinaus ließe sich ergänzen, dass die Bewertungspraktik eine steuernde Funktion einnimmt. Schüler*innen zeigen sich vor den Lehrkräften in und durch die Bewertungspraktik als arbeitsfähig und orientiert in ihrer Arbeitsplanung. Zugleich intervenieren Lehrkräfte und steuern Schüler*innen in ihrer Arbeitsplanung, jedoch nur in ausgewählten Fällen. In Hinblick auf die subjektivierungstheoretische Bedeutung interpretieren die Autorinnen die Bewertungspraktik als eine *gouvernementale Selbstführungspraktik*. Schüler*innen werden eingeübt, sich als selbstständige Schüler*innen verstehen zu lernen und sich einzuüben in eine bestimmte Form der Selbstbeobachtung und -organisation (Steinwand/Schütz 2018: 63).

Während manche Selfmonitoringspraktiken mündlich vollzogen werden, sind auch Praktiken der Selbstbeobachtung im Unterricht verankert, die schriftlich vollzogen werden. Anhand einer Analyse zu Wochenplanern und deren Einsatz im Unterricht zeigt Kerstin Rabenstein (2018), wie in diesem Zusammenhang, immer auch Momente der Bewertung beobachtbar werden. Einerseits hält der Wochenplaner (ein ca. 120 seitiges Dokument) dafür eine Übersicht über Lernbausteine bereit, auf der Schüler*innen durch das Abhaken von Lernbausteine ihr Arbeits-

fortkommen markieren sollen (Rabenstein 2018: 35). Zudem sind auf den Kalenderseiten – den sogenannten Wochenplanern, die das Herzstück der Lernplanner bilden – neben der Möglichkeit, Ziele zu planen auch Kästchen zur Selbst- und Fremdbewertung eingelassen (Rabenstein 2018: 36). „Das Dokument fordert dabei mit einem eigens dafür vorgesehenen Kästchen auch dazu auf, zu notieren, für welches Ergebnis bzw. welches Tun man sich selbst loben sollte bzw. von anderen gelobt wurde“ (Rabenstein 2017: 47).

Neben der Analyse des Wochenplaners als Dokument kann auch der Einbezug des Wochenplaners in Praktiken des Unterrichts beobachtet werden (Rabenstein 2017: 47f.). Dort wird dieser insbesondere zu Beginn des Unterrichts aufgerufen, wenn Schüler*innen dazu aufgefordert sind, eigene Aufgaben für den Tag zu planen. Beobachtbar wird dabei, wie er immer auch als Bewertungsinstrument sowohl von den Schüler*innen als auch von den Lehrkräften benutzt wird. Deutlich wird, wie die Lernpläne von Lehrkräften genutzt werden, um das Arbeiten der Schüler*innen, aber auch deren Bewertungen zu kontrollieren (Rabenstein 2017: 48). Gegenstand der Bewertung werden dabei die eingetragenen Wochen- und Tagesziele der Schüler*innen, d. h. die Aufgabenplanung sowie das absolvierte Aufgabensum.

Das Arbeiten der Schüler*innen wird zum Gegenstand der Bewertungspraktik gemacht, einerseits durch die Schüler*innen selbst, andererseits durch Lehrkräfte. Hieraus geht die Relationiertheit von Schüler*innen- und Lehrkräftebewertung hervor: Schüler*innen müssen sich an der schulischen Leistungsordnung in ihrer Zielplanung und -erreicherung orientieren und üben sich über die Planung und Bewertung ihrer Ziele in diese ein (Rabenstein 2017: 47f.). Mit Blick auf die Frage dieser Arbeit, zu wem Schüler*innen aus subjektivierungstheoretischer Sicht dabei gemacht werden, zeigt sich, dass diese im Modus des selbstständigen Schülers subjektiviert werden, zu dessen Anforderungen es gehört, Aufgaben zu planen, sich fortlaufend im Arbeiten zu beobachten und dieses retrospektiv zu bewerten (Rabenstein 2018: 38).

Die Bewertungspraktik mit Hilfe des Lernplaners kann als eine Selbstführungspraktik interpretiert werden, bei der Selbstbeobachtung und -bewertung der Schüler*innen mit der potentiellen Kontrolle durch Lehrkräfte miteinander in Relation treten (Rabenstein 2018: 38f.). Rabenstein sieht darin zudem den Aspekt der Leistungssteigerung, zu der sich die Schüler*innen stetig verhalten müssen: „Dass die Arbeitsergebnisse stetig bewertet werden, verweist auf die mitlaufende Annahme, dass über eine Art Monitoring das Vorgehen bei der Leistungserbringung immer noch verbessert werden kann. Damit ist die Optimierung des Vorgehens in den Prozess selbst eingelagert“ (Rabenstein 2018: 38). Festzuhalten ist in Bezug auf das fortlaufende Selfmonitoring und die darin eingelagerten Bewertungspraktiken, dass Schüler*innen als stetig zu optimierende Subjekte angesprochen werden, wodurch die „[...] Rationalität schulischer Leistungserbringung [...] durch die fortlaufende – öffentliche, jederzeit für Lehrkräfte einsehbare – Dokumentationen und Monitoring von Arbeitspensen durch die Lernsubjekte selbst sowie durch Dritte, wie Lehrkräfte und unter Umständen Eltern, gesteigert werden soll“ (Rabenstein 2018: 39).

Punktuelle Bewertungspraktiken im Unterricht mit Bezug auf schulische Produkte

Neben der fortlaufenden Bewertungspraktik des Selfmonitorings, bei denen das Arbeiten der Schüler*innen im Unterricht den Bezugspunkt der Bewertungspraktik bildet, sind zudem Beobachtungspraktiken untersucht werden, die Bezug nehmen auf schulische Produkte wie beispielsweise Präsentationen oder Tests (Rabenstein 2017: 42). Diese vollziehen sich punktuell im Unterricht beispielsweise nach Präsentationen (Feedback nach Präsentationen) oder während der Rückgabe von Tests (Feedback als Bewertungspraktik bei der Rückgabe von Tests ohne Noten) oder zum Abschluss von Projekten im Unterricht (Feedback von Schüler*innen zum Unterricht). Sie können in Analogie zu Bewertungspraktiken mit Noten wie bspw. Tests oder Klausuren verstanden werden, die Leistung zwar ohne Noten aber ebenso in punktueller Regelmäßigkeit feststellen. Oftmals werden im Vollzug dieser sich punktuell vollziehenden Bewertungspraktiken nicht allein Bewertungspraktiken von Lehrkräften beobachtbar, sondern auch Schüler*innen sind dazu aufgefordert, den Unterricht, dessen schulische Produkte, sich selbst oder aber andere zu bewerten.

Bewertungspraktiken Anderer nach Präsentationen

Als nächstes gehe ich auf das Bewerten von Schüler*innen nach dem Beenden einer Präsentation ein: das sogenannte Mitschüler*innenfeedback (Rabenstein 2017: 48). Rabenstein arbeitet heraus, dass der Vollzug in seinem Ablauf klar strukturiert ist (Rabenstein 2017: 48f.). Zunächst obliegt es den Mitschüler*innen der Schülerin oder des Schülers Rückmeldung zu der gehaltenen Präsentation zu geben, mündlich und im klassenöffentlichen Gespräch. Dabei wird darauf geachtet, dass die/der Schüler*in das Feedback schweigend unter Beobachtung der Lehrkraft und der versammelten Mitschüler*innen annimmt. Die Lehrkraft interveniert nur vereinzelt und hält sich mit dem eigenen Feedback zurück bis die Mitschüler*innen Feedback gegeben haben (Rabenstein 2017: 49). Aus der Untersuchung zum Vollzug der Bewertungspraktik wird ersichtlich, dass die Bewertung gemeinsam zwischen Mitschüler*innen und Lehrkraft hervorgebracht werden, bei dem die Schülerin oder der Schüler wie bei einem Tribunal, das Urteil seiner Fürsprecher oder aber die Kritik der Ankläger schweigend entgegennehmen muss (Rabenstein 2017: 52).

Die Beobachtungen zeigen, dass Unterschiedliches zum Gegenstand der Bewertung wird. Neben dem Inhalt der Präsentation, sind es auch die eingesetzten Präsentationsmedien (u. a. Powerpointfolien, eingesetzte Bilder), die Art des Vortragens (u. a. freies Sprechen, Ablesen), das Reagieren auf Rückfragen (u. a. gut vorbereitet gewesen auf Fragen) sowie Techniken der performativen Selbstdarstellung (u. a. souveränes Auftreten, viel Ahnung vom Thema gehabt zu haben) und der Prozess der Präsentationserarbeitung (u. a. rechtzeitig angefangen, früher Hilfe suchen) (Rabenstein 2017: 49ff.). Inhaltliche Redundanzen zwischen den einzelnen Feedbacks werden dabei immer wieder beobachtbar und diese werden insofern wirkmächtig, als dass sie die Glaubwürdigkeit des Urteils sowie die performative

Wirkung des Feedbacks steigern (Rabenstein 2017: 52). In der Darstellung Rabensteins wird ersichtlich, dass sich die Lehrkraft in ihrem Feedback meist dem Lob oder der Kritik der Mitschüler*innen anschließt. Auffällig ist aber, dass sie es ist, die über die retrospektive Betrachtung hinausgeht und Bezug auf die Entwicklung der Schülerin/des Schülers nimmt: Sie bewertet auch, was zukünftig noch besser gemacht werden kann und was noch nicht gezeigt wurde. Rabenstein weist dies als wichtigstes Merkmal der Bewertungspraktik aus: „Das Feedback belässt es nicht dabei, das Gewesene zu bewerten, es dient vielmehr auch der Eröffnung eines Horizonts von dem, was für den Einzelnen noch möglich sein sollte“ (Rabenstein 2017: 50). Das Zitat verdeutlicht, wie die potentielle Entwicklung der einzelnen Schüler*innen in den Mittelpunkt der Bewertungspraktik gerückt wird und darin eine zukünftige Leistungsnorm etabliert wird, die von der/dem Schüler*in bei der nächsten Präsentation erbracht werden soll. Dies führt die subjektivierende Bedeutung von Bewertungspraktiken als Führungspraktik deutlich vor Augen. In Hinblick auf die subjektivierenden Prozesse, die im Vollzug der Feedbackpraktik präfiguriert sind, interpretiert Rabenstein die Feedbackpraktik daher als eine, die die Schüler*innen als „[...] sich selbst entwickelnde Lernsubjekte“ (Rabenstein 2017: 54) adressiert und diese zu sich selbst als welche ins Verhältnis setzt, die sich in ihren Fähigkeiten, Verhaltensweisen, in ihrem Wissen und Können fortlaufend weiterentwickeln sollen. Entwicklungspotentiale werden, wie aufgezeigt, im Vollzug der Bewertungspraktik für Schüler*innen individuell hervorgebracht und der Befund macht darauf aufmerksam, wie Bewertungspraktiken zu einer Aufrufung zur Arbeit am individuellen Schüler*innensubjekt werden.

Bewertungspraktik von Lehrkräften nach schriftlichen Prüfungen

In ähnlicher Weise zeigt sich das Entwicklungspostulat auch in Bewertungspraktiken, die Lehrkräfte bei der Rückgabe unbenoteter Tests vollziehen (Rabenstein 2017: 54f.). Rabenstein konnte beobachten, wie Lehrkräfte die Tests bei der Rückgabe klassenöffentlich kommentierten. Zum Gegenstand der Bewertung wird dabei einerseits die Anzahl der korrekt gelösten Aufgaben. Andererseits wird aber auch bewertet, inwiefern die Leistung der Schüler*innen als „ausreichend“, „gut“ usw. zu verstehen ist (Rabenstein 2017: 54). Auffällig ist, dass die Lehrkraft die Schüler*innen stets dazu auffordert, sich mehr anzustrengen, ganz gleich der Anzahl der Aufgaben, die/der Schüler*in richtig gelöst hat. Begründet wird dies von der Lehrkraft damit, dass der Schwierigkeitsgrad zukünftiger Aufgaben im Vergleich zu dem gegenwärtigen Test als höher einzustufen ist, weshalb gute Ergebnisse auch eine höhere Anstrengung auf Seiten der Schüler*innen erforderten (Rabenstein 2017: 55). Ersichtlich wird hier, wie zum Gegenstand der Bewertungspraktik die zu erbringende Entwicklungsaufgabe der Schüler*innen gemacht wird, ganz gleich, welches Ergebnis die Schüler*innen im Test erzielt haben. Geknüpft ist an die Bewertungspraktik auf die zu leistende Entwicklung der Schüler*innen hinzuweisen und diese zu forcieren. Impliziert ist damit auch die Aufforderung zu mehr

Anstrengung, damit die Schüler*innen der Entwicklungsaufgabe gerecht werden können (Rabenstein 2017: 55). In Bezug darauf zeigt sich, wie die Bewertungspraktik das Schüler*innensubjekt als eines konstruiert, das sich fortlaufend verbessern soll, indem durch Anstrengung die Entwicklung des eigenen Selbst vorangetrieben wird.

*Schüler*innenselbstbewertungen am Ende von Projekten*

Neben Feedbackpraktiken, in denen Schüler*innen und deren schulische Produkte zum Gegenstand der Bewertungspraktik gemacht werden, lassen sich zudem Bewertungspraktiken beobachten, durch die Schüler*innen aufgefordert werden, den Unterricht retrospektiv zu bewerten und sich zu diesem in ein Verhältnis zu setzen. In *Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik* untersucht Kerstin Rabenstein (2007) in Anlehnung an Foucaults *gouvernementalitätstheoretischen* Arbeiten Michel Foucaults. Den Untersuchungsgegenstand bilden dabei einerseits Ratgeber für Lehrkräfte sowie Formen der Leistungsbewertung wie das Schüler*innen-Lehrkraft-Gespräch. Den Fokus der Analyse bildet die Frage danach, wie Schüler*innen dazu aufgefordert werden, sich selbst im Unterricht zu führen, wie sich Machtpraktiken in dieser Aufforderung vollziehen und welche Subjektivierungsweisen darin sichtbar werden (Rabenstein 2007: 40ff.). Rabenstein hat dafür Schüler*in-Lehrkräfte-Gespräche beobachtet, die während der Abschlussphase eines fächerübergreifenden Projektunterrichts im Plenum geführt wurden. Im Zentrum steht dabei auch die Bewertung des schulischen Formats der Ergebnispräsentationen, zu denen sich die Schüler*innen verhalten sollen (Rabenstein 2007: 51ff.).

Zum Gegenstand der Bewertungspraktik werden in den Äußerungen der Schüler*innen die Gestaltung des Projektunterrichts. Rabenstein kann zeigen, wie die Schüler*innen in ihren Äußerungen Identifikation mit dem Projektunterricht als auch mit dem Format der Ergebnispräsentationen darstellen (Rabenstein 2007: 55). Sie zeigen sich dabei auch als kritische Beobachter*innen des vergangenen Unterrichts, erklären, was sie anders machen würden und äußern Ideen zur konzeptionellen Weiterentwicklung des vergangenen Projektunterrichts. Auffällig ist dabei, dass die Schüler*innen postulieren, dass der Unterricht die individuellen Interessen und Vorlieben der Schüler*innen stärker berücksichtigen sollte (Rabenstein 2007: 52ff.).

In Hinblick auf die Frage, welche Subjektivierungsweisen sich in dieser Bewertungspraktik zeigen, interpretiert Rabenstein diese Form der Bewertungspraktik als eine, mit der Schüler*innen aufgefordert werden sich mit dem Unterricht und dessen Aufgaben in ein identifizierendes Verhältnis zu setzen. Darüber hinaus legt Rabenstein überzeugend dar, wie Schüler*innen aufgefordert werden, Unterricht als etwas subjektiv Sinnvolles darzustellen und diesem zugleich eine subjektive Bedeutung beizumessen. Die Bewertungspraktik zeigt sich als unterrichtliche Form der *gouvernementalen* Selbstführung im Sinne Foucaults:

„Die Schüler wirken auf sich selbst ein, sie entwickeln ein bestimmtes Verhältnis zu sich, sie stellen sich als reflexive Subjekte dar, die an ihrem eigenen Lernfortschritt interessiert sind und dementsprechend den schulischen Aufgaben einen persönlichen Sinn unterstellen. Außerhalb dieser strategischen Machtbeziehungen kann sich niemand bewegen“ (Rabenstein 2007: 58).

Des Weiteren weist Rabenstein daraufhin, dass Schüler*innen in diesem machtvollen Geschehen kaum Spielraum bliebe, um sich dieser Führung zur Selbstführung zu entziehen. Schüler*innen müssten sich zu den, im Vollzug der Bewertungspraktik bereits präfigurierten, Anforderungen verhalten, indem sie sich auf spezifische Art und Weise als Schüler*innensubjekte bewerten müssen. Einige der wenigen Spielräume, die sich den Schüler*innen eröffnen, sei die Möglichkeit nach kreativen Lösungen des Umgangs im Prozess des Bewertens zu suchen oder aber mit Ironisierungen zu reagieren, um sich der Praktik der Selbstbewertung und der damit verbundenen Selbstpräsentation entziehen zu können (Rabenstein 2007: 58f.).

Portfoliobewertung – Konglomerat divergierender Bewertungspraktiken zu schulischen Produkten

Die bisher dargestellten punktuellen Bewertungspraktiken zu schulischen Produkten zeigen wie unterschiedliche Perspektiven in die Bewertungspraktik einfließen. Im Unterricht, der auf die Vergabe von Noten verzichtet, lässt sich auch die Praktik der Portfoliobewertung beobachten, deren Merkmal es ist, dass sie die unterschiedlichen Bewertungspraktiken – Schüler*innenselbstbewertungen, die Bewertungen durch Mitschüler*innen, Lehrkräftebewertungen und in Teilen auch die Bewertungen von Eltern – umfassen. In der Studie *Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk Neuer Lernkulturen* (2020) untersucht Andrea Bossen den Einsatz von Instrumenten der Leistungsbeurteilung – genauer dem Portfolio. Sie fokussiert dabei nicht den Vollzug von Praktiken, sondern die materiellen Dokumente als „stillgestellte“ Praktiken (Bossen 2020: 106ff.). An zwei Schulen – einer Real- sowie einer Gesamtschule – beobachtet Bossen den unterrichtlichen Einsatz des Portfolios in Hinblick darauf, welche Leistungskultur dadurch im Unterricht etabliert wird (Bossen 2020: 77f.). In ihrer Untersuchung fokussiert sie sich auf diejenigen Dokumente – Bossen versteht diese als Aktanten – die im Bewertungsprozess eingesetzt werden, wie beispielsweise Schüler*innenselbstbewertungen, Feedback von Mitschüler*innen oder Rückmeldungen von Eltern sowie von Lehrkräften (Bossen 2020: 189).

Der Vollzug der Bewertungspraktiken des Portfolios zeichnet sich dadurch aus, dass Bewertungen schriftlich formuliert werden müssen. Dabei wird der Ablauf der Bewertungspraxis maßgeblich durch die eingesetzten Dokumente präfiguriert. Hinweiszettel (Bossen 2020: 154) präfigurieren inhaltlich, was die Schüler*innen in ihrer Bewertung beachten sollen; Satzanfänge, die vervollständigt werden sollen, geben vor, worauf Schüler*innen Bezug nehmen müssen (Bossen 2020: 239). Zugleich leiten die Dokumente an, wie Schüler*innen ihre Leistung emotional verstehen sollen: Abgedruckte Smileys dienen als Mittel, mit dem Schüler*innen durch Ankreuzen die Mitarbeit im Unterricht bewerten müssen. Gute Leistungen können durch

positiv schauende Smileys bewertet werden, negativ oder traurig schauende Smileys repräsentieren hingegen negative Leistungen (Bossen 2020: 251-273).

Zum Gegenstand der Schüler*innenselbstbewertung, der Mitschüler*innenbewertung als auch der durch die Eltern wird meist etwas, das positiv beobachtet wurde im schulischen Arbeiten oder am schulischen Produkt der Schüler*innen. Die Bewertung belässt es aber nicht dabei, sondern es folgt in der Bewertung immer auch der Hinweis, was beim nächsten Mal verbessert werden kann (Bossen 2020: 319). Maßstab der Bewertung seien dabei nicht fachliche Inhalte, sondern subjektiv ästhetischer Empfindungen, mit deren Hilfe Urteile vollzogen werden. Darin sieht die Autorin die Tendenz einer „De-Professionalisierung“ (Bossen 2020: 314) begründet, weil Bewertungen nicht durch fachliches oder curriculares Wissen begründet werden (Bossen 2020: 248, 313, 318). Zudem wird teilweise familiäres Wissen der Eltern zum Gegenstand der Bewertung gemacht, worin ebenfalls eine „De-Professionalisierung“ (Bossen 2020: 314) sichtbar wird.

Insgesamt machen die Befunde ersichtlich, wie die Portfoliopraктик unterschiedliche Bewertungspraktiken umfasst, mit denen Schüler*innen zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis gesetzt werden. Schüler*innen müssen sich einerseits zu den Bewertungen der Lehrkräfte verhalten, andererseits auch zu den eigenen, denen der Mitschüler*innen sowie denen der Eltern (Bossen 2020: 320). Zusammenfassend versteht Bossen das Portfolio als doppelte Gouvernementalität. Einerseits werden Schüler*innen durch die Selbst- und Fremdbewertungen zu einer bestimmten Führung des Selbst angeregt. Andererseits beginnt die Führung aber schon vor den vollzogenen Bewertungen, weil bereits durch die Dokumente eine Steuerung der Bewertungspraktik stattfindet (Bossen 2020: 313). Bossen weist daraufhin, dass mit Hilfe der abgedruckten Smileys, mit denen Schüler*innen sich bewerten sollen, Emotionen mit Leistungsergebnissen verknüpft werden (Bossen 2020: 255f., 321). Die Ergebnisse zeigen hier den Versuch, Schüler*innen über Emotionalisierungen zu subjektivieren, und sie darin einzuüben, bestimmte Leistungen mit bestimmten Emotionen zu verknüpfen. Dabei legt die schulische Ordnung fest, welche Leistung wie emotional wahrgenommen werden soll (Bossen 2020: 321).

In den Ausführungen zur Untersuchung der Portfoliopraктик wird deutlich, dass Schüler*innen einerseits dazu geführt werden, Leistungsergebnissen überhaupt Emotionen zusprechen zu müssen. Darüber hinaus werden sie stark angeleitet, positive Leistungen mit positiven Emotionen zu verknüpfen und weniger gute Leistung mit negativen Emotionen zu besetzen. Eine neutrale Ins-Verhältnissetzung wird den Schüler*innen auf diese Weise zumindest erschwert. In Hinblick auf mögliche subjektivierende Effekte verstehe ich das Ergebnis zudem als Versuch, Schüler*innen sukzessive dazu zuführen gute Leistungen erbringen zu wollen, weil ihnen dies gut tue. Schlechtere Leistungen sind mit negativen Smileys zu verbinden, als täten sie den Schüler*innensubjekt nicht gut, und sollten infolgedessen auch nicht dem Willen der Schüler*innen entsprechen.

*Halbjährliche Bewertungspraktik – schriftliche und mündliche Schüler*innenselbstbewertungen*

Neben dem fortlaufenden Monitoring sowie den punktuellen Rückmeldungen zu schulischen Produkten werden Schüler*innen im individualisierten Unterricht ohne Noten regelmäßig am Ende des Halbjahres bewertet in und durch Schüler*innenselbstbewertungen. Die Forschung hat sich dabei einerseits den Dokumenten dieser halbjährlichen Bewertungspraktik gewidmet wie beispielsweise den Schüler*innenselbstbewertungsbögen (Menzel/Rademacher/Ziems 2017). Andererseits liegen Beobachtungen vor wie die Dokumente dieser Bewertungspraktik in spezifischen Gesprächsanlässen zum Gegenstand der Kommunikation von Lehrkräften und deren Bewertung werden (Menzel/Rademacher/Ziems 2017). Darüber hinaus werden im Folgenden Ergebnisse dargestellt zu mündlichen Schüler*innenselbstbewertungen (Bonanati 2018; Rabenstein/Strauß 2018), die halbjährlich im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen vollzogen werden.

Schriftliche Selbsteinschätzungsbögen am (Halb-)Jahresende

Christin Menzel, Sandra Rademacher und Carolin Ziems untersuchen im Rahmen ihrer Studie zum geöffneten Unterricht in der Grundschule Selbsteinschätzungsbögen als Dokumente (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 253ff.). In ihren theoretischen Annahmen schließen sie an Michel Foucaults theoretisches Machtverständnis in Überwachen und Strafen (2019) an und verstehen Schule als Disziplinarmacht, in der Schüler*innen durch die Institution Kontrolle und Disziplinierung erfahren. Vor diesem Hintergrund definieren sie Schülerselbsteinschätzungen als Kontrollinstrument, mit deren Hilfe Schüler*innen zu spezifischen Schüler*innensubjekten geformt werden sollen (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 275ff.). Gegenstand ihrer Untersuchung bilden Schülerselbsteinschätzungen, die sie im Unterricht unterschiedlichen Klassenstufen (Klasse 1, Klasse 3, Klasse 4) einer Montessori-Schule beobachtet haben (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 255ff.). Der Einsatz der Schülerselbsteinschätzungsbogen konnte halbjährlich beobachtet werden, immer gegen Ende eines Halb- beziehungsweise Schuljahres (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 254). Die Schüler*innen bekommen diesen von der Lehrkraft ausgeteilt und wurden gebeten sich selbst mit diesem zu bewerten. Im Anschluss erhalten die Schüler*innen Rückmeldung von der Lehrkraft zu ihrer Bewertung (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 269ff.). Die Autorinnen legen den Schwerpunkt ihrer Analyse auf das Dokument Schüler*innenselbstbewertungsbogen sowie auf die Rückmeldung der Lehrkraft zu den Selbsteinschätzungsbögen der Schüler*innen.

Die Analyse des Dokuments zeigt wie die Schüler*innen mit Hilfe eines Fragebogens aufgefordert werden, sich selbst zu bewerten (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 254). Konstitutives Merkmal ist dabei, dass alle analysierten Dokumente einem standardisierten Fragebogen und formalen Dokument gleichen, die in ihrer Gestaltung dennoch kindgerecht wirken (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 259-262). Die Autorinnen können zeigen, wie mit Hilfe der vorgegebenen Fragen und Antwortmöglichkeiten das Dokument die Schüler*innen auffordert, sich selbst und

ihr Arbeiten retrospektiv zu bewerten. Was zum Gegenstand der Bewertung wird, geben die Selbsteinschätzungsbögen vor: Einerseits sind es schulische Fähigkeiten wie die Frage danach, wie gut oder schlecht die Schüler*innen lesen, wie sie ihre Konzentrationsfähigkeiten einschätzen, oder aber es steht der Umgang mit den Arbeitsmaterialien und der Umgang mit Mitschüler*innen im Mittelpunkt (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 267ff.).

Deutlich wird in den Ergebnissen der Untersuchung wie die Bewertungspraktik zu einem Zwang der Selbstanzeige wird, weil Schüler*innen oktroyiert wird, sich selbst rückblickend zu bewerten (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 261f.). Entscheidend ist dabei, dass die Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden – entweder durch Smileys oder aber durch vorformulierte Ich-Aussagen, die die Schüler*innen ankreuzen sollen. Schüler*innen seien dadurch aufgefordert mit Hilfe schulischer Kategorien sich selbst und ihr Arbeiten zu bewerten (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 260ff.). Die Autorinnen interpretieren die Selbsteinschätzungsdokumente als Machtinstrumente, bei denen die Schüler*innen eine schulische Sicht auf das eigene Selbst „aufgenötigt“ bekommen und sich selbst zu den schulischen Anforderungen positionieren müssen. Auf Grund der kindgerechten Gestaltung der Bögen werde dabei aber der Kontrollcharakter dieses Dokuments verschleiert (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 258). In Hinblick auf die Frage, welche subjektivierenden Effekte von den Selbsteinschätzungsbögen ausgehen, kann ausgehend von den Ergebnissen Menzels, Rademachers und Ziems' geschlossen werden, dass Schüler*innen-selbstbewertungen die Schüler*innen sukzessive dazu führen, das eigene Selbst vor dem Hintergrund einer unterrichtlichen Ordnung zu bewerten und sich selbst danach auszurichten, wie es der Moment der Disziplinierung und Kontrolle nahelegt. Die Kontrolle durch die Lehrkräfte präfiguriert, dass Schüler*innen die schulischen Maßstäbe zu den eigenen machen sollen und wirkt als korrigierendes Moment in der Führung zur Selbstführung.

*Mündliche Schüler*innenselbstbewertungen im Lernentwicklungsgespräch*

Schüler*innenselbstbewertungen werden im Unterricht nicht allein schriftlich eingeholt, sondern auch im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen mündlich vollzogen. Marina Bonanati hat mündliche Selbsteinschätzungspraktiken im Rahmen ihrer Studie Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern (2018) zu Lernentwicklungsgesprächen an einer Grundschule untersucht (Bonanati 2018: 191ff.). Die Gespräche hat sie anhand von Transkriptionen konversationsanalytisch ausgewertet und danach gefragt, wie welche soziale Ordnung in den Gesprächen interaktiv hergestellt wird und wie Schüler*innen darin partizipieren (können) (Bonanati 2018: 123f.). Einen Schwerpunkt ihrer Untersuchung bildet die Phase der Gespräche, in denen Schüler*innen mündlich Bewertungspraktiken vollziehen, die von Bonanati als Selbsteinschätzungen bezeichnet werden (Bonanati 2018: 232).

Bonanati beobachtet wie Schüler*innen durch die Lehrkraft kurz nach Beginn der Lernentwicklungsgespräche aufgefordert werden, zu erzählen wie sie sich in dem letzten Halbjahr entwickelt haben (Bonanati 2018: 234ff.). Die Schüler*innen beginnen daraufhin vor ihren Erziehungsberechtigten und der Lehrkraft zu berichten, was sie im vergangenen Halbjahr geleistet haben. Kennzeichnend für den Verlauf der Schüler*innenselbstbewertungen ist dabei, dass die Lehrkraft das Erzählen der Schüler*innen steuert (Bonanati 2018: 236). Einerseits durch die Art und Weise, wie sie die Schüler*innenselbstbewertungen initiiert, aber auch fortlaufend durch Re-Initiierungs- und Konkretisierungsfragen, durch Rezeptionssignale, Korrekturen, Reformulierungen sowie Bewertungspraktiken (Bonanati 2018: 297ff.). Hieraus wird ersichtlich, wie die Lehrkraft einen steuernden Einfluss auf die Bewertungspraktik der Schüler*innen nimmt, infolgedessen die Schüler*innen in ihren Praktiken einer starken Reaktionsverpflichtung unterliegen (Bonanati 2018: 239ff.).

In der Untersuchung kann zudem gezeigt werden, wie die Schüler*innenselbstbewertungen unterschiedliche Inhalte zum Gegenstand der Bewertung machen. Neben Lerninhalten und Lernfortschritt wird (Bonanati 2018: 232) auch das eigene Verhalten zum Gegenstand der Bewertungspraktik gemacht (Bonanati 2018: 281; 287ff.). Außerdem bewerten die Schüler*innen, inwiefern sie den Anforderungen des Unterrichts gerecht werden konnten und machen den Unterricht selbst zum Gegenstand ihrer Bewertung (Bonanati 2018: 291ff.). Die Ergebnisse zeigen auch hier wie die Lehrkräfte das, was zum Gegenstand der Bewertung wird, durch unterschiedliche Steuerungspraktiken lenken. Auffällig ist dabei, dass Lehrkräfte immer dann eingreifen, wenn Schüler*innen ihre Entwicklung als zu negativ darstellen und somit der Aufforderung, eine positive Entwicklung zu konstruieren, nicht gerecht werden (Bonanati 2018: 411).

Bonanati vollzieht nach, wie die mündlichen Schüler*innenselbstbewertungen dazu dienen, Schüler*innen in eine spezielle Form der gelungenen Selbstdarstellung einzuüben (Bonanati 2018: 300). Wiederum bringen die Schüler*innen in und durch die Selbstdarstellung ihr Wissen über die normative Ordnung des Unterrichts und auch in Hinblick auf individuelle Lernziele öffentlich zum Ausdruck. Wie auch bei den schriftlichen Selbsteinschätzungspraktiken, interpretiert Bonanati die mündliche Schüler*innenselbstbewertung als doppelte Anpassungsaufforderungen an die Schüler*innen: Diese sollen sich sowohl in ihrem unterrichtlichen Verhalten anpassen, als auch sollen sie lernen, das eigene Urteil an das der Lehrkraft anzupassen, wie es in den Steuerungspraktiken der Lehrkraft deutlich wird (Bonanati 2018: 411ff.). Bezieht man die Befunde Bonanatis auf die Frage nach der subjektivierenden Bedeutung der Schüler*innenselbstbewertungspraktik, lässt sich schlussfolgern, dass Schüler*innen durch die Beteiligung an der Bewertungspraktik darin eingeübt werden sollen, sich selbst als verantwortlich für Lernentwicklung zu verstehen. Ein wesentlicher Aspekt liegt dabei in der Aufforderung, eine Entwicklung zu konstruieren und sich so als Subjekt zu erlernen, das der Aufforderung gerecht werden muss, die Erzählung einer optimierten Entwicklung der eigenen Fähigkeiten hervorbringen zu können. Damit verbunden ist auch, dass Subjekte lernen, sich an der

Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Verhaltens zu orientieren (Bonanati 2018: 419).

Die Bewertung der Bewertung – Rückmeldepraktiken von Lehrkräften zu schriftlichen Schülerelbsteinschätzungen im Unterricht

Wesentlicher Moment der Schüler*innenselbstbewertungen – so zeigen es die Befunde des Forschungsstandes – ist die sich anschließende Rückmeldung der Lehrkräfte zu den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen (Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Bonanati 2018). Menzel, Rademacher und Ziems (2017) können zeigen, wie die Schülerelbsteinschätzungen im Unterricht von den Lehrkräften kommentiert werden (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 269). Nachdem die Schüler*innen die Bögen ausgefüllt und abgegeben haben, beginnen die Lehrkräfte damit, die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen klassenöffentlich zu kommentieren und diese somit zu evaluieren (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 270). Thematisiert wird im Vollzug der Bewertungspraktik inwiefern die Schüler*innen sich richtig eingeschätzt haben. Richtig meint hier, ob die Lehrkräfte die Einschätzungen der Schüler*innen teilen oder eben nicht. In der Bewertung der Lehrkraft werden die Schüler*innen zu der von ihnen gemachten Bewertung erneut in ein Verhältnis gesetzt. Darüber hinaus lässt sich auch beobachten, dass Anstrengungsbereitschaft und Selbstdisziplinierung der Schüler*innen während des Arbeitens zum Gegenstand der Bewertungen der Lehrkräfte wird (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 271f.). Die Autorinnen sehen in der Rückmeldung durch die Lehrkräfte ein Heranführen der Schüler*innen an schulische Normen mit dem Ziel, diese Normen zu verinnerlichen. Diesen Prozess verstehen sie als Disziplinierung, welche die äußere Kontrolle auf die Schüler*innen überträgt und auf Seiten der Schüler*innen zu einer Verinnerlichung schulischer Normen führt (Menzel/Rademacher/Ziems 2017: 269). Interpretiert man die Ergebnisse in Hinblick auf die subjektivierungstheoretische Bedeutung von Bewertungspraktiken, lässt sich konstatieren, dass Schüler*innen in und durch die Bewertungspraktik aufgefordert werden, sich den schulischen Normen anzupassen und sich diesen zu unterwerfen. Erkennbar wird darin, dass die Bewertung der Schüler*innen über das eigene Verhalten, wiederum durch die Lehrkraft bewertet und somit immer wieder auch korrigiert oder validiert wird. Dabei geht es nicht allein darum, dass Schüler*innen aufgefordert werden sich in ihrem Urteilen schulischen Normen anzupassen und diese zum Maßstab ihrer Bewertung zu machen, sondern es muss viel mehr von einer disziplinierenden Bedeutung der Bewertungspraktik gesprochen werden, in deren Folge Schüler*innen sich mehr und mehr schulischen Normen unterwerfen.

*Schriftliche Schüler*innenselbstbewertungen im Lernentwicklungsgespräch*

Neben mündlichen Schüler*innenselbstbewertungspraktiken können auch schriftliche Schüler*innenselbstbewertungen in die Lernentwicklungsgespräche getragen

werden. Die Bewertungen der Schüler*innen werden dafür im Unterricht schriftlich vorbereitet mit Hilfe spezieller Dokumente, mit denen die Schüler*innen das eigene Arbeitsverhalten bewerten sollen. Kerstin Rabenstein und Svenja Strauß (2018) untersuchen in Leistungsbewertung als pädagogische Praktik, die Konstruktion von Leistung mit Hilfe des eingesetzten Dokuments „Portfolio“. Mit Hilfe des Dokuments werden Schüler*innen aufgefordert über das vergangene Halbjahr zu berichten. Neben dem Dokument selbst, untersuchen die Autor*innen auch den Einsatz der Bögen im Gespräch mit Hilfe eines Beobachtungsprotokolls und dem transkribierten Gespräch (Rabenstein/Strauß 2018: 328f.).

Die Untersuchung des Portfoliodokuments verdeutlicht, dass die Aufgabenstellung sowie die vorgedruckten Linien des Portfolios, Schüler*innen in der Art der Selbstbewertung steuern (Rabenstein/Strauß 2018: 331). So nennt die Aufgabenstellung, worauf die Schüler*innen Bezug nehmen sollen in ihrem Rückblick, und die vorgedruckten Linien geben einen groben Umfang vor, wie ausführlich dieser Rückblick sein soll (Rabenstein/Strauß 2018: 337). Die Autorinnen legen dar, dass für den Vollzug der Bewertungspraktik entscheidend sei, dass die Schüler*innen den Bericht zu Beginn des Lernberatungsgespräches vorlesen müssen. Damit trägt die schriftliche Selbstbewertungspraktik dazu bei, dass die Schüler*innen in das Aufmerksamkeitszentrum der Gespräche gerückt werden (Rabenstein/Strauß 2018: 332). Außerdem legen die Ergebnisse der Untersuchung offen, wie das Vorlesen des Portfolios zu einer Art Bewährungssituation wird: Schüler*innen bewerten vor ihren Eltern und auch der Lehrkraft sich selbst und ihr unterrichtliches Arbeiten. Komplementiert wird die Schüler*innenselbstbewertung dadurch, dass die Lehrkraft die Bewertungsphase abschließt, indem sie selbst wiederum das Portfolio und auch das Arbeiten der Schüler*innen bewertet (Rabenstein/Strauß 2018: 338). Der Vollzug der Bewertungspraktik macht einerseits deutlich, dass die Schüler*innen in ihrer Bewertungspraktik angeleitet werden, indem das Dokument selbst die Bewertung präfiguriert. Andererseits heben die Ergebnisse auch hervor, welche Zumutung eine *face to face* Bewertung mit sich bringt, die sich in einer Distanzierungsbewegungen des Schülers niederschlägt (Rabenstein/Strauß 2018: 333). Die Ergebnisse geben zu erkennen, wie die Schüler*innen insbesondere Erfolge, Stärken und Fortschritte zum Gegenstand der Bewertung machen. In den Beobachtungen der Autorinnen wird ersichtlich, wie die Schüler*innen in der Bewertung vor allem auf gemeinschaftliche Klassenaktionen wie beispielsweise Ausflüge rekurrieren und ihr Bekenntnis darüber äußern, sich weiterhin verbessern und anstrengen zu wollen (Rabenstein/Strauß 2018: 338). Rabenstein und Strauß können zeigen, wie die Schüler*innen in ihren Texten ein Erfolgsnarrativ des Lernens sowie des gemeinschaftlichen Miteinanders erzeugen, dass durch die Rückmeldung der Lehrkraft gestärkt wird. In der Rückmeldung der Lehrkraft wird die Qualität des Portfolios, dessen Inhalte sowie Beobachtungen dazu, wie und wann die Schüler*innen Freude im unterrichtlichen Arbeiten gezeigt haben zum Gegenstand der Bewertung, ebenso Bemerkungen dazu, welche Fortschritte sichtbar geworden seien (Rabenstein/Strauß 2018: 341). Insgesamt tritt in den Ergebnissen die normative

Orientierung hervor, Lernen als eine gelungene Erfolgsgeschichte zu konstruieren und diese im Gespräch zur Aufführung zu bringen. Darin zeigt sich auch, dass Lernen in der Selbstbewertungspraktik verknüpft wird mit dem Postulat einer permanenten Leistungsentwicklung (Rabenstein/Strauß 2018: 341f.).

In Hinblick auf die subjektivierungstheoretische Bedeutung heben die Autor*innen hervor, wie Schüler*innen sich als Expert*innen für das eigene schulische Lernen erlernen, indem sie sich selbst bewerten müssen (Rabenstein/Strauß 2018: 337f.). Zugleich würden Schüler*innen eingeübt, eine positive Haltung zum Lernen und zu unterrichtlichen Aufgaben zu performieren und sich selbst als erfolgreiche Schüler*innensubjekte darzustellen. Die Autorinnen verweisen darauf wie dabei die Möglichkeit einer sich distanzierenden Ins-Verhältnissetzung für Schüler*innen beispielsweise nur darin möglich ist, formal auf die Zumutung der Situation zu reagieren und in dieser förmlichen Reaktion eine subtile Distanz zu dem Bewertungs-geschehen einnehmen zu können (Rabenstein/Strauß 2018: 341).

Bewertungspraktik Lernbericht

Auch in einem Unterricht ohne Noten werden Schüler*innen am Ende schriftlich bewertet. In Analogie zu Zeugnissen, bekommen Schüler*innen schriftliche Bewertungen als Lernberichte ausgehändigt. In ihrer Untersuchung *Unterricht ohne Urteil? Zur Bewertungspraxis reformpädagogischer Schulen* (2017) analysieren Herbert Kalthoff und Tristan Dittrich insgesamt sechs Halbjahres- und Jahreszeugnisse von Schüler*innen der fünften und achten Klasse einer Montessorischule. Sie konzentrieren sich in der Dokumentenanalyse auf die Untersuchung des Aufbaus der Lernberichte sowie den dort vollzogenen Bewertungen der Lehrkräfte über das Arbeiten der Schüler*innen (Kalthoff/Dittrich 2017: 307f.). Die Autoren interessieren sich für die Frage, wie in und durch Lernberichte Bewertungen vollzogen werden, ohne dass Noten verwendet werden. Kennzeichnend für die von den Autoren analysierten Lernberichte ist, dass neben den Berichten der Lehrkräfte auch schriftlich formulierte Schüler*innenselbstbewertungen einen Teil des Dokumentes bilden (Kalthoff/Dittrich 2017: 310).

Kalthoff und Dittrich können hinsichtlich des formalen Aufbaus des Lernberichtes zeigen, wie Schüler*innen Adressat und Objekt der Lernberichte werden indem diese beispielsweise direkt angesprochen werden („du“; „Lernbericht für Celine Meyer“ (Kalthoff/Dittrich 2017: 311)). Hierin zeigt sich eine Verschiebung im Vergleich zu Zeugnissen der Regelschule, die eine Leistungsinformation über einen Schüler formulieren und als Adressaten Eltern oder Dritte ansprechen. Lernberichte adressieren Schüler*innen direkt, wechseln ihre Adressat*innen und machen diese gleichzeitig zum Objekt der Bewertung (Kalthoff/Dittrich 2017: 311f.). Fragt man nach den Inhalten der Bewertungen, welche die Lehrkräfte formulieren, zeigt sich, dass dort der Stoff des Unterrichts, die Kompetenzen der Schülerin/des Schülers sowie die Qualität der von ihr oder ihm bearbeiteten Aufgaben zum Gegenstand der Bewertung gemacht wird (Kalthoff/Dittrich 2017: 313ff.).

Auffällig ist zudem, dass die Bewertungen nicht allein retrospektiv formuliert sind und Leistungen konstatieren, sondern zugleich auch immer Bezug genommen wird auf zukünftiges Verhalten der Schüler*innen. Die Bewertung wird dazu genutzt neue Entwicklungsaufgaben für Schüler*innen zu formulieren, insbesondere dann, wenn zuvor etwas als nicht ganz positiv bewertet wurde (Kalthoff/Dittrich 2017: 316ff.). In Hinblick auf die subjektivierende Bedeutung von Bewertungspraktiken kann ausgehend von den Ergebnissen der Autoren geschlussfolgert werden, dass Schüler*innen zu sich selbst in ein Verhältnis gesetzt werden, sich fortlaufend als sich zu verbessern wollende Schüler*innensubjekte zu zeigen – die Autoren sprechen von „einer Art kontinuierlichen Verbesserungsprozess des Individuums“ (Kalthoff/Dittrich 2017: 311). Damit verbunden ist zudem, dass Schüler*innen in und durch diese Bewertungspraktik in das Verhältnis gesetzt werden, sich als diejenigen zu verstehen, die Verantwortung für die im Lernbericht konstatierte Leistung tragen (Kalthoff/Dittrich 2017: 316f.).

In Hinblick auf die schriftlich formulierten Schüler*innenselbstbewertungen zeigt sich, dass das Format des Dokuments bereits präfiguriert, was zum Gegenstand der Bewertung gemacht werden soll. So wird dezidiert nach fachlichen Stärken und Schwächen, dem eigenen Arbeits- und Sozialverhalten sowie der Arbeit in Gruppen gefragt (Kalthoff/Dittrich 2017: 319). Die Autoren können außerdem darlegen, wie Schüler*innen sich in der Bewertungspraktik nach der gefragten normativen Ordnung ausrichten, meist in der Form, dass sie ihre Leistung hinsichtlich einzelner Fächer nennen, diese bewerten und eine Prognose/Vorsatz formulieren, was sie im kommenden Halbjahr verbessern wollen. Die Autoren umschreiben diese Form der Bewertung in Analogie zur katholischen Beichte, weil sich zeige, dass Schüler*innen in den Selbsteinschätzungen stets ihre persönlichen Verfehlungen benannten, gemessen an den gültigen schulischen Regeln (Kalthoff/Dittrich 2017: 320f.). Einerseits dokumentieren Schüler*innen Reflexionsfähigkeit und Kenntnis bezüglich schulischer Regeln und die darin gültigen Erwartungen von Schule. Andererseits dokumentieren Schüler*innen eigenen Schwächen und machen sich zum Autor ihrer Taten (Kalthoff/Dittrich 2017: 321).

In den weiteren Ausführungen verweisen die Autoren auf einen weiteren Aspekt hinsichtlich des Vollzugs der Schüler*innenselbstbewertung. Die Autoren interpretieren die Schüler*innenselbstbewertung als eine Praktik, bei der Schüler*innen aufgefordert seien zu antizipieren, was Lehrkräfte lesen wollten, bezüglich der Frage, worin sich Schüler*innen verbessern sollten. Das, was im Rahmen einer schulisch normativen Ordnung noch nicht (ganz) gut ist, soll zum Gegenstand der Bewertungspraktik gemacht werden (Kalthoff/Dittrich 2017: 321f.). Dies wird in zweierlei Hinsicht sichtbar: Sowohl in der Aufforderung zur Selbsteinschätzung als auch in der von den Schüler*innen vollzogenen Bewertung zeige sich am Ende die Adressierung eines Schülersubjekts, dass stets defizitär und damit optiermierungsbedürftig sei. Zugleich übten Schüler*innen sich in dieser Selbstverhältnissetzung in eine Darstellung ein, in der sie so tun müssten „[...] als hätten sie sich diesen [schulischen, Anm. Autorin] >Willen< zu eigen gemacht“ (Kalthoff/Dittrich 2017:

321), weil sie sich vor dem Maßstab schulischer Normen in ein bewertendes Verhältnis zu sich selbst setzen.

Zusammenfassend zeigt sich in der Bewertungspraktik Lernbericht, wie Schüler*innen in Bezug auf retrospektiv gezeigtes Wissen und Verhalten bewertet werden und das eigene Arbeiten bewerten. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse kann zudem geschlussfolgert werden, dass diese Bewertungspraktik nicht allein retrospektiv Leistung konstruiert, sondern aus der Bewertungspraktik heraus neue Entwicklungsaufgaben und –potentiale postuliert werden. Schüler*innen werden in einem Modus des stets defizitären Schüler*innensubjekts subjektiviert und performieren einen stetigen Optimierungsbedarf in ihrer Selbstdarstellung.

Resümee der Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zu Bewertungspraktiken ohne Noten im Unterricht

Die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen lassen bereits Schlussfolgerungen zum Vollzug von Bewertungspraktiken, den Gegenständen der Bewertung sowie der Subjektivierungsweise von Schüler*innen zu. Hinsichtlich des Vollzugs von Bewertungspraktiken ohne Noten wird deutlich, dass in die Bewertungspraktiken Schüler*innen fast ausnahmslos eingebunden sind, oftmals in der Form, dass Schüler*innen sich selbst bewerten müssen. Sowohl durch Bewertungspraktiken, die fortlaufend als auch durch diejenigen, die punktuell oder (halb-)jährlich vollzogen werden, sind Schüler*innen aufgefordert, eine Bewertung über das eigene Arbeitsverhalten zu vollziehen. In den Ergebnissen tritt dabei entscheidend hervor, dass Schüler*innen in der Praktik der Selbstbewertung von Anderen geführt werden. Einerseits geht dies aus Befunden hervor, die die Steuerung durch die eingesetzten Bewertungsdokumente darlegen können (Bossen 2020; Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Rabenstein 2017; Rabenstein/Strauß 2018). Zudem zeigt sich wie Lehrkräfte die Schüler*innenselbstbewertungspraktiken steuern, indem sie diese nachträglich kontrollieren oder aber – vollzieht sich die Bewertungspraktik mündlich – in situ kommunikativ eingreifen, indem sie beispielsweise Konkretisierungsfragen stellen oder aber die Bewertungen der Schüler*innen evaluieren (Bonanati 2018, Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Steinwand/Schütz 2018). Festzuhalten ist, dass Schüler*innenselbstbewertungspraktiken als Konglomerat aus sozialen Praktiken und eingesetzten Dokumenten verstanden werden müssen (Bonanati 2018; Rabenstein/Strauß 2018). Es zeigt sich hier jedoch das Desiderat der bisherigen Forschung, dass Bewertungspraktiken entweder isoliert als soziale Praktiken untersucht werden bspw. anhand von Transkripten oder videographischen Geschichten (Bonanati 2018; Steinwand/Schütz 2018; Rabenstein 2017) oder aber ausschließlich die Dokumente in den Fokus rücken (Kalthoff/Dittrich 2017; Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Rabenstein 2018; Bossen 2020). Auf diese Weise wurde der Vollzug von Bewertungspraktiken stark separiert in der Aufteilung sozialer Praktiken einerseits und materieller Arrangements andererseits untersucht. In welchem Zusammenspiel die Dokumente und sozialen Praktiken den Bewertungsvollzug

strukturieren, ist daher nur in Ansätzen nachvollziehbar. Auch ist offen, wie die unterschiedlichen Bewertungspraktiken, die im Unterricht vollzogen werden, in Relation zueinanderstehen, weil meist eine spezifische Bewertungspraktik im Fokus der jeweiligen Untersuchung steht wie beispielsweise nur Lernentwicklungsgespräche (Bonanati 2018) oder nur Selbsteinschätzungsbögen, Portfolios oder Lernberichte (Kalthoff/Dittrich 2017; Menzel/Rademacher/Ziems 2017; Rabenstein 2017; 2018; Rabenstein/Strauß 2018, Bossen 2020). Auf diese Weise ist unklar, wie die Bewertungspraktiken in Interaktion zueinander treten.

In Bezug auf das, was zum Gegenstand der Bewertungspraktiken wird, zeichnet sich eine Verschiebung ab (Rabenstein et al. 2015). Die Bewertungspraktiken machen die Gemütsverfassung der Schüler*innen, ihre Arbeitshaltung, den quantitativen Umfang des Gelernten und Bearbeiteten zum Gegenstand der Bewertung. In der Tendenz zeigt sich hier, dass Erfolge und Positives zum Grundtenor der Bewertung gemacht werden sollen, um eine positive Entwicklung der Schüler*innen zu konstatieren (Bonanati 2018; Rabenstein/Strauß 2018:). Entscheidend ist dabei, dass das Bewerten der eigenen Arbeit und des eigenen Selbst sukzessive zu einer Aufgabe des Unterrichts wird. Charakteristisch ist dabei, dass die Bewertung sich nicht allein auf Vergangenes richtet, sondern aus dieser Bewertung immer auch eine zu erreichende Entwicklungsaufgabe konstruiert wird. Als unbeantwortet zeigt sich hier die Frage, wie und welche (divergierenden) Anrufungen hinsichtlich des Entwicklungspostulats in den Bewertungspraktiken an Schüler*innen herangetragen werden und wie sie sich selbst wiederum dazu verhalten.

In Hinblick auf die Frage, welche Subjektivierungsmodi sich in den Bewertungspraktiken zeigen, tritt zunächst das performative Einüben der Schüler*innensubjekte in den Fokus. Schüler*innen sind aufgefordert sich einzuüben in die öffentliche Darstellung eines sich positiv entwickelnden Leistungssubjekts. Deutlich wird zudem, dass Schüler*innen in Bewertungspraktiken immer auch als noch weiterzuentwickelndes und stets defizitäres Subjekt entworfen werden (Rademacher/Menzel/Ziems 2017; Rabenstein 2017). Es zeigt sich hier ein Subjektivierungsmodus von Schüler*innen, der die Entwicklung forciert und diese Entwicklung als potentiell offen und somit stets unabgeschlossen konstruiert. Zudem zeichnet sich im bisherigen Forschungsstand zwar ab, dass Schüler*innen in Selbstbewertungspraktiken geführt werden (Bonanati 2018; Menzel/Rademacher/Ziems 2017). Allerdings ist noch weitestgehend ungeklärt, wie Schüler*innen sich zu dieser Führung verhalten.

4 Analytisches Vorgehen

In diesem Kapitel lege ich dar, wie die grundlegenden theoretischen Prämissen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2) in die empirische Analyse von Bewertungspraktiken übersetzt werden. Dafür nutze ich einen methodologischen Ansatz, der die Erforschung von Subjektivierung durch Anerkennung mit Hilfe der empirischen Operationalisierung des Konzepts der Adressierung ermöglicht (Reh/Ricken 2012). Adressierung nimmt Bezug auf die grundlegende Struktur in Praktiken, in und durch die andere angesprochen werden und in denen Subjekte als bestimmte Subjekte hervorgebracht werden (Ricken 2013b: 92). In den empirischen Analysefokus rückt auf diese Weise, wie Bewertungspraktiken andere ansprechen und als wer sie in diesem Angesprochen-Werden positioniert sind. Darin wird auch die Idee des stiftenden, d. h. subjektivierenden Momentes von Praktiken aufgenommen, die mit Adressierung verbunden ist (vgl. Kap. 2.3). Dies wiederum ermöglicht, in den empirischen Analysen die subjektivierende Bedeutung von Bewertungspraktiken zu fokussieren.

Um das Anliegen des Kapitels umzusetzen, gehe ich in vier Schritten vor. Zunächst erläutere ich die methodologische Übersetzung des theoretischen Konzepts der Anerkennung als Adressierung und stelle die vier Dimensionen von Adressierung vor, die leitend für die Analyse des Datenmaterials sind (Kapitel 4.1). In einem zweiten Schritt (Kapitel 4.2) lege ich den Forschungsprozess in Hinblick auf die praxisethnografisch orientierte Datenerhebung dar und erläutere neben dem

Zugang zum Feld auch, welches Datenmaterial wie erhoben wurde und welche Bedeutung das jeweilige Material im Forschungsprozess eingenommen hat. Darauf aufbauend werde ich drittens (Kapitel 4.3.) auf das konkrete Vorgehen in der Analyse eingehen. Neben den Samplingstrategien und der Frage, welches Datenmaterial wie ausgewählt wurde, lege ich zudem dar, wie ich in der adressierungsanalytischen Auswertung vorgegangen bin und welche Adaptionen der Adressierungsanalyse für Felddokumente nötig waren. Abschließend (Kapitel 4.4) reflektiere ich den Forschungsprozess und die Datenanalyse.

4.1 Empirische Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse

Wie einleitend aufgerufen, lehne ich mich mit der methodologischen Ausrichtung dieser Arbeit an einen Vorschlag Sabine Rehs und Norbert Ricken (2012) an, subjektivierungstheoretische Überlegungen zu Anerkennung als Adressierungsanalyse zu operationalisieren und diese für die Analyse empirischen Datenmaterials fruchtbar zu machen (Reh/Ricken 2012: 43). Den Grundgedanken der Überlegung stellt bei Reh und Ricken die Annahme dar, dass Subjektivierung in und qua Praktiken vollzogen wird (Reh/Ricken 2012: 39f.). Abgeleitet von einem sprach- und kommunikationstheoretischen Ausgangspunkt argumentieren beide, dass nicht allein in Sprache, sondern in allen Formen von Praktiken ein Moment der Adressiertheit vollzogen wird (Reh/Ricken 2012: 43). Adressiertheit rekurriert dabei auf die Idee, dass eine Relation zwischen den Subjekten in Praktiken hergestellt wird, in der jemand als jemand Spezifisches adressiert angesprochen wird und wiederum diejenige/derjenige, die/der adressiert, sich selbst wiederum als jemand Spezifisches zeigt. In dieser Perspektive wird Adressierung als grundsätzlicher Moment der Interaktion im Vollzug von Praktiken verstanden, in und durch den die Subjekte als spezifische Subjekte hervorgebracht werden (Reh/Ricken 2012: 43). Anders ausgedrückt: In der Adressierungsanalyse:

„steht die generelle Betrachtung jener Mikroprozesse im Zentrum, in denen Menschen bedeuten, wer sie in ihren Augen sein können und soll(t)en und dies notwendig in direkter Verknüpfung mit der – von Butler stark akzentuierten – Frage nach dem Antworten auf solche Adressierungen, die wir als „Re-Adressierungen“ bezeichnen und untersuchen – wodurch das Prozesshafte und Performative dieses Adressierens und Readressierens hervorgehoben wird“ (Rose 2018: 73).

Das Zitat verdeutlicht wie Adressierungen auf Re-Adressierungen folgen und auf diese Weise insgesamt ein sequentielles Re-Adressierungsgeschehen hervorgebracht wird (Rose 2018: 74), indem dieses relational in unterschiedlichen Praktiken hergestellt wird. Übergreifend rücken in der Folge drei Frageschwerpunkte in den Mittelpunkt der Re-Adressierungsanalyse, die leitend sind für die empirischen Rekonstruktionen dieser Arbeit. Erstens die Frage danach, wie jemand von wem

angesprochen wird in und durch Praktiken (Rose 2018: 74). Zweitens steht die Frage danach im Mittelpunkt, zu wem diejenige/derjenige in und durch die Adressierung gemacht wird, also um die subjektivierende Hervorbringung des Anderen im Moment der Adressierung (Rose 2018: 74). Drittens interessiert dabei die Frage, wie wiederum an diese Adressierung angeschlossen wird im Moment der Re-Adressierung und fokussiert damit die Ins-Verhältnissetzung zu der Adressierung (Rose 2018: 74).

Der hier angesprochene Moment der Hervorbringung von Subjekten und Subjektverhältnissen stellt jedoch nur eine Dimension dar, die maßgeblich mit dem Moment der Adressierung verbunden ist. In ihren Überlegungen unterscheiden Reh und Ricken drei Ebenen, die in Bezug auf Adressierung in und qua Praktiken differenziert werden können: 1) die Ebene der normativen Ordnung, 2) die Ebene der Ordnung von Positionierungen und 3) eine performative Ordnung (Reh/Ricken 2012: 44f.). Auf diese Weise entstehen unterschiedliche Fragehorizonte und Analyseschritte, durch deren Auswahl der sequentielle Verlauf eines Adressierungsgeschehens in strukturierter Art und Weise erforscht wird. In den folgenden Jahren kam es zu einer Weiterentwicklung dieser Heuristik, wie Reh und Ricken den theoretisch sensibilisierenden Fragekomplex nennen (Reh/Ricken 2012: 45), die unter anderem in einem Forschungsprojekt von Norbert Ricken, Nadine Rose, Nele Kuhlmann und Anne Otzen im Projekt *a:spect* (2017) vollzogen wurde. In der Weiterentwicklung der Adressierungsanalyse im Forschungsprojekt *a:spect* – Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Empirische Rekonstruktionen von Adressierungsprozessen im Sekundar-schulunterricht in subjektivierungstheoretischer Perspektive (Ricken et al. 2017: 219) – rücken unterrichtliche Sprechakte und die Frage nach Adressierungen durch Sprache in den Fokus der Untersuchung. (Ricken et al. 2017: 207). Diese Fokussierung auf Kommunikation stellt eine Spezifik des Forschungsprojektes dar, gemessen an den anfänglichen Überlegungen Sabine Rehs und Norbert Rickens (2012), die Praktiken (sowohl verbal als nonverbal) als Untersuchungsgegenstand ausgewiesen haben. Verbunden ist mit dieser Fokussierung auf Sprache der Einbezug der Konversationsanalyse als Methode zur Datenauswertung (Ricken et al. 2017: 211). Der Fragehorizont wurde dabei weiter ausdifferenziert und in Bezug auf vier unterschiedliche Dimensionen ausgearbeitet. Dabei bleiben die bereits erläuterten drei Dimensionen aus den Überlegungen Sabine Rehs und Norbert Ricken bestehen, allerdings werden Fragen nach den Machtverhältnissen und Positionierungen von den Fragen der Selbstverhältnisse getrennt und insgesamt die Fragen aller Dimensionen weiter ausdifferenziert. Die vier Dimensionen werde ich nun genauer erläutern, da ich diese Weiterentwicklung der Adressierungsanalyse im analytischen Vorgehen dieser Arbeit übernommen habe.

In der Weiterentwicklung werden die 1) Organisationsdimension der Selektion und Reaktion, 2) die der Norm- und Wissensdimension, die der 3) Machtdimension sowie 4) die der Selbstverhältnisdimension voneinander unterschieden (Ricken et al. 2017: 212f.; Kuhlmann et al. 2017: 234f.). Auf Ebene der Organisationsdimension steht das Interesse im Mittelpunkt, welche Selektionen und Reaktionen in der

Adressierung hervorgebracht werden und damit die Frage danach, wer wie dezidiert angesprochen oder auch nicht angesprochen wird. Mit dieser Frage ist auch das Interesse daran verbunden, mit welchen Mitteln (sprachlichen und nonverbalen Praktiken, eingesetzten Dokumenten usw.) die Adressierung organisiert ist und welche Möglichkeiten der Reaktion für wen wie präfiguriert werden.

Die Norm- und Wissensdimension untersucht Re-Adressierungen dann in Bezug auf die Frage, welche Normen und welches Wissen thematisch wird (Ricken et al. 2017: 213f.; Rose 2018: 79). Die Fragen dieser Dimension zielen darauf ab, zu analysieren, welche Normen und welches Wissen dabei als gültig markiert werden und welche Ordnung auf diese Weise hervorgebracht wird (Rose 2018: 79). So wird danach gefragt, welches Verhalten und welche Praktik als richtig, erwünscht oder eben auch als falsch und unerwünscht markiert wird. Darüber hinaus wird auch analysiert, welche Anschlüsse durch die Etablierung einer spezifischen Norm- und Wissensordnung in Hinblick auf die Re-Adressierung präfiguriert wird. Insbesondere Bewertungspraktiken etablieren in ihrem Vollzug Wertungen auf Basis einer spezifischen normativen Ordnung und einer spezifischen Wissensordnung. Mit Hilfe der Analyse der Norm- und Wissensdimension kann die Ordnung analysiert werden, die in und durch Bewertungspraktiken als gültig etabliert wird.

Auf Ebene der Machtdimension wird dann danach gefragt, welche Positionen in und durch die Adressierung in Anschlag gebracht werden (Ricken et al 2017: 214; Rose 2018:79), und auch die Relationen zwischen den Positionen – die so entstehende soziale Hierarchie – gerät in den Blick. Es geht hier insbesondere darum zu erforschen, wie in und qua Adressierung Positionen eröffnet oder verschlossen werden und welche Differenzlinien dadurch zwischen den Subjekten konstruiert werden. Diese Frage ist insbesondere in Hinblick auf die Frage von Relevanz, welche Möglichkeiten sich als Subjekt zu verstehen zu lernen eröffnet und welche verschlossen werden. Dabei wird in der Analyse der Re-Adressierung auch wieder danach gefragt, wie in und qua Re-Adressierungen welche Positionen angenommen und damit eingenommen werden, aber auch wie Positionen verschoben oder nicht eingenommen werden (Reh/Ricken 2012: 45; Rose 2018: 79).

In der Selbstverhältnisdimension steht dann schließlich die Frage im Mittelpunkt, welche(s) Selbst-verhältnis(se) in der Adressierung gezeigt wird/werden und gleichzeitig die Frage danach, welche Selbstverhältnisse Subjekte zeigen sollen (Ricken et al. 2017: 214; Rose 2018: 79f.). Dadurch rückt die Frage nach der Arbeit am Selbst in den Mittelpunkt, womit auf einen transformierenden Prozess und eine Anstrengung rekurriert wird, dass sich Subjekte zukünftig als veränderte und – gemessen an der anerkannten normativen Ordnung, – als verbesserte Subjekte zeigen sollen. Auf diese Weise ist es möglich zu analysieren, wie in und durch Bewertungspraktiken Schüler*innen zu sich selbst in ein Verhältnis gesetzt werden, d. h. es wird untersucht, wie Schüler*innen sich selbst sehen lernen sollen innerhalb der etablierten Ordnung und gleichzeitig rückt auch in den Fokus, wie Schüler*innen sich wiederum zu den angetragenen Selbstverhältnissetzungen verhalten.

Die hier vorgestellten Analysedimensionen von Adressierungen in und qua Praktiken sind als analytische Trennung und daher als Aufmerksamkeitsmarker zu verstehen und können daher nicht immer klar voneinander getrennt werden. Insbesondere die Machtdimension und die Ebene der Selbstverhältnisse sind als ineinander verwoben zu verstehen (Reh/Ricken 2012: 44f.). Für die Frage dieser Arbeit, die der subjektivierenden Bedeutung von Bewertungspraktiken nachgeht, bietet sich die Ausdifferenzierung bei Norbert Ricken, Nadine Roses, Nele Kuhlmann und Anne Otzen (2017) hinsichtlich der Selbstverhältnisdimension im Besonderen an, den analytischen Fokus in Hinblick auf die Hervorbringung von Selbstverhältnissen in und qua Bewertungspraktiken zu schärfen. Auch wenn in dieser Arbeit für die empirischen Rekonstruktionen des Datenmaterials an die Ausdifferenzierungen der vier unterschiedlichen Dimensionen in der Adressierungsanalyse angeschlossen wird (Ricken et al. 2017: 212f.), folge ich nicht der konversationstheoretischen Ausrichtung des *aspect*-Projektes, sondern baue auf den praxistheoretischen Überlegungen Sabine Reh und Norbert Ricken (2012) zur Adressierungsanalyse auf, mit der Folge, dass ich Bewertungen als Bewertungspraktiken verstehe, die neben Praktiken des Sprechens auch spezifische Dokumente umfassen und eine Praktik daher mehr als Sprachpraktiken darstellt. Dennoch orientiere ich mich an der Heuristik des *aspect*-Projekts orientiert (Kuhlmann et al. 2017: 234f.), da diese eine systematische Analyse der einzelnen Dimensionen des Adressierungsgeschehen ermöglichen, indem die einzelnen Dimensionen analytisch klar getrennt voneinander untersucht werden können. Dabei habe ich die Heuristik (Kuhlmann et al. 2017) auf meine Fragestellung sowie auf das Forschungsinteresse sowie das Datenmaterial meiner Arbeit angepasst, weshalb die theoretisch sensibilisierenden Fragen für die Analyse in folgender Weise modifiziert wurden:

Organisationsdimension

- Wie wird wer adressiert und ausgewählt? Wie wird/werden adressierte Person(en) von Nicht-Adressierten abgegrenzt?
- Mit welchen Praktiken wird die/der Adressat*in verpflichtet zu antworten?
- Präfiguration des Anschlusses: Welche Praktiken werden für eine Reaktion eröffnet/verschlossen?

Norm- und Wissensdimension

- Wie wird/werden Ordnung(en) aufgerufen und etabliert?
- Welche Normhorizonte/Wissensordnung werden in den Bewertungspraktiken thematisch?
- Welche Normen werden expliziert/impliziert oder transformiert?
- Welche Differenzlinien werden in Bezug auf Normen/Wissen (bspw. gut/schlecht) hervorgebracht?

- Welche Gegenhorizonte/Abgrenzungen werden aufgerufen?
- Präfiguration des Anschlusses: Welche Re-Adressierungsmöglichkeiten in Bezug auf die aufgerufene Ordnung werden eröffnet/verschlossen?

Machtdimension

- Welche Positionierungen werden in der aufgerufenen Ordnung hervorgebracht?
- Wie positioniert sich die/der Adressierende im Praktikenvollzug?
- Wie wird die/der Adressat*in und durch den Praktikenvollzug positioniert?
- Welche Differenzlinien/Allianzen werden wie hervorgebracht (bspw. konform/nicht-konform, Wissende*r/Unwissende*r)?
- Vor wem wird die Adressierung getätigt?
- Präfiguration des Anschlusses: Welche Re-Adressierungsmöglichkeiten in Bezug zu den aufgerufenen Positionen werden eröffnet/verschlossen?

Selbstverhältnisdimension

- Wie zeigt sich die/der Adressierende als selbstbezügliches/als temporäres Selbst im und durch den Vollzug der Bewertungspraktik?
- Welche Arbeit am Selbst wird auf Seiten der/des Adressierenden bzw. welche Selbsttechnologien (bspw. bzgl. Verhalten, Gefühlen, Einstellung) werden gezeigt/performiert?
- Wie wird die/der Adressat*in als selbstbezügliches/temporäres Selbst adressiert?
- Wie soll sich die/der Adressierte zu sich selbst und/oder den Anderen verhalten?
- Welche Arbeit am Selbst (bzgl. Verhalten, Gefühlen, Einstellung) wird erwartet/verlangt?
- Präfiguration des Anschlusses: Welche Re-Adressierungsmöglichkeiten werden in Bezug zu den aufgerufenen Formen der Selbstführung ermöglicht?

Die hier dargelegte Methodologie sowie die konkreten Analysefragen verdeutlichen, wie durch sie die empirische Analyse von Bewertungspraktiken möglich wird. Die Analysefragen fokussieren die subjektivierende Bedeutung von Bewertungspraktiken und der sich in und durch sie hervorgebrachten Machtverhältnisse. Auf diese Weise ermöglicht das empirische Vorgehen eine Untersuchung, die darauf abzielt, die normative Ordnung zu untersuchen und danach zu fragen, wie Schüler*innen sich zu dieser Ordnung verhalten, welche Positionen ihnen zugeordnet werden und welche Möglichkeiten damit einhergehen sich als Subjekt verstehen zu lernen. Zudem wird das Wechselspiel zwischen den Praktiken der Lehrkraft sowie den Schüler*innenpraktiken untersucht und dadurch analysierbar, wie sich wer zu der

herangetragenem normativen Ordnung, den Machtpositionen sowie Selbstverhältnissetzungen verhält. Im nächsten Schritt möchte ich nun damit beginnen, meine Forschungsstrategie sowie Vorgehensweise der Datenerhebung darzulegen.

4.2 Forschungsstrategie – Feldzugang und Datenerhebung

Diese Arbeit folgt dem Grundverständnis qualitativer Forschung, die das Verhältnis von Theorie und Empirie als relational und einander bedingt begreift (Kalthoff 2008: 19): „Das, was sichtbar gemacht und analysiert werden kann, ist von diesen Theoriebezügen, die ein Verständnis von Welt formulieren, gar nicht zu trennen“ (Kalthoff 2008: 19). Mit anderen Worten formuliert: Erst durch den theoretisch sensibilisierenden Blick, erscheint der empirische Gegenstand in einem spezifischen Verständnis und ermöglicht so einen perspektivspezifischen Zugang zum empirischen Gegenstand. Es ist nicht die Empirie, „die aus sich heraus“ zu der/dem Forschenden spricht, sondern die Gegenstandskonstruktion ist ein Konstruktionsprozess unterschiedlicher Praktiken der Forschenden selbst (Rabenstein/Strauß 2017: 101f.). Auf diese Weise wird das Verständnis des Forschungsgegenstands im Zusammenspiel des Theoriebezugs, der Fragestellung und dem empirischen Material sukzessive konstruiert (Rabenstein/Strauß 2017: 101). „Das Zusammenspiel von Fragestellung, Methoden und erhobenen Daten erzeugt Plausibilität für bestimmte Theorieansätze“ (Kalthoff 2008: 20), weshalb der Theoriebezug nicht willkürlich vollzogen wird, die Theoriebezüge aber erst im Laufe des Forschungsprozess entwickelt werden müssen und nicht von Anfang an feststehen. Dies hatte zu Folge, dass zu Beginn des Forschungsprozess der Forschungsgegenstand begrifflich und theoretisch tendenziell offengehalten wurde, um den Prozess der Datenerhebung in der Erkenntnisoffenheit nicht zu schließen (Rabenstein/Strauß 2017: 101). Auch die Fragestellung wurde zunächst offengehalten und im Laufe des Forschungsprozess konkretisiert (Rabenstein/Strauß 2017: 101). Diesen Prozess und die dabei verfolgten Forschungsstrategien möchte ich nun darstellen, beginnend mit dem Feldzugang und der Datenerhebung.

Als Ort für die Felderhebung stand die Suche nach einer Schule im Mittelpunkt, in der mit Hilfe sogenannter „alternativer Beurteilungsformen“ (Ingenkamp/Lissmann 2008: 178) Bewertungen vollzogen wurden. Programmatisch sind damit Bewertungspraktiken gemeint, die nicht allein Leistungsprodukte benoten, sondern Bewertungen ausformulieren und darüber hinaus den Entstehungsprozess von Leistungen berücksichtigen (Ingenkamp/Lissmann 2008: 178f.). Verbunden sind diese sogenannten alternativen Bewertungsverfahren auch mit der reformpädagogischen Idee, Bewertungen zu individualisieren und diese so besser an die Bedürfnisse einzelner Schüler*innen anpassen zu können, um in der Folge Schüler*innen besser beraten zu können in ihrem schulischem Arbeiten (Ingenkamp/Lissmann 2008: 185f.) Zu diesen Bewertungspraktiken zählen beispielsweise Diagnosebögen

(Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen), Lernberichte, Portfolioarbeit oder aber Leistungsentwicklungsgespräche. Unterschieden wurden Praktiken des Beratens und Praktiken des Bewertens für eine erste Annäherung dadurch, dass Bewertungspraktiken durch einen bewertenden Kommentar charakterisiert sind und dadurch eine Bewertung hervorbringen, die wiederum Bezug zur Vergangenheit aufweist. Beratende Praktiken wurden verstanden als Praktiken, die Bezug nehmen auf künftiges Handeln, dabei aber keine bewertende Kommentierung vollziehen.

Insgesamt war bei der Suche nach einem geeigneten Forschungsfeld leitend, dass sich der Unterricht (Sekundarstufe I) durch eine auf Noten verzichtende Form der Bewertungspraxis auszeichnet. Als Forschungsstrategie wurde für die Suche das Format der Leistungsentwicklungsgespräch als leitend bestimmt, um den genannten (programmatischen) Anspruch, mit Hilfe einer Bewertung ohne Noten eine bessere Beratung der Schüler*innen zu ermöglichen, in den Fokus der Untersuchung zu rücken. Zunächst wurde das Forschungsinteresse dadurch geleitet analysieren zu wollen, was das beratende Moment in den Leistungsentwicklungsgesprächen darstellt. Auf diese Weise wurde der Beobachtungsfokus auf Situationen gelegt, in denen Lehrkräfte und Schüler*innen in den Austausch über die Arbeit der Schüler*innen im Unterricht geraten wie den genannten Lernberatungsgesprächen oder aber beratende Momente im Unterricht.

Mit dem Fokus auf Leistungsentwicklungsgespräche ist in der Folge eine Gesamtschule in den Blick gerückt, in deren Unterricht halbjährlich Leistungsentwicklungsgespräche vollzogen werden (Jahrgang 5 – 10). Diese Gespräche ersetzen in den Jahrgängen 5 bis einschließlich Jahrgang 8 Zeugnisse. Darüber hinaus wird auf den Einsatz von Noten im Unterricht bis einschließlich Klasse 8 verzichtet. Die Leistungsentwicklungsgespräche finden halbjährlich zu Beginn des Schuljahres (i. d. R. ein bis zwei Wochen nach den Sommerferien) und zu Beginn des Halbjahres (Ende Januar/Anfang Februar) statt.

Nach einer ersten zweitägigen Hospitation im Dezember 2015 habe ich Ende Januar 2016 zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres mit der teilnehmenden Beobachtung der Leistungsentwicklungsgespräche begonnen. Teilnehmende Beobachtung meint in meinem Fall eine fokussierte Ethnografie mit kürzeren Feldaufenthalten (Knoblauch 2001), während der ich die Gespräche protokolliert und audiografiert habe. Zudem habe ich Dokumente gesammelt, die in den Vollzug der Gespräche eingebunden waren. Für die teilnehmende Beobachtung wurde die Jahrgangsstufe 6 ausgewählt, um Bewertungspraktiken beobachten zu können, die bereits seit anderthalb Jahren in der Klasse vollzogen wurden. Dies war mit der Annahme verbunden, dass die Schüler*innen bereits eingeübt sind in den Vollzug der Bewertungspraktiken und die Bewertungspraktiken daher in ihrem regelhaften Vollzug beobachtet werden können. Nach der teilnehmenden Beobachtung der Leistungsentwicklungsgespräche folgte in der darauffolgenden Woche die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts gestützt von der Beobachtungsfrage, wie die Gespräche im Unterricht thematisch relevant werden und welche Bedeutung diese im Unterricht einnehmen. Gestützt wurde dieses Vorgehen von der Annahme, dass kurz

vor und kurz nach den Lernberatungsgesprächen deren Bedeutung im Unterricht beobachtbar wird, weil die dort vereinbarten neuen Zielvereinbarungen thematisch relevant werden würden. Zugleich wurde in der Beobachtung der Fokus auf weitere Bewertungspraktiken gelegt, die im Unterricht vollzogen werden und die unmittelbar Bezug nehmen auf die Arbeit der Schüler*innen, die mit Hilfe von Kompetenzraster und Checklisten organisiert wird. Unmittelbar vor und nach den Osterferien wurde diese erste Feldphase ergänzt durch die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts. Im Fokus der Beobachtung stand hier die Frage, wie die Arbeit der Schüler*innen vor den Ferien abgeschlossen und wie nach den Ferien erneut mit der Arbeit begonnen und welche Bewertungspraktiken wie darauf Bezug nehmen.

Die Datenerhebung speiste sich dabei aus dem Schreiben von Beobachtungsprotokollen, ergänzt durch das Audiografieren der Kommunikation. Während die Lernberatungsgespräche durchgängig audiografiert wurden, wurde die Unterrichtskommunikation in ausgewählten Momenten audiografiert. Der Grund hierfür liegt darin, dass in und durch das individualisierte Unterrichtssetting wenig Plenumsgespräche geführt wurden und daher Aufnahmen oftmals nur dann möglich waren, wenn ich als Forschende räumlich nah genug an den Beteiligten positioniert war und die Gespräche somit für das Aufnahmegerät aufnahmefähig waren. Zudem wurden am Ende der ersten Feldphase Expert*inneninterviews geführt – sowohl mit beiden Lehrkräften der Klasse als auch mit einem Schüler. Diese wurden vor dem Hintergrund der Annahme geführt, dass auf Grund der fokussierten Feldbeobachtungsstrategie manche Bewertungspraktiken des Feldes unter Umständen nicht beobachtbar waren für mich als Forscherin. Es stellte sich heraus, dass die Bewertungspraktiken – Leistungsentwicklungsgespräche, Wochenplaner sowie Bewertungspraktiken Zielvereinbarungen/Checklisten (im Unterricht und durch Abschlussstest) – bereits beobachtbar waren und diese sich sowohl in den Expert*inneninterviews als auch in den weiteren Feldphasen als die zentralen und sich wiederholenden Bewertungspraktiken herausstellten. Andere Bewertungspraktiken hingegen wie beispielsweise Feedbackbögen nach Projektpräsentationen, konnten nicht teilnehmend beobachtet werden. Da diese aber in der Regel nicht die Arbeit der Schüler*innen mit Aufgaben des Kompetenzrasters/der Checklisten bewerten, wurden diese im Prozess der Datenerhebung auch nicht fokussiert. Der Fokus lag in der Ergänzung der Datenerhebung durch das Kopieren/Sammeln der Dokumente, die im Vollzug der Bewertungspraktiken involviert waren (Wochenplaner, Zielvereinbarungen, Feedbackbögen).

Während der ersten Feldphase wurde innerhalb der Schule der Kontakt zu anderen Lerngruppen angebahnt. Leitend für dieses Suchbewegung war die Strategie einer minimalen und maximalen Kontrastierung (Jakob: 2003: 453f.). Als minimale Kontrastierung wurde eine fünfte Klasse ausgewählt, die ab dem Schuljahr 2016/2017 neu an der Schule aufgenommen wurde. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Bewertungspraktiken einander in ihrer Form ähneln (Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche, Wochenplaner sowie die Arbeit mit Kompetenzrastern und Checklisten), die Schüler*innen aber zu Beginn der fünften Klasse erst in diese

eingübt werden müssen, wurden ab Herbst 2016 teilnehmende Beobachtungen in einer fünften Klasse durchgeführt. Damit war die Annahme verbunden, dass insbesondere im Moment des Einübens die normative Ordnung, die Macht- sowie Selbstverhältnisse beobachtbar sind, weil sie verhandelt werden müssen. Als maximale Kontrastierung wurde zudem teilnehmend in einer neunten Klasse beobachtet. Hierbei war die Forschungsstrategie leitend, dass zwar weiterhin Leistungsentwicklungsgespräche geführt werden, die Schüler*innen aber durch Noten und halbjährig auch durch Zeugnisse bewertet werden. Die Kontrastierung ist hier in der Bewertungspraktik durch Noten zu sehen, wodurch die Spezifik der Bewertungspraxis ohne Noten im Vergleich noch deutlicher werden sollte.

In der zweiten Feldphase wurde der Fokus der Beobachtungen auf die Leistungsentwicklungsgespräche in allen drei Lerngruppen gelegt sowie auf den Unterricht. Während in der ersten Feldphase auch Projektunterricht beobachtet wurde, wurde nun ausschließlich der Unterricht des Lernbüros erforscht. Grund dafür war eine Veränderung der Forschungsstrategie, die aus den ersten Analyseergebnisse des Datenmaterials (Feldphase I) resultierte. So wurde eine Fokussierung auf die Bewertungspraktiken, die die Arbeit der Schüler*innen mit den Aufgaben der Kompetenzraster/Checklisten bewerten, vollzogen, weil deutlich wurde, dass in der Tendenz keine oder nur sehr selten beratende Praktiken beobachtbar wurden, demgegenüber vorwiegend Praktiken, die kommentierend und bewertend Bezug nahmen auf die Arbeit der Schüler*innen mit den Aufgaben des Kompetenzrasters/der Checklisten. Dies hatte zur Folge, dass der Fokus auf Bewertungspraktiken gelegt wurde. Ausgewählt wurden jene Bewertungspraktiken, die Bezug nehmen auf die Arbeit der Schüler*innen mit den Checklisten/Kompetenzrastern.

In der dritten Feldphase wurden die teilnehmenden Beobachtungen so vollzogen, dass die Vorbereitung der Leistungsentwicklungsgespräche im Unterricht zum Gegenstand der Beobachtung gemacht werden konnte. Diese Strategie wurde bereits in der zweiten Feldphase in der 5. Klasse zum Gegenstand der Beobachtung und sollte nun auf die anderen Lerngruppen ausgeweitet werden. Wiederum war hier die Annahme leitend, dass die Bedeutung der Leistungsentwicklungsgespräche in Unterrichtspraktiken thematisch relevant werden würde.

Insgesamt stellt sich die Erhebung des Datenmaterials über einen Zeitraum von anderthalb Jahren in drei Feldphasen wie folgt dar:

Feldphase 1			
Erhebungszeitraum (Lerngruppe)	Spezifizierung der Beobachtung	Erhobenes Datenmaterial (Anzahl)	
03.12.2015 – 04.12.2015 (Lerngruppe 1, Klasse 6)	5 x Lernbüro (à 45 Minuten) 2 x Projektunter- richt (à 45 Minu- ten)	Beobachtungsprotokolle Lernbüro & Projekt- unterricht (2)	
28.01.2016 (Lerngruppe 1, Klasse 6)	7 x Schüler*in-El- tern-Lehrkraftge- spräche (je ca. 30 Minuten)	Beobachtungsprotokolle Schüler*in-Eltern- Lehrkraftgespräche (5)	
		Audiografien Schüler*in-Eltern-Lehrkraftge- spräche (7)	
		Felddokumente	
		Zielvereinbarungen (3)	
		Portfoliobögen (3)	
02.02.2016 – 05.02.2016 (Lerngruppe 1, Klasse 6)	8 x Lernbüro (à 45 Minuten) 5 x Projektunter- richt (à 45 Minu- ten)	Beobachtungsprotokolle Lernbüro & Projekt- unterricht (4)	
		Audiografien Lernbüro (17)	
01.03.2016 – 04.03.2016 (Lerngruppe 1, Klasse 6)	6 x Lernbüro (à 45 Minuten) 3 x Projektunter- richt (à 45 Minu- ten)	Beobachtungsprotokolle Lernbüro und Pro- jektunterricht (3)	
		Audiografien Lernbüro (21)	
21.03.2016 – 23.03.2016 (Lerngruppe 1, Klasse 6)	4 x Lernbüro (à 45 Minuten) 1 x Projektunter- richt (à 45 Minu- ten) 2 x Expert*innen- interviews Lehr- kräfte 1 x Expert*innen- interview Schüler	Beobachtungsprotokolle Lernbüro & Projekt- unterricht (2)	
		Audiografien (11)	Audiografien Lernbüro (8)
			Audiografien Expert*in- neninterview (3)

Feldphase 2			
Erhebungszeitraum (Lerngruppe)	Spezifizierung der Beobachtung	Erhobenes Datenmaterial (Anzahl)	
06.09.2016 – 09.09.2016 (Lerngruppe 1, Klasse 7)	8 x Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche 6 x Lernbüro (à 45 Minuten)	Beobachtungsprotokolle (10)	Beobachtungsprotokoll Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (8)
			Beobachtungsprotokoll Lernbüro (2)
		Audiografien (27)	Audiografien Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (8)
			Audiografien Lernbüro (19)
Felddokument Lernberichte (6)			
06.09.2016 – 09.09.2016 (Lerngruppe 2, Klasse 9)	4 x Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche 2 x Lernbüro (à 45 Minuten)	Beobachtungsprotokolle (5)	Beobachtungsprotokoll Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (4)
			Beobachtungsprotokoll Lernbüro (1)
		Audiografien Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (4)	
09.11.2016 – 17.11.2016 (Lerngruppe 3, Klasse 5)	6 x Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche 10 x Lernbüro (à 45 Minuten)	Beobachtungsprotokolle (10)	Beobachtungsprotokoll Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (6)
			Beobachtungsprotokoll Lernbüro (4)
		Audiografien (19)	Audiografien Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (6)
			Audiografien Lernbüro (13)
		Felddokumente Zielvereinbarungen (20)	

Feldphase 3			
Erhebungszeitraum (Lerngruppe)	Spezifizierung der Beobachtung	Erhobenes Datenmaterial (Anzahl)	
9.01.2017 – 27.01.2017 (Lerngruppe 1, Klasse 7)	9 x Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche 2 x Lernbüro (à 45 Minuten)	Beobachtungsprotokolle (7)	Beobachtungsprotokoll Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (6)
			Beobachtungsprotokoll Lernbüro (1)
		Audiografien (17)	Audiografien Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (9)
			Audiografien Lernbüro (8)
		Felddokumente	Wochenplaner (3)
			Zielvereinbarungen (3)
26.01.2017 – 27.01.2017 (Lerngruppe 2, Klasse 9)	4 x Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche Expert*inneninterviews Lehrkraft	Beobachtungsprotokolle Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (4)	
		Audiografien (5)	Audiografien Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (4)
			Audiografien Expert*inneninterview (1)
09.05.2017 – 11.05.2017	8 x Lernbüro (à 45 Minuten)	Beobachtungsprotokoll Lernbüro (2)	
		Audiografien Lernbüro (8)	
25.01.2017 – 02.02.2017 (Lerngruppe 3, Klasse 5)	7 x Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräch 5 x Lernbüro (à 45 Minuten) 2 x Projektunterricht (à 45 Minuten) Expert*inneninterview Lehrkraft	Beobachtungsprotokolle (8)	Beobachtungsprotokoll Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (7)
			Beobachtungsprotokoll Unterricht (1)
		Audiografien (11)	Audiografien Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräche (8)
			Audiografien Lernbüro (3)
			Audiografie Expert*inneninterview Lehrkraft

Als Abschluss der dritten Feldphase wurden erneut Expert*inneninterviews mit den Lehrkräften geführt. Ziel war es abzusichern, dass auf Grund des fokussierten Beobachtungsvorgehens bestimmte Bewertungspraktiken nicht beobachtet werden konnten. Es zeigte sich, dass dies nicht zutraf. Zudem stand die Frage im Fokus, wie die Lehrkräfte die Bewertungspraktiken innerhalb der Lernberatungsgespräche vorbereiten. Im Folgenden werde ich nun darstellen, in welchen Schritten das gesammelte Datenmaterial ausgewählt und ausgewertet wurde.

4.3 Forschungsprozess – Datenmaterial & analytisches Vorgehen in der Datenauswertung

Das erhobene Datenmaterial wurde zwischen den Feldphasen gesichtet und jeweils ersten Auswertungen unterzogen. Als Grundlage für die ersten Sichtungen dienten die auf Basis von Feldnotizen geschriebenen Beobachtungsprotokolle. Anders als das Schreiben ethnografischer Protokolle, die am Ende das Datenmaterial der Forschungsarbeit darstellen und somit auch für Leser*innen geschrieben werden (Breidenstein et al. 2013: 97ff.), dienten mir die ethnografischen Protokolle in der Tendenz ausschließlich der Analyse im Forschungsprozess (Breidenstein et al. 2013: 102ff.). Gemeint ist damit einerseits die analytische Leistung, die im Prozess der Verschriftlichung von Feldnotizen geleistet wird, indem gemachte Beobachtungen des Feldes ein erstes Mal verschriftlicht und so Beobachtungen analytisch distanziiert werden (Breidenstein et al. 2013: 103). Im Lesen der Protokolle ist schnell deutlich geworden, dass überwiegend Bewertungspraktiken beobachtbar sind und beratende Praktiken sich in der Tendenz nicht zeigen, weil immer wieder die bewertende Kommentierung von dem, was Schüler*innen getan haben und was sie zukünftig tun sollen in den Vordergrund getreten ist. Auf Grundlage dieses Befundes wurde entschieden, den Fokus auf Bewertungspraktiken zu legen. Während des Lesens der Protokolle wurden auf diese Weise Bewertungspraktiken offen codiert, die im Feld vollzogen wurden. Das offene Codieren diente mir für eine erste Sortierung und Bestandsaufnahme in Bezug auf die Frage, welche Bewertungspraktiken sich im Feld vollziehen (Breidenstein et al. 2013: 126). Anders als das Codieren im Rahmen der Grounded Theory wurden die Codes dann nicht weiter zu Kategorien verdichtet (Böhm 2009: 477ff.), sondern dienten dazu, eine erste inhaltliche Sortierung vorzunehmen, um Bewertungspraktiken im Datenmaterial aufzuspüren und dann in einem nächsten Schritt Datenauszüge für die adressierungsanalytische Analyse auszuwählen. Das offene Codieren kann im Sinne Breidenstein et al (Breidenstein et al. 2013: 129) daher als ein „suchendes Herantasten“ an das Datenmaterial bezeichnet werden, weshalb die Codes in der Tendenz ausschließlich auf der Inhaltsebene formuliert wurden. Mit Hilfe dieser sogenannten „analytical notes“ wurden offene Fragen in Bezug auf die Bewertungspraktiken festgehalten, die die Grundlage für weitere Forschungsstrategien in sich anschließenden Feldphasen

bildeten. Auf diese Weise hat sich die Samplingstrategie zur Datenauswahl sukzessive verfeinert (Merkens 2009: 295ff.) mit der Konsequenz, dass bereits ab Beginn der zweiten Feldphase der Fokus auf Bewertungspraktiken ohne Noten lag, die Bezug genommen haben auf die Arbeit der Schüler*innen mit den Kompetenzrastern und Checklisten. Untermuert wurde diese Samplingstrategie zudem durch die geführten Expert*inneninterviews mit den Lehrkräften, weil sich auch dort zeigte, wie relevant die Bewertungspraktiken für die Arbeit im Unterricht ist. In einem nächsten Schritt wurden auf Basis dieser Samplingstrategie die Audiografien bzw. Ausschnitte aus den Audiografien ausgewählt, die die Grundlage der adressierungsanalytischen Untersuchung (s. Kapitel 5.2-5.5) bilden. Bei der Datenaufbereitung der Audiografien habe ich mich für ein weniger kompliziertes Transkriptionsverfahren entschieden, um – wie in der Forschungspraxis üblich – das Verhältnis von analytischem Nutzen und zeitlichem Aufwand zu wahren, aber dennoch eine Analyse des Re-Adressierungsgeschehen vor dem Hintergrund der verfolgten Fragestellung zu ermöglichen (Breidenstein et al. 2013: 91). Nach der zweiten Feldphase wurde die Analyse der Beobachtungsprotokolle erneut mit Hilfe des offenen Codierens und dem Schreiben der „analytical notes“ vollzogen. Im Vergleich mit den Analyseergebnissen der ersten Feldphase zeigte sich schnell, dass die beobachteten Bewertungspraktiken in ihrem Vollzug regelhaft, das heißt ohne große Abweichungen wiederholend vollzogen werden. Dies hatte für das Datensampling zur Folge, dass die Bewertungspraktiken ausgewählt wurden, die in Bezug auf ihren Vollzug als regelhaft und sich wiederholend bezeichnet werden können. Wieder wurden einzelne Audiografien beziehungsweise Ausschnitte von Audiografien daraufhin ausgewählt und transkribiert.

Die so nach der ersten und zweiten Feldphase gewonnene Datenauswahl wurde dann einer ersten adressierungsanalytischen Untersuchung unterzogen. Die Transkriptionen wurden dafür sequentiell analysiert mit dem Ziel eine Feinanalyse zu vollziehen und die vollzogene Interaktion in und durch Bewertungspraktiken zu erforschen (Breidenstein et al. 2015: 146f.; Rose/Ricken 2017: 160f.). Dabei wurde von mir als Forscherin die Startsequenz festgelegt und als Adressierung verstanden, der darauffolgenden Sprechakt wiederum als Re-Adressierung. Bei der Analyse der Dokumente (vgl. Kap. 5.2) musste allerdings eine andere Vorgehensweise gesucht werden, weil die Frage, was eine Adressierung darstellt und was eine Re-Adressierung, neu gestellt werden musste (Rabenstein/Strauß 2017:109). Dabei wurde in Anlehnung an die Dokumentenanalyse nach Wolff (2006; 2009) versucht, nicht allein den Inhalt des Dokuments adressierungsanalytisch auszuwerten, sondern darüber hinaus die formale Gestaltung des Dokuments sowie die von den schulischen Akteuren vollzogenen Eintragungen auszuwerten (Rabenstein/Strauß 2017: 109ff.). Daraus resultiert ein dreischrittiges Analyseverfahren: 1) die Frage nach der formalen Gestaltung des Dokuments (beispielsweise die Analyse von Logos, Aufbau von Tabellen usw.), 2) die Frage nach dem aufgedruckten Inhalt (beispielsweise die Aufgabenstellung, Überschriften) sowie 3) die Frage nach den gemachten

Eintragungen. Dokumente werden in dieser Arbeit als in Praktiken eingebunden verstanden, die neben der Frage nach „programmatischen, institutionellen und praktischen“ (Rabenstein/Strauß 2017: 104) Aspekten auch daraufhin befragt werden, wie Subjekte in und durch den formalen und inhaltlichen Aufbau adressiert werden (Rabenstein/Strauß 2017: 104). Die Ebene der formalen Gestaltung sowie die Ebene der vorgedruckten Inhalte werden als Adressierung durch das Dokument verstanden. Die Eintragungen durch die Schüler*innen und Lehrkräfte wiederum als Re-Adressierungen. Insgesamt wurde auf diese Weise die gesampelten Datenauszüge anerkennungstheoretisch analysiert. In einem nächsten Schritt werde ich nun das von mir dargestellte methodische Vorgehen rückblickend betrachten.

4.4 Reflexion des Forschungsprozesses

Zunächst ist im Forschungsprozess deutlich geworden, dass die ans Feld herangetragene Annahme, dass alternative Bewertungspraktiken mit Praktiken des Beratens einhergehen, sich als falsch erwiesen hat, weil es insbesondere bewertende Kommentierungen sind, die in und durch die beobachteten Praktiken hervorgebracht werden und diese daher von mir als Bewertungspraktiken verstanden werden. Dies ist der Grund, weshalb Bewertungspraktiken in den Fokus der Untersuchung gerückt sind. Diese veränderte Entscheidung im Forschungsprozess hat die Erforschung der sich wiederholenden regelhaften Adressierung durch Bewertungspraktiken (ohne Noten) ermöglicht. Insbesondere der Vergleich innerhalb einer Lerngruppe, aber auch durch die minimale und maximale Kontrastierung (Jakob 2003: 453f.), wurde deutlich, was wie in Bewertungspraktiken wiederkehrend ist und als regelhaft verstanden werden kann. Auf diese Weise sind die „Subjektivierungslogiken“ (Ricken et al. 2017: 210) von Bewertungspraktiken ins Zentrum der Rekonstruktionen gerückt.

Offen ist in der Art und Weise der Datenerhebung jedoch geblieben, wie einige der gesammelten Dokumente für Eintragungen genutzt werden, in dem Sinne als dass die Momente des Eintragens nur in Ausnahmefällen beobachtet werden konnten. Daher konnte das Re-Adressierungsgeschehen zwar am Dokument nachvollzogen werden, wie jedoch die Eintragungen – also das prozesshafte Ausfüllen der Dokumente – vorgenommen wurden, ist durch die Art und Weise der Beobachtung nicht in den Blick geraten. Damit ist beispielsweise unklar, wann Schüler*innen im Wochenplaner Bewertungen vollzogen haben – beispielsweise aus dem Gedächtnis am Ende der Woche oder immer täglich nach Stundenende, wie sie von den Lehrkräften dazu aufgefordert wurden. Dies wäre aber interessant für die Frage, wie Schüler*innen sich dazu in ein Verhältnis setzen, dass sie das eigene Tun bewerten sollen, es war aber nicht möglich, weil das Ausfüllen der Dokumente nur randständig in den Feldphasen beobachtet wurde. Der Grund dafür ist darin zu suchen, dass die Samplingstrategien sukzessive und außerhalb der Phasen der Feldbeobachtungen vollzogen wurden. Zudem war es schwierig, im Feld den Moment der

Eintragungen so nah und vor allem ohne Videokamera im Detail so zu beobachten, dass der Prozess des Eintragens analysierbar geworden wäre. Während des Eintragens im Wochenplaner haben die Schüler*innen nicht gesprochen, sondern geschrieben, weshalb hier der Einsatz einer Videokamera unerlässlich gewesen wäre. Aber auch dann wäre nicht auszuschließen, dass Schüler*innen Eintragungen vornehmen in Momenten, in denen sie nicht von mir beobachtet worden wären.

In Hinblick auf die Samplingstrategie ist deutlich geworden, dass die wiederholenden Momente in Bezug auf aufgerufenen Normen, hergestellten Positionierungen und Selbstverhältnissen sowie die sich in ähnlicher Weise wiederholenden Re-Adressierungen analysierbar gemacht werden konnten. Dabei verhindert die Samplingstrategie aber, dass Differenzierungen von Schüler*innen in Bezug auf die normative Ordnung, divergierenden Positionierungen und Selbstverhältnissen im Vergleich zu anderen Schüler*innen nicht untersucht werden können durch die Art und Weise wie ich das Datenmaterial zusammengestellt und analysiert habe. Damit können Fragen danach wie beispielsweise eine Differenzordnung innerhalb der Schüler*innen einer Klasse durch Bewertungspraktik produziert wird, die sich u.U. verhärtet oder aber auch aufgebrochen wird, in der Tendenz nicht analysiert werden. Insbesondere eine Langzeitperspektive wäre hier interessant, um zu erforschen, wie sich Zuschreibungen über einen längeren Zeitraum u.U. auch wieder verändern.

Die teilnehmende Beobachtung, bei der nicht allein protokolliert, sondern auch audiografiert wurde, hat es ermöglicht, im Schreiben der Feldnotizen und später im Schreiben der Protokolle, den Fokus auf nonverbale Praktiken zu legen. Dies hat es mir in der Beobachtung ermöglicht, dezidiert den Fokus auf nonverbale Praktiken zu legen, weil ich durch das Audiografieren entlastet wurde, auch das gesprochene Wort zu notieren. Auf diese Weise sind Protokolle entstanden, die das „Stimmlose und Unaussprechliche“ (Hirschauer 2001: 437ff.) fokussieren, d. h. neben Gestik, Mimik, Bewegungen der Körper auch Atmosphärisches und emotionale Stimmungen zum Ausdruck bringen. Mit den Begriffen „Atmosphärisches“ und „emotionale Stimmungen“ meine ich das, was in Situationen schweigsam bleibt, also nicht explizit verbalisiert wird, aber durch Praktiken, Gesten, Mimik und Körperhaltung wirkmächtig wird wie beispielsweise Aufregung und Stolz (Rabenstein/Strauß 2018: 333ff.). Das Potential, Atmosphärisches und emotionale Stimmungen zu untersuchen, die durch die Art und Weise des Protokollierens möglich geworden ist, wurde während der Untersuchung kaum bis gar nicht genutzt, da Emotionen nicht im Fokus des Forschungsinteresses standen.

Im Folgenden werde ich nun die Ergebnisse der adressierungsanalytischen Untersuchung darstellen. Dabei werde ich zunächst in Form eines Prologs in die Unterrichtspraxis des Feldes einführen (Kap. 5.1). Der Fokus liegt auf der Darstellung der Organisation der Arbeit der Schüler*innen im Unterricht sowie die sich konkret vollziehen Arbeitspraktiken der Schüler*innen. In einem zweiten Schritt beginne ich dann mit der Darstellung der adressierungsanalytischen Rekonstruktionen von vier unterschiedlicher Bewertungspraktiken, welche auf die im Prolog ausführlich

erläuterte unterrichtliche Arbeit der Schüler*innen bewertend Bezug nehmen (Kap. 5.2 – Kap. 5.5).

5 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel werde ich die adressierungsanalytischen Rekonstruktionen des empirischen Materials darstellen. Dafür werde ich zunächst mit einem Prolog (Kap. 5.1) beginnen, indem ich erläutere, wie sich die Arbeit der Schüler*innen im Unterricht vollzieht. Im Fokus der Darstellung dieses Kapitels steht die Arbeit der Schüler*innen mit den unterrichtlichen Dokumenten Kompetenzraster, Checklisten, Wochenplaner sowie Zielvereinbarungen und dient dem Ziel, die alltägliche Unterrichtspraxis näher zu erläutern und zu verdeutlichen, worauf sich die rekonstruierten Bewertungspraktiken (Kap. 5.2 – Kap. 5.5) beziehen. Ausdrücklich sei daraufhin gewiesen, dass ich mit dem Prolog nicht das Ziel verfolge, eine re-adressierungsanalytische Rekonstruktion der Arbeit der Unterrichtspraxis darzustellen, sondern zunächst darin einführen möchte, wie im Unterricht gearbeitet wird und wie darin die Dokumente Kompetenzraster, Checklisten und Wochenplaner eingebunden sind.

In den Kapiteln 5.2. bis 5.5. beginne ich dann mit den re-adressierungsanalytischen Rekonstruktionen von vier unterschiedlichen Bewertungspraktiken. Alle Praktiken haben gemein, dass sie bewertend Bezug nehmen auf die unterrichtliche Arbeit der Schüler*innen mit den Checklisten und Kompetenzrastern. Die empirische Arbeit am Material ist so aufgebaut, dass ich zunächst die alltäglichen Bewertungspraktiken des Unterrichts untersuche (Bewertungspraktik Checklisten und Kompetenzraster, Kap. 5.2) sowie die wöchentliche Bewertungspraktik Wochen-

planer (Kap. 5.3). Diese zwei Bewertungspraktiken vollziehen sich im Unterricht und nehmen Bezug auf die Bewertung der Aufgaben, die die Schüler*innen von den Checklisten bearbeiten. Es folgt sodann die Analyse der Bewertungspraktik Portfolio (Kap. 5.4) sowie der Bewertungspraktik Zielvereinbarungen (Kap. 5.5). Diesen beiden Bewertungspraktiken ist gemein, dass sie die Arbeit der Schüler*innen flankierend außerhalb des Unterrichts in halb-jährlich stattfindenden Leistungsentwicklungsgesprächen bewerten. Insgesamt werden dadurch alle wiederkehrenden Bewertungspraktiken in den Blick genommen, die sich im untersuchten Unterricht stetig re-produzieren.

Nun beginne ich damit, die unterrichtlichen Praktiken der Schüler*innen mit Checklisten, Kompetenzrastern, Wochenplänen sowie Zielvereinbarungen zu erläutern und beginne mit der Darstellung der zentralen Dokumente: Checklisten und Kompetenzraster.

5.1 Prolog – Die Arbeit mit Kompetenzrastern und Checklisten im Unterricht

Im Unterricht des untersuchten Feldes – genannt Lernbüros – arbeiten die Schüler*innen dezentral, d. h. sie planen für die Unterrichtszeit mit Hilfe des Wochenplaners Aufgaben für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Die Unterrichtspraxis wird strukturiert durch die Kompetenzraster und Checklisten, mit Hilfe derer die Schüler*innen Aufgaben für den Tag und die Woche planen. Beides zusammen stellen die zentralen unterrichtlichen Instrumente dar mit deren Hilfe die unterrichtlichen Inhalte (curriculare Vorgaben) und die daraus resultierenden Aufgaben für die Jahrgangsstufen fünf bis zehn festgelegt werden. Die Arbeit der Schüler*innen mit den Kompetenzrastern und Checklisten wird von Klasse 5 bis 8 nicht benotet. Anstelle von Halbjahreszeugnissen treten die Leistungsentwicklungsgespräche, bei denen sich die Schüler*innen gemeinsam mit mindestens einem Elternteil/Erziehungsberechtigten sowie einer Lehrkraft zu einem halbstündigen Gespräch treffen. Diese Gespräche finden zu Beginn des neuen Schuljahres und zu Beginn des neuen Halbjahres statt. Am Ende des Schuljahres bekommen die Schüler*innen einen Lernbericht ausgehändigt, der anders als ein Zeugnis aber nicht versetzungsrelevant ist, die Leistung der Schüler*innen jedoch ebenfalls ohne Noten bewertet. Ab Klasse 9 erhalten die Schüler*innen dann Noten und Zeugnisse. Die Leistungsentwicklungsgespräche werden dennoch in der Klassenstufe 9 bis 10 geführt.

Im Folgenden wird in drei Schritten die beobachtete Unterrichtspraxis im Umgang mit dem Kompetenzraster und den Checklisten im Unterricht erläutert. Praxis wird in Anlehnung an Thomas Pille und Thomas Alkemeyer (2017) als Geflecht aus Praktiken, Räumen sowie Dingen verstanden, mit dem sukzessive sich wiederholende Strukturen hervorgebracht werden, die die kollektive Praxis organisieren (Pille/Alkemeyer 2017: 151ff.). Zunächst stehen die Darstellungen der Kompetenz-

raster und Checklisten als Dokumente im Fokus (Kapitel 5.1.1 sowie 5.1.2) und ich zeige auf, welcher Umgang durch den Aufbau und die Inhalte der Dokumente ermöglicht und nahegelegt wird. In einem zweiten Schritt lege ich dann den Fokus auf die Einbindung der Dokumente in Praktiken der Arbeitsplanung in den halbjährlichen Lernentwicklungsgesprächen (Kapitel 5.1.3) sowie im alltäglichen Unterricht (Kapitel 5.1.4) und erläutere die beobachtete Praxis. Abschließend stelle ich die unterrichtliche Arbeit sowie den Ablauf der halbjährlichen Lernentwicklungsgespräche (Kap. 5.1.5) dar.

5.1.1 Der inhaltliche und formale Aufbau des Kompetenzrasters

Die Kompetenzraster sind Dokumente, mit deren Hilfe Unterrichtsthemen der Fächer Deutsch, Ma-thematik und Englisch ausdifferenziert werden, sowohl thematisch als auch hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads. Sie strukturieren die Themen der Fächer verteilt auf die Klassenstufen 5 bis einschließlich 10. Der Aufbau des Kompetenzrasters wird im Folgenden exemplarisch für das Fach Deutsch beschrieben, und danach gefragt, wie Aufbau und Inhalt die Nutzung der Dokumente präfigurieren.

Das Kompetenzraster stellt eine Tabelle dar, die im Querformat über zwei DIN A4 Seiten verläuft. Die Tabelle wird von einer Kopfzeile überschrieben. In der oberen linken Ecke des Kopfes ist das Schullogo sowie der Name der Schule abgedruckt. In der Mitte der Kopfzeile steht die Überschrift „Kompetenzraster Deutsch“. Dann folgt mit etwas Abstand Platz für die Beschriftung „Name:“, auf dem jede*r Schüler*in ihren Namen eintragen kann, wodurch das Kompetenzraster am Ende einer Schülerin/einem Schüler direkt zugeordnet werden kann.

Unter der Kopfzeile folgt dann die Tabelle, welche die Vorder- und Rückseite des Blattes ausfüllt. Unterteilt ist die Tabelle horizontal in sechs gleich große Felder. Das erste Feld enthält die Überschrift A1, es folgt dann das Feld A2, darauf B1 und so geht es weiter bis zum letzten Feld mit der Bezeichnung C2. Diese Einteilung erinnert an die Nivellierung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, durch das bestimmtes Wissen sowie Fähigkeiten für unterschiedliche Niveaustufen ausdifferenziert beschrieben werden. Während A1 die erste und „leichteste“ Kompetenzstufe abbildet, mit dem beim Sprachenlernen begonnen wird, endet die Zeile mit dem „schwierigsten“ Sprachniveau C2, das verglichen werden kann mit dem Niveau eines Muttersprachlers/einer Muttersprachlerin.

Die Tabelle konkretisiert unterschiedliche Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch, die von den Schüler*innen erlernt werden sollen. Die ersten zwei Spalten des Kompetenzrasters Deutsch sind dem Bereich „Lesen“ zugeordnet und aufgeteilt in die Zeile „Lesekompetenz“ und die Zeile „Literatur“. Unter diesen zwei Zeilen folgt dann eine Zeile, die einem anderen, zweiten Fertigungsbereich zugeordnet ist: dem „Sprechen“. Dieser wird in der darauffolgenden Spalte als „Sprechen und Präsentieren“ beschrieben. Die übrigen drei Spalten auf der Rückseite des Dokuments sind dem Fertigungsbereich „Schreiben und Sprachwissen“ zugeordnet

und gliedern sich wiederum in die Zeilen – „eigene Texte, Grammatik, Rechtschreibung“ auf (der genannten Reihenfolge nach). Insgesamt erstreckt sich das Kompetenzraster auf die Vorder- und Rückseite einer DIN A4 Seite. Die Fußnote des Dokuments beinhaltet den Verweis auf das Copyright, den Namen der Schule sowie dem Stand der letzten Überarbeitung des Dokuments.

Mit Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung des Kompetenzrasters wird deutlich, dass die in „Lesen, Sprechen sowie Schreiben & Sprachwissen“ ausdifferenzierten Hauptfertigkeiten erneut unterteilt werden, so dass am Ende insgesamt sechs inhaltliche Bereiche entstehen, die unterschiedliche Kompetenzbeschreibungen zu unterschiedlichen Themen und Niveaus eröffnen. Insgesamt sind es 33 Kompetenzbeschreibungen, aufgeteilt auf sechs Fähigkeitsbereiche. Auf diese Art und Weise entsteht eine standardisierte Vorgabe in Bezug darauf, welche Kompetenzen Schüler*innen im Fach Deutsch erlangen sollen, respektive erlangen müssen.

Für einen inhaltlichen Eindruck der Kompetenzbeschreibungen folgt exemplarisch die Analyse einer Kompetenzniveaubeschreibung und zwar für die Fähigkeit „Lesen“ und die darunter gefasste Ausdifferenzierung „Lesekompetenz A2:“

„Ich kann mir bekannte Texte einigermaßen fließend vorlesen. Ich kann kurze, einfache Texte verstehen und darin wichtige Informationen auffinden, und nutze dabei gelegentlich Verständnishilfen. Ich kann Informationen aus einfachen Tabellen und Diagrammen entnehmen“ (Lesekompetenz A2).

In der Kompetenzbeschreibung wird die Formulierung „Ich kann“ verwendet, die charakteristisch für alle weiteren Kompetenzbeschreibungen des Dokuments ist. Es zeigt sich hier, dass die Kompetenzbeschreibungen aus der Sicht der Schüler*innen formuliert sind, indem sie das Personalpronomen „Ich“ verwenden. Dabei werden unterschiedliche Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten beschrieben, wie beispielsweise das flüssige Vorlesen bekannter Texte, das Finden wichtiger Informationen oder das Nutzen von Verständnishilfen. Durch diese Beschreibungen werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits ausdifferenziert. Gleichzeitig lassen sie einen Deutungsspielraum offen, was nun wie genau gekonnt beziehungsweise verstanden werden muss wie es zum Beispiel die Formulierung „Texte einigermaßen fließend vorlesen“ exemplarisch verdeutlicht. Inwiefern eine Kompetenzstufe somit als erreicht bezeichnet werden kann, bleibt in der Beschreibung des Kompetenzrasters tendenziell vage und scheint daher im konkreten Einzelfall entschieden werden zu müssen.

In der Verhältnissetzung zu anderen Kompetenzniveaus innerhalb des Bereiches „Lesekompetenz“ fällt auf, dass die Kompetenzen aufeinander aufbauen:

„Ich kann einen unbekanntem Text fließend vorlesen. Vorbereitet lese ich mit guter Betonung vor. Ich kann altersgemäße Sachtexte, literarische Texte und Zeitungartikel verstehen und erkenne die Hauptgedanken. Ich kann Informationen aus Texten, Tabellen und Diagrammen entnehmen“ (Lesekompetenz B1)

Hier zeigt sich, wie die höhere Kompetenzstufe Anforderungen niedriger Kompetenzstufen aufgreift, sich die Anforderungen jedoch sukzessive erhöhen: Nun

muss nicht mehr ein bekannter, sondern ein unbekannter Text fließend vorgelesen werden, um das Kompetenzniveau (B1) zu erreichen. Die Anforderungen sind im Vergleich zum vorherigen Niveau erhöht, bauen jedoch inhaltlich und in Bezug auf die Fähigkeiten aufeinander auf. Hier zeigt sich ein Muster, dass konstitutiv ist für alle der oben genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kompetenzrasters.

Ausgehend von der Beschreibung des Aufbaus sowie der Inhalte des Kompetenzrasters, soll nun danach gefragt werden, welche Nutzung der Dokumente präfiguriert wird. Viererlei möchte ich in Hinblick auf diese Frage zusammenfassen:

1) Sowohl das Schullogo als auch der Verweis auf das Copyright und den Namen der Schule markieren die Autorschaft des Dokuments. Dadurch hebt sich das Kompetenzraster von einem „einfachen“ Arbeitsblatt ab und wird zu einem offiziellen Dokument, das übergreifend über Klassen und einzelne Lehrkräfte hinweg ein Instrument der Schule darstellt, mit dem die Arbeit im Fach Deutsch, Mathematik und auch Englisch inhaltlich strukturiert wird.

2) Festzuhalten ist zudem, dass die Ausformulierungen der Kompetenzniveaus Deutungsspielräume eröffnen, welche Fähigkeit bzw. Fertigkeit in welchem Maße praktiziert werden kann, bzw. werden muss. Die Formulierungen eröffnen einen Spielraum, der auf die Notwendigkeit in der Unterrichtspraxis verweist, konkretisieren zu müssen, was nun genau und in welcher Qualität gekonnt und gewusst werden muss. Das übergreifende fachliche Instrument mit dem die Schule die Arbeit im Fach Deutsch einen Rahmen setzt, hält eben auch Deutungsspielräume offen, die geschlossen werden müssen.

3) Der Aufbau der Kompetenzraster durch die Einteilung divergierender Niveaustufen legt fest, dass die einzelnen Niveaustufen aufeinander aufbauen und daher nacheinander erworben werden müssen. Offen bleibt dabei in welcher Klassenstufe und in welchem Halbjahr die jeweilige Kompetenzniveaustufe bearbeitet und erworben werden muss, respektive erworben werden sollte. Dadurch bleibt auch unklar, welcher zeitliche Umfang aufgewendet werden muss, um eine Niveaustufe zu erlangen und in die nächst höhere wechseln zu können. Ein lineares Abarbeiten der Niveaustufen eines Themengebietes wie beispielsweise Literatur scheinen aber durch das Dokument präfiguriert. Gleichzeitig ermöglicht die Einteilung in unterschiedliche Themenbereiche/Fähigkeiten sowie in unterschiedliche Niveaustufen, in manchen Themenbereichen im unteren Kompetenzniveau zu arbeiten, während in anderen Themenbereichen bereits in einem vorangeschrittenen Kompetenzniveau gearbeitet werden kann. So kann eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise im Bereich Literatur B1 arbeiten, während sie oder er im Bereich Rechtschreibung noch in den Niveaustufen A1 oder A2 arbeitet.

4) Durch die formale Vorgabe, den Kompetenzbogen mit dem eigenen Namen zu beschriften, wird das Kompetenzraster zu einem Dokument, das eindeutig der/dem einzelnen Schüler*in zugeordnet werden kann. So wird mit dem Eintragen des Namens eine personalisierte Zuordnung zu einzelnen Schüler*innen geschaffen. Auf diese Weise transformiert sich das offizielle Dokument – aus Schüler*innsicht gesprochen – zu „meinem“ Kompetenzraster, an dem Schüler*innen sich

in ihrer unterrichtlichen Arbeit orientieren sollen. Des Weiteren lässt sich resümierend festhalten, dass das Kompetenzraster sowohl in seinem formalen als auch inhaltlichen Aufbau zum Instrument wird, dass Leistungsstände von Schüler*innen strukturiert und vergleichbar macht. Die Eintragung des Namens macht das Kompetenzraster zu einem persönlichen Dokument, womit die Leistungen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers dokumentiert wird. Darüber hinaus wird durch das freie Namensfeld bereits die Möglichkeit angebahnt, Leistung individuell zurechenbar zu machen und mit Hilfe des Dokumentes schriftlich abzubilden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Formulierungen der Kompetenzen dazu auffordern, die Bewertung danach auszurichten, ob Kompetenzen erreicht wurden oder nicht. Hier zeigt sich eine formalisierte Möglichkeit, Leistung im Sinne eines bestanden/nicht bestanden bewerten zu können. Darüber hinaus wird nachvollziehbar, wie die Leistungsdokumentation in den Fokus gerückt wird. Insgesamt scheint auf Grund der formalen und inhaltlichen Gestaltung des Dokuments nahezuliegen, dass in der Leistungsdokumentation der Fokus nicht auf die inhaltliche Qualität erbrachter Leistung gelegt werden kann, sondern auf dem Erreichen/Nicht-Erreichen von Niveaustufen.

5.1.2 Der inhaltliche und formale Aufbau der Checklisten

Jedes Kompetenzniveau der einzelnen Fähigkeitsbereiche besitzt eine eigene „Checkliste“, womit jeder Kompetenzniveaustufe konkrete Aufgaben zugeordnet werden (bspw. Checkliste Lesekompetenz A2 zur Kompetenzstufe Lesekompetenz A2), die dann von den Schüler*innen im Unterricht bearbeitet werden müssen, um die jeweilige Kompetenzstufe zu erlangen. In der Regel ist jede Checkliste ein einseitiges DIN A4 Dokument mit unterschiedlichen Aufgaben, jedoch gibt es auch einige wenige Ausnahmen, die sich über zwei DIN A4 Seiten erstrecken. Insgesamt ist der formale und inhaltliche Aufbau der Checklisten für alle Kompetenzniveaus der einzelnen Themen-/Fähigkeitsbereiche so ähnlich, dass im Folgenden die Checkliste des bereits dargestellten Kompetenzniveaus Lesekompetenz A2 exemplarisch beschrieben wird. Im Folgenden wird dabei danach gefragt, welchen Umgang die Checklisten auf Grund des Aufbaus und Inhalts präfigurieren.

Blickt man auf die Checkliste, ist oben links im Kopf der Checkliste das Schullogo sowie der Name der Schule abgedruckt. Rechts daneben folgt ein Kästchen, indem vorgedruckt Name: zu lesen ist. Unterhalb des Kopfes verläuft die Überschrift des Dokuments Checkliste Lesekompetenz A2 mit der die Zuordnung zum Kompetenzraster und Niveaustufe deutlich markiert wird. Unterhalb der Überschrift folgt dann die Kompetenzbeschreibung der Checkliste Lesekompetenz A2. Formal wird sie durch eine Umrahmung abgesetzt.

Darauf folgt eine Tabelle mit vier Spalten, die unterschiedlich breit sind. Insgesamt hat die Tabelle (inkl. der Überschriftenzeile) acht Zeilen. Die erste Spalte dient der Nummerierung der Zeilen (1, 2a, 2b, 2 c, 3, 4, 5), daneben folgt die Spalte mit der Überschrift „Ich kann:“; in einer dritten Spalte „Ich trainiere:“ und abschließend

eine Spalte, die mit einem Häkchen als Symbol versehen ist. Während die erste und die letzte Spalte relativ schmal sind (ca. 1 cm), liegt größtmäßig der Schwerpunkt auf den Spalten „Ich kann:“ (6 cm) und insbesondere „Ich trainiere:“ (ca. 8 cm), so dass für diese beiden Spalten der größte Platz in der Tabelle entsteht.

Mit Blick auf die inhaltliche Gestaltung zeigt sich, dass die Spalte mit dem Titel „Ich kann:“, die beschriebene Kompetenzbeschreibung Lesekompetenz A2 auf insgesamt sieben Zeilen aufgliedert und sie in Teilen erweitert. Die erste Zeile greift beispielsweise die Kompetenzbeschreibung „Ich kann mir bekannte Texte fließend vorlesen“ im Originalwortlaut auf, während andere Zeilen, eine Ergänzung und Zuspitzung der Kompetenzbeschreibung darstellen als eine Art Teilkompetenzbeschreibung. Während also die Spalte „Ich kann:“ näher ausbuchstabiert, was Schüler*innen am Ende gelernt haben müssen, um eine Niveaustufe zu erreichen, richtet die Spalte „Ich trainiere:“ den Fokus auf das, was die Schüler*innen üben und bearbeiten müssen, um die beschriebenen Teilkompetenz zu erreichen. Die allermeisten Zellen der „Ich trainiere“-Spalte sind gefüllt mit Materialhinweisen und meist in folgender Form: [Name des Arbeitsheftes/Buches], [Angabe Aufgabennummer, Seitenzahl]. Dabei variiert der Umfang der genannten Aufgaben in ihrer Anzahl (von min. 1 bis max. 8 Angaben). Auf diese Weise entstehen in der Tabelle größere und kleinere Zellen und damit folglich auch die Möglichkeiten einzelne Teilkompetenzen unterschiedlich intensiv üben zu können aufgrund der Anzahl der genannten Aufgabenmöglichkeiten. Die Spalte des „Häkchens“ ist für alle Zeilen freigelassen und präfiguriert die Möglichkeit, bearbeitete „Ich trainiere“-Spalten mit Hilfe eines Hakens zu markieren, dass diese bearbeitet wurden.

Unterhalb der Tabelle folgt auf der linken Seite das Kürzel „8/14“ und verweist auf das letzte Bearbeitungsdatum der Checkliste. Rechts davon folgt auf gleicher Höhe die Angabe des Copyrights „©“ unter Angabe des Schulnamens, wodurch die Autorschaft erneut markiert wird, ähnlich wie durch das Schullogo im Kopf des Dokuments.

Die Mehrzahl der Checklisten enthält keinen Hinweis auf die jeweiligen Abschlusstests, die mit ihnen in der Regel verbunden sind und deren Bearbeitung im Feld regelmäßig beobachtet wurde. Hier sei auf die Ausnahme verwiesen, wie sie beispielsweise die Checkliste „Grammatik A2“ aufweist. Die zweiseitige Checkliste wird in zwei Teile eingeteilt und enthält den Hinweis, dass der erste Teil mit dem Abschlusstest Teil 1 abgeschlossen wird und der zweite Teil der Checkliste mit einem weiteren Abschlusstest (Abschlusstest Teil 2). Hier ist die Regel verschriftlicht, dass Checklisten am Ende mit einem Test abgeschlossen werden müssen. Das Besondere daran ist, dass diese Regeln sonst nur mündlich zwischen Lehrkraft und Schüler*in verhandelt werden, weil nicht alle Checklisten mit einem Test verbunden sind und Schüler*innen erfragen müssen, welche Checkliste durch einen Test abgeschlossen werden muss und welche nicht. Hervorheben möchte ich in Bezug auf die Checklisten viererlei:

- 1) Bereits im Kopf des Dokumentes wird deutlich, dass die Checklisten durch die Aufforderung des Eintragens des Namens zu persönlichen Dokumenten der

Schüler*innen gemacht werden sollen, in-dem der eigene Name in das Namensfeld eingetragen wird. Die Adressierung des „Ichs“ in und durch die Tabelle unterstreicht den persönlichen Bezug zwischen Checkliste und Schüler*in, indem die Aufgaben aus Sicht der Schüler*innen verfasst wurden. Hieran zeigt sich, wie die standardisierten Checklisten, die Verantwortung für das Arbeiten im Unterricht auf Seiten der einzelnen Schüler*innen hervorbringen.

2) Durch das Schullogo sowie den Aufdruck des Copyrights wird deutlich, dass die Autorschaft bei der Schule liegt. Somit wird die fachliche Ausgestaltung der einzelnen Kompetenzbereiche zentral durch die Schule vorgegeben. Die Checklisten präfigurieren auf diese Weise, mit welchen ausgewählten Aufgaben die beschriebenen thematischen Niveaustufen der Kompetenzraster erreicht werden können (und sollen). Die auf den Kompetenzrastern offen gehaltenen Beschreibungen der jeweiligen Kompetenz, wird in und durch die Checklisten ausgestaltet. Einerseits werden die Kompetenzbeschreibungen inhaltlich weiter ausgeführt, d. h. spezifiziert sowie in Teilen ergänzt und erweitert („Ich kann:“-Spalte). Darüber hinaus werden in der „Ich trainiere:“-Spalte die Kompetenzbeschreibungen ausgestaltet, indem sie in konkrete Aufgaben unterschiedlicher Arbeitshefte und Schulbücher transformiert werden. Die Kompetenzbeschreibungen werden auf diese Weise zu konkreten Aufgaben, die für das Erreichen der jeweiligen Niveaustufe von Schüler*innen bearbeitet werden müssen bzw. sollen.

3) Darüber hinaus wird im Aufbau der Checklisten eine eingelagerte Dokumentations- und Bewertungsfunktion deutlich. Dies lässt sich an der Spalte des „Häkchen-Setzens“ verdeutlichen, durch die bereits der formale Aufbau des Dokuments zur Bewertung des Arbeitsstandes auffordert. Durch das Eintragen des Häkchens wird dokumentiert, welche Aufgaben bearbeitet wurden und – bei fehlendem Haken – welche Aufgaben (noch) nicht bearbeitet wurden. Die Checklisten präfigurieren in ihrem Aufbau eine Bewertungsart, die anzeigt, ob Aufgaben erledigt wurden oder noch erledigt werden müssen. Somit zielt die Bewertung darauf ab, den Abgeschlossenheitsgrad von Aufgaben zu dokumentieren. Auffällig ist dabei, dass diese Dokumentation kleinschrittig ist, weil jede Teilkompetenz abgehakt werden kann und Aufgabenpakete in ihrem Bearbeitungsstand (erledigt/offen) sichtbar gemacht werden. Das Abhaken präfiguriert eine quantifizierende Bewertungslogik, die das fertige Produkt fokussiert und ermöglicht zugleich eine Orientierung darüber, welche Aufgabenpakete noch bearbeitet werden müssen. Festzustellen ist aber auch, dass der Aufbau des Dokuments offenlässt, wer dazu aufgefordert wird, diesen Haken zu setzen. Einerseits könnte die Bewertung dem schulischen Autor des Dokuments – und dafür stellvertretend im Unterricht die Lehrkraft – vorbehalten sein. Andererseits können aber auch die Schüler*innen gemeint sein, die damit ihren persönlichen Arbeitsstand dokumentieren.

4) Gleichzeitig machen der Aufbau und die Inhalte der Checklisten deutlich, dass die Arbeit an einer Checkliste in der Regel erst mit dem Schreiben eines Tests abgeschlossen ist. Hier deutet sich an, dass neben dem Abhaken der Aufgaben auf

der Checkliste noch eine finale Bewertungspraktik folgt und die Arbeit an den Aufgaben einer Checkliste komplementiert.

Die Analyse der Checklisten hat gezeigt, wie die inhaltliche Ausgestaltung des unterrichtlichen Lernens mit Bezug zum Fach Deutsch durch die Dokumente selbst strukturiert und vorgegeben wird. Das folgende Kapitel widmet sich nun dem beobachteten Umgang mit den Dokumenten in den halbjährlich stattfindenden Gesprächen zwischen Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften.

5.1.3 Die halbjährliche Planung der Arbeit

Zweimal im Schuljahr – Anfang des ersten Halbjahres sowie zu Beginn des zweiten Halbjahres – finden in der Jahrgangsstufe 5 bis 10 sogenannte Schüler*in-Eltern-Lehrkraft-Gespräche statt. Die Gespräche ersetzen in den Jahrgängen 5 bis 8 die Halbjahreszeugnisse und dienen dazu, Arbeitsziele der Schüler*innen rückblickend zu bewerten und kommende Arbeitsziele für den Unterricht zu planen. Die Gespräche werden immer zu Beginn der Halbjahre geführt, das heißt sie finden in aller Regel im September – kurz nach den Sommerferien – und im Januar/Februar mit Beginn des zweiten Halbjahres statt.

Für die Gespräche treffen sich Schüler*in, Eltern(-teil)/Erziehungsberechtigte und Lehrkraft im Klassenraum oder einem Nebenraum in der Schule. Das Gespräch dauert dreißig Minuten und die Gespräche mit unterschiedlichen Schüler*innen sind „so eng getaktet“, dass in der Regel keine Pause zwischen den Gesprächen vorgesehen ist. Die Lernentwicklungsgespräche können in vier Phasen eingeteilt werden: 1) Begrüßung, 2) Portfoliobewertung, 3) Bewertung der alten und neuen Vereinbarungen, 4) Sonstiges. Wichtig im Zusammenhang hinsichtlich des Einsatzes der Kompetenzraster und der Checklisten ist die zweite und dritte Phase des Gesprächs.

Das Vortragen des Portfolioberichtes stellt die zweite Phase des Gesprächs dar. In dieser Phase sind die Schüler*innen aufgefordert einen Portfoliobogen vorzulesen. Der Portfoliobogen ist ein doppelseitiges Dokument, das den Schüler*innen im Unterricht ausgehändigt wird und mit Hilfe einer Aufgabenstellung dazu auffordert, einen Rückblick über das vergangene Halbjahr zu verschriftlichen. Die Schüler*innen beginnen im Unterricht damit, auf dem Portfoliobogen einen Bericht zu formulieren. Angeregt durch die Aufgabenstellung sollen sie Erfolge und schöne Erlebnisse erinnern und von diesen berichten. Auf diese Weise entsteht aus Sicht der Schüler*innen ein Rückblick, der bewertend Bezug nimmt auf Ausflüge und erbrachte Leistungen. Beobachtbar wurde, wie in der Tendenz ausschließlich Positives in den Portfolios berichtet wird. Während die Schüler*innen den Bericht im Unterricht schreiben, müssen sie diesen nach der Fertigstellung den Lehrkräften vorzeigen. Diese merken Rechtschreibfehler an oder fordern Schüler*innen auf noch mehr über erfolgreiche Leistungen zu berichten und beispielsweise zu konkretisieren, welche Aufgaben der Checklisten (differenziert nach Fächern) geschafft wurden. Am Ende, d. h. nach Überarbeitung des Portfolios, dürfen sich die

Schüler*innen ein Foto aussuchen, das die Lehrkräfte ausgedruckt mitgebracht haben und die Schüler*innen u. a. bei Ausflügen, Aufführungen oder der Faschingsfeier zeigen, die im Laufe des vergangenen Halbjahres stattgefunden haben. Ein Foto soll dann von jeder Schülerin/jedem Schüler ausgewählt und aufgeklebt werden.

Im Lernentwicklungsgespräch selbst müssen die Schüler*innen dann die geschriebenen Portfolioberichte vor den Eltern(-teilen) und der Lehrkraft laut vorlesen. Nach dem Vorlesen beginnt die Lehrkraft bewertend Bezug zu nehmen auf das, was die Schüler*innen vorgelesen haben. Auch in diesen Bewertungen ist die positive Rückmeldung auffällig, da Negatives in der Tendenz gar nicht hervorgebracht wird und die Rückmeldung einer „warmen Dusche“ gleicht. Im Verlauf der Bewertung greift die Lehrkraft in aller Regel bereits genannte Aspekte aus dem Portfoliobericht der Schüler*innen auf, geht dann aber darüber hinaus auf Aspekte ein, die sie selbst während des Unterrichts beobachtet hat und die von den Schüler*innen nicht vorgelesen wurden. Oftmals dient der Portfoliobericht als Nachweis darüber, was die Schüler*innen bereits gut können, und von da ausgehend, werden vermeintliche Stärken der Schüler*innen kommentiert.

Nach der Bewertungsphase Portfoliobogen geht das Gespräch über in die Phase der Bewertung und Planung alter und neuer Zielevereinbarungen. Mit Zielvereinbarungen sind einseitige DIN A4 Dokumente gemeint in denen die Schüler*innen Ziele für unterschiedliche Fächer in eine Tabelle eintragen. Jedes Fach hat eine Tabellenspalte, um Ziele einzutragen. Die Vereinbarungen sind vergleichbar mit Meilensteinplanungen, d. h. sie fungieren als schriftliche Zielplanung, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt – nämlich dem nächsten Lernentwicklungsgespräch – von den Schüler*innen erreicht werden muss. Die Phase beginnt damit, dass die Schüler*innen die alten Vereinbarungen sowie die neuen Vereinbarungen vor sich auf dem Tisch ausbreiten und zwar so, dass die alte und die neue Zielvereinbarung direkt nebeneinander liegen. Die Schüler*innen sind aufgefordert, die Erreichung der Ziele der alten Vereinbarungen zu bewerten und dabei Schritt für Schritt vorzugehen, d. h. die Ziele der einzelnen Fächer der Reihenfolge nach zu bewerten.

Während der Phase der Bewertung der alten Ziele konnte ich beobachten, wie die Bewertungen der Schüler*innen mit Hilfe der Kompetenzraster und Checklisten kontrolliert werden. Hat ein*e Schüler*in ein Ziel als erreicht bewertet, schaut die Lehrkraft in die Mappe der Schülerin/des Schülers um dort mit Hilfe des Kompetenzrasters oder der Checkliste zu kontrollieren, ob die entsprechenden roten oder grünen Punkte eingetragen sind. Hier zeigt sich in der beobachteten Praxis die Dokumentations- und Kontrollfunktion der Kompetenzraster und Checklisten, die – komplementiert durch die Bewertungen mit Hilfe der roten und grünen Punkte – Zeugnis über den Arbeitsstand der Schüler*innen ablegen und diesen im Moment des Gesprächs bewertbar machen. Die Dokumente Checkliste und Kompetenzraster werden zu „Gewährsmännern“ für die Aussagen der Schüler*innen, indem die hervorgebrachte Aussage an den Dokumenten überprüft wird.

Nach der Bewertung und Kontrolle eines alten Ziels wird direkt im Anschluss in die Planung neuer Ziele übergeleitet. Dabei konnte beobachtet werden, wie die neuen Ziele in Relation zwischen Lehrkraft und Schüler*in hervorgebracht werden und in diesem Prozess immer wieder Bezug genommen wird auf die noch zu erreichenden Inhalte der Kompetenzraster und Checklisten. In der Regel werden die Schüler*innen als Erste aufgefordert, neue Ziele „von sich aus“ zu nennen. Die Lehrkraft fällt dann ein Urteil darüber, ob das neue Ziel als geeignet erscheint und ob es konkret genug formuliert wurde, d. h. unter Angaben eines messbaren Ziels. Manchmal werden genannte Ziele dann korrigiert, indem sie erweitert werden durch „Tipps“, die die Lehrkraft äußert. Manchmal scheinen die Ziele aber auch zu umfangreich, dann korrigieren die Lehrkräfte die Ziele in ihrem Umfang nach unten. Zudem wurde auch immer wieder deutlich, dass Lehrkräfte Zielvorschläge machen, die dann von den Schüler*innen übernommen werden sollen und in der Regel auch übernommen wurden.

Blickt man genauer auf die Art und Weise, wie Ziele in den Vereinbarungen formuliert werden, wird deutlich, dass diese den Bezeichnungen der Checklisten ähneln. So werden Ziele der jeweiligen Fächer schriftlich eingetragen als „Rechtsschreibung A2, roter Punkt“ oder „Grammatik A2 mindestens vier grüne Punkte“. Das, was am Ende im Unterricht von der Schülerin erarbeitet und gelernt werden soll, ist über die Checklisten und das Kompetenzraster vorgegeben und wird in den halbjährlichen Gesprächen in Aufgabenpakete unterteilt (grüner/roter Punkt) sowie schriftlich fixiert. Dabei wird auch ein messbares Ziel festgelegt, in dem mit Hilfe der Nennung von roten und grünen Punkten ein quantifizierbares Arbeitsergebnis eingetragen wird.

Die hier beschriebene Form der Planung der neuen Vereinbarung wird für alle Fächer in der dritten Phase der Lernentwicklungsgespräche vorgenommen. Am Ende des Gespräches werden die Vereinbarungen von der Schüler*in, der Lehrkraft und auch einem Elternteil unterschrieben. Bereits der Vordruck der Vereinbarungen sieht dies vor. Unterhalb der Tabelle, d. h. im Fuß des Dokumentes, ist links ein Unterschriftenfeld für Eltern(-teile), für die Schülerin/den Schüler sowie die Lehrkraft. Nach den Gesprächen fertigt die Lehrkraft zwei Kopien an: eine für die eigenen Unterlagen, eine für das Elternhaus der Schüler*innen. Das Original wird den Schüler*innen ausgehändigt und soll der Regel nach im Klassenraum unter der Tischunterlage der Schüler*innen lagern, d. h. einsehbar unter deren durchsichtigen Tischunterlage liegen. Im Verlauf des Unterrichts konnte ich beobachten, wie die Lehrkräfte die Schüler*innen an diese Regel erinnern und dazu auffordern, die Vereinbarungen gut sichtbar unter der jeweiligen (durchsichtigen) Tischunterlagen zu platzieren, damit diese im Unterricht präsent für die Schüler*innen seien. Immer wieder konnte auch beobachtet werden, wie die Lehrkräfte einzelne Schüler*innen aufforderten auf „ihre“ Vereinbarungen zu schauen mit dem Zweck zu erkunden, welche Ziele sie/er sich nun – nach dem erfolgreichen Abschluss einer Checkliste – vornehmen könne.

Im Folgenden soll genauer erläutert werden, wie die Arbeit mit den Kompetenzrastern und Checklisten die alltäglichen Unterrichtspraktiken strukturieren und gezeigt werden, wie diese in die alltägliche Unterrichtspraxis eingebunden sind.

5.1.4 Die tägliche Arbeit mit Hilfe von Checklisten und Wochenplaner

Während der Feldaufenthalte konnte ich neben dem Einsatz der Kompetenzraster in den Leistungsentwicklungsgesprächen auch beobachten, dass und vor allem wie der Einbezug des Kompetenzrasters und Checklisten den Unterricht strukturiert. Zu Beginn eines jeden Schuljahres bekommen die Schüler*innen Kompetenzraster für das Fach Deutsch und Mathematik ausgeteilt und werden dazu aufgefordert, ihre Namen auf dem jeweiligen Kompetenzraster einzutragen. Im Anschluss daran sollen die Schüler*innen aus den Kompetenzrastern des letzten Schuljahres übertragen, welche Kompetenzstufen sie bereits erarbeitet haben. Dies geschieht mit Hilfe von roten Punkten, die die Schüler*innen in die jeweilige Kompetenzstufe einzeichnen sollen, wodurch markiert wird, dass diese Stufe abgeschlossen ist. Haben Schüler*innen die Arbeit an einer Niveaustufe angefangen, aber noch nicht abgeschlossen, wird dies mit Hilfe von grünen Punkten dokumentiert. Die Arbeit mit dem Kompetenzraster beginnt am Anfang des Schuljahres durch das Übertragen von roten und grünen Punkten und stellt den jeweiligen Arbeitsstand der Schülerin/des Schülers dar. Sichtbar wird, dass die Kompetenzraster dazu anleiten, die bisherige Arbeit fortzusetzen und somit als Übersicht dienen sollen, den Arbeitsstand der Schüler*innen abzubilden.

Während die Kompetenzraster zu Beginn des Schuljahres ausgeteilt werden und die Schüler*innen mit der Bearbeitung beginnen, sind die Schüler*innen im Anschluss daran aufgefordert, sich die passenden Checklisten zu den jeweiligen Themen und Niveaustufen aus den im Klassenraum lagernden Ordnern zu holen oder aber die begonnenen Checklisten aus dem letzten Schuljahr in die neuen Mappen zu heften und an diesen weiterzuarbeiten. Immer wieder konnte beobachtet werden, wie die Schüler*innen von den Lehrkräften aufgefordert werden, die Checklisten ganz vorne in den Mappen abzuheften, so dass sie auf Anhieb einsehbar sind. Die Checklisten lagern – anders als die anderen Arbeitsblätter der Mappen – in Klarsichthüllen und können den Mappen der Schüler*innen auf diese Weise einfach und schnell entnommen werden. Die Checklisten und Kompetenzraster der Schüler*innen werden immer dann aus den Mappen genommen, wenn Schüler*innen die bearbeiteten Aufgaben den Lehrer*innen vorzeigen. Sind Aufgaben erfolgreich bearbeitet und halten der qualitativen Kontrolle der Lehrer*innen Stand, kleben die Lehrkräfte grüne Punkte auf die Checkliste, versehen diese mit dem Datum sowie dem eigenen Namenskürzel. Haben die Schüler*innen eine komplette Checkliste erfolgreich bearbeitet und ebenso den Abschlusstest dazu bestanden, dann wird auf ihren Kompetenzrastern ein roter Punkt eingeklebt und dieser von der Lehrkraft wiederum mit dem Datum sowie dem eignen Namenskürzel versehen. Der rote Punkt im Kompetenzraster dokumentiert, dass die Arbeit an einer bestimmten

Kompetenzstufe abgeschlossen ist. Schüler*innen suchen sich dann mit Hilfe der Vereinbarungen aus den halbjährlichen Leistungsentwicklungsgespräche eine neue Checkliste aus, die sie im Unterricht bearbeiten.

Wie die tägliche Arbeitspraxis mit den Checklisten funktioniert, konnte insbesondere am morgendlichen Beginn des Unterrichts beobachtet werden. Nach der gemeinsamen Begrüßung der Klasse durch die Lehrkraft, beginnt diese vor der Klasse stehend, den Ablauf des Tages zu kommentieren und zu erklären, welche Stunden und Fächer die Schüler*innen an dem jeweiligen Unterrichtstag haben und wie viel Zeit ihnen im Lernbüro und damit für die Arbeit an den Checklisten/Kompetenzrastern zur Verfügung steht. Die Lehrkraft gibt Hinweise, was die Schüler*innen bei dem unterrichtlichen Arbeiten an dem jeweiligen Tag beachten müssen und welche übergreifenden Tagesziele für alle Schüler*innen der Klasse bindend sind und daher bearbeitet werden müssen, wie beispielsweise das Schreiben eines Vokabeltests im Fach Englisch. Gleichzeitig werden die Schüler*innen durch die Lehrkraft aber auch dazu aufgefordert, zu überlegen, welche individuellen Aufgaben diese für den Tag planen möchten. Danach beginnt die individuelle Planung von Tageszielen. Die Lehrkraft forciert die Tageszielplanung, indem sie danach fragt, welche Ziele sich die Schüler*innen jeweils vornehmen können. Die Schüler*innen melden sich und werden aufgerufen. Sie nennen Ziele, die sie sich für ihre heutige Arbeit im Lernbüro vornehmen.

Während dieser mündlichen Plenumsphase konnte ich regelmäßig beobachten, wie die Lehrkraft die Arbeit der Schüler*innen insofern präfiguriert, als sie konkret danach fragt, welches Ziel sich die Schüler*innen für das Fach Deutsch, welches für das Fach Mathe und welches für das Fach Englisch vornehmen, so dass die Schüler*innen vorgeführt bekommen, dass sie sich für alle drei Fächer – Deutsch, Mathe, Englisch – Tagesziele setzen sollen. Darüber hinaus konnte ich wiederkehrend beobachten, wie die Lehrkraft die vorgetragenen Ziele der Schüler*innen oftmals nicht weiter kommentiert hat, sondern diese stumm zur Kenntnis genommen hat. Umso auffälliger waren daher die Momente, in denen die Lehrkräfte genannte Ziele einzelner Schüler*innen lobend hervorgehoben haben. Der Wortbeitrag der Schüler*innen zeichnete sich dadurch aus, dass sie im Aufrufen ihres Ziels sehr detailliert vorgegangen sind und die Ziele mit Hilfe der Benennung formuliert haben, die auch auf den Checklisten wiederzufinden ist. Es zeigt sich in der Kommentierung der Lehrkraft, dass diese sprachliche Orientierung an Formulierungen aus den Checklisten für die Tageszielplanung präferiert wird und so als wünschenswert hervorgehoben wird. Das Plenumsgespräch bezüglich der Zielplanung kann daher als Hinweis für alle Schüler*innen der Klasse verstanden werden, Tagesziele konsequent mit Hilfe der Checklisten zu planen und formulieren zu sollen.

Im Anschluss an das Aufrufen individueller Ziele, wird das Plenumsgespräch geschlossen und die Schüler*innen aufgefordert, ihre Ziele im Wochenplaner schriftlich festzuhalten. Dabei bewegt sich die Lehrkraft einzeln in der Klasse umher, indem sie an den Tischen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers entlanggeht und ihnen über die Schulter blickt. Teilweise bleibt sie dabei auch

stehen, spricht mit den Schüler*innen und macht Vorschläge, welche Aufgaben sich Einzelne für den Tag vornehmen sollen. Teilweise unterstützt die Lehrkraft Schüler*innen auch dabei, Tages- und Wochenziele unter Angabe von grünen und roten Punkt zu formulieren und Ziele auf diese Weise als messbare Ziele zu verschriftlichen. Am Ende dieser Planungsphase, beginnt dann die Arbeit im Lernbüro, in der die Schüler*innen mit den im Wochenplaner geplanten Aufgaben beginnen.

Am Ende der Woche sammeln die Lehrkräfte die Wochenplaner der Schüler*innen ein und kommentieren deren Arbeit. Neben hervorgebrachtem Lob äußern die Lehrkräfte aber auch Kritik. Einerseits wurde immer wieder beobachtet, wie sie die Schüler*innen auffordern in der nächsten Woche eine höhere Anzahl an Tageszielen zu planen. Andererseits merken die Lehrkräfte auch an, wenn die Schüler*innen die Tageszielplanung zu unausgewogen vollziehen, indem sie die Aufgaben einzelner Fächer bevorteilen und kaum Aufgaben aus den übrigen Fächern erledigen. Auch hier zeigt sich, wie die Lehrkräfte die Schüler*innen in der Arbeit mit den Checklisten kontrollieren und versuchen, die zukünftige Planung der Schüler*innen in einem von ihnen erwünschten Sinne zu präfigurieren.

5.1.5 Resümee des Prologs

Zusammenfassend ist in der Beobachtung der Unterrichtspraxis mit den Kompetenzrastern und Checklisten deutlich geworden, dass diese sowohl die fachlichen Inhalte als auch die konkreten unterrichtlichen Aufgaben auf standardisierte Art und Weise vorgeben. Während die Kompetenzraster Können und Wissen für unterschiedliche Niveaustufen festlegen, operationalisieren die Checklisten diese Ziele in Form von Aufgaben und Test, die mit den jeweiligen Kompetenzniveaustufen verbunden sind.

Wichtig ist darüber hinaus, dass die Arbeit mit dem Kompetenzraster sowie den Checklisten durch flankierende Gespräche zwischen Schüler*innen, Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrkräften außerhalb des Unterrichts eingebunden ist, indem halbjährlich die Arbeit der Schüler*innen mit dem Kompetenzrastern und den Checklisten retrospektiv bewertet und neu geplant wird. Zugleich wird die Planung durch weitere Dokumente ergänzt. Dies ist einerseits das Dokument Zielvereinbarung aus den Leistungsentwicklungsgesprächen, mit deren Hilfe die Ziele für die halbjährliche Arbeit einzelner Schüler*innen definiert wird. Andererseits wird mit Hilfe des Wochenplaners die halbjährlichen Ziele der Zielvereinbarungen auf den täglichen Unterricht verteilt.

Insgesamt wird in der Unterrichtspraxis eine Wanderbewegung der eingesetzten Dokumente deutlich, die sowohl aus den Lernentwicklungsgesprächen in den Unterricht („unter die Tischablage“) wandern, als auch andersherum aus dem Unterricht in die Gespräche hinein wandern, indem die Vereinbarungen, aktuellen Kompetenzraster, Checklisten sowie die Wochenplaner in die Gespräche einbezogen werden. Beobachtbar wird zudem, dass die Schüler*innen in ihrer Zielplanung involviert sind in das, was die Lehrkräfte von ihnen fordern, respektive als Hinweise

formulieren: Sowohl in der täglichen als auch in der halbjährlichen Planung von Arbeitszielen werden die Praktiken der Schüler*innen präfiguriert, indem ihnen Vorschläge gemacht werden, was sie sich wie vornehmen können, respektiv müssen. Dabei fokussieren die Lehrkräfte immer wieder auch die konkreten Formulierungen mit deren Hilfe die Schüler*innen Ziele in die Zielvereinbarungen sowie Wochenplaner eintragen und die – im erwünschten Fall – eins zu eins mit Angaben der Aufgaben auf den Checklisten übereinstimmen und zudem quantifizierbar sind.

Nachdem zunächst die grundsätzlichen Praktiken der Arbeit mit den Kompetenzrastern und Checklisten im Fokus stand, wird im Folgenden mit der empirischen Analyse begonnen. Der Fokus wird dabei auf Bewertungspraktiken gelegt, die von Schüler*innen und Lehrkräfte in der täglichen aber auch halbjährlichen Arbeit mit den Kompetenzrastern vollzogen werden.

5.2 Bewertungspraktik Wochenplaner

Im Fokus des vorliegenden Kapitels stehen die adressierungsanalytischen Rekonstruktionen der Bewertungspraktik Wochenplaner. Der Wochenplaner ist ein Planungs- und Bewertungsinstrument, den die Schüler*innen durch die Schule zu Beginn des Schuljahres mit Spiralbindung (Ringbuch) ausgehändigt bekommen. Auf den ersten Seiten findet sich der Stundenplan der Schüler*innen, die Hausordnung der Schule, ein Jahreskalender, und dann folgt auf mehreren Doppelseiten der Vordruck eines Wochenkalenders. Betrachtet man diesen Vordruck des Wochenkalenders, fällt sofort auf, dass es sich hierbei um ein Planungsinstrument für Schüler*innen handelt, mit denen sie Aufgaben für den Unterricht planen können. Dabei gibt es keine konkreten Vorgaben welche Aufgaben von den Schüler*innen erledigt werden sollen, sondern die Blankovorlage fordert die Schüler*innen dazu auf, Eintragungen vorzunehmen. Der Wochenkalender ist als Tabelle aufgebaut und erinnert an eine Mischung aus Tageskalender und Planungsinstrument mit To-Do-Spalten und Bewertungsmöglichkeiten. Es gibt unterschiedliche Zeilen und Spalten, die sich auf die Planung der Wochen- und Tagesziele für einzelne Fächer beziehen und die Woche in fünf Werktagen von Montag bis Freitag aufteilen. Zudem folgt auf jedes Planungskästchen eine vorbereitete Möglichkeit, Tages und Wochenziele zu bewerten. Auf diese Weise wird im Aufbau des Wochenplaners präfiguriert, was wie eingetragen werden kann und soll.

Auf Basis des Dokuments werde ich im Folgenden analysieren, wie Schüler*innen dazu aufgefordert werden, im täglichen Unterricht das eigene Arbeiten zu bewerten. Zugleich rekonstruiere ich auf Basis der schriftlichen Eintragungen die vollzogenen Bewertungspraktiken, sowohl die der Schüler*innen als auch die der Lehrkräfte. Dabei rekonstruierte ich in einem ersten Schritt sowohl das Dokument als Blankovorlage (Adressierungen) (5.2.1) und dann die gemachten Eintragungen (5.2.2) durch die Schüler*innen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten/Eltern (Re-Adressierungen). In der adressierungsanalytischen Analyse des Wochenplaners

beginne ich oben in der Tabelle und bilde von da ausgehend Sinnabschnitte. Diese Sinnabschnitte analysiere ich der Leserichtung nach von oben links nach oben rechts, bevor ich die nächste untere Zeile (Leserichtung von oben nach unten) der Tabelle rekonstruiere. Die erste Sinneinheit bildet der Kopf der Tabelle (1), es folgt die Analyse der Zeile Wochenziele (2), sodann die der Tagesziele (3), die alltägliche Bewertungspraktik täglicher Erfolge und Leistungen (4), die Bewertungspraktik des täglichen Schulerlebens (5), die Planungsmöglichkeit von Aufgaben zu Hause (6) sowie die Mitteilungsmöglichkeit für Lehrkräfte und Eltern/Erziehungsberechtigte (7).

5.2.1 Bewertungspraktik Wochenplaner – die Adressierungen des unausgefüllten Dokuments

1) Ich beginne mit der adressierungsanalytischen Rekonstruktion des Dokuments (vgl. Anhang 6) in der oberen linken Ecke der Tabelle. Dort ist das Schullogo abgedruckt, das aus den drei Anfangsbuchstaben des Schulnamens (Akronym) und sechs Comicmännchen besteht, die auf den Buchstaben turnen, sitzen, klettern und laufen. Das Logo der Schule zeigt die Autorenschaft des Dokuments an und markiert dadurch, dass es sich um ein schulisches Dokument handelt und die Autorenschaft auf Seiten der Schule zu verorten ist. Rechts neben dem Logo folgt eine weitere Eintragung: „Wochenplan vom ... bis ...“. Die drei Punkte markieren einen gewissen Platz. Eben dieser Platz sowie der Aufforderungscharakter, der durch die drei Punkte entsteht, fordern dazu auf, eine Eintragung vorzunehmen und aus der Unbestimmtheit der Blankovorlage eine fest zuschreibbare Arbeitswoche zu definieren. „Vom ...“ regt dazu an, ein Datum auszufüllen. Zudem steht „vom ...“ hier in Kombination mit „bis ...“ und regt dazu an, zwei Daten einzutragen, die dann einen festen Zeitraum definieren. Die verwendete Schriftart ist (wie alle weiteren Eintragungen) Comic Sans MS. Diese Schriftart wird in aller Regel nicht in offiziellen oder formalen Dokumenten verwendet und besticht durch einen spielerischen, fast schon kindlichen Charakter. Verwendung findet diese Schriftart beispielsweise in Einladungen für Kindergeburtstage, das heißt sie findet dann Verwendung, wenn Kinder und Jugendliche adressiert werden sollen, und wirkt weniger streng als beispielsweise Times New Roman.

Fragt man danach, wer wie mit welchen sprachlichen und gestalterischen Mitteln zu einer Reaktion verpflichtet wird, zeigt sich auf der Ebene der Organisation des Dokuments die Autorenschaft der Schule, mit der die Kinder und Jugendlichen als Schüler*innen zunächst hervorgebracht und dann als solche adressiert werden. Auf diese Weise wird der Wochenplaner nicht zu einem persönlichen Terminkalender, den die Schüler*innen selbst gewählt haben, sondern er wird zu einem schulischen Dokument, das die Schule für die Schüler*innen entworfen und zur Verfügung gestellt hat. Gleichzeitig erweckt die verwendete Schriftart den Eindruck, dass die Schüler*innen ihrem Alter entsprechend auf peerkulturelle Art adressiert werden. Die Hervorbringung als Schüler*innen wird so nicht aufgehoben, aber ein

Stück weit durch die kindgerechte Orientierung an Schüler*innen angepasst und insofern personalisiert, als dass der Vordruck so wirkt wie ein Kalender, der für Kinder/Jugendliche entworfen wurde und durch die verwendete Schriftart informeller wirkt als beispielsweise die Gestaltung eines Zeugnisses.

In Bezug auf die Frage, welche Normhorizonte in der Gestaltung des Wochenplaners hervorgebracht werden, wird in der Autorenschaft sichtbar, dass die Schule in der Position des Autors den normativen Rahmen präfiguriert, innerhalb dessen Schüler*innen das Arbeiten in der Schulwoche planen und bewerten sollen. Es zeigt sich, wie Schüler*innen Raum für Eintragungen zugesprochen wird, jedoch in einer durch das Dokument bereits präfigurierten Art und Weise. Dies zeigt sich darin, dass die gesamte Woche zur Planung aussteht (Wochenplan vom ... bis ...). Das schulische Arbeiten wird auf diese Weise auf einzelne Arbeitswochen aufgeteilt, und durch Eintragen des Datums können feste Arbeitswochen geplant und bewertet werden

Sichtbar wird hinsichtlich der Macht- und Selbstverhältnissetzungen, wie Kinder und Jugendliche als Schüler*innen adressiert werden, die mit Hilfe des Wochenplaners Schultage planen sollen. Der Aufforderungscharakter der Blankovorlage unterstreicht, dass die Schüler*innen in der Pflicht positioniert werden, Eintragungen vorzunehmen. Es ist kein fest definierter Wochenplan, der den Schüler*innen bereits die Schulwoche mit Aufgaben diktiert, sondern die Eintragungen werden den Schüler*innen oktroyiert. Übergreifend wird durch das Logo der Schule die normative Ordnung klar, in denen die Schüler*innen adressiert werden. So ist der Wochenplan kein persönlicher Terminkalender, sondern ein schulisches und damit Dritten zugängliches Dokument. Dass dabei die Planung des schulischen Arbeitens im Mittelpunkt steht, wird in der weiteren Rekonstruktion immer deutlicher.

2) Unter dem Kopf der Tabelle folgt in der Zeile darunter die Beschriftung der Fächer Deutsch, Englisch, Mathe (auf der linken Seite der Doppelseite). Jedem Fach ist eine eigene Spalte zugeordnet, abgetrennt durch Linien. Rechts von den Fächerspalten, also auf der zweiten Seite des Wochenplaners, wird die Liste der Fächer komplementiert. Jeweils eine Spalte ist dem Fach Projekt PU Ges – PU NW sowie der Aufgabe Präsentation gewidmet. Auf diese Weise entstehen fünf Spalten für fünf Fächer/Aufgaben. Unter der Zeile der Fächer folgt die Zeile „Das will ich am Ende der Woche erreicht/gelernt haben“. Diese Zeile ist, ähnlich wie die Zeile der einzelnen Fächer, in fünf Spalten getrennt. Die Spalten werden jedoch durch eine gestrichelte Linie abgetrennt. Eine weitere Besonderheit ist, dass der Hintergrund der Spalten grau hinterlegt ist (nicht weiß). Auf diese Weise ist die Zeile farblich abgehoben im Kontrast zu allen anderen Elementen der Doppelseite. Die Spalten an sich sind unliniert, das heißt leer und bieten Platz, um Eintragungen vorzunehmen. Durch die Trennlinien innerhalb der Tabelle entstehen Kästchen zur Planung von Wochenzielen für das Fach Deutsch, für das Fach Englisch und für das Fach Mathe, den Projektunterricht sowie die Aufgabe Präsentation, wodurch präfiguriert wird, dass die Eintragungen ausdifferenziert nach Fächern sowie nach dem Aufgabenformat Präsentation vorgenommen werden. Die gestrichelte Linie deutet aber

auch an, dass die Aufgaben fächerübergreifend, im Sinne eines projektübergreifenden Unterrichts, gewählt werden können. Durch die Beschriftung der Zeile ganz links in der Tabelle „Das will ich am Ende der Woche erreicht / gelernt haben“ wird dazu angeregt, Wochenziele fächerweise zu definieren, da wo es möglich ist, können diese aber auch fächerübergreifend definiert werden. Der dafür zur Verfügung stehende Platz lässt es möglich werden, etwa ein bis maximal vier Ziele pro Unterrichtsfach zu definieren, vorausgesetzt die Schüler*innen nutzen Schlagwörter für die Zielformulierung. Die Anzahl der Ziele ist somit durch den vordefinierten Platz in den Kästchen eingeschränkt, auch hält dieser dazu an, sich in der Benennung der Ziele kurz zu fassen (schlagwortartig). Festzuhalten ist, wie der Wochenplaner zum Eintragen von Wochenzielen in fünf verschiedenen Fächern/schulischen Aufgabenformaten auffordert. Auf der rechten Seite des Wochenplaners schließt die Tabelle mit einer letzten Spalte ab, die im Kopf den Titel Wochenfeedback trägt. Unterhalb folgt in derselben Spalte eine weitere Zeile, die grau unterlegt ist. In dem Kästchen ist gedruckt zu lesen: „Kennzeichne am Ende der Woche mit“, worauf drei Smileys folgen. Der erste hat ein trauriges Gesicht (Mundwinkel nach unten gezogen), der zweite einen neutralen Gesichtsausdruck (gerader Mund) und der dritte einen fröhlichen Gesichtsausdruck (lächelnder Mund).

Wie organisiert der Aufbau des Wochenplaners die Reaktionsverpflichtungen? Der Vordruck spricht für die Schüler*innen, und zwar in der ersten Person Singular, so als würde die/der Schüler*in selbst formulieren. Auf diese Weise werden die Schüler*innen als diejenigen ausgewählt, die „sprechen“ sollen. Dies ist auffällig, hat die Analyse des Schullogos doch gezeigt, dass der Wochenplaner kein persönlicher Terminkalender ist, sondern ein schulisches Dokument, das eben nicht von den Schüler*innen gestaltet und gewählt wurde. Die Schüler*innen werden auf diese Weise zu der Reaktion verpflichtet, Wochenziele für vordefinierte Fächer zu planen und durch das Eintragen der Woche den Zeitraum transparent zu machen. Durch den zur Verfügung stehenden Platz in den Kästchen wird deutlich, dass es nie mehr als vier Wochenziele pro Fach sein können, die formuliert werden. Zudem ist der Platz eher für Schlagworte als für das Formulieren ganzer Sätze ausreichend. Dies wird auch durch die Überschrift der Zeile vorbereitet („Das will ich am Ende der Woche erreicht / gelernt haben“), weil die vorgedruckte Formulierung die Reaktion nahelegt, Wochenziele im Modus von Stichwörtern zu nennen. Nach diesem Verständnis ist die Formulierung als Aufforderung zu verstehen.

Fokussiert man die Frage, welche Normhorizonte durch die Aufforderung zum Setzen von Wochenzielen hervorgebracht werden, zeigt sich, dass die Norm der Wochenzielplanung hinsichtlich einzelner Fächer vordefiniert wird. Vier Aspekte möchte ich hervorheben. Erstens fokussiert die Formulierung auf das Abschließen von Zielen, wie es das Verb „erreichen“ und die Vergangenheitsform „gelernt haben“ markieren. Letzteres macht dabei den fachlichen Bezug deutlich. Zweitens zeigt sich, wie der Wochenplaner die fachliche Arbeit der Schüler*innen präfiguriert. Anders als ein Terminkalender geht es hier nicht darum, Termine einzutragen, sondern darum, fachliche Ziele zu planen. Darin zeigt sich drittens die Regel, dass

unterrichtliches Arbeiten geplant werden soll. Und viertens wird analysierbar, wie auch die Aufforderung, Wochenziele zu planen und schriftlich zu definieren, bei den Schüler*innen liegt. Dies wiederum wird durch die Verwendung des Pronomens „ich“ in Kombination mit dem Verb „will“ verdeutlicht. Die Schule weist auf diese Weise Schüler*innen die Verantwortung zu, das schulische Arbeiten an Aufgaben in der Planung zu konkretisieren. Dabei werden die Schüler*innenpraktiken insofern gelenkt, als dass die Fächer für die Ziele durch den Wochenplaner vorgegeben werden, ebenso der Modus der Zielplanung (Formulieren von Wochenzielen). Auf diese Weise werden die Schüler*innen responsabilisiert, die leeren Kästchen durch das Eintragen von Wochenzielen zu füllen.

In Bezug auf die Formulierung „Das will ich am Ende der Woche erreicht / gelernt haben“ wird hinsichtlich der Macht- und Selbstverhältnissetzungen analysierbar, dass das Erreichen von Zielen mit dem Willen der Schüler*innen verknüpft wird. Da die Formulierung aus der Sicht der Schüler*innen gewählt wurde (ich will), werden die Schüler*innen als in der Pflicht stehend positioniert, sich Wochenziele vornehmen zu müssen, zugleich aber auch als diejenigen hervorgebracht, die dies auch wollen. Anders als das Verb sollen suggeriert das Verb wollen den freiwilligen Entschluss einer Person. Die Schüler*innen werden so zu sich in ein Verhältnis gesetzt, das mit dem Begriff „freiwillig Lernende“ umschrieben werden kann. Analysierbar wird aber, dass der Vordruck von der Schule entworfen wurde und die Positionierung der „freiwillig lernenden“ eine oktroyierte Positionierung ist.

Anhand der analysierten Positionierung wird deutlich, wie Schüler*innen durch den Einsatz des Wochenplaners darin eingeübt werden, sich als verantwortliche Lernende zu verstehen („Das will ich am Ende der Woche erreicht / gelernt haben“). Darüber hinaus bedeutet dies aber auch, dass die Schüler*innen sich als verantwortlich für das eigene Lernen zeigen müssen. Im Moment der Responsibilisierung werden ihnen wenig Anhaltspunkte gegeben hinsichtlich des Maßes der zu planenden Ziele und die Schüler*innen dadurch in die Position derjenigen gebracht, die einschätzen müssen, welche Anzahl an Zielen zu planen ist. Dabei gibt der zur Verfügung stehende Platz nur zu erkennen, dass in etwa vier Ziele geplant werden können pro Unterrichtsfach, da dann das Kästchen ausgefüllt zu sein scheint. Schüler*innen müssen jedoch erkennen, wie schwierig bzw. zeitaufwendig die Bearbeitung von Aufgaben ist, ohne dass der Wochenplaner die Schüler*innen darauf hinweist. Zusammenfassend zeigt sich, wie Schüler*innen in Bezug auf die Planung schulischen Arbeitens und Lernens als handlungsfähige Subjekte eingeübt werden, indem sie bereits als solche adressiert werden. Auffällig ist dabei, dass ihnen die Planung der schulischen Aufgaben oktroyiert wird und Schüler*innen zu denjenigen gemacht werden, die entscheiden müssen, welche Aufgaben sie bearbeiten sollen.

3) Unter der oben analysierten Zeile der Wochenziele folgt die Untergliederung der Wochentage, beginnend mit Montag, endend mit Freitag, wodurch fünf Spalten entstehen. Montag steht unterhalb der Spalte von Deutsch, Dienstag in einer Spalte mit Englisch, Mittwoch mit Mathe, Donnerstag mit Projekt PU GES – PU NW und Freitag mit Präsentationen. Dadurch, dass die Zeile der Wochenziele grau abge-

setzt ist, scheint ab hier eine neue Planungslogik zu greifen als im oberen Bereich des Wochenplaners, der sich der Planung der Wochenziele widmet. Es sind nun die Wochentage, die geplant werden sollen, nicht mehr die Wochenziele ausdifferenziert nach Fächern. Anders formuliert: Ab dieser Zeile fokussiert der Wochenplaner die Tage einzeln ohne klaren Bezug zu einem spezifischen Fach. Unterhalb der Wochentage folgt dann die Zeile, die den meisten Platz im Wochenplaner einnimmt. Es ist die der „Tagesziele SMART“. Für jeden Wochentag steht eine Spalte zur Verfügung, die durchgängig liniert ist (12 Linien). Die Werkzeuge werden auf diese Weise als einzelne Arbeitstage organisiert, denen wiederum Tagesziele zugeordnet werden können. Von den freigelassenen Linien geht die Aufforderung aus, die Linien zu füllen. Die formale Gestaltung erzeugt auf diese Weise einen Aufforderungscharakter. Auffällig ist dabei das, was unter der Benennung der Spalte „Tagesziele“ steht, nämlich das Akronym „SMART“. Diese Abkürzung ist in einem vertikalen Schriftverlauf (nicht wie der Rest horizontal) aufgedruckt und setzt sich auf diese Weise von den anderen Beschriftungen ab. Das Akronym steht für ein Kriterienraster, das ursprünglich im Bereich des Projektmanagements eingesetzt wurde, um Ziele zu planen.

Bezugnehmend auf die Tagesziele folgt in der Zeile unter „Tagesziele SMART“ eine Aufforderung zur Bewertung, mit der beurteilt werden kann, inwiefern Ziele erreicht wurden. Die Zeile ist betitelt mit „Ich habe mein Tagesziel ...“. Direkt daneben folgt dann in der Zeile unterteilt auf die fünf Wochentage jeweils drei Ankreuzmöglichkeiten, nämlich erreicht, zum Teil erreicht und nicht erreicht. Vor jeder dieser Möglichkeiten befindet sich ein leeres Quadrat, wodurch nahegelegt wird, dass Schüler*innen die zutreffende Antwort ankreuzen sollen.

In Bezug auf die Organisationsdimension wird deutlich, wie die Aufforderung zur Planung der Tagesziele durch die leeren Linien weiter an Ausdruck gewinnt. Dabei stehen von Montag bis Freitag in jedem Kästchen jeweils 12 Linien zur Verfügung. Das Akronym „SMART“ verweist auf die Regel, dass die Schüler*innen die Ziele so planen, dass diese erreichbar und überprüfbar im Sinne einer Messbarkeit sind. Wie genau diese Zielformulierung am Ende sein muss, um das Prädikat „SMART“ zu erfüllen, bleibt offen. Zudem wird den Schüler*innen kein Fixpunkt gesetzt in Bezug auf die Frage, wie viele Ziele aus wie vielen Fächern an einem Tag erreicht werden sollen. In Kombination mit der Planung tritt zudem die Aufforderung zur Reaktion im Bewerten der geplanten Tagesziele auf. In der Vergangenheitsform fordert der Satz „Ich habe mein Tagesziel ...“ dazu auf zu reagieren und Tagesziele rückblickend zu bewerten, wie es in der Verwendung des Perfekts deutlich wird. Die drei Punkte am Ende des Satzes unterstreichen den Aufforderungscharakter, das eigene Arbeitsverhalten in ein Verhältnis zu den geplanten Tageszielen zu setzen. Doch nicht allein zur Planung wird aufgefordert, auch die drei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die durch das leere Quadrat vor der Bewertungsmöglichkeit („erreicht“, „zum Teil erreicht“, „nicht erreicht“) angekreuzt werden können, fordern Schüler*innen auf, die Planung retrospektiv zu bewerten.

Fragt man danach, welche Norm- und Wissensordnungen im Planen und Bewerten von Tageszielen deutlich werden, zeigt sich, wie die geplanten Tagesziele hinsichtlich des Erreichens bewertet werden sollen. Die Regel der Aufgabenerfüllung wird insofern differenziert, als dass Ziele als komplett „erreicht“, „nur in Teilen“ oder als „gar nicht erreicht“ bewertet werden können. Insgesamt wird aber in allen drei Differenzierungen deutlich, dass die Bewertungspraktik einer Abhaklogik folgt: Tagesziele sollen retrospektiv daraufhin geprüft werden, in welchem Umfang sie (nicht) erreicht wurden. Mit dem Ankreuzen einer Antwort, legen die Schüler*innen dann schriftlich Zeugnis über das eigene tägliche Arbeiten ab. Dabei wird nicht nach einzelnen Tageszielen differenziert, sondern die Summe aller Tagesziele steht zur Bewertung aus. Im Rückschluss auf die Regel der Zielplanung zeigt sich hier, dass die Tagesziele bereits so geplant werden müssen, dass Schüler*innen diese erreichen können. Insofern ist der Planung der Tagesziele ein Limit gesetzt, das sich daraus ergibt, inwiefern eine Schülerin / ein Schüler die Tagesziele im Verlauf der Unterrichtszeit erreichen kann.

Und noch eins wird in Bezug auf die Norm- und Wissensdimension rekonstruierbar: Durch den Vordruck der Antwortmöglichkeiten zur retrospektiven Bewertung sind diese bereits im Moment der Zielplanung sichtbar für die Schüler*innen. Dies präfiguriert die Präsenz der unterrichtlichen Regel von Machbarkeit bereits im Planungsprozess, ist die Pflicht zur anschließenden Bewertung doch bereits für Schüler*innen visualisiert. Das heißt nicht, dass dies Einfluss auf die Planung nimmt, jedoch aber nehmen kann, indem die Praktiken der Schüler*innen vor dem Hintergrund des Gedankens der Erreichbarkeit beeinflusst werden. Hierin zeigt sich die enge Verwobenheit der Planungspraxis mit der Bewertungspraxis. Diese Verwobenheit wird auch in der normativen Ausrichtung der Zielplanung deutlich. Das Akronym SMART (Specific Measurable Achievable Reasonable Time) steht unter anderem für das Kriterium Achievable, das auf die Erreichbarkeit von Zielen rekurriert. Durch die anknüpfende Bewertungsoption wird das Kriterium der Erreichbarkeit hervorgehoben.

In Bezug auf die Macht- und Selbstverhältnisse wird rekonstruierbar, wie durch die Aufforderung Tagesziele retrospektiv zu bewerten, Schüler*innen zu denjenigen werden, die einen Nachweis über das Erreichen ihrer täglichen Arbeit erbringen müssen. Auf diese Weise werden die Schüler*innen als diejenigen positioniert, die das eigene Arbeiten im Nachgang beobachten und bewerten müssen. Zunächst sind es die Schüler*innen selbst, die zur Arbeit der Selbstbeobachtung aufgefordert werden. Die Autorenschaft des Wochenplaners (Logo im Kopf der Tabelle) verrät jedoch, dass es die Schule selbst als Institution ist, die die Schüler*innen zu dieser „Selbstbeobachtung“ auffordert. Wie analysiert, gibt die Schule die Regeln des Erreichens von Tageszielen vor und fordert dazu auf, Tagesziele abzuschließen und diese am Ende abhaken zu können. Schüler*innen werden in Bezug auf die Produktivität ihres schulischen Arbeitens adressiert und sind dazu aufgefordert, sich dazu in ein Verhältnis zu setzen. Das Abarbeiten von Zielen und somit das Einfordern von Produktivität, wird zur vorgegebenen Leitlinie im Arbeiten der

Schüler*innen. Dabei ist das Nicht-Erreichen oder teilweise Erreichen von Zielen auch eine Möglichkeit. Es liegt jedoch nahe, dass das Erreichen der Ziele die schulisch präfigurierte Bewertungskategorie ist. Über die Woche entsteht so das Bild einer Schülerin/eines Schülers, die ihre/der seine Ziele erreicht, zum Teil erreicht oder nicht erreicht. Die Rekonstruktion zeigt bis hierher, wie Schüler*innen eingeübt werden, sich in Relation zu ihrem Arbeiten und den vorgenommenen Tageszielen verstehen zu lernen. Erreichte Arbeitsergebnisse werden somit als leitende Bewertungskategorie für die Ins-Verhältnissetzung der Schüler*innen zu Schule gemacht.

In Bezug auf die Machtverhältnisse wird deutlich, dass der Wochenplaner zwar präfiguriert, wie die Schüler*innen Ziele planen sollen, aber es bleibt offen, wie viele Ziele sie an einem Tag schaffen sollen/müssen. Schüler*innen wird kein Maßstab für die Zielplanung im Vorhinein gesetzt. Zudem bleibt offen, in welcher Relation die Wochenziele zu den Tageszielen stehen und wie die Schüler*innen die Wochenziele in die tägliche Arbeit „übersetzen“ sollen. Gleichzeitig legt die Präsenz der Wochenziele im oberen Teil der Tabelle nahe, dass die Schüler*innen sich in der Tageszielplanung an diesen orientieren sollen. Schüler*innen werden auf diese Weise in der Verantwortung positioniert, Wochenzielplanung und Tageszielplanung miteinander abzustimmen, ohne dass ihnen ein Maßstab im Sinne einer minimalen oder maximalen Begrenzung an Zielen, vorgegeben wird. Gleichzeitig ermöglicht der Wochenplaner auf diese Art und Weise, unterschiedlich viele Ziele an den jeweiligen Tagen zu planen und so mal mehr, mal weniger in der Unterrichtszeit schaffen zu müssen. Insgesamt summieren sich die Bewertungsurteile der einzelnen Tage im Laufe der Zeit auf und lassen das Bild von erfolgreichen Schüler*innen oder nicht so erfolgreichen Schüler*innen entstehen.

4) Unterhalb der Bewertungspraktik der Tagesziele folgt die Zeile „Erfolg, Leistung, Kompliment, Urkunde, Punkt ... des Tages“. In dieser Zeile ist für jeden Wochentag ein mit Linien versehenes Kästchen abgedruckt. Es bietet in etwa ein Drittel weniger Platz als die Kästchen zur Planung der Tagesziele, mit jeweils acht potentiellen Linien, aber dennoch relativ viel Platz, um von täglichen Erfolgen, Leistungen oder Komplimenten zu berichten. Auf diese Weise entsteht ein Raum für das Eintragen von Erfolgen, das allein durch die Kästchengröße und vorgezogenen Linien präfiguriert wird. Die drei Punkte in der Formulierung „Erfolg, Leistung, Kompliment, Urkunde, Punkt ... des Tages“ fordern einerseits dazu auf, das, was positiv im Unterricht gewesen ist, zu notieren, auch wenn es bisher nicht durch die genannten Kategorien abgedeckt wird. Andererseits wird durch die Formulierung zu der Reaktion aufgefordert, die Arbeit des Tages entlang der Kategorien Erfolge und Leistungen zu bewerten. Selektiert wird in und durch die Organisation das Positive, wie ich in Hinblick auf die Norm- und Wissensordnung weiter analysieren werde.

Hinsichtlich der Norm- und Wissensdimension wird deutlich, dass im Wochenplaner für jeden Tag Platz eingeräumt wird, um Aspekte, die in die Kategorie „Erfolg, Leistung, Kompliment, Urkunde, Punkt“ fallen, schriftlich zu dokumentieren.

Während die Begriffe, Erfolg und Leistung einen Bezug zu etwas Erreichtem aufweisen, das Schüler*innen selbst definieren und bewerten können, verweist der Begriff „Kompliment“, „Urkunde“ und „Punkt“ auf etwas, was Schüler*innen durch eine andere Person zugesprochen werden muss. Erfolge und Leistungen hingegen sind Aspekte, die ohne den Einbezug einer weiteren Person durch die eigene Person bewertet werden können. Und noch eins zeigt sich in Bezug auf die unterschiedlichen Aspekte: Komplimente sind etwas, das man nicht durch Anstrengung und Arbeit erwirbt, sondern Komplimente sind in aller Regel ohne (Gegen-)Leistung erwartbar. „Erfolg“, „Leistung“, „Punkt“ und „Urkunde“ hingegen werden in aller Regel als etwas verstanden, das die individuelle Leistung und Anstrengung einer Person, respektive Schüler*in, abbildet.

Zweierlei wird in dieser systematischen Unterscheidung analysierbar. Einerseits wird hier auf Erfolge und Leistungen rekurriert und somit auf etwas, das mit dem Erbringen von Leistung ebenso eng verknüpft ist wie mit dem Gedanken, dass Leistung durch individuelle Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer entsteht. Während Leistung dabei auch einen Prozess darstellen kann, rekurriert Erfolg auf ein abgeschlossenes Ergebnis. In beiden Fällen werden auf diese Weise Erfolge und Leistungen der Schüler*innen als individuelle Leistungen hervorgebracht, weil die eigene erfolgreich geleistete Arbeit des Tages eingetragen werden soll. Andererseits wird auch dazu aufgefordert, Komplimente, Urkunden und Punkte des Tages zu dokumentieren, und damit das, was einem erst durch andere zuteilwerden kann. Alle fünf Aspekte ähneln in ihrer normativen Orientierung einer Fokussierung auf das Positive, das heißt der Konzentration auf das, was erfolgreich im Verlauf des Schultags war. Die Analyse der formalen Gestaltung zeigt dabei, dass der Platz für die Eintragungen pro Tag zwar nur in etwa zwei Drittel so groß ist wie der Platz für die Tagesziele, jedoch ist dabei nicht zu verkennen, dass in den acht Zeilen, die pro Tag zur Verfügung stehen, der Fokus eindeutig auf die erfolgreich geleistete Arbeit der Schüler*innen gelegt wird. Erfolge, Leistungen usw. werden auf diese Weise zu etwas Erwartbarem gemacht, das Schüler*innen nicht ab und an erzielen, sondern zu etwas werden, das öfter am Tag erreicht werden kann oder soll, wie es die acht Linien eines Kästchens verdeutlichen (40 Linien pro Woche). Offen bleibt dabei aber, was genau einen Erfolg, eine Leistung, ein Kompliment usw. definiert. In der Unbestimmtheit entsteht zunächst ein weit gefasster Spielraum auf Seiten der Schüler*innen, die genannten Aspekte zu definieren.

In Bezug auf die Frage, wie sich welche Macht- und Selbstverhältnisse vollziehen, wird erkennbar, dass auf Seiten der Schüler*innen eine Erwartung etabliert wird, tagtäglich erfolgreich Leistungen erbringen zu sollen. Zwar zeigt sich in der Vielzahl der Aspekte (fünf Begriffe), dass den Schüler*innen ein relativ großer Spielraum eröffnet wird, was im schulischen Sinne als positiv zu verstehen ist, jedoch werden die Schüler*innen deutlich als diejenigen positioniert, die tagtäglich positive Leistungen in irgendeiner der genannten Formen erbringen sollen. Wiederum kommt es einem Einüben der Schüler*innen gleich, die erwünschten schulischen Normen zu forcieren und diese tagtäglich zu erfüllen, um sie notieren zu können.

Der genannte Aspekt „Kompliment“ sticht dabei erneut besonders hervor: Schüler*innen werden als diejenigen positioniert, die im besten Fall solche Beziehungen zu anderen pflegen, dass ihnen Komplimente zuteilwerden. Es kommt damit einem Einüben gleich, sich anderen gegenüber auf eine Weise zu verhalten, die das Erhalten von Komplimenten möglich werden lässt. Auch rückt in den Blick, dass Komplimente, die die Schüler*innen anderen Mitschüler*innen geben, als wünschenswert erachtet werden. Schüler*innen werden auf diese Weise nicht allein in der Rolle als Schüler*innen adressiert, die schulische Leistung erbringen sollen, sondern auch als welche, die darüber hinaus Komplimente erhalten und anderen gegenüber verteilen sollen.

In Bezug auf die Macht- und Selbstverhältnisse wird zudem etwas anderes deutlich. In Hinblick auf den großen Spielraum, die die Vielzahl der genannten Aspekte aufspannt, werden die Schüler*innen als diejenigen positioniert, die tagtäglich Erfolge und Leistungen erbringen müssen. Die Schüler*innen werden dadurch in die Pflicht genommen, schulisches Arbeiten in erfolgreicher und produktiver Art und Weise zu vollziehen und dieses im Anschluss schriftlich zu dokumentieren. So entsteht der Anspruch, Erfolge immer auch offen sichtbar darzustellen, auch wenn diese Präsentation „nur“ im eigenen Wochenplaner geschieht. Dies wiederum macht auf einen wichtigen Aspekt aufmerksam: Schüler*innen werden durch die schriftliche Präsentation von positiven Leistungen darin eingeübt, Erfolge täglich zu beobachten und diese immer auch öffentlich zu dokumentieren. Präfiguriert wird eine Ins-Verhältnissetzung der Schüler*innen als erfolgreiche und leistungsfähige Subjekte, forciert auf erfolgreiche Leistungen. Prekär erscheint diese Art der Anrufung besonders dann, wenn Erfolge über einen längeren Zeitraum hinweg ausbleiben, beispielsweise weil Aufgaben wiederkehrend falsch oder nicht bearbeitet wurden. Die Aufforderung, Erfolge retrospektiv zu beobachten und zu benennen, kann dann auch dazu führen, dass Schüler*innen sich (an diesem Tag) als nicht erfolgreich bzw. weniger leistungsfähig wahrnehmen.

5) Unterhalb der Zeile der Tageserfolge folgt die Zeile „So war der Tag für mich“. Die Schriftgröße ist im Vergleich zu den vorherigen Benennungen kleiner gesetzt. In den dazugehörigen Spalten rechts davon sind jeweils drei Smileys in einem Kästchen nebeneinander abgedruckt. Der erste Smiley in der Reihe hat ein trauriges Gesicht mit runtergezogenem Mund. Der mittlere Smiley hat einen neutralen Gesichtsausdruck, was an dem geraden Mund deutlich wird. Und der dritte Smiley trägt ein fröhliches Gesicht, was am lächelnden Mund zu erkennen ist. Mit Hilfe von standardisierten Smileys werden auf diese Weise drei unterschiedliche Gesichtsausdrücke abgedruckt. Die Verwendung des Präteritums (war), verweist auf eine retrospektive Beobachtung des eigenen Schultags und der Aufforderung zur Bewertung des Tages.

Die Formulierung „So war der Tag für mich“ präfiguriert, dass erklärt wird, wie der Tag für jemanden war; insbesondere das Adverb so fordert dazu auf, das eigene Wahrnehmen des Tages zu erläutern. In Kombination mit den abgedruckten Smileys (drei pro Tag) werden die Schüler*innen als diejenigen angesprochen, die

nun antworten sollen, indem sie die Smileys, d. h. die als Zeichen dargestellten Gesichtsausdrücke, dafür nutzen. Jedoch bilden die Smileys zunächst nur Gesichtsausdrücke ab, konventionsbedingt ist es aber so, dass mit Smileys Emotionen und Gefühlszustände ausgedrückt werden, insbesondere dann, wenn mit digitalen Medien miteinander kommuniziert wird. Somit werden Schüler*innen mit Hilfe der Smileys zu einer Reaktion verpflichtet, Auskunft darüber zu geben, wie sie ihren Schultag empfunden haben (schlecht, okay, gut). Übergreifend wird dabei analysierbar, wie die Zeile zur Bewertung des Schultags kleiner gestaltet ist, indem die Schriftgröße kleiner ist im Vergleich zu den anderen verwendeten Schriftgrößen des Wochenplaners. Auf diese Weise wird die Bewertungspraktik des eigenen Erlebens des Schultages auf graphischer Ebene nicht als die zentrale hervorgehoben, dennoch sollen die Schüler*innen dazu Auskunft geben. Das Bewerten des Schultags wird so zu einer Bewertungspraktik unter vielen, der durch den Platz, der ihr räumlich zugewiesen ist, nicht die zentrale Bedeutung im Wochenplaner zukommt.

Fragt man nicht nach der Organisation, sondern nach den analysierbaren Normen, zeigt sich in der Aufforderung, Auskunft über den Schultag geben zu müssen, wie das Interesse am Erleben des Unterrichtstages aus Schüler*innensicht in die normative Ordnung des Schulischen aufgenommen wird. Während zuvor das Benennen und Bewerten der Tagesziele sowie Erfolge und Leistungen im Mittelpunkt standen, ist es nun auch das Erleben des Unterrichts. Dadurch rückt das Empfinden der Schüler*innen in den Mittelpunkt der Beobachtungs- und Bewertungspraktik. Übersetzt man die drei unterschiedlichen Smileys, sind dann genau drei Bewertungsoptionen gegeben: „schlechter Tag“, „ganz guter Tag“ und ein „sehr guter Tag“. Zwischen diesen Abstufungen wird nicht weiter differenziert. Auch bleibt unklar, woraus sich das Urteil über den Tag speist, sind es die Erfolge, die Atmosphäre im Unterricht, die Pausen mit den Mitschüler*innen, oder ist es das, was die Schüler*innen am Morgen in der Familie erlebt haben? An dieser Stelle zeigt sich, wie mit Hilfe dieser Bewertungspraktik ein globales Bild gezeichnet werden soll. Durch das Vorgeben von Wahlmöglichkeiten wird diese Bewertungspraktik zu einem schnellen und relativ undifferenzierten Auskunftgeben, wodurch der Raum, dem eigenen Empfinden Ausdruck zu verleihen, zugleich determiniert bleibt. Auch wenn das Empfinden des Tages wie analysiert in standardisierter und nicht sehr weit ausdifferenzierter Weise bewertbar gemacht wird, entsteht über jede Schülerin und jeden Schüler eine schriftliche Dokumentation des subjektiven Erlebens von Schule. Indem nach diesem Empfinden gefragt wird, wird dieses wiederum als etwas hervorgebracht, das einen gewissen Stellenwert besitzt, weil es nicht egal ist, wie Schüler*innen den Unterrichtsalltag erleben. Hierin zeigt sich die Norm, dass auch der Art und Weise, wie Schüler*innen Schule erleben, ein Interesse erbracht werden muss. Es wirkt wie eine Form der Wertschätzung, dem Empfinden der Schüler*innen einen Raum zu geben.

In Hinblick auf die hervorgebrachten Macht- und Selbstverhältnisse zeigt sich, wie Schüler*innen in die Position derjenigen gebracht werden, die ähnlich wie in Bezug auf die Tagesziele und Erfolge Geständnis ablegen müssen. Schüler*innen

werden zu Bekenner*innen gemacht, das Erleben und Empfinden des Schulalltags schriftlich zu dokumentieren. Auf diese Weise wird über den Verlauf der Woche hinweg das Empfinden des Schulalltags aus Sicht der Schüler*innen dokumentiert. Der Wochenplaner bildet somit nicht nur die (erreichten) Tagesziele und schulischen Erfolge einer Schulwoche ab, sondern gibt auch Auskunft darüber, wie die Schüler*innen diesen Schulalltag erleben. Gleichzeitig kommt es einem Einüben gleich, indem Schüler*innen dazu aufgefordert sind, das Erleben des Tages zu beobachten. Auf diese Weise werden Schüler*innen nicht nur als diejenigen positioniert, die sich selbst beobachten und bewerten müssen.

6) Auf die Zeile „So war der Tag für mich“ folgt darunter die Zeile „zu Hause erledigen“. Wie zuvor sind dieser Zeile fünf Spalten zugeordnet, für jeden Werktag ein Kästchen. Die Kästchen sind liniert und bieten in etwa halb so viel Platz für Eintragungen wie den Kästchen der Zeile „Erfolg, Leistung, Kompliment, Urkunde, Punkt ... des Tages“ eingeräumt wird.

Mit der Bezeichnung der Zeile „zu Hause erledigen“ werden Schüler*innen in der Organisation des Wochenplaners angehalten, Aufgaben zu definieren, die sie außerhalb des Unterrichts abschließen sollen. Auffällig ist der zur Verfügung stehende Platz in den vorgesehenen Kästchen: Anders als in den beiden anderen linierten Kästchen steht viel weniger Platz für Eintragungen zur Verfügung. Durch die Art und Weise der formalen Gestaltung werden die Schüler*innen zwar in die Position gebracht, Aufgaben zu Hause zu erledigen, die Anzahl der Aufgaben bleibt aber in ihrem Umfang begrenzt.

Dieser Befund lässt sich in Hinblick auf die Norm- und Wissensdimension als unterrichtliche Regel interpretieren, den Schwerpunkt des schulischen Arbeitens auf die Unterrichtszeit zu legen, sodass außerhalb der Unterrichtszeit Aufgaben nicht mehr bearbeitet werden müssen. Zugleich verweist „Zu Hause erledigen“ darauf, dass Aufgaben – wenn überhaupt – zu Hause abgeschlossen werden, aber nicht neu begonnen werden sollen, wie es das Verb erledigen markiert, das den Abschluss einer Praktik forciert, nicht deren Beginn.

Hinsichtlich der Machtpositionierung wird deutlich, wie Schüler*innen als diejenigen angesprochen werden, die Aufgaben im Unterricht erledigen sollen, im Ausnahmefall aber zu Hause erledigen müssen. Auf diese Weise zeigt sich, wie Schüler*innen durch die Organisation des Wochenplaners in die Pflicht genommen werden, die Arbeit an schulischen Aufgaben voranzubringen, indem sie den Abschluss von Aufgaben forcieren sollen. Gleichzeitig wird aber auch klar, dass die Aufgaben der Kategorie „zu Hause erledigen“ anders als das Konzept Hausaufgaben keinen festen Bestandteil innerhalb der unterrichtlichen Ordnung darstellt, sondern dem Zwecke dienen soll, Aufgaben, die im Unterricht nicht erreicht wurden, zu Hause abzuschließen. Analysierbar wird darin die Aufforderung, Aufgaben im Unterricht so zu bearbeiten, dass sie abgeschlossen werden. Erneut rückt das Erreichen von Zielen/Aufgaben als Anrufung an die Schüler*innen in den Mittelpunkt. Schüler*innen werden auf diese Weise zu sich selbst in das Verhältnis von Arbeiter*innen gesetzt, die Aufgaben abschließen sollen und sich im Unterricht als produktiv

erweisen müssen. Zur Not müssen Schüler*innen dies in ihrer Freizeit nachholen, wie es die Formulierung „zu Hause“ deutlich macht, worin auch eine räumliche und zeitliche Aufhebung der Trennung von Schule und Familie einerseits und Unterricht und Freizeit andererseits markiert wird. Gleichzeitig werden die Schüler*innen auf diese Weise aufgefordert, sich selbst als diejenigen zu verstehen, die in der Verantwortung stehen, das schulische Arbeiten voranzutreiben.

7) Abschließend soll nun die letzte Spalte des Wochenplaners beschrieben werden. Es handelt sich dabei um die letzte Spalte auf der zweiten Seite des Wochenplaners, die von oben nach unten über die DIN A4 Seite verläuft und in unterschiedliche Abschnitte gegliedert ist. In der oberen Zeile der Spalte – auf Höhe der Zeile der Wochentage – ist die Beschriftung „Kennzeichne am Ende der Woche mit“ eingefügt. Zur Verfügung stehen darin drei Smileys, die auch für die Bewertungspraktik „So war der Tag für mich“ genutzt werden. Darunter folgt eine neue Zeile mit der Beschriftung „Mitteilungen“, unter der wiederum die Bezeichnung „(LehrerIn/Eltern)“ eingedruckt zu lesen ist, unter die dann wiederum ein großes freies Feld folgt, das bis an das untere Ende der Tabelle verläuft. Auf etwa der Höhe der Zeile „zu Hause erledigen“ sind zwei gepunktete Linien eingedruckt. Unter der ersten steht die Beschriftung „(TutorIn)“, unter der zweiten Linie „(Erziehungsberechtigte)“.

In Bezug auf die Organisationsdimension des Wochenplaners ist durch die Bezeichnung „Wochenfeedback“ auf Seiten der Schüler*innen die Aufforderung etabliert, die gesamte Schulwoche zu bewerten. In Kombination mit dem darunter folgenden Kästchen „Kennzeichne am Ende der Woche mit“ werden die Schüler*innen aufgefordert, ihre Woche mit Hilfe der abgedruckten Smileys zu bewerten. Die Bezeichnung ist als Imperativ formuliert, wodurch die Schüler*innen zu einer abschließenden Bewertungsreaktion am Ende der Woche aufgefordert werden. Darüber hinaus tritt die Schule als Autor durch die Imperativform in den Vordergrund, denn jetzt werden die Schüler*innen nicht wie zuvor aus ihrer Sicht adressiert (ich), sondern in der zweiten Person Singular (du). Auf diese Weise wird ein weiteres Mal die Autorenschaft „Schule“ sichtbar, wie bereits zu Beginn durch das eingedruckte Logo der Schule.

Mit Hilfe der Spalte „Mitteilungen“ werden diesmal nicht die Schüler*innen adressiert, sondern die Lehrkräfte und Eltern, wie es der Hinweis „(TutorIn/Eltern)“ verdeutlicht. Durch den zur Verfügung stehenden leeren Platz erfolgt die Auswahl der Lehrkräfte und Eltern insofern unorganisiert, als dass ihnen keine Vorgaben gemacht werden, wie der zur Verfügung stehende Platz der Spalte „Mitteilungen“ auszufüllen ist. Anders als es zuvor in der Selektion der Schüler*innen bezüglich des Wochenfeedbacks analysierbar wurde, werden an dieser Stelle des Wochenplaners keine Vorgaben gemacht und daher die Kategorie „Mitteilungen“ inhaltlich weitgehend unbestimmt gelassen. Nur die Zeilen am unteren Ende der Spalte machen deutlich, dass beide – also sowohl Eltern als auch Lehrkraft – unterschreiben sollen. Durch die gepunkteten Linien in Kombination mit dem Abdruck „TutorIn“ bzw. „Erziehungsberechtigte“ wird unmissverständlich die Aufforderung des

Unterschreibens erzeugt. Unklar bleibt jedoch, ob sich die Mitteilungen an die Lehrkräfte (durch die Eltern) oder an die Eltern (durch die Lehrkräfte) richten oder ob es auch die Schüler*innen sind, die durch die Mitteilungen adressiert werden.

Insgesamt zeigt sich in der Art und Weise, wie Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern zu einer Reaktion aufgefordert werden, dass die Organisation des Wochenplaners eine abschließende (bewertende) Reaktion auf die Woche vorsieht. Sichtbar ist dabei geworden, dass nicht allein den Schüler*innen Platz zur Planung und Bewertung des schulischen Arbeitens eingeräumt wird, sondern auch den Lehrkräften und den Eltern. Jedoch ist auf deren Seite durch die Organisation des „Mitteilungskästchens“ unklar, ob die Eltern und Lehrkräfte dies für eine Bewertung nutzen oder dafür, (organisatorische) Informationen zwischen Schule und Elternhaus auszutauschen.

Rückt man die Frage in den Vordergrund, welche Normen und welches Wissen als gültig etabliert werden, zeigt sich in Bezug auf das Wochenfeedback die Aufforderung, schulisches Arbeiten am Ende der Woche bewerten zu müssen. Schüler*innen werden dadurch zu den Bewerter*innen des eigenen Arbeitens gemacht. Nicht genau analysierbar ist jedoch, worauf sich die Aufforderung „Kennzeichne am Ende der Woche mit [drei Smileys stehen zur Verfügung]“ bezieht. Einerseits kann es bedeuten, dass die Schüler*innen die Wochenziele einzeln bewerten sollen, das heißt in die grauen Kästchen Smileys für die jeweiligen Wochenziele der Fächer schreiben müssen, da das Wochenfeedback und die Wochenziele auf einer Höhe und einer Zeile liegen. Andererseits ist es auch möglich, dass die Schüler*innen die gesamte Woche pauschal bewerten sollen in Bezug auf ihr Empfinden oder das Arbeitsverhalten während der Woche, ohne direkten Bezug zu den eingetragenen Wochenzielen zu nehmen. In beiden Fällen unterliegt die Aufforderung jedoch der Norm, nach außen hin zu präsentieren, wie die Schulwoche verlief. Dabei ist auf standardisierte Art und Weise die Bewertung durch Smileys vorgegeben. Durch die Vordrucke der Smileys wird so die Möglichkeit eröffnet, die Wochenziele oder aber das Urteil über die Woche in dreierlei Weise zu differenzieren, jedoch auf eine standardisierte Art und Weise.

Fokussiert man den Blick für die Analyse der Norm- und Wissensdimension auf die Bezeichnung „Mitteilungen“, wird in Bezug auf den Wochenplaner auch deutlich, dass dieser als Dokument genutzt wird, um Informationen zwischen Eltern und Lehrkräften auszutauschen. Der Wochenplaner fungiert somit auch als Kommunikationsmedium zwischen Schule und Elternhaus. Welche Mitteilungen es nun sind, die hier ausgetauscht werden sollen, bleibt durch das Dokument offen. Die Spalte der Mitteilungen wird so zu etwas, das durch die Eltern und Lehrkräfte zu definieren ist, wie es insbesondere im frei zur Verfügung stehenden Platz des Mitteilungskästchens deutlich wird. Durch die Adressierung der Lehrkräfte und Eltern/Erziehungsberechtigten wird deutlich, dass beide in das schulische Arbeiten der Schüler*innen miteinbezogen werden insofern, dass ein regelmäßiger Austausch zwischen beiden Parteien über das Mitteilungskästchen präfiguriert wird. Hierin zeigt sich die Norm, dass Eltern und Schule über das Arbeiten der Schüler*innen

kommunizieren oder auch über andere Dinge, die unter den Aspekt Mitteilungen fallen können wie beispielsweise organisatorische Absprachen. Einher geht damit auch, dass die Lehrkräfte und Eltern nicht allein die „Mitteilungen“ wahrnehmen, sondern darüber hinaus auch die Eintragungen der Schüler*innen beobachtet werden können. Durch die eingeforderte Unterschrift der Lehrkraft und der Erziehungsberechtigten wird die Norm des Austausches zwischen Schule und Elternhaus noch einmal unterstrichen. Außerdem zeigt sich durch das Einfordern der Unterschrift eine formale Absicherung seitens der Schule über die Norm, dass beide Seiten in Kontakt miteinander stehen sollen und dies über die Unterschriften im Wochenplaner dokumentiert wird.

Zudem zeigt sich in der Adressierung der Lehrkräfte und Eltern, dass der Wochenplaner als Beobachtungsinstrument hinsichtlich der Aufgabenplanung einzelner Schüler*innen, deren Bewertungen sowie des Erreichens von Aufgaben fungiert und eben dies für Dritte, d. h. für Lehrkräfte und Eltern beobachtbar macht. Darin zeigt sich, wie das Arbeiten der Schüler*innen regelmäßig zum Gegenstand der Beobachtung gemacht wird, und nicht allein das Arbeiten, sondern auch das Erleben von Schule durch die Schüler*innen, wie es durch die Bewertungsform des Wochenplaners abgefragt wird. Einerseits sind die Schüler*innen durch den Wochenplaner stetig dazu aufgefordert, sich und ihr Arbeiten zu beobachten und zu bewerten. Andererseits ist es die Beobachtung durch andere, nämlich die der Lehrkräfte und Eltern, die sich im Wochenplaner manifestiert. Hier zeigt sich, wie das Arbeiten der Schüler*innen durch den Wochenplaner beobachtbar wird und somit auch kontrolliert werden kann. Dabei sind es potentiell nicht nur die Lehrkräfte, die die Schüler*innen auf diese Weise kontrollieren können, sondern auch die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten. Auch in diesem Befund zeigt sich die Norm, Eltern in den schulischen Alltag der Schüler*innen zu involvieren

Zusammenfassend zeigt sich in Bezug auf die Norm- und Wissensdimension an diesem Abschnitt des Wochenplaners, wie sich neben der Anrufung zur Zielplanung (sowohl auf der Wochen- als auch auf der Tagesebene), dem Bewerten der geplanten Ziele und insbesondere den erreichten Erfolgen, im Wochenplaner auch die unterrichtliche Norm manifestiert, Schüler*innen im unterrichtlichen Arbeiten zu beobachten und zu kontrollieren sowie Eltern in diesen Prozess zu involvieren. Hierin zeigt sich eine Responsibilisierung der Eltern für das schulische Arbeiten und Verhalten der eigenen Kinder.

Die Aufforderung zur Bewertung der Wochenziele macht deutlich, wie mit Hilfe von Smileys Schüler*innen als diejenigen positioniert werden, die retrospektiv Bekannnis über das eigene Arbeiten ablegen müssen. Dass sie in dieser Art und Weise adressiert werden, positioniert sie als welche, die sich in ihrem unterrichtlichen (Arbeits-)Verhalten beobachten sollen. Gleichzeitig wird aber in der Analyse auch klar, dass die Schüler*innen in ihrem Tun beobachtet werden. In diesem Vollzug wird auch das Empfinden der Schüler*innen bzgl. der eigenen emotionalen Wahrnehmung beobachtbar für die eigenen Eltern und Lehrkräfte gemacht. Deutlich wird, dass der Wochenplaner einem Anleiten und Einüben der Schüler*innen in die

erwünschten schulischen Regeln der Arbeitsplanung und -bewertung gleichkommt, Schüler*innen aber dabei wiederum in der Beobachtung der Lehrkräfte und Eltern stehen und somit als welche etabliert werden, die Expert*innen bezüglich der eigenen Arbeitsplanung und Aufgabenbearbeitung werden sollen, in diesem Prozess aber noch zu kontrollieren sind. Es ist somit die Positionierung in eine verwaltete Expert*innenschaft, die den Schüler*innen zugesprochen wird, während Eltern und Lehrkräfte als diejenigen positioniert sind, die als Kontrolleur*innen den Schüler*innen entgegengestellt sind. Auf Seiten der Lehrkräfte bedeutet dies, dass ihnen durch die Positionierung des Wochenplaners zunächst nicht die Position der Expert*innen für das Planen und Bewerten des Arbeitens von Schüler*innen zugesprochen wird, weil es die Schüler*innen sind, die Ziele planen und retrospektiv bewerten sollen. Dass die Lehrkräfte aber Einblick in den Wochenplaner der Schüler*innen haben, positioniert sie dann wiederum als diejenigen, die als schulische Expert*innen Mitteilungen an die Eltern formulieren können. Allerdings ist die Positionierung in Expert*innenschaft für die Lehrkräfte erst am Ende der Woche im Wochenplaner vorgesehen, als eine Art Korrektiv mit der Möglichkeit, über Eintragungen das zukünftige Verhalten der Schüler*innen zu beeinflussen. Im Verlauf der Woche sieht der Wochenplaner keinen Raum für Lehrkräfte vor, um das Planen von Aufgaben der Schüler*innen bewerten zu können. Somit sind die Lehrkräfte zwar nicht als diejenigen angesprochen, die das Arbeiten der Schüler*innen von Beginn an planen können, sondern sie werden als diejenigen positioniert, die „nur“ retrospektiv kontrollieren können, diese Korrektivfunktion aber immer auch zukünftiges Verhalten beeinflussen kann. Wiederum wird in Hinblick auf die Schüler*innen deutlich, dass die ihnen angetragenen Position der Expert*innenschaft am Ende der Woche verwaltet wird, weshalb die Schüler*innen sich lediglich als verwaltete Expert*innen in die Planung und Bewertung des eigenen Arbeitens einüben können und in diesem Prozess beobachtet respektive kontrolliert werden.

5.2.2 Zwischenresümee Analyse Wochenplan Blankovorlage – die Anrufung des Dokuments

Die adressierungsanalytischen Befunde der Blankoversion des Wochenplaners zeigen, wie durch dessen Einsatz eine Dokumentation unterrichtlicher Aufgabenbearbeitung einzelner Schüler*innen präfiguriert wird und dabei sowohl die Planung als auch das retrospektive Bewerten im Aufbau des Dokuments angelegt ist. In Bezug auf die Organisationsdimension ist wiederholt deutlich geworden, dass die Schüler*innen die Hauptadressat*innen des Wochenplaners sind. Sowohl die Planung als auch Praktiken des Beobachtens und Bewertens werden durch die Gestaltung des Wochenplaners an sie herangetragen. Insgesamt wird in der Art und Weise, wie der Wochenplaner die Schüler*innen zum Planen und Bewerten auffordert, deutlich, dass die Schüler*innen aufgefordert sind, das Positive des Schultages wie beispielsweise erbrachte Leistungen, Erfolge oder Komplimente genauso zu dokumentieren wie auch das Nicht-Erreichen von Zielen. Darüber hinaus werden aber auch

die Lehrkräfte und Eltern durch die Organisation des Wochenplaners zu einer Reaktion verpflichtet. Ihnen wird eine Spalte in der Tabelle für Mitteilungen eingeräumt und sie sind darüber hinaus aufgefordert, den Wochenplan zu unterschreiben. Inwiefern die Lehrkräfte und Eltern zu einer wöchentlichen Reaktion verpflichtet sind oder nur dann und wann, wenn es Mitteilungen gibt, bleibt in der Organisationsform des Wochenplaners offen. Insgesamt konnte ich zeigen, dass die Organisation des Wochenplaners die unterschiedlichen Praktiken (Planungs-, Bewertungs- und Mitteilungspraktiken) in ihrem Vollzug präfiguriert, indem den unterschiedlichen Praktiken ein divergierender Platz eingeräumt wird sowie die Bewertungskategorien vorgegeben werden, entlang derer die Bewertung vollzogen werden soll. Dabei wurde nachvollziehbar, dass manche Praktiken durch Abhaken erledigt werden können, während andere das Schreiben von zumindest Schlagwörtern verlangen. Auf diese Weise wird den einzelnen Praktiken unterschiedlich viel Zeit eingeräumt: Während das Formulieren und Notieren von Zielen etwas Zeit erfordert, kann das Abhaken bzgl. des Erreichens von Aufgaben zügig vollzogen werden.

In Hinblick auf die Norm- und Wissensdimension konnte ich zeigen, wie die Zielplanung mit der Praktik der Bewertung verknüpft ist. Hier wird die Regel der unterrichtlichen Ordnung sichtbar, dass das Bearbeiten von Aufgaben mit der Bewertung abgeschlossen wird. Sowohl für die geplanten Wochenziele als auch für die Tagesziele werden retrospektiv Bewertungen eingefordert, und darin sticht die Norm hervor, schulische Aufgaben zu erreichen respektive erreichen zu sollen. Sowohl in der Zielplanung („SMART“) als auch in der Bewertungspraktik der Tagesziele wird die Machbarkeit in der Erarbeitung der Ziele eingefordert und so die normative Anforderung in den Fokus gerückt, die eigene Progression im unterrichtlichen Arbeiten zu forcieren, indem Ziele nicht nur bearbeitet, sondern auch abgeschlossen werden sollen. Eng geknüpft ist daran die im Dokument manifestierte Orientierung entlang der Kategorie von Erfolgen, Punkten, Urkunden und Leistungen: Schüler*innen sind aufgefordert, sich im Lichte dieser Bewertungskategorien als erfolgreiche Schüler*innen zu präsentieren. Auf diese Weise werden die Schüler*innen in die Regeln und Anforderungen erfolgreichen schulischen Arbeitens eingeübt, indem sie aufgefordert sind, das eigene Arbeiten auf schulische Leistungen, Erfolge usw. zu beobachten und diese zu dokumentieren. Auffällig ist dabei, wie das erfolgreiche schulische Arbeiten durch die Verwobenheit von Zielplanung und -bewertung präfiguriert wird und die Schüler*innen bereits in der Planung aufgefordert sind, die Erreichbarkeit, d. h. das Abschließen der Ziele zu forcieren. Dies legt den Schluss nahe, dass die Planung der Ziele sich bereits an den Kriterien der Bewertungspraktik ausrichtet und auf diese Weise die Planung durch die Bewertung präfiguriert wird.

Dieser Befund leitet zu den Ergebnissen der Macht- und Selbstverhältnisse über. In der Analyse ist deutlich geworden, wie die Schüler*innen in und durch die Blankovorlage des Wochenplaners dazu aufgefordert werden, sich als Verantwortliche für den eigenen Arbeitsprozess zu zeigen. Oktroyiert wird ihnen dabei die Planung

der Wochen- und Tagesziele. Schüler*innen sind damit als diejenigen positioniert, die das eigene unterrichtliche Tun planen müssen, indem sie sich für konkrete Aufgaben in den einzelnen Fächern entscheiden müssen. Schüler*innen werden auf diese Weise nicht nur als Lernende positioniert, die bestimmte fachliche Aufgaben im Unterricht bearbeiten müssen, sondern darüber hinaus auch zu denjenigen gemacht, die die entsprechenden Aufgaben für das eigene Lernen planen sowie am Ende bewerten müssen. Die eigene Progression im unterrichtlichen Arbeiten im Blick zu haben, wird als Anforderung an die Schüler*innen herangetragen. Schüler*innen werden auf diese Weise als Lerner*innen adressiert, die von der Planung der Aufgaben über deren Bearbeitung bis hin zur Bewertung als selbstständige Lernsubjekte positioniert sind und ihnen somit bereits ein Können für die Planung, Bearbeitung und Bewertung von Aufgaben attestiert wird. Auf diese Weise werden Schüler*innen als Expert*innen für Lernen und dessen Organisation positioniert. Andererseits wird aber auch durch die Autorenschaft des Wochenplaners – nämlich die Schule selbst – deutlich, dass die Art und Weise, wie Schüler*innen planen und bewerten sollen, durch die Institution präfiguriert wird. Schüler*innen werden auf diese Weise als sich entwickelnde Schüler*innen angesprochen, deren Expert*innenschaft für Lernen und dessen Organisation durch die Schule verwaltet wird.

Der Aspekt der verwalteten Expert*innenschaft wird in zweierlei Hinsicht deutlich. Erstens präfiguriert der Vordruck des Wochenplaners die Art und Weise, wie die Zielplanung und -bewertung vollzogen werden soll. Damit sorgt die Schule dafür, dass Aufgaben auf der einen Seite geplant werden und zugleich dokumentiert wird, in welchem Umfang diese Aufgaben bearbeitet wurden. Dabei liegt der Fokus der Bewertung auf der Frage, ob Ziele erreicht, teilweise erreicht oder nicht erreicht wurden. Die Schule sorgt so dafür, dass ein Monitoring bezüglich der Progression von Lernen, und zwar für jede*n Schüler*in im Einzelnen möglich wird auf Basis der Selbstaussagen der Schüler*innen (eingetragene Ziele; eingetragene Bewertungen). Es sind dabei die Lehrkräfte (und auch Eltern), die durch den Einblick in den Wochenplaner die Aufgabe des Monitorings für die Schule übernehmen. Schüler*innen werden auf diese Weise in der Position der verwalteten Expert*innenschaft positioniert, die mit einer Responsibilisierung für die eigene Progression in der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben verbunden ist bei gleichzeitiger Fremdbeobachtung respektive Kontrolle durch Lehrkräfte und Eltern.

Die Ergebnisse zeigen auch, mit welchen Entscheidungen diese Positioniertheit in Verantwortung verbunden ist. Schüler*innen müssen das richtige Maß der Wochen- und Tagesziele finden und im Idealfall beides so planen, dass am Ende der Woche alles als erreicht bewertet werden kann. Schüler*innen werden somit nicht nur als verwaltete Expert*innen für das schulische Arbeiten positioniert, sondern auch als produktive Lerner*innen, deren Arbeit sich am Ende gegenüber der Bewertungskategorie „erreicht“/„nicht erreicht“ bewähren muss. Der Wochenplaner wird so zum Fingerzeig, inwiefern sich die Schüler*innen in ihrem unterrichtlichen Arbeiten im Verlaufe dieser Woche weiterhin bewähren müssen.

Darüber hinaus konnte die Rekonstruktion des Wochenplaners eine weitere Form der Bewährung sichtbar machen: Schüler*innen werden durch die Aufforderung zur Planung von Wochen- und Tageszielen dazu aufgefordert, ihren Arbeitsprozess für die Zukunft zu entwerfen, das heißt abzuschätzen, welche Aufgaben sie bis zum Ende der Woche erreichen können. In Kombination mit der Bewertungspraktik, die das Erreichen der Ziele forciert, zeigt sich der Bewährungscharakter insofern, dass die Schüler*innen sich nun gegenüber dem Erreichen der Wochenziele verhalten müssen, indem sie sich im besten Falle darin bewähren. Die Aufforderung, sich als zukünftige Lerner*in zu entwerfen, präfiguriert die Aufforderung zur Arbeit am Selbst, sich als Schüler*in zu optimieren in dem Sinne, dass Schüler*innen in der Bearbeitung der Aufgaben des Kompetenzrasters voranschreiten, aber auch darin, das eigene schulische Arbeiten realistisch einzuschätzen und sich selbst retrospektiv zu bewerten respektive zu kontrollieren. Inwiefern die Bewertungsurteile korrekt sind, bleibt offen, ebenso die Frage, ob schulische Aufgaben auch so gelöst wurden, dass diese in fachlicher Perspektive als richtig gelten können. Der Fokus der Bewertungsmöglichkeit liegt allein auf der Frage, ob Ziele erreicht wurden oder nicht. Aber eben diese Möglichkeit zur Bewertung eröffnet für die Schüler*innen einen Spielraum, sich zu den Bewertungspraktiken in ein Verhältnis zu setzen, zumindest temporär, bis Lehrkräfte die Aufgaben der Schüler*innen an anderer Stelle beispielsweise durch deren Vorzeigen inhaltlich kontrollieren können.

Und noch etwas ist in der Analyse der Blankovorlage deutlich geworden: Neben dem Bewähren ist es auch ein Bekennen-Müssen, zu dem die Schüler*innen aufgefordert sind. In und durch die Bewertungspraktik müssen Schüler*innen Zeugnis über die eigene schulische Arbeit ablegen. Auf diese Weise entsteht für Lehrkräfte und Eltern eine dokumentierte „Geschichte“ über das Arbeiten der Schüler*innen als eine Art Monitoringinstrument, mit dem Dritte die Schüler*innen beobachten und gleichzeitig kontrollieren können. Der Befund der Ausdifferenziertheit in der Beurteilung der Aufgaben sowie die Bewertung des Erreichens von Aufgaben machen deutlich, dass die Lehrkräfte als diejenigen positioniert sind, die in kurzer Zeit einen relativ detaillierten Einblick in die Progression des Arbeitens der Schüler*innen bekommen können, aber lediglich in Hinblick der produktiven Bearbeitung von Aufgaben (oder deren Nicht-Bearbeitung). Gegenstand der Bewertung sind die Aussagen der Schüler*innen, nicht die Aufgabenergebnisse. Dies unterstreicht die Aufforderung an die Lehrkräfte, Schüler*innen hinsichtlich der Produktivität im Arbeiten zu beobachten und Schüler*innen gegenüber stärker als Projektmanager*innen zu agieren, das Erreichen von Zielen in den Vordergrund zu rücken, ohne dass dabei die inhaltliche Qualität der Ergebnisse durch den Wochenplaner überprüfbar gemacht wird. In der Bewertungspraktik Wochenplaner wird eine Formalisierung der schulischen Bewertung erkennbar, während das Einfordern und Beurteilen bloßer Produktivität im Bearbeiten schulischer Aufgaben in den Mittelpunkt rücken.

5.2.3 Der Vollzug der Bewertung mit dem Wochenplaner – die Re-Adressierung des Wochenplaners

Im Folgenden werde ich nun die Eintragungen des Wochenplaners (vgl. Anhang 7) – verstanden als Re-Adressierungen – analysieren. Im Fokus der Analyse steht damit die Frage, wie die Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern sich in den Eintragungen zu dem Vordruck des Wochenplaners verhalten. Wieder beginne ich dabei oben links mit dem Kopf der Tabelle (1), es folgt (2) die Analyse der Zeile Wochenziele und deren Bewertungspraktik, sodann die der Tagesziele (inklusive der daran gebundenen Bewertungspraktik) (3), die Bewertungspraktik täglicher Erfolge und Leistungen (4), die Bewertungspraktik des täglichen Schulerlebens sowie die Planungsmöglichkeit von Aufgaben zu Hause (5) und abschließend die Mitteilungsmöglichkeit für Lehrkräfte und Eltern (6). Am Ende weitet sich der analytische Blick, um die Ergebnisse zu den einzelnen Abschnitten des Wochenplaners miteinander zu diskutieren, da dieser als ein Dokument verstanden wird und die vorhergehende (analytische) Trennung einzelner Sinnabschnitte der systematischen Rekonstruktion des Dokuments dient. Ebenso ist die Aufteilung der Teilanalysen (Adressierung sowie Re-Adressierung) aus forschungspragmatischen Gründen gewählt und sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Geschehen von Adressierung und Re-Adressierung durch den gesamten Aufbau des Wochenplaners – und somit dem Zusammenspiel der einzelnen Aspekte – präfiguriert wird.

Mit Blick auf den ausgefüllten Wochenplaner wird erkennbar, wie im Kopf der Tabelle zwei Daten eingetragen wurden. In Kombination mit dem Vordruck ist nun „Wochenplan vom 07.11.16 bis 11.11.16“ zu lesen. Die Eintragung der Daten wurde handschriftlich und – so sieht es auf der Eintragung aus – mit türkischem Feinliner vollzogen. Durch diese Form der Re-Adressierung wird die Blankovorlage sukzessive zu einem spezifischen Wochenplaner für eine fest definierte Woche gemacht. Es zeigt sich hier, wie die Eintragungen der präfigurierten Organisation des Wochenplaners folgen. Dem schulischen Arbeiten der Schüler*innen ist so ein fixer Start- und Endpunkt gesetzt, der im Eintragen eines Zeitraums von fünf Tagen (07.11.16 – 11.11.16) re-etabliert wird. Hierin wird eine gewisse Dramaturgie in der Planung schulischer Aufgaben deutlich, die mit Montag beginnt und am Freitag endet bzw. enden soll. In Bezug auf die Macht- und Selbstverhältnisse macht die Eintragung zweierlei deutlich. Einerseits zeigt sich der Schüler als normkonform, indem er die Organisation des schulischen Arbeitens in der Einteilung der Arbeitswoche re-etabliert. Andererseits wird auch deutlich, wie der Schüler der präfigurierten Aufforderung folgt, sich in Bezug auf eine fest definierte Woche (Montag – Freitag) in seinen Arbeiten zu entwerfen, auch wenn bis hier „nur“ das Eintragen der Arbeitswoche vollzogen wurde.

In Bezug auf die Eintragungen zu den Wochenzielen und der Bewertungspraktik Wochenfeedback wird deutlich, dass der Schüler Eintragungen für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathe vorgenommen hat. Die Fächer „Projekt PU Ges – PU NW“ sowie die Aufgabe „Präsentation“ bleiben leer. In Deutsch und Mathe

sind jeweils ein Ziel eingetragen. Für Deutsch „Buchvorstellung herstellen“ und für Mathe „Einen grünen Punkt in Mathe“. Im Fach Englisch wurden zwei Eintragungen vorgenommen: „Vokabeln üben“ sowie „Vokabeltest schreiben“. Hinter jedem der eingetragenen Wochenziele hat der Schüler zudem ein leeres Quadrat eingezeichnet, in denen Haken im Sinne von „erledigtes Ziel“ gesetzt wurden. Hinsichtlich der Art und Weise, wie die Ziele eingetragen wurden, fällt auf, dass manche Ziele mit türkischem Fineliner eingetragen wurden (so wie bereits das Datum im Kopf des Wochenplaners), andere jedoch mit einer dunkelblauen Stiftfarbe. Während die Ziele für Deutsch sowie teilweise auch für Englisch in türkiser Farbe verschriftlich wurden, sind alle weiteren Eintragungen in dunkelblauer Schriftfarbe vorgenommen. Dies legt nahe, dass die Eintragungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorgenommen wurden, insbesondere deshalb, weil die Haken in dunkelblau gesetzt wurden, der Rahmen der selbst eingetragenen Kästchen zum Abhaken jedoch in türkiser Farbe gezeichnet wurden (zumindest zwei von drei). Ohne es genau wissen zu können, liegt hier die Vermutung nah, dass erst die Kästchen mit türkischem Fineliner eingetragen wurden und diese dann zu einem späteren Zeitpunkt mit einem anderen Stift abgehakt wurden. In Bezug auf die Eintragungen im Kästchen des Wochenfeedbacks wird zweierlei sichtbar. Einerseits wurde – ebenfalls mit dunkelblauer Schriftfarbe – der lachende Smiley angekreuzt. Zudem wurden zwei Blumen eingezeichnet. Eine, die keine Blätter hat und eine, die eine Blume mit Blüten darstellt, jedoch mehrfach durchgestrichen wurde, so dass sie fast unkenntlich wird.

Die Analyse der Organisationsdimension macht deutlich, wie die präfigurierte Aufforderung zur Reaktion sowohl in Bezug auf die Wochenzielplanung als auch in Bezug auf die Wochenzielbewertung von dem Schüler aufgegriffen und durch die schriftlichen Eintragungen vollzogen wurde. Dabei wird in Bezug auf die Wochenzielplanung deutlich, dass der Schüler eine Erweiterung in der Form der Bewertungspraktik vorgenommen hat, die im Einzeichnen der Quadrate (Abhahkmöglichkeit) zur Geltung kommt. Zudem lässt sich im Eintragen der Blume eine weitere Ergänzung analysieren, die ebenfalls eine Erweiterung der Bewertungspraktik etabliert.

Fokussiert man stärker die Inhaltsebene, kann ich zeigen, wie in den Eintragungen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen etabliert werden. Hinsichtlich der Eintragungen der Wochenzielplanung wird analysierbar, wie einzelne Wochenzielkästchen bestimmter Fächer und Aufgaben leer bleiben (Projekt PU Ges – PU NW sowie Präsentation), während hingegen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathe Eintragungen vorgenommen wurden. Insgesamt möchte ich vier Aspekte bzgl. der adressierungsanalytischen Untersuchung der Norm- und Wissensordnung herausstellen. Erstens wird deutlich, dass die Eintragungen sich insofern unterscheiden, als dass die formulierten Ziele einerseits an einem konkreten schulischen Produkt orientiert sind (Buchvorstellung herstellen, einen grünen Punkt in Mathe, Vokabeltest schreiben). Andererseits nehmen die Wochenziele in ihrer Orientierung aber auch Bezug auf Übungspraktiken (Vokabeln üben). Die Wochenziele unterscheiden sich somit in der Art und Weise, wie sie bewertet werden können. Die

Formulierung von Zielen als Produkte, weist sich als bewertbar durch die Kategorie erreicht/nicht erreicht aus. Dabei wird die Norm der Erreichbarkeit von Zielen insofern re-etabliert, als dass einige der Ziele diese Norm in ihrer Formulierung aufgreifen. Performativ gewinnt damit die Bewertungskategorie des Erreichens von Zielen erneut an Gewicht und stärkt damit die normative Anrufung der Zielerreichung, die im Wochenplanvordruck bereits angelegt ist.

Anders zeigt sich dies jedoch in Bezug auf das Ziel „Vokabeln üben“: Da Übungspraktiken nicht so leicht mit erreicht oder nicht-erreicht bewertbar sind, weil hier die Frage im Raum steht, ob die Vokabeln nun gelernt wurden oder nicht, scheint ein Bewerten entlang der Kategorie erreicht/nicht erreicht insofern ungeeignet, als dass das Üben zwar erreicht worden sein kann, ohne dass die Vokabeln gelernt wurden. Es sei denn, die Bewertung richtet sich allein auf die Frage, ob Vokabeln geübt wurden, ganz gleich, ob diese am Ende gelernt wurden oder nicht.

Zweitens wird zudem deutlich, wie die Wochenziele eng verknüpft sind mit einer Abhaklogik. Im Eintragen separaten Abhakens (eingetragene Quadrate), wird die Möglichkeit eröffnet, nun jedes Ziel einzeln abhaken zu können und das Erreichen performativ für jedes einzelne Ziel zur Aufführung zu bringen. Darin zeigt sich die bereits analysierte Regel, schulische Aufgaben innerhalb einer Woche erreichen zu sollen, um die Progression des eigenen Arbeitens voranzutreiben. Die Norm des Erreichen-Sollens von Aufgaben wird als Leitlinie innerhalb der normativen Ordnung des Wochenplaners re-etabliert, ebenso wie die Regel, das (Nicht-)Erreichen zur Aufführung zu bringen.

Drittens zeigt sich in den Eintragungen, dass nicht für alle Fächer/Aufgaben Wochenzeleintragungen vorgenommen wurden. Das Freilassen des Faches Projekt und Präsentation ist in den Eintragungen weiterer Wochenpläne routinemäßig zu beobachten und verweist auf die Regel, dass den Schüler*innen in Bezug auf die Fächer Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Aufgabenplanung eingeräumt werden. Dieses Dürfen zeigt sich – mit Kenntnis unterschiedlicher Wochenplaner – auch darin, dass in den Bewertungen der Lehrkräfte Schüler*innen in der Regel nicht dazu aufgefordert werden, nächste Woche für diese Aufgabenbereiche Ziele zu planen, während diese Aufforderungen für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathe sehr wohl analysierbar werden.

Viertens wird deutlich, dass die Pflicht zur retrospektiven Bewertung durch die Eintragungen des Schülers ergänzt und weiter ausdifferenziert wird. Hervorgehoben wird dies dadurch, dass weitere Bewertungsformen hinzugefügt werden, wie es im Abhaken (separate Bewertungsquadrate) einzelner Ziele sowie das Eintragen der Blume als weitere Bewertungsform am Ende der Woche zur Aufführung gebracht wird. Zählt man das Ankreuzen des Smileys noch hinzu, zeigen sich nun drei unterschiedliche Bewertungsformen für die Wochenziele, die allein mit Hilfe des Wochenplaners vollzogen werden. Alle Bewertungspraktiken forcieren andere Gegenstände: Das Abhaken nimmt Bezug auf die eingetragenen Wochenziele, das Ankreuzen des Smileys gibt Auskunft darüber, wie sich der Schüler gefühlt hat, und die Blume steht für die Art und Weise, wie der Schüler gearbeitet hat. Insgesamt

zeigt sich in Bezug auf die Norm- und Wissensordnung wie eng die Wochenzielplanung mit einer Bewertungslogik verzahnt ist. Insbesondere das Eintragen der separaten Abhakkästchen durch den Schüler bringt dabei die schulische Regel der retrospektiven Beobachtung und Bewertung des eigenen Arbeitens sowie der schulischen Aufgaben zum Ausdruck, ebenso wie die Aufforderung, Ziele erreichen zu sollen. Außerdem verfeinert sich durch die Erweiterung der Bewertungsform die Kleinschrittigkeit des Bewertungsmodus und damit auch die Möglichkeit, wie andere die Schüler*innen beobachten können.

In Bezug auf die Frage, welche temporären Positionen und Selbstführungen analysierbar werden, macht der Befund der (ergänzten) Ausdifferenzierung in der Bewertungspraktik auf den Bekenntnischarakter aufmerksam, der dadurch entsteht, dass die Schüler*innen über sich und ihr Tun detailliert und in Bezug auf verschiedene Aspekte Auskunft geben. Ganz konkret für einzelne Ziele (Abhakkästchen), für den Eindruck bezüglich des eigenen Arbeitsverhaltens (Blume) und die Weise, wie sich die Schüler*innen während der Woche gefühlt haben (Smileys Wochenfeedback). Der Schüler verhält sich gegenüber der schulischen Aufforderung des Bewertens nicht nur normkonform, sondern bringt ein Selbst zur Aufführung, das die Bewertungs- und somit Bekenntnispraktik weiter ausdifferenziert im Sinne einer noch kleinschrittigeren Art des Sich-Bewerten-Könnens. Die Schriftlichkeit der Bewertungspraxis dokumentiert diese Art des Bekenntnisses im Wochenplaner, der ein gesamtes Schuljahr benutzt wird. Auf diese Weise entsteht sukzessive Woche für Woche eine Aufschichtung von (nicht) erreichten Zielen und deren Bewertungen, die sich im Laufe der Schulwochen summieren und auf Seiten der Lehrkräfte und Eltern eine spezifische Form des Monitorings ermöglichen.

Die Art und Weise, wie sich der Schüler in ein Verhältnis zu der Wochenzielplanungs- und Bewertungspraxis setzt, verweist auf ein normkonformes Verhalten des Schülers gegenüber der schulischen Ordnung. Darüber hinaus zeigt sich der Schüler als einer, der die vorgedruckten Bewertungspraktiken weiter ergänzt respektive optimiert. Offen bleibt an dieser Stelle, inwiefern die Schüler*innen im Unterricht von den Lehrkräften angewiesen sind, diese Art der erweiterten Bewertungspraxis vorzunehmen. Doch auch wenn der Schüler dazu angewiesen wäre, ändert dies nichts an dem Befund, dass hier ein Selbst gezeigt wird, das vor dem Hintergrund der analysierten schulischen Normen ein hohes Passungsverhältnis performiert und sich selbst als erfolgreichen Schüler zur Aufführung bringt. Durch die positive Bewertungspraktik der Wochenziele zeigt sich der Schüler zudem als jemand, dem es erfolgreich gelungen ist, sich der Anforderung gegenüber, sich in seinem zukünftigen Arbeiten richtig entwerfen zu müssen, als erfolgreich erwiesen hat.

Zusammenfassend zeigt sich bis hierher, dass auf die Adressierungen des Wochenplaners mit den präfigurierten Reaktionen angeschlossen wird. Deutlich ist dabei aber auch geworden, dass nicht jedem Fach/jeder Aufgabe der gleiche Stellenwert. Daraus ist auf einen unterschiedlichen Status zu schlussfolgern, der den einzelnen Fächern in der unterrichtlichen Ordnung zugesprochen wird. Festzuhalten

ist darüber hinaus, dass die vollzogenen Eintragungen die Bewertungspraktik insofern noch übertreffen, als dass diese erweitert werden. So wird das Bild eines Schülers zur Aufführung gebracht, der nicht nur als erfolgreich gelten kann, sondern der sich darüber hinaus als besonders strebsam und regelkonform in seiner Verhältnissetzung zur Wochenplanerpraktik zeigt.

In Bezug auf die Tageszielplanung und -bewertung wird beobachtbar, dass alle Wochentage Eintragungen enthalten. Manche der Eintragungen sind mit einem türkisen Fineliner vorgenommen, andere mit einem dunkelblauen Stift – so, wie es bereits die Untersuchung der Wochenzielplanung und -bewertung deutlich gemacht hat. Auffällig ist zudem, dass manche Tageszeleintragungen – bis auf wenige Ausnahmen – farblich unterschiedlich umrandet sind. Manche sind mit einem gelben Kästchen umrandet, andere in der Farbe rot, wiederum andere in grün sowie mit der Farbe Türkis. Im gemeinsamen Vergleich zeigt sich, dass gelbe Ziele für das Fach Projektunterricht stehen, rote Ziele für das Fach Deutsch, Matheaufgaben grün umrandet und Ziele für das Fach Englisch blau umrandet sind. Markant ist dabei, dass hinter den Tageszielen – in Analogie zu den Wochenzielen – Quadrate eingezeichnet wurden, in denen wiederum Häkchen gesetzt wurden. Pro Tag wurden mindestens zwei, maximal vier Ziele formuliert. Die Ziele unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie formuliert wurden. Manche Ziele rufen Themen („Planungsbogen und Expertenthema“) auf, andere benennen nur das Fach („Spanisch“; „Sport“), wiederum andere formulieren konkrete Ergebnisse („Buchvorstellung herstellen“; „Vokabeltest schreiben“; „Mit [Name Mitschüler] in [Ort] fahren und viel herraus [sic!] finden“; „Mathe RuW A2 einen grünen Punkt“; „Mathe Erkundung und eine Aufg.“), und andere beschreiben einen Übungsprozess bzw. eine Aufgabe ohne festes Ergebnis („Vokabeln üben“; „Um neun Uhr beim Kreisel sein“). In Bezug auf die Bewertungspraktik „Ich habe mein Tagesziel ...“ wird deutlich, dass für alle Wochentage Eintragungen vorgenommen wurden, indem an jedem Tag eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten angekreuzt respektive abgehakt wurde.

Die Analyse der Organisationsdimension verdeutlicht, dass auf die Aufforderung zur Reaktion durch Eintragungen von Tageszielen sowie das Ankreuzen von Bewertungsmöglichkeiten reagiert wurde. Auffällig ist dabei, dass weitere Bewertungsmöglichkeiten geschaffen werden durch die Zuordnung leerer Quadrate zu einzelnen Zielen. Auf gestalterischer Ebene wird so eine neue Form der Bewertung durch den Schüler geschaffen, mit der einzelne Ziele bewertet werden können entlang der Kategorie erreicht/nicht erreicht. Durch die erweiterte Form der Bewertung wird dann sichtbar gemacht, welches Ziel konkret erreicht wurde oder nicht. Auf diese Weise entsteht ein Verweisungszusammenhang der Bewertungspraktiken, die als ausdifferenziert und kleinschrittig zu bezeichnen ist.

Die farblichen Unterscheidungen der Tagesziele ist in Hinblick auf die entstehende Norm- und Wissensordnung von Relevanz. Die Umrandungen der Ziele durch unterschiedliche Farben sind – so machen es die Eintragungen deutlich – freihändig, d. h. ohne Lineal vorgenommen worden. Es zeigt sich hier der

funktionale Charakter, den die farblichen Umrandungen in Form einer raschen Orientierung in Bezug auf das schulische Arbeiten einnehmen. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten werden so unterschiedliche Orientierungsmöglichkeiten geschaffen: In der Planung (welches Fach ist für heute (noch nicht) geplant), im Bearbeitungsprozess von Aufgaben (welche Aufgaben/welches Faches sind für den heutigen Tag noch unerledigt) und im Monitoringprozess der Lehrkräfte, die sich einen schnellen Überblick verschaffen können, für welche Fächer Aufgaben geplant und ggf. erreicht wurden. Deutlich wird hier die Regel, unterrichtliche Aufgaben nach Fachzugehörigkeit durch unterschiedliche Farben zur Aufführung zu bringen und eine erhöhte Sichtbarkeit zu schaffen. Zudem wird die Aufforderung des Sich-Orientierens und Orientiert-Seins bezüglich der zu bearbeitenden unterrichtlichen Aufgaben deutlich.

Außerdem wird analysierbar, wie mit der neu geschaffenen Bewertungspraktik die Norm, Ziele erreichen und im wörtlichen Sinne abhaken zu können, etabliert und – in Rückgriff auf die Rekonstruktionsergebnisse der Blankoversion – bestätigt wird. Das unterstreicht die Aufforderung, unterrichtliches Arbeiten im Unterricht abschließen zu müssen und schulische Aufgaben zu beenden. In Kombination mit der farblichen Markierung und der neu geschaffenen Form der einzelnen Zielbewertungspraktik wird dokumentiert, welche Fachziele wie erreicht wurden an dem jeweiligen Wochentag. Auf diese Weise wird sukzessive eine Übersicht geschaffen, die eine rasche Kontrolle hinsichtlich der Frage ermöglicht, in welchen Fächern der Schüler viel, ausreichend oder zu wenig erreicht hat. Die Quantität der Zielerreichung tritt so in den Fokus und wird – nach Fächern differenziert – zur Aufführung gebracht. Dabei wird die Anzahl der Ziele noch dadurch gesteigert, dass die bloße Teilnahme am Unterricht (Sport, Spanisch) als Tagesziel ausgewiesen wird, und unterstreicht auf diese Weise, dass es einen Anspruch gibt, möglichst viele unterrichtliche Ziele im Wochenplaner zur Aufführung zu bringen.

Deutlich wird darin, dass Tagesziele nicht allein aus dem Erledigen von Aufgaben, sondern Ziele auch durch Tätigkeiten definiert werden können, wie bspw. Termine wahrnehmen oder an einem Unterrichtsfach wie Sport oder Spanisch teilzunehmen. Hier werden Ziele als Ziele definiert, die durch den Schüler selbst nicht geplant werden können, weil sie durch den Stundenplan oder einen sowieso eingeplanten schulischen Ausflug vorgesehen sind und eine Pflichtaufgabe darstellen, die nicht frei wählbar ist. Auf diese Weise mehrt sich jedoch die Zahl der sichtbaren Tagesziele und legt nahe, dass im Planen von Tageszielen ein quantitatives Maß relevant für die schulische Ordnung ist. Unterstrichen wird darin zudem der performative Charakter der Eintragungen, über den Schüler*innen sich in ihrem Tun präsentieren. Hervorgehoben wird dies ebenfalls durch das Eintragen des Vorhabens „Vokabeltest schreiben“, weil dieser ebenfalls nicht freiwillig geschrieben werden kann, sondern für alle Schüler*innen gleichermaßen eine Pflichtaufgabe darstellt. Dies unterstreicht die analysierte Tendenz, sich über das Eintragen möglichst vieler Aufgaben und Ziele als möglichst produktiv zeigen zu können und verweist erneut auf die Norm, sich in seinem schulischen Arbeiten als voranschreitend zu

präsentieren, auch wenn dafür Ziele formuliert werden, die keine sind, wie bspw. das Besuchen des Spanisch- und Sportunterrichts. In Kombination mit der vorgedruckten Bewertungspraktik, die durch die neu eingetragene Bewertungsform noch übertroffen wird, zeigt sich zudem die Regel, sich als Schüler*in zu den Tageszielen in ein Verhältnis setzen zu müssen, und zwar in Bezug auf das Erreichen/Nicht-Erreichen von Zielen. Auf diese Weise zeigt sich die normative Aufforderung an Schüler*innen, die tägliche Progression in der Aufgabenbearbeitung zu forcieren.

Auffällig ist zudem, dass die Formulierungen der Ziele in einigen Fällen mit Hilfe der Checklisten der Fächer formuliert wurden wie beispielsweise „Mathe RuW A2 einen grünen Punkt“. Darin zeigt sich, wie das schulische Arbeiten in Teilen durch die Checklisten respektive Kompetenzraster vorstrukturiert wird. Andere hingegen sind mit Hilfe der Titel von Arbeitsblättern (Planungsbogen) oder des Namens eines Unterrichtsthemas (Mathe Erkundung) benannt oder durch das Festhalten einer Aufgabe (bspw. Buchvorstellung herstellen). Insgesamt zeigt sich, wie das schulische Arbeiten einerseits über die Aufgaben der Checklisten strukturiert wird, andererseits lassen sich nicht alle Aufgaben aus den Checklisten und Kompetenzrastern ableiten („Buchvorstellung herstellen“; „Vokabeln üben“; „Vokabeltest schreiben“).

Die Eintragungen des Schülers machen bezüglich der Macht- und Selbstverhältnisse deutlich, wie sowohl die Tageszielplanung als auch -bewertung in einer Art Bekenntnis deutlich machen, was wie geschafft wurde. Durch das Eintragen der zusätzlichen Bewertungsform zeigt sich der Schüler als einer, der die auferlegte Bewertungspraktik insofern optimiert, als dass das Erreichen der einzelnen Tagesziele nun nicht allein pauschal – also auf den gesamten Tageserfolg –, sondern in Bezug auf einzelne Ziele der unterschiedlichen Fächer ausdifferenziert wird. Fokussiert man, wie der Schüler das Erreichen der Tagesziele bewertet, wird deutlich, dass dieser am Ende der Woche alle Tagesziele erreicht hat. Montag und Dienstag jedoch, positioniert sich der Schüler in der Bewertung als einer, der nur teilweise erfolgreich war, wie es im Ankreuzen von „zum Teil erreicht“ sowie dem Ankreuzen von „nicht erreicht“. Inwiefern deshalb eines der Ziele von Montag auf Dienstag verschoben wurde, um die Nicht-Zielerreichung am nächsten Tag wettzumachen, oder ob das Eintragen des Ziels am Montag ein Versehen war und daher auf Dienstag verschoben wurde, kann auf Basis der vollzogenen Eintragungen nicht beantwortet werden. Deutlich wird aber, dass alle Ziele – auch die zunächst nicht erreichten – bis ans Ende der Woche aufgeholt werden. Der Schüler zeigt sich hier in Bezug auf das Arbeiten als einer, der Rückstände aufholt und über die Woche der unterrichtlichen Norm der Zielerreichung gerecht wird.

Zusammenfassend zeigt sich, wie der Wochenplaner zu einem Bekenntnisinstrument wird, mit dem der Schüler Zeugnis über das eigene Arbeiten ablegt und so die eigene Progression im unterrichtlichen Arbeiten für sich und für andere dokumentiert. Das Einüben in die retrospektive Beobachtungs- sowie Bewertungspraxis wird insofern gesteigert, als dass die Bewertungspraktik durch die Erweiterungen des Bewertungsformats weiter ausdifferenziert werden. Dadurch zeigt sich aber

auch, wie die Möglichkeiten der Kontrolle verfeinert werden, indem ein ausdifferenzierter Einblick in das Planen und Erreichen einzelner Ziele geschaffen wird. Der Wochenplaner ermöglicht auf diese Weise eine schnelle und dennoch konkrete Übersicht über die unterrichtliche Aufgabenprogression des Schülers. Schüler*innen sind somit als diejenigen positioniert, die eben diese Progression in und durch die Eintragungen deutlich machen müssen. Eine Möglichkeit besteht darin, so deuten es die Befunde an, dies über eine möglichst große Anzahl geplanter sowie erreichter Aufgaben deutlich zu machen.

Im Folgenden widme ich mich nun der adressierungsanalytischen Untersuchung der Bewertungspraktik „Erfolg, Leistung, Kompliment, Urkunde, Punkt ... des Tages“ und der dort vorgenommenen Re-Adressierungen. Der Blick in das Datenmaterial zeigt, wie das Kästchen für den Wochentag Montag ohne Eintragungen ist. Dienstag ist in der letzten Zeile des Kästchens etwas Durchgestrichenes zu sehen und dahinter „PU: nicht so gut“ notiert mit türkischem Fineliner. Mittwoch sind drei Eintragungen zu lesen in unterschiedlichen Zeilen: „15 min Vokabeln üben“; „Habe einen grünen Punkt in Mathe!“; „LB: ana 2 (?) gut“. Diesmal wurde nicht mit einem türkisfarbenen Stift geschrieben, sondern eine dunkelblaue Farbe verwendet. Auch die weiteren Eintragungen „Habe viel mit [Vorname des Mitschülers] in der [Ortsname] herraus (sic!) gefunden“ (Donnerstag) sowie „Meine Buchvorstellung ist fertig!“ (Freitag) sind mit einem dunkelblauen Stift verfasst. Auffällig sind zwei weitere Aspekte, die beide auf die Eintragungen am Donnerstag Bezug nehmen. Erstens ist zu sehen, wie erneut ein leeres Quadrat hinter den eingetragenen Erfolg gesetzt wurde. Zweitens ist mit blauem Kugelschreiber ein bewertender Kommentar zum eingetragenen Erfolg („Habe viel mit [Vorname des Mitschülers] in der [Ortsname] herraus (sic!) gefunden“) geschrieben, nämlich: „Gut!“. Es ist davon auszugehen, dass eine der Lehrkräfte diese positive Bewertung eingetragen haben muss, denn außer den Eintragungen der Lehrkraft sind alle anderen nicht mit einem Kugelschreiber verfasst. Es liegt daher nahe, dieses Urteil der Lehrkraft zuzuschreiben, da auch das Schriftbild den sonstigen Eintragungen der Lehrkraft ähnelt und sich von dem des Schülers unterscheidet.

Fragt man auf der Ebene der Organisation danach, wie in Bezug auf die Bewertungspräfigurationen reagiert wurde, zeigt sich, dass an vier von fünf Wochentagen Bewertungen vollzogen wurden. Eintragungen für den Wochentag Montag fehlen. Daran zeigt sich, dass nicht auf jede einzelne Aufforderung zur Reaktion reagiert wurde. Auffällig ist zudem, dass am Dienstag (neben der durchgestrichenen Notiz) keine positiven Eintragungen vorgenommen wurden, sondern gegenläufig reagiert wurde im Sinne der eingeforderten Erfolgslogik („PU: nicht so gut“). Dennoch wurde auf die Anrufung reagiert und eine Eintragung vorgenommen. Der Schüler positioniert sich auf diese Weise als jemand, der in der Pflicht steht zu antworten. Im weiteren Verlauf der Woche sind dann keine weiteren Brüche mit der normativen Logik der Bewertungspraktik zu erkennen, vielmehr zeigt sich, dass regelmäßig ein bis zwei erfolgreiche Bewertungsurteile vollzogen wurden. Dies unterstreicht

den Befund zur normativen Ausrichtung des Wochenplaners, dass Schüler*innen in der Pflicht stehen, auf den Bewertungsimpuls zu reagieren.

Interessant ist die normative Ausrichtung in den gemachten Bewertungen. Das freigelassene Kästchen am Montag legt nahe, dass der Schüler keine Erfolge, Punkte, Komplimente oder Ähnliches an diesem Tag zur Aufführung bringen kann. In ähnlicher Weise folgt die Eintragung am Dienstag. Neben den vielen freigelassenen Linien (7 von 8) unterstreicht die negative Bewertung des Projektunterrichts („PU: nicht so gut“), dass der Schüler das eigene Arbeiten als weniger erfolgreich bewertet. Während das Freilassen der Zeilen am Montag für ein Ausbleiben von Erfolg (aus Sicht des Schülers) steht, zeugt die Eintragung negativer Erlebnisse am Dienstag von Misserfolg. Deutlich wird daran, dass an diesem Tag nicht nur keine Erfolge zur Aufführung gebracht wurden, sondern es werden sogar negative Erlebnisse präsentiert. In der Eintragung des Schülers wird auf diese Weise eine Form der Selbstkritik sichtbar. Dadurch, dass diese Kritik in das Feld der „Erfolge“ eingetragen wurde, wirkt dies so, als sei ein nicht guter Projektunterricht ein Misserfolg. Offen bleibt dabei, worauf sich das Urteil bezieht. „Nicht gut“, könnte Bezug nehmen auf die Arbeitsleistung des Schülers, aber auch auf die Inhalte des Projektunterrichts oder aber auf das eigene Empfinden des Unterrichts. Dadurch, dass dieser Kommentar aber letztendlich im Kästchen „Erfolge“ notiert wurde, interpretiere ich dies als Form der Kritik der eigenen Arbeitsleistung. Insgesamt korrelieren die Eintragungen in der eher negativen Ausrichtung der Tageszielbewertung, worin sichtbar wird, dass die Anrufung zur Aufführung positiver Erfolge gegenläufig adressiert wird. Interessant ist dabei, dass nicht alle nicht erreichten Ziele negativ bewertet werden. Während der Projektunterricht als nicht so gut beschrieben wird, werden andere Ziele wie beispielsweise das Matheziel nicht negativ bewertet, obwohl es ebenfalls nicht als erreicht bewertet wurde. Dies irritiert, weil alle weiteren eingetragenen Erfolge respektive Leistungen mit dem übereinstimmen, was an diesem Tag als Ziel eingetragen wurde. Erfolge auszuweisen, geschieht dadurch, dass die Tagesziele erneut zur Aufführung gebracht werden, indem sie ausformuliert wiederholt werden („Habe einen grünen Punkt in Mathe“; „Habe viel mit [Vorname Mitschüler] in der [Ort] heraus (sic!) gefunden“; „Meine Buchvorstellung ist fertig!“). Dies macht deutlich, wie die geplanten Tagesziele einerseits verifiziert werden, indem sie als erfolgreich erreicht ausgewiesen werden. Andererseits zeigt sich hier die normative Ausrichtung, Erfolge immer wieder auch für andere zu präsentieren, indem bereits abgehakte Tagesziele noch einmal zur Aufführung gebracht werden.

Dieses Ergebnis wird dadurch untermauert, dass die Lehrkraft eingetragene Erfolge ebenfalls positiv hervorhebt, wie es durch „Gut!“ in Bezug auf die Eintragung des Schülers („Habe viel mit [Vorname Mitschüler] in der [Ort] heraus (sic!) gefunden“) deutlich wird. Und noch eins wird ersichtlich: die bewertende Bezugnahme der Lehrkraft zeigt, dass der Wochenplaner durch die Lehrkraft gelesen wird und der Schüler darüber in seinem Arbeiten beobachtet wird. Dabei ist der Wochenplaner kein bloßes Beobachtungsinstrument, sondern geht Hand in Hand mit einem

Bewertungsurteil des Beobachteten durch die Lehrkraft. Zugleich zeigt sich aber auch, dass das Nicht-Erreichen von Zielen auch zur Aufführung gebracht wird, indem der Schüler sich reflexiv in einer Art Selbstkritik die Verantwortung für das Nicht-Erreichen zuweist. Dies stärkt wiederum die konforme Ins-Verhältnissetzung zur Regel, schulische Leistungsprogression zu verantworten und vorantreiben zu müssen.

Hinsichtlich der Macht- und Selbstverhältnisse wird ein weiteres Mal deutlich, wie der Schüler in den und durch die eingetragenen Bewertungsurteile Zeugnis über das eigene schulische Arbeiten ablegt. Jedoch zeigt sich an dieser Stelle auch, dass die Bekenntnispraktik mit einer Bewertungspraktik der Lehrkraft einhergeht. Deutlich wird darin die Kontrollfunktion, die sich im Wochenplaner manifestiert, die auch in den Positionierungen von Lehrkraft und Schüler zur Geltung kommen. Die Lehrkräfte werden durch den Wochenplaner als diejenigen positioniert, die das Arbeiten der Schüler*innen kontrollieren müssen (Mitteilungen; Unterschrift). Die Eintragungen zeigen dann, wie Lehrkräfte den Wochenplaner für eine Kontrolle nutzen, indem Schüler*innen sukzessive über Bewertungsurteile in das von Seiten der Schule gewünschte Arbeits- und Sozialverhalten eingeübt werden. Dies wird in der positiven Bezugnahme auf die vom Schüler erfolgreich zur Aufführung gebrachte Ergebnis, viel herausgefunden zu haben, deutlich („Gut!“). Demgegenüber ist es der Schüler, der als in der Verantwortung stehender Experte für das eigene schulische Arbeiten positioniert und in dieser Positionierung kontrolliert wird. Somit kommt die Positionierung einer temporären und einzuübenden Expert*innenschaft gleich, die durch die Lehrkräfte verwaltet wird. Darin zeigt sich eine paradoxe Ins-Verhältnissetzung durch den Wochenplaner sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schüler*innen. Die Lehrkräfte treten als eigentliche Expert*innen für das schulische Arbeiten auf, müssen aber die Planung von unterrichtlichen Aufgaben an die Schüler*innen mit Hilfe von Checklisten, Kompetenzrastern und Wochenplanern delegieren. Demgegenüber sind die Schüler*innen diejenigen, die keine wahren Expert*innenposition zugesprochen bekommen und deshalb der schulischen Kontrolle durch die Lehrkräfte bedürfen, indem diese auf ein Einüben die Schüler*innen in die Expert*innenschaft hinwirken können. Paradox ist aber, dass die Schüler*innen durch den Wochenplaner immer wieder als diejenigen adressiert werden, die die Expert*innen für das eigene schulische Arbeiten seien, wie es in den präfigurierten Planungs- sowie Bewertungspraktiken des Wochenplaners deutlich gemacht wird.

Zusammenfassend zeigt sich wie die Anforderung, erfolgreiches schulisches Arbeiten zu präsentieren, in und durch die Eintragungen des Schülers bestätigt wird. Dabei wird auch deutlich, dass die Norm des erfolgreichen schulischen Arbeitens zu einer Art übersteigerten Form der Erfolgenrufung führt, so dass Nicht-Erfolge durch den Schüler als Selbstkritik dokumentiert werden. Zudem deuten die Ergebnisse an, wie die Lehrkräfte als „eigentliche“ Expert*innen, Schüler*innen und Schüler in das erwünschte schulische Arbeits- und Sozialverhalten einüben und die Schüler*innen dabei zwar in der Verantwortung stehen, das eigene Arbeiten

angemessen zu planen und am Ende zu beurteilen, sie in diesem Vollzug aber kontrolliert und diszipliniert werden.

Ich fokussiere nun die Analyse der Bewertungspraktik „So war der Tag für mich“ sowie die Zeile „Zu Hause erledigen“. Auffallend ist, dass in der Zeile „Zu Hause erledigen“ alle Kästchen frei bleiben, das heißt keine Eintragungen vorgenommen wurden. Anders ist es bei der Bewertungspraktik „So war der Tag für mich“, die durch das Ankreuzen von Smileys (5 Tage die Woche) vollzogen wurde. Die Kreuze wurden direkt in den vorgedruckten Smileys gesetzt, sodass man die Gesichter der angekreuzten Smileys nicht mehr sehen kann. Eine Auffälligkeit ist dabei beobachtbar: Nur am Montag wurde der neutrale Smiley (Gesicht mit einem geraden Mund) angekreuzt, ansonsten immer der fröhliche Smiley (Gesichtsausdruck mit einem Lächeln). Deutlich wird in der weiteren Rekonstruktion aber auch, dass das Ankreuzen des neutralen Smileys am Montag unkenntlich gemacht wurde, so als habe der Schüler die Eintragung korrigieren wollen, indem er die vollzogene Antwort durchstreicht. Am Ende entsteht so eine durchgängige Bewertungsreihe, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der Schüler ausschließlich die beste Bewertungsmöglichkeit hinsichtlich des Tagesempfindens angekreuzt hat. Ein weiteres Mal zeigt sich, wie mit Hilfe der vorgedruckten Mittel (Smileys) Bewertungen vollzogen werden. Wieder zeigt sich der Schüler als derjenige, der zu einer Reaktion verpflichtet wurde und dieser Reaktion nachkommt. In Bezug auf die nicht gemachten Eintragungen der Zeile „Zu Hause erledigen“ zeigt sich, dass der Schüler keine Aufgaben präsentiert, die er zu Hause erledigen muss. Auf diese Weise wird zur Aufführung gebracht, wie der Regel, Aufgaben im Unterricht abzuschließen, erfolgreich begegnet wird.

Hinsichtlich der Frage, welche Normen im Ankreuzen analysierbar werden, zeigt sich in der Art und Weise, wie die Bewertungspraktik vollzogen ist, dass auf die Frage des emotionalen Empfindens Bezug genommen wird. In der Möglichkeit des Ankreuzens von Smileys wird deutlich, dass das Befinden der Schüler*innen einerseits von Relevanz ist, jedoch nicht das Hauptaugenmerk daraufgelegt wird, weil lediglich ein Ankreuzen möglich ist und so keine ausdifferenzierten Aussagen über das Empfinden der Schüler*innen getroffen werden können. Dies legt die Interpretation nahe, dass das emotionale Befinden der Schüler*innen lediglich hinsichtlich der Frage von Relevanz ist, ob diese arbeitsfähig sind oder nicht, ohne dass Schüler*innen ausformulieren können, wie es ihnen „geht“. Das Erfragen des eigenen Befindens zeigt sich hier als etwas, das relevant gemacht wird für den Arbeitsalltag und damit mit einem bestimmten Fokus erfragt wird.

In Bezug auf die Frage der Ins-Verhältnissetzung des Schülers wird deutlich, dass in der Bewertungspraktik „So war der Tag für mich“ durch das Performieren einer positiven Gestimmtheit ein harmonisches Verhältnis zwischen der Schule und dem Schüler gestiftet wird. Dies kann gleichsam als Ausdruck dafür gelesen werden, dass der Schüler in der gesamten Woche arbeitsfähig gewesen ist, wie es in der positiven Gestimmtheit zur Aufführung gebracht wird.

Zusammenfassend zeigt sich, wie das einfache und schnell durchzuführende Ankreuzen im Mittelpunkt der Bewertungspraktik steht. Darin wird deutlich, dass der emotionalen Gestimmtheit von Schüler*innen und der Möglichkeit, darüber Auskunft zu geben, eine gewisse Relevanz im schulischen Alltag eingeräumt wird. Emotionale Gestimmtheit erfährt auf diese Weise eine Relevanzmarkierung in Bezug auf das unterrichtliche Arbeiten von Schüler*innen, und eine Verknüpfung von Emotionen und Leistungserbringung wird darin präfiguriert. Die standardisierte und relativ undifferenzierte Erfragung der emotionalen Gestimmtheit unterstreicht insgesamt, dass die Bewertungspraktik auf ein Bekenntnis der Schüler*innen abzielt in Bezug auf die Frage, ob diese arbeitsfähig sind oder nicht.

Der Blick auf die Spalte der „Mitteilungen“ lässt erkennen, wie dort vorgedruckte kleine Zettel eingeklebt wurden in die vormals leere Mitteilungsspalte. Ein Zettel ist weiß und rechteckig, der zweite ist rot und etwa halb so groß wie der weiße Zettel. Unter den eingeklebtenzetteln ist der handschriftliche Kommentar: „Gut, dass du dich entschuldigst hast“ sowie die Unterschrift der Lehrkraft und die der Mutter zu erkennen. Zudem steht rechts neben den Unterschriften in umkreister Form „Eltern“ (handschriftlich eingetragen). Ich werde nun nacheinander die einzelnen Eintragungen in der Mitteilungsspalte adressierungsanalytisch interpretieren.

Beginnen werde ich mit dem weißen Zettel, auf dem vier Bewertungskategorien aufgerufen werden, die wiederum durch das Ankreuzen einer der jeweils drei vorgedruckten Antwortmöglichkeiten gewählt werden können. Die erste Kategorie nimmt Bezug auf die Einhaltung schulischer Regeln: „Du hast die Regeln der Klasse und der Schule“, auf die drei Antwortmöglichkeiten folgen: „immer beachtet“, „öfter mit Erinnerung beachtet“ sowie „zu oft missachtet“. Vor der jeweiligen Möglichkeit befindet sich ein leerer Kreis, der die Aufforderung präfiguriert, die entsprechende Antwort anzukreuzen. Darauf folgt der zweite Aspekt: „Deine Arbeit im LB war“ und die Antwortmöglichkeiten „ausdauernd“, „teilweise ausdauernd“ und „zu wenig ausdauernd“. Der dritte Aspekt stellt die Frage nach den Ergebnissen dar: „Deine Ergebnisse sind“ sowie die drei Antwortmöglichkeiten: „sehr gut bis gut“, „ausreichend“ und „unter deinen Möglichkeiten“. Der letzte Aspekt bewertet die Planung der Schüler*innen, und zwar wie folgt: „Deine Planung im LB ist“ „treffend und realistisch“, „zu ungenau“ „lückenhaft“. Insgesamt zeigt sich, wie das Verhalten in Bezug auf Regeln des Unterrichts (1), das Arbeitsverhalten (2), die Arbeitsergebnisse (3) sowie das Planungsverhalten der Schüler*innen (4) durch den weißen Bewertungszettel in den Mittelpunkt gerückt wird.

In der Art und Weise, wie die Bewertungspraktik organisiert wird – durch das Einkleben eines vorgefertigter Bewertungsrasters mit der Möglichkeit, Antworten anzukreuzen – zeigt sich ein standardisiertes und schnell abzuarbeitendes Bewertungsverfahren, um ein Urteil über das Arbeiten sowie das Verhalten einzelnen Schüler*innen am Ende der Woche zu konstruieren. Schüler*innen werden dadurch individuell, jedoch mit Hilfe eines standardisiertes Bewertungsverfahrens beurteilt und so in die Position der Bewerteten gebracht, was sich insbesondere in der Adressierung der 2. Person Singular zeigt („Du“ „Deine Arbeit“ usw.). Schüler*innen

werden auf diese Weise zu den Bewerteten, aber auch zu den Adressat*innen „ihrer“ Bewertung gemacht, sind es doch „ihre“ Wochenplaner, in denen diese Bewertungen vollzogen werden. Die Schüler*innen werden auf diese Weise schriftlich über die Bewertungen der Lehrkräfte informiert, ohne dass sich die Bewertung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen direkt, bspw. in einem mündlichen Gespräch, vollzieht. Es findet somit keine unmittelbare in situ Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen statt. Auf diese Weise kommt der Vollzug der Bewertungspraktik einer Kommunikationssituation gleich, in der Sprecher*innen und Adressat*innen nicht unmittelbar, sondern zeitverzögert miteinander kommunizieren, wobei die Adressat*innen keine Möglichkeit zur Antwort bekommen. Die Art und Weise, wie die Bewertungen in materialisierter Form vollzogen werden, markiert einen standardisierten Vollzug der Bewertungspraktik.

Rückt man die Frage in den Blick, was sich in Bezug auf die Norm- und Wissensordnung zeigt, wird erstens sichtbar, wie neben der Norm, sich als Schüler*in in Bezug auf das eigene Arbeiten bewerten zu müssen, auch die Regel etabliert wird, durch Lehrkräfte kontrolliert zu werden. Die Spalte „Mitteilungen“ wird für die Bewertungspraktik des Arbeitens und Verhaltens der Schüler*innen genutzt. Bezieht man darüber hinaus mit ein, dass die Eltern die Spalte Mitteilungen unterschreiben müssen, dann zeigt sich, dass neben den Schüler*innen auch die Eltern als Adressat*innen angesprochen werden und auf diese Weise in den Bewertungsvollzug eingebunden sind, und zwar im Sinne von Zeugen, aber auch Adressat*innen. Beides weist auf die Norm hin, dass Schüler*innen in ihrem Arbeiten und Bewerten kontrolliert werden durch die Lehrkräfte und die Eltern.

Zweitens zeigt sich in der genaueren Analyse der Bewertungskategorien der eingeklebten Bewertungszettel, wie gültige schulische Regeln in Bezug auf das Sozialverhalten, das schulische Arbeitsverhalten, die Arbeitsergebnisse sowie das Planungsverhalten zur Aufführung gebracht werden. Dadurch werden diese re-aktualisiert, indem sie für die Bewertung als Kategorien herangezogen werden (Einkleben des Bewertungsrasters). Zugleich werden die Schüler*innen mit den gültigen schulischen Regeln konfrontiert, indem sie dazu in ein Verhältnis gesetzt werden, was ich als ein Einüben der Schüler*innen in die gültige normative Ordnung schulischen Arbeitens interpretiere.

Drittens ist zudem eine Ausdifferenzierung zu erkennen in Bezug auf die Frage, auf welche Art und Weise schulische Regeln erfüllt werden sollen. So stellen die ersten Ankreuzmöglichkeiten der jeweils vier Bewertungskategorien immer die positive und erwünschte Antwort dar, wie beispielsweise „Deine Arbeit im LB war ausdauernd“ oder aber „Deine Ergebnisse sind sehr gut bis gut“. Die letzte Antwort zeigt dabei an, dass die Schüler*innen das erwünschte Verhalten nicht erbracht haben, wie es beispielsweise in der Formulierung „Du hast die Regeln der Klasse und der Schule zu oft missachtet (s.u.)“ oder „Deine Planung im LB ist lückenhaft“. Darin wird deutlich, dass in und durch diese Bewertungspraktik die erwünschten schulischen Normen ausbuchstabiert werden in Bezug auf die Frage, wonach sich die Schüler*innen im eigenen Arbeits- und Sozialverhalten ausrichten sollen.

Andererseits wird auch eine Bewertungsspanne aufgemacht, die neben einem Positivurteil auch ein Negativurteil umfasst. Hierin zeigt sich in Bezug auf die Bewertungspraktik auch die Norm, dass Schüler*innen neben einer positiven Rückmeldung auch eine negative bzw., zieht man die mittleren Antwortmöglichkeiten hinzu (bspw. „Deine Arbeit im LB war teilweise ausdauernd“ oder „Deine Ergebnisse sind ausreichend“), ein weder gutes noch ganz schlechtes Bewertungsurteil erwarten können. Hervorzuheben ist hier, dass in und durch die Bewertungspraktik das Einüben in Kritik ermöglicht wird, indem nicht nur positive Bewertungen zur Auswahl stehen, sondern auch weniger positive bis hin zu negativen Bewertungen. Deutlich wird aber auch, dass das gewünschte schulische Verhalten aufgerufen wird und darin die normative Orientierung etabliert wird, ohne dabei klar zu benennen, was beispielsweise ausdauernd in Bezug auf das Arbeitsverhalten charakterisiert.

Viertens zeigt sich zudem, wie in der Bewertung durch die Lehrkraft Bewertungskategorien herangezogen werden, die in den Bewertungspraktiken der Schüler*innen nicht zum Gegenstand gemacht werden. Dies zeigt sich in Bezug auf schulische Verhaltensregeln sowie hinsichtlich des Planungsverhaltens. Denn anders als die Schüler*innen, können die Lehrkräfte über die Qualität der Arbeitsplanung von Schüler*innen urteilen, indem sie die Bewertungen „treffend und realistisch“ bis hin zu „lückenhaft“ ankreuzen können. Außerdem wird in der Bewertung das Urteil darüber gefällt, inwiefern die Arbeitsweise der Schüler*innen in der Woche ausdauernd war oder nicht. Es zeigt sich hier, dass Lehrkräfte etwas zum Gegenstand der Bewertung machen können, wozu Schüler*innen in den Schülerbewertungspraktiken nicht autorisiert sind. Und auch wenn einmal die gleiche Kategorie zur Bewertung aussteht – hier die Arbeitsergebnisse –, zeigt sich auch hier ein wesentlicher Unterschied: Lehrkräfte beurteilen die Qualität der Ergebnisse („sehr gut bis gut“, „ausreichend“ und „unter deinen Möglichkeiten“), während die Schüler*innen nur ein Urteil darüber fällen können, in welchem Umfang sie Ergebnisse erreicht haben. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass sich die Bewertungspraktik der Lehrkräfte von der der Schüler*innen unterscheidet, insofern, als dass diese einerseits ganz andere, das heißt neue Bewertungskategorien umfasst, und andererseits werden gleiche Bewertungskategorien herangezogen, die sich dann aber in der Art der Bezugnahme so ändert, dass Lehrkräfte anders als Schüler*innen bewerten können.

In Hinblick auf die Bewertungskategorien machen die Rekonstruktionen darüber hinaus darauf aufmerksam, dass die zur Bewertung herangezogenen Regeln auch die Voraussetzung für individualisiertes Arbeiten von Schüler*innen im Unterricht darstellen, weil diese die Notwendigkeit voraussetzt, dass Schüler*innen sich vermehrt selbst regulieren (Ausdauer im Arbeitsprozess), Aufgaben mit dem richtigen Maß planen und ohne zusätzliche Disziplinierungen Regeln des Unterrichts „von allein“ einhalten. Die hier in Anschlag gebrachten Regeln sind als grundlegende Voraussetzungen zu verstehen, die das didaktische Unterrichtssetting ermöglichen und die in und durch Bewertungspraktiken hergestellt werden (müssen). Die analysierte Bewertungspraktik – vollzogen durch die Lehrkräfte – verstehe ich

daher als ein Einüben der Schüler*innen in ein bestimmtes (Arbeits-)Verhalten, das die Grundlage bildet und so die Voraussetzung schafft für das individualisierende Unterrichtssetting.

In Bezug auf die Macht- und Selbstverhältnissetzungen zeigt sich hier, wie Lehrkräfte in und durch die Bewertungspraktik anders positioniert sind als Schüler*innen insofern, als dass ihre Bewertungsbefugnisse weitreichender sind. Dies zeigt sich in der bereits angesprochenen Möglichkeit, das Sozialverhalten der Schüler*innen bewerten zu können, ebenso die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse oder deren Arbeits- und Planungsverhalten. Auf diese Weise werden die Lehrkräfte in der und durch die Bewertungspraktik zu fachlichen Expert*innen für das schulische Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler*innen gemacht, während die Schüler*innen als diejenigen positioniert sind, die durch die Bewertungspraktiken nur ausgewählte Einblicke in die eigene Arbeitsprogression, in das Erreichen schulischer Erfolge und emotionale Gestimmtheit geben können. Hierin zeigt sich, wie die Bewertungspraktik auf Seiten der Lehrkräfte einer Praktik des Bewertens gleichkommt, die als Urteilsprechen verstanden werden kann, während die Bewertungspraktiken der Schüler*innen stärker als ein Auskunftgeben zu verstehen sind im Sinne des Schaffens einer Bewertungsgrundlage. Daran wird nachvollziehbar, wie die Machtverhältnisse zu Gunsten der Lehrkräfte gestaltet sind, die weitreichendere Möglichkeiten haben, eine Bewertung über die Arbeitsprozesse von Schüler*innen vollziehen.

Diese Differenz in Bezug auf die Ausgestaltung von Bewertungen – präfiguriert durch die unterschiedliche Positioniertheit des Bewertungsurteils – zeigt sich auch darin, dass mit der Unterschrift der Lehrkraft eine formale Bewertung vollzogen wird, die ein anderes Gewicht hat als die vollzogenen Bewertungen durch den Schüler. Die Lehrkräfte bringen auf diese Weise das Urteil hervor, das Gültigkeit beansprucht und von den Eltern zur Kenntnis genommen werden soll respektive muss, indem diese unterschreiben. Auf diese Weise wird im Sinne einer offiziellen Beurteilung der Schülerin/des Schülers Deutungshoheit darüber erlangt, wie gut oder schlecht die Schüler*innen „wirklich“ gearbeitet haben.

In und durch diese Kontrolle werden die Schüler*innen zu den Adressat*innen der Bewertung gemacht und als Verantwortliche für das gezeigte Arbeits- und Sozialverhalten konstruiert, wie es beispielsweise in der Formulierung: „Deine Ergebnisse sind unter deinen Möglichkeiten“ deutlich wird. Diese Form der Verantwortlichkeitskonstruktion zeigt, wie Schüler*innen in die Position derjenigen gesetzt werden, die einerseits verantwortlich sind für vergangenes Verhalten, aber zugleich auch in die Position derjenigen gesetzt werden, die sich in ihrem zukünftigen Verhalten ändern sollen, indem die Kritikpunkte der Bewertungspraktik der Lehrkräfte aufgegriffen und zukünftig in Praktiken anders umgesetzt werden. Auf diese Weise nimmt die Bewertungspraktik einen Führungscharakter ein, indem in allen vier Bewertungsaspekten des eingeklebten Bewertungsrasters das Einüben der Schüler*innen forciert wird in 1) die Einhaltung schulischer Regeln, 2) das ausdauernde und disziplinierte Arbeiten während der Unterrichtszeit, 3) die fachliche Qualität in den Arbeitsergebnissen sowie 4) das richtige Maß bei der Planung unterrichtlichen

Arbeitens. Hier zeigt die Untersuchung, wie Lehrkräfte durch die Beurteilung ein pädagogisches Selbst performieren, das auf eine Präfigurierung der Schüler*innenpraktiken hinwirkt. Zugleich zeigen sich Lehrkräfte in der Art und Weise, wie sie bewerten, d. h. in Bezug darauf, welche Bewertungskategorien sie wie im Vollzug der Bewertungspraktik aufrufen, als Verantwortliche für die Aufrechterhaltung einer spezifischen pädagogischen Ordnung, die das didaktische Unterrichtssetting als Voraussetzung benötigt respektive dieses überhaupt erst ermöglicht. Lehrkräfte performieren in der Bewertungspraktik ein pädagogisches Selbst, das Schüler*innen Möglichkeiten für die Arbeit im Unterricht eröffnet, Schüler*innen aber gleichzeitig in der Verantwortung für die Nutzung der Möglichkeiten positioniert. In der und durch die Kritik, die in der Bewertung geübt wird, wird Schüler*innen erneut die Verantwortung für die Nutzung der etablierten Möglichkeiten vor Augen geführt. Dies wird insbesondere im disziplinierenden Moment dieser Bewertungspraktik deutlich, der sich zudem ausweitet, wenn Schüler*innen beispielsweise Regeln zu oft missachten. Denn dann wird neben der hier analysierten Bewertungspraktik eine weitere hinzugezogen, die ich nun analysieren werde.

Unter dem eingeklebten Bewertungsraster ist ein roter quadratischer Zettel eingeklebt, der in der Überschrift den Titel „Rote Karte Nr. ____“ trägt. In das freie unterstrichene Feld ist handschriftlich die Ziffer 1 eingetragen. Darunter folgt: „Du hast diese Woche folgende Regel missachtet.“. Wieder folgen darauf mit Aufzählungszeichen vier Ankreuzmöglichkeiten, und zwar wie folgt: „Ich erscheine pünktlich zum Unterricht.“, „Ich begegne Lehrern respektvoll. Ich setze deren Anweisungen um.“, „Ich gehe mit anderen Schülern respektvoll um.“ sowie „Ich gehe mit Dingen anderer achtsam um.“ Darunter folgt der abschließende Satz: „Bei vier roten Karten wird ein Elterngespräch geführt“. Angekreuzt wurde die zweite Antwort, die Bezug nimmt auf das Umsetzen von Regeln der Lehrkräfte: „Ich begegne Lehrern respektvoll. Ich setze deren Anweisungen um.“

Interessant ist in Bezug auf die Organisation der Bewertungspraktik dreierlei. Erstens wird in der Überschrift „Rote Karte“ sichtbar, dass in und durch die Bewertungspraktik auf einen Regelverstoß aufmerksam gemacht wird. Zweitens zeigt sich in der Möglichkeit, die rote Karte nummerieren zu können, dass Regelverstöße des Schülers dokumentiert und zugleich gezählt werden. Es zeigt sich hier, wie eine Ordnung hergestellt wird in Bezug auf Regelverstöße. In Kombination mit dem letzten Satz „Bei vier roten Karten wird ein Elterngespräch geführt“ wird der Charakter der Verwarnung dieser Bewertungspraktik deutlich. Erst nach der dritten Roten Karte, also bei der vierten Verwarnung, wird ein Elterngespräch geführt. Es zeigt sich, wie durch die Organisation dieser Bewertungspraktik sukzessive eine Situation geschaffen und dokumentiert wird, die auf Seiten der Schüler*innen mit sanktionierenden Konsequenzen verbunden ist. Zudem werden auch die Eltern in die Bewertungspraktik involviert, insofern als dass sie am Ende unter Umständen an einem Lehrkräftegespräch teilnehmen müssen. Und drittens wird zudem deutlich, dass in der Art und Weise, wie die Schüler*innen unmittelbar angesprochen werden, ein Wechsel vollzogen wird. Während die Schüler*innen zunächst in der

zweiten Person Singular angesprochen werden, wechselt dies zu ersten Person Singular, und es wird aus ihrer Sicht eine Bewertung des Sozialverhaltens formuliert wie beispielsweise „Ich erscheine pünktlich zum Unterricht“. Der Satz hat in der Art und Weise, wie er formuliert ist (Indikativ; Präsens), einen Bekenntnischarakter, so als würde die Schülerin/der Schüler das eigene Sozialverhalten schildern, aber eben nicht als Regelverstoß, sondern als Beschreibung, wie er sich ab sofort und zukünftig verhalten wird. In einer positivistischen Ausrichtung wird das erwünschte Verhalten zum Ausdruck gebracht. Der erste Satz („Du hast folgende Regel missachtet“) macht dabei deutlich, dass die Lehrkraft die Bewertung fällt und hier für die Schüler*innen spricht. Auf diese Weise entsteht eine Bewertungsposition, die einerseits retrospektiv Regelstöße aus der vergangenen Woche in den Blick nimmt, dabei aber in positivistischer Art und Weise den Blick in die Zukunft richtet und die Schüler*innen als einsichtig adressiert. Die Schüler*innen werden auf diese Weise nicht gebeten, sich zukünftig auf eine bestimmte Weise zu verhalten, noch wird es ihnen befohlen, sondern es wirkt, als würden sich die Schüler*innen selbst dazu bekennen, als seien sie bereits geläutert.

In Bezug auf die Norm- und Wissensdimension wird deutlich, dass alle hier angesprochenen Regeln Bezug zum Sozialverhalten der Schüler*innen nehmen. So beziehen sich diese auf das pünktliche Erscheinen im Unterricht (1), Gehorsam gegenüber den Lehrkräften und deren Anweisungen (2), einem respektvollen Umgang mit anderen Schüler*innen (3) sowie mit deren Dingen (4). Die Art und Weise, wie die Antwortmöglichkeiten formuliert sind – nämlich als Bekenntnis zur positiven Entsprechung der schulischen Regel –, macht deutlich, dass in der schulischen Ordnung die Anforderung an die Schüler*innen herangetragen wird, sich gegenüber schulischen Regeln konform zu verhalten. In Bezug auf die Lehrkräfte bedeutet ein respektvoller Umgang, dass Schüler*innen deren Anweisungen umsetzen. Hierin zeigt sich deutlich, dass Schüler*innen Gehorsam gegenüber Lehrkräften zeigen sollen. Dies wird wiederum auch dadurch deutlich, dass der Regelverstoß standardisiert angekreuzt wird, ohne dass auf die Situation retrospektiv noch einmal eingegangen wird. Dies untermauert die Regel des Gehorsams, mit der gleichzeitig eine Auseinandersetzung über den Regelverstoß bzw. der Frage, warum und inwiefern gegen Regeln verstoßen wurde, verunmöglicht wird.

Insgesamt zeigt die Art und Weise, wie in und durch die Bewertungspraktik „Rote Karte“ eine sanktionierende Disziplinierungspraktik etabliert wird. Die Bezeichnung „Rote Karte“ macht dabei darauf aufmerksam, dass es eine gewisse Grenze in Bezug auf gezeigtes Sozialverhalten gibt, die Schüler*innen in ihren Praktiken nicht übertreten sollen. Gleichzeitig wird auch sichtbar, dass Eltern in die Disziplinierungspraktik eingebunden werden, wenn der Verwarncharakter der Roten Karte am Ende nicht greift und im Verhalten der Schüler*innen nicht die erwünschte Wirkung entfaltet. Hier zeigt sich erneut, wie Eltern in die Verantwortung für das Verhalten der eigenen Kinder eingebunden werden und diese Einbindung – zunächst in Form einer Drohgebärde bis hin zum Führen eines Lehrkraft-

Elterngesprächs – als pädagogische Machttechnik etabliert wird, um Praktiken der Schüler*innen in der gewünschten normativen Ausrichtung zu präfigurieren.

Die analysierte pädagogische Machttechnik macht in Bezug auf Positionierungen der Lehrkräfte deutlich, wie sich Lehrer*innen in der und durch die Bewertungspraktik als ein pädagogisches Selbst autorisieren, in dem die Bewertungspraktik mit einer Praktik des Verwarnens gleichzusetzen ist, die mit der Konsequenz des Einbezugs der Eltern in das Schulische droht. Auf diese Weise zeigt sich die pädagogische Autorisierung der Lehrkraft. Insbesondere in der Formulierung „Ich begegne Lehrern respektvoll. Ich setze deren Anweisungen um“ wird eine Autorisierung als pädagogisches Selbst deutlich, die markiert, dass Lehrkräfte die normative Ordnung im Unterricht bestimmen, nicht die Schüler*innen. In der Bewertungspraktik „Rote Karte“ wird wiederum auch die Anerkennungsbedürftigkeit der Lehrkräfte deutlich, die darauf fußt, dass Schüler*innen sie als spezifische Lehrkräfte autorisieren, indem sie deren „Anweisungen“ Folge leisten. Die Bezeichnung „Anweisung“ zeichnet dabei auf Seiten der Lehrkräfte ein rigides pädagogisches Selbst, das Befehle erteilt. Der Rekursivitätsspielraum, sich als Schüler*in zu den pädagogischen Praktiken der Lehrkräfte in ein Verhältnis zu setzen, erscheint durch diese Formulierung auf ein Minimum reduziert. Schüler*innen werden auf diese Weise zu welchen gemacht, die sich dem, was die Lehrkraft sagt, nicht verweigern können und infolgedessen wird ein Schüler*innensubjekt entworfen, das sich den Praktiken der Lehrkräfte unterordnen muss. Festzuhalten ist, wie Schüler*innen durch die Bewertungspraktik „Rote Karte“ verwarnt werden. Bildlich gesprochen sind die ersten drei roten Karten wie drei gelbe Karten zu werten, erst danach kommt es zum angedrohten Eltern-Lehrkraftgespräch. Dieser sukzessive Vollzug gleicht einer fortschreitenden Disziplinierung mit dem Ziel, Schüler*innen in das gewünschte schulische Verhalten einzuüben. Die Nummerierung der Bewertungspraktik dokumentiert dabei, wie viele Verwarnungen noch folgenlos bleiben, indem das Elterngespräch noch nicht geführt werden muss.

In Bezug auf den eingetragenen Satz: „Gut, dass du dich entschuldigst hast.“ wird hinsichtlich der Organisation der Bewertungspraktik deutlich, dass diese sich wieder an den Schüler richtet. Jedoch nicht nur, wie es sich sowohl in der Unterschrift als auch im Hinweis „Eltern“, zeigt. Interessant ist, dass zwar Schüler und Eltern adressiert werden, aber in der Art und Weise, wie dies jeweils geschieht, wird eine Differenz deutlich. Während der Schüler lobend adressiert wird, dem aber kein Platz für die Unterschrift eingeräumt ist, werden die Eltern aufgefordert zu reagieren, weil der Hinweis „Eltern“ markiert, dass diese unterschreiben sollen. Zugleich werden die Eltern durch den Vordruck der Unterschriftenmöglichkeit bereits in formaler Weise aufgefordert, den Wochenplaner einmal wöchentlich zu unterschreiben. In dieser ungleichen Art der Reaktionsverpflichtung von Schülern auf der einen und Eltern/Erziehungsberechtigten auf der anderen Seite zeichnen sich unterschiedliche Gesprächspartner ab, im Sinne von ungleichen Gesprächspartnern. Während den Eltern/Erziehungsberechtigten auf formal hierarchischer Ebene eine Adressat*innenposition zuteil wird, wird der Schüler zwar auch angesprochen, ihm wird

jedoch keine Möglichkeit der Reaktion eingeräumt. Gleich ist in beiden Fällen jedoch, dass beide Aufforderungen zur Reaktion nicht mit der Möglichkeit des Diskutierens des Sachverhalts verbunden sind, sondern mit der reinen Bestätigung und Kenntnisnahme der Bewertung durch die Lehrkraft.

Analysiert man die Eintragungen in Bezug auf die normative Orientierung, zeigt sich, wie der Schüler durch ein Lob adressiert wird: „Gut, dass du dich entschuldigst hast“. Rekuriert wird hier auf die Regel, sich nach einer Grenzüberschreitung zu entschuldigen. Aufgerufen wird eine in positiver Form erfüllte Regel, die als Fingerzeig für den Schüler verstanden werden muss, sich zukünftig im performierten Verhalten weiter nach dieser auszurichten und es im besten Falle gar nicht erst zu einer Grenzüberschreitung kommen zu lassen. Zugleich wird in und durch die Bewertung auch eine Wertschätzung des Schülers performiert, in der zum Ausdruck kommt, dass er sich im Nachhinein entschuldigt hat und damit Konformität bezüglich des schulisch gewünschten Verhaltens re-etabliert hat.

Darüber hinaus wird in der Analyse dieses Abschnittes des Wochenplaners deutlich, dass dieser ein Kommunikationsmittel zwischen Lehrkraft und Schüler*innen darstellt und auf diese Weise ein schriftlicher Austausch ermöglicht wird, bei denen es aber der Lehrkraft unterliegt, Schüler*innen direkt zu adressieren und mit ihnen zu kommunizieren, Schüler*innen diesbezüglich aber nicht antworten können. Auch in Bezug auf die Eltern/Erziehungsberechtigten wird deutlich, dass der Wochenplaner eine Form der Kommunikation zwischen Schule und familiärem Raum darstellt. Die Unterschrift der Eltern/Erziehungsberechtigten und der Hinweis, dass diese wöchentlich unterschreiben müssen („Eltern“) macht die Norm deutlich, Eltern/Erziehungsberechtigte in das unterrichtliche Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler*innen zu involvieren. In der Art und Weise, wie die Eltern/Erziehungsberechtigten involviert werden, zeigt sich einerseits ein Informationsaustausch im Sinne von Transparentmachung schulischen Verhaltens des eigenen Kindes. Andererseits zeigt sich auch, dass Eltern sich als verantwortlich zeigen sollen gegenüber dem, was die Schüler*innen in der Schule machen. Diese Verantwortungsübernahme wird formell durch die Unterschrift abgesichert. Wiederum zeigt sich darin, dass die Schule durch die Lehrkräfte mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, weniger aber die Eltern/Erziehungsberechtigten mit der Schule respektive den Lehrkräften kommuniziert. Die Adressierung der Eltern/Erziehungsberechtigten und die darin etablierte normative Anrufung unterstreichen dabei, dass Schule die Eltern/Erziehungsberechtigten als diejenigen adressiert, die mitverantwortlich sind für das Einüben der eigenen Kinder in die gültige Ordnung des Unterrichts.

Dieser Aspekt ist auch in Hinblick auf die sich vollziehenden Macht- und Selbstverhältnisse entscheidend. In und durch das Lob des Schülers wird erneut ein Disziplinierungsversuch deutlich, sich als Schüler normkonform gegenüber der schulischen Ordnung zu verhalten. In der positiven Orientierung der Bewertung und der darin etablierten Wertschätzung des Schülers und seines Verhaltens wird deutlich, wie Lehrkräfte immer auch die Anerkennung für das eigene pädagogische Handeln

und die sich darin vollziehenden Normen herstellen müssen. Das Lob des Schülers stellt dabei eine Machttechnik dar, um retrospektiv aufzuzeigen, welches Verhalten die Lehrkräfte von Schüler*innen wünschen, und zugleich wird eine Harmonisierung vollzogen. Einerseits wird zwar eine Sanktionsmaßnahme angedroht, gleichzeitig zeigt sich im Lob aber auch, dass die Lehrkräfte ein harmonisches Verhältnis, im Sinne einer normkonformen Passung zwischen Schüler und unterrichtlicher Ordnung wiederhergestellt sehen. Gleichzeitig wird in dem Lob aber auch sichtbar, dass die Herstellung der gültigen normativen Ordnung nicht von allein geschieht, sondern in Praktiken immer wieder hergestellt werden muss. Greift man den Gedanken der Herstellung auf, liest sich das Lob auch als Versuch zu präfigurieren, dass sich der Schüler zukünftig ohne Disziplinierung in der erwünschten Art und Weise verhält. Auch der Einbezug der Eltern/Erziehungsberechtigten, der sich insbesondere auf einen formalen Einbezug (Unterschrift) beschränkt, ist als Machttechnik zu interpretieren, da damit präfiguriert wird, dass auf Seiten der Lehrkräfte Anerkennung für deren pädagogisches Handeln geschaffen wird, indem Eltern/Erziehungsberechtigte sich als mitverantwortlich für das schulische Verhalten des eigenen Kindes zeigen und u.U. erzieherisch tätig werden. Darin ist eine Praktik der Dokumentation zu sehen, die transparent macht, wie welche Bewertungsurteile über das Arbeits- und Sozialverhalten von Schüler*innen entstehen. In und durch die Unterschrift der Eltern/Erziehungsberechtigten, „segnen“ diese, die Beurteilung der Schüler*innen durch die Lehrkräfte ab und bestätigen damit sukzessive die Urteile über die eigenen Kinder, ohne dass ihnen Platz für Rückfragen oder Aushandlungsmöglichkeiten im Dokument „Wochenplaner“ bereitgestellt wird.

5.2.4 Resümee Bewertungspraktik Wochenplaner

Insgesamt zeigt sich, wie die Bewertungspraktik Wochenplaner einem Einüben der Schüler*innen in die gültigen Anforderungen und Regeln des Unterrichts gleichkommt. Dies machen insbesondere die Befunde deutlich, die zeigen, wie mit Hilfe von Bewertungspraktiken Schüler*innen in die Regeln des Unterrichts wie pünktliches Erscheinen, die Qualität der Unterrichtsplanung oder die Ausdauer im Arbeitsverhalten eingeübt werden. Darin wird deutlich, wie die Bewertungspraktik zu einem Einüben der Schüler*innen in grundlegende Regeln des Unterrichts wird, die die Voraussetzung der Grundlage des Unterrichtssettings darstellen.

Das analysierte Einüben der Schüler*innen verweist dabei auf die darin wirksam werdende Norm, dass Schüler*innen im Unterricht die eigene Arbeitsprogression vorantreiben und sich als verantwortlich für Leistungs(miss-)erfolg verstehen lernen. In diesem Prozess des Einübens in die Anforderungen und Regeln des Unterrichts, ebenso in die Responsibilierung von Schüler*innen für Leistung, ist die Bewertungspraktik der Lehrkräfte als Korrektiv zu verstehen, durch das am Ende der Woche den Schüler*innen und Eltern rückgemeldet wird, als wie erfolgreich sich die Schüler*innen in ihrem Arbeiten und ihrem Verhalten erwiesen haben. Hierin wird die regulierende Funktion der Bewertungspraktik deutlich, das Passungs-

verhältnis zwischen dem Verhalten der Schüler*innen und den Anforderungen des Unterrichts bestmöglich zu gestalten. Durch den Einbezug der Eltern/Erziehungsberechtigten werden diese als diejenigen positioniert, die einerseits über das Verhalten des Kindes informiert werden, aber auch als eine Art „Hilfslehrer*innen“ ebenfalls auf die eigenen Kinder einwirken sollen, sodass Schüler*innen sich regelkonform im Unterricht verhalten, damit ein unterrichtliches Arbeiten aus Sicht der Lehrkräfte reibungslos möglich wird, d. h. ohne weitere Formen des Einforderns von Disziplin, und Schüler*innen sich in Bezug auf die Norm, die eigene Arbeitsprogression voranzutreiben, als erfolgreich erweisen.

In der Bewertungspraktik Wochenplaner sticht das Einüben der Schüler*innen in die unterrichtliche Ordnung und somit der Moment der Disziplinierung hervor. Einerseits in der Form der unmerklichen Disziplinierung, wie es darin sichtbar wird, dass Schüler*innen in die Regeln und Anforderungen des Unterrichts sukzessive eingeübt werden, indem ihnen oktroyiert wird, schulisches Arbeiten zu planen und gleichzeitig immer wieder zu bewerten. Unmerklich bleibt die Disziplinierung deshalb, weil diese nicht mit Sanktionen verbunden ist. Andererseits ist insbesondere durch den Einbezug der Eltern/Erziehungsberechtigten der sanktionierende Charakter der Bewertungspraktik durch die Lehrkräfte sichtbar geworden, indem Schüler*innen im Zweifelsfall auch mit Hilfe von sanktionierenden Disziplinierungstechniken wie einem Lehrkraft-Elterngespräch in ein bestimmtes Verhalten eingeübt werden sollen. Schüler*innen werden als diejenigen positioniert, die Gehorsam gegenüber Lehrkräften zeigen sollen.

Die standardisierte Art und Weise der Bewertungspraktik verdeutlicht zudem, wie Lehrkräfte das Passungsverhältnis zwischen Unterricht und einzelnen Schüler*innen herstellen und dabei den zeitlichen Aufwand geringhalten, indem sie Antworten ankreuzen können und dennoch jeder Schülerin/jedem Schüler eine Rückmeldung geben. Die Auslagerung sanktionierender Disziplinierungen aus dem Unterricht und der Einbezug der Eltern/Erziehungsberechtigten im Sinne von „Hilfslehrkräften“ zeigt, dass dem Aufwand der Disziplinierung im Unterrichtsalltag Grenzen gesetzt werden. Dadurch, dass die Bewertungen schriftlich mit dem Wochenplaner dokumentiert werden, schaffen die Lehrkräfte für sich selbst die Möglichkeit, nicht aus dem Blick zu verlieren, wie die Schüler*innen in ihrem unterrichtlichen Arbeiten vorankommen im Sinne eines Fremdmonitorings. Zudem wird dadurch auch organisiert, mit welcher Schülerin/mit welchem Schüler die Lehrkräfte ein Elterngespräch führen müssen (Nummerierungspflicht der „Roten Karte“), wodurch erkennbar wird, dass die Lehrkräfte mit Hilfe der Wochenplaner einen Überblick gewinnen über das, was für ihre eigenen Unterrichtspraktiken relevant wird.

In Hinblick auf die Dokumentations- und Disziplinierungsfunktion des Wochenplaners wird auch deutlich, wie die Bewertungspraktik Wochenplaner zur Aufrechterhaltung und Herstellung eines individualisierten Unterrichtssettings genutzt wird. Einerseits dadurch, dass Sanktionen (Eltern-Lehrkraftgespräche) organisiert werden, andererseits aber insbesondere dadurch, dass die Schüler*innen zu den gültigen

Anforderungen des Unterrichts (Leistungsmaßstäbe, Erreichen von Zielen) in den Praktiken des Planens und Bewertens immer wieder in ein Verhältnis gesetzt werden und sukzessive in diese eingeübt werden. Dabei präfigurieren die Lehrkräfte einerseits die notwendige Anerkennung für die eigenen pädagogischen Praktiken (Androhung von Eltern-Lehrkraftgespräch), zugleich präfiguriert die Bewertungspraktik, dass Schüler*innen sich in ihrem Verhalten so ausrichten, dass sie sich selbst als verantwortlich für das eigene Arbeiten im Unterricht und das Vorantreiben der Aufgabenprogression im Unterricht erlernen können.

5.3 Bewertungspraktik Checklisten

Untersucht wird im vorliegenden Kapitel die Bewertungspraktik der Checklisten, welche fest in den Alltag des Unterrichts integriert ist und regelmäßig während der Feldaufenthalte von mir beobachtet werden konnte. Der Vollzug der Bewertungspraktik wird im Folgenden sequenziell anhand einzelner Transkriptionsauszüge interpretiert, die sich in Laufe einer Unterrichtsstunde sukzessive vollzogen haben. In der Summe der Transkriptionsauszüge wird auf diese Weise eine Bewertungssituation in ihrem zeitlichen Verlauf abgebildet. Die Fokussetzungen der Interpretation bilden dabei die unterschiedlichen Dimensionen der Adressierungsanalyse – zunächst die Organisationsdimension (5.2.1), darauffolgend die Norm- und Wissensdimension (5.2.2) sowie abschließend die Macht- und Selbstverhältnisdimension (5.2.3).

5.3.1 Organisationsdimension – Aufgaben vorlegen für die Bewertung

Im Folgenden steht ein Transkriptionsauszug zur Interpretation, dass als Aufforderung zur Bewertung beschrieben werden kann. Darin wird beobachtbar, wie während des Unterrichts eine Schülerin an das Pult der Lehrkraft kommt. Die Lehrkraft sitzt bereits am Pult und bearbeitet dort mit einem Schüler Aufgaben, indem sie dem Schüler ab und an Hilfestellung gibt, während er die Aufgaben löst. Die dazukommende Schülerin (Sw) legt der Lehrkraft (L) Aufgaben vor, die sie von einer der Checklisten bearbeitet hat und leitet damit den Bewertungsprozess wie folgt ein:

Sw: also ich hab jetzt

L: na (.) fertig

Sw: nee irgendwie nicht so ganz >L spricht parallel: oder hast du noch ne frage <

Sw. also ich hab jetzt nen bisschen mehr gearbeitet >L spricht parallel: ja< (.) leider >L lacht und spricht parallel: leider< hier bei dem arbeitsbest jetzt aufgabe zwei (.) und ich hab leider noch das gemacht und das und das >L: spricht parallel: ja< ähm ja das habe ich jetzt gemacht

L: und ich solls kontrollieren >Sw spricht parallel: mh< oder hast du ne frage

Sw: nein

L: kontrollieren

Sw: ja [Bezugsdokument TR AD 2016.02.05. UNT]

Der Impuls zum Vollzug der Bewertungspraktik entsteht, indem die Schülerin sich an die Lehrkraft wendet und diese durch Ansprechen zu einer Reaktion verpflichtet. Das Sprechen der Schülerin „also ich hab jetzt“ geschieht im Modus eines in medias res, d. h. die Schülerin spricht die Lehrkraft direkt, zielgerichtet und mit der thematischen Fokussierung auf die Aufgabenbearbeitung an. Und auch wenn der Satz der Schülerin zunächst abbricht, wird bereits an dieser Stelle schon tendenziell klar, dass sie im Sprechen auf die Aufgaben rekurriert, die sie bearbeitet hat. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf die Schülerin und deren bearbeitete Aufgaben gelenkt.

Die Lehrkraft reagiert mit einer Klärungsfrage auf die Adressierung der Schülerin und fragt danach, ob die Schülerin mit dem Bearbeiten der Aufgaben fertig sei („na (.) fertich“). Deutlich wird, dass die Lehrkraft das Anliegen der Schülerin, d. h. den Grund für deren Kommen erfragt, indem sie nachfragt, ob die Schülerin die Bearbeitung der Aufgaben erledigt habe. Auf diese Weise wird die Schülerin zu einer Antwort verpflichtet und so das Anliegen der Schülerin nicht zurückgewiesen, sondern dieses in den Mittelpunkt gerückt. Zugleich wird aber auch deutlich, dass der Grund für das Aufsuchen der Lehrkraft durch die Schülerin noch nicht geklärt ist.

In der darauffolgenden Antwort der Schülerin wird deutlich, dass anders als von der Lehrkraft vermutet, die Aufgaben noch nicht beendet wurden („nee irgendwie nicht so ganz“). Im weiteren Sprechen der Lehrkraft wird dann eine weitere Möglichkeit eröffnet, weshalb die Schülerin sich an die Lehrkraft wenden könnte: „oder hast du noch ne frage“. Hervorgebracht wird hier ein zweiter legitimer und möglicher Grund sich an die Lehrkraft zu wenden, nämlich der, dass während der Arbeit mit den Aufgaben der Checkliste auf Seiten der Schülerin Fragen auftauchen.

In der Re-Adressierung zeigt sich erneut der Modus eines unmittelbaren und thematisch fokussierten Sprechens mit Bezug zu den bearbeiteten Aufgaben. Die Schülerin antwortet nicht auf die Frage der Lehrkraft, indem sie Bezug nimmt auf das eigene Arbeiten und berichtet, dass sie mehr Aufgaben als nötig bearbeitet habe: („also ich hab jetzt nen bisschen mehr gearbeitet >L spricht parallel: ja< (.) leider >L lacht und spricht parallel: leider<“). Im Verlauf des Sprechens wird deutlich, dass die Schülerin, über das Berichten hinausgehend, die Aufgaben der Lehrkraft in schriftlicher Form vorlegt: „hier bei dem arbeitsheft jetzt aufgabe zwei (.) und ich hab leider noch das gemacht und das und das >L: spricht parallel: ja<“. Im Sprechakt wird auf das Arbeitsheft der Schülerin verwiesen und es kann daraus geschlossen werden, dass die bearbeiteten Aufgaben der Lehrkraft vorgelegt werden. Im Vorlegen der Aufgaben schafft sie auf Seiten der Lehrkraft eine Orientierung in Bezug auf den gegenwärtigen Arbeitsstand. Dies unterstreicht noch einmal den Modus des

in media res, der durch die direkte schülerinnenseitige Adressierung der Lehrkraft erzeugt wurde. Mit der Aussage „ähm ja das habe ich jetzt gemacht“ schließt die Schülerin die Darstellung ihres Arbeitsstandes ab, womit jedoch weiterhin offenbleibt, weshalb sie die Lehrkraft adressiert und zu welcher Reaktion sie die Lehrkraft auffordert.

Im Anschluss daran wiederholt sich ein Sprechen, das auf eine Klärung des Anliegens der Schülerin zielt und dezidiert danach fragt, was die Schülerin braucht und was genau ihr Anliegen ist: „und ich solls kontrollieren >Sw spricht parallel: mhm< oder hast du ne frage“. Im Sprechen zeigt sich hier, wie die Lehrkraft die Situation organisiert und auf eine Klärung des Anliegens drängt, indem sie zwei Optionen eröffnet, nämlich die des Wunsches nach Ergebniskontrolle oder die der Hilfe im Bearbeitungsprozess der Aufgaben. Auf diese Weise wird die Schülerin dazu angehalten, zu erklären, was genau ihre Bitte ist. Die Schülerin schließt mit einer verneinenden Antwort an, die jedoch offenlässt, welche der zwei Fragen damit beantwortet wird. Ein weiteres Mal setzt die Lehrkraft mit einer klärenden Frage an: „kontrollieren“, um im Sinne eines Ausschlussverfahrens nun endgültig die Antwort auf die Frage zu erhalten, warum die Schülerin zu der Lehrkraft ans Pult gekommen ist. Die Schülerin bestätigt im Anschluss mit einem kurzen „ja“, dass die Lehrkraft die Aufgaben kontrollieren solle. In der Aufforderung zur Kontrolle wechselt nun zugleich, wer wen zu einer Reaktion verpflichten kann. Die Schülerin begibt sich in die Position derjenigen, deren Aufgaben überprüft werden. Die Lehrkraft wird zu derjenigen, die über falsch und richtig entscheidet, zugleich auch Korrekturen einfordern kann. Es zeigt sich an dieser Stelle, wie die Schülerin nun zu derjenigen wird, die sich der Expertise der Lehrkraft unterordnen muss und nicht in der Position steht, die Bewertungen im Sinne einer Korrektur selbst vornehmen zu können.

Festzuhalten ist hinsichtlich der Organisation der Bewertungspraktik, dass diese durch den Impuls der Schülerin ausgeht, indem sie die Lehrkraft zum Vollzug der Bewertungspraktik auffordert. Auf diese Weise wird die Schülerin zu derjenigen, die als Lernende angesprochen wird, der zunächst sowohl Hilfe (Option des Fragestellens) als auch Prüfung der Aufgaben zugebilligt wird. Die Lehrkraft wird durch die Selektion der Schülerin zu derjenigen gemacht, in deren Aufgabenbereich es liegt, Ergebnisse zu bewerten und Aufgaben zu kontrollieren. In der Verpflichtung, die Kontrolle der Aufgaben zu vollziehen, wird deutlich, dass es nicht die Schülerin ist, die Aufgaben kontrollieren und bewerten kann, sondern die Bewertung der Lehrkraft obliegt. Dadurch wird die Lehrkraft auch zu derjenigen gemacht, die den Vollzug der Kontrolle und des Bewertens organisiert. Deutlich ist auch geworden, dass die Schülerin die Lehrkraft orientiert hinsichtlich der Frage, welche Aufgaben sie bearbeitet hat – sowohl im Sprechen als auch im Vorlegen der bearbeiteten Aufgaben. Dies zeigt auch, dass die Organisation der Bewertungspraktik durch eine Orientierung der Lehrkraft durch die Schülerin vorbereitet wird und auf diese Weise hervorgebracht wird, was in der Situation zur Kontrolle aussteht. Die Aufgaben werden für die Kontrolle bereits materialisiert vorgelegt und wie gezeigt werden konnte, unmittelbar ins Zentrum der Bewertungspraktik gerückt.

5.3.2 Norm und Wissensdimension – Die Regeln der Aufgabenbearbeitung

Norm und Wissensdimension I – Aufs Verbessern folgt das Bewerten

Nachdem die Lehrkraft (L) nun die Aufgaben der Schülerin (Sw) zur Bewertung vorgelegt bekommen hat, wird die Schülerin im Sprechen der Lehrkraft unmittelbar zur Erstkontrolle und Überarbeitung der Ergebnisse aufgefordert. Der weitere Vollzug der Bewertungspraktik kann so als ein engmaschiges Verwoben Sein von Kontroll-, Überarbeitungs- und Bewertungspraktiken beschrieben werden. Dies zeigt sich wie folgt:

*L: mhm aber du oh [Vorname der Schülerin Sw] prüf bitte deine rechtschreibung beim abschreiben [...] [Die Schülerin beginnt mit der Verbesserung der Rechtschreibung. Währenddessen kommt ein anderer Schüler zur Lehrkraft und spricht diese an. Dieser wird von der Lehrkraft zurückgewiesen mit der Begründung, dass sie gerade bereits mit zwei Schüler*innen arbeite und er kurz auf die andere Lehrkraft warten solle, die auch bald anwesend sein werde. Die Lehrkraft widmet sich dann dem Schüler, der bereits längere Zeit neben ihr am Pult sitzt und arbeitet. Danach wendet sie sich wiederum Schülerin zu.]*

L: [...] na haste es >Sw spricht parallel: mhm< mhm mhm jaja super (2) und in diesem teil guckst du auch nochmal

Sw: viele tiere leben ab oh auch wieder die art >L stimmt zu: mhm< aber leben soll groß sein

L: ja aber die zusammenleben

>Sm spricht parallel: das ist klein<

Sw. das gehört zusammen und

L: ab mhm schön dass wir mal drüber gesprochen haben >lacht< mach doch son bogen da drunter das mache ich auch immer wenn ich (.) ausversehen ne lücke hatte ne (.) okay (.)ja da bin ich also inhaltlich völlig einverstanden >lacht< [Bezugsdokument TR AD 2016.02.05. UNT]

Auf das Vorlegen der Aufgaben zur Kontrolle, schließt die Lehrkraft mit einer an die Schülerin adressierten Aufforderung an, die vorgelegten Aufgaben zunächst einmal auf korrekte Rechtschreibung zu prüfen. Der Beginn des Sprechaktes: „mhm aber du oh [Vorname der Schülerin Sw]“ wirkt wie ein emotionaler Ausruf, der – geknüpft an die Aufforderung „[...] prüf bitte deine rechtschreibung beim abschreiben“ – das Geplagtsein der Lehrkraft zum Ausdruck bringt, dass die Schülerin die – hier als bekannt vorausgesetzte – Pflicht der Erstkontrolle von Aufgaben unterläuft. In der direktiven Aufforderung, die Schülerin solle in einem ersten Schritt zunächst die Rechtschreibung prüfen, wird darüber hinaus die Norm etabliert, dass die vorgelegten Ergebnisse ein gewisses Mindestmaß an Qualität aufweisen müssen,

damit die Kontrolle und Bewertung der Aufgaben durch die Lehrkraft überhaupt erst vollzogen wird. Zusammenfassend zeigt sich, dass einerseits die Norm der korrekten Rechtschreibung in der Aufgabebearbeitung eingehalten werden soll und andererseits die Schülerin selbst dazu verpflichtet ist, die Einhaltung dieser Norm in einem ersten Schritt zu kontrollieren. Erst dann wird mit dem Bewertungsprozess der Ergebnisse begonnen, weshalb die Praktik der Erstkontrolle sich als vorrangig und verwoben mit dem Vollzug der Bewertungspraktik zeigt, deren Nicht-Einhaltung zum Hinauszögern der Bewertungspraktik führt.

Im weiteren Verlauf des Datenauszugs wird anhand der formulierten nonverbalen Beobachtungen deutlich, dass die Schülerin nicht verbal reagiert, jedoch im praktischen Tun mit der Überarbeitung der Rechtschreibung beginnt. Die Norm der korrekten Rechtschreibung wird dadurch als gültig hervorgebracht, ebenso wie die Norm, in der Pflicht zu stehen, die Erstkorrektur als Schülerin vorzunehmen und sie nicht der Lehrkraft zu überlassen. Die Verbesserung der Aufgaben wird von der Schülerin parallel vollzogen, während die Lehrkraft sich anderen Schüler*innen zuwendet, beziehungsweise sie von anderen Schülern zu einer Reaktion verpflichtet wird. Es ist dann wiederum die Adressierung der Lehrkraft, welche die Wiederaufnahme der Bewertungspraktik initiiert: „na haste es >Sw spricht parallel: mhm“. Im ersten Teil des Sprechens wird die Schülerin als eine adressiert, die nun mit der Überarbeitung der Rechtschreibung fertig sein könnte. Dies verstehe ich als Akt der Versicherung hinsichtlich der Frage, inwiefern die Wiederaufnahme der Kontrollpraktik durch die Lehrkraft erfolgen kann. Die Schülerin verhält sich zu der Frage zustimmend mit einem mhm, worauf im Sprechen der Lehrkraft mit der Bewertung der Aufgabe begonnen wird: „mhm mhm jaja super“. Das Sprechen der Lehrkraft wirkt wie eine sukzessiver Nachvollzug der Ergebnisse, die nach und nach als richtig bewertet werden. Inwiefern sich die richtige Bewertung ausschließlich auf die nun korrekte Rechtschreibung bezieht, ist aus dem Transkriptauszug nicht eindeutig nachvollziehbar. Jedoch deutet die Verwendung des Adjektivs super daraufhin, dass weder in Bezug auf die inhaltliche Richtigkeit der Ergebnisse noch bezogen auf die Rechtschreibung Fehler von der Lehrkraft beanstandet werden. Deutlich wird an dieser Stelle, dass der Überarbeitungs- und Kontrollprozess mit dem Formulieren einer Bewertung abgeschlossen wird. Dabei ist der Vollzug der Bewertung den anderen Praktiken nachrangig.

Deutlich wird im nächsten Sprechakt der Lehrkraft aber auch, dass die Bewertung nur einen Teil der Aufgabenkontrolle abschließt. Mit: „(2) und in diesem teil guckst du auch nochmal“ findet im Sprechen der Lehrkraft die direktiv gestaltete Aufforderung Ausdruck, auch weitere Ergebnisse in Bezug auf Fehler zu überprüfen. Ein weiteres Mal etabliert sich hier die Regel, Ergebnisse vor Abgabe zur Korrektur zu prüfen und diese Pflicht als Form der Erstkorrektur der Schülerin aufzuerlegen. Zusammenfassend zeigt sich bis hier, wie die Kontrollpraktiken in Überarbeitungspraktiken (auf Seiten der Schülerin) und einer abschließenden Bewertungspraktik durch die Lehrkraft übergehen und sich dieser Wechsel der Praktiken wiederholt. Zum Gegenstand der Bewertungspraktik werden dabei die Ergebnisse der

bearbeiteten Checklistenaufgaben gemacht. Einerseits in Bezug auf die Qualität, wie es in der Korrektur der Rechtschreibung zum Ausdruck kommt. Andererseits wird aber auch ein Mindestmaß der inhaltlichen Qualität eingefordert, wie es sich in der Bezugnahme auf die inhaltlichen Aspekte der Ergebnisse zeigt. Wie bereits vorab, wird dabei auch die Regel re-etabliert, dass die Erstkorrektur der Rechtschreibung von der Schülerin vor dem Vorlegen vollzogen werden soll.

Die sich anschließende Re-Adressierung der Schülerin markiert wie die Schülerin unmittelbar mit der Korrektur der Aufgabe beginnt. Diesmal wird das Ergebnis von der Schülerin im Überarbeitungsprozess laut vorgelesen („viele tiere leben“) und sofort durch einen Ausruf des Verstehens unterbrochen, als der vermeintliche Rechtschreibfehler gefunden wurde: „ah oh auch wieder die art >L stimmt zu: mhm<“. Im Vorlesen der Ergebnisse wird deutlich, dass sich die Korrektur- und Bewertungspraktiken auf schriftliche Ergebnisse bezieht, die in materialisierter Form vorliegen, wie es das Vorlesen des Ergebnisses durch die Schülerin deutlich markiert. Was genau wie korrigiert wird, wird im Verlauf des Transkriptionsauszugs nur schemenhaft deutlich. Vermutlich ist es jedoch wieder die Groß- bzw. Kleinschreibung eines Wortes, welches erfolgreich korrigiert wurde – wie es aus der Reaktion der Lehrkraft zu schlussfolgern ist, deren Antwort das Ergebnis mit einem mhm als richtig hervorbringt. Wichtiger erscheint jedoch, dass durch das Vorlesen und laute Sprechen der Schülerin, der Korrekturprozess der Ergebnisse für alle um die Schülerin herum hörbar ist. Die vorab eingeforderte Regel der Erstkorrektur der Ergebnisse, wird auf diese Weise öffentlich aufgeführt.

Im weiteren Sprechen markiert die Schülerin dann, dass aber nicht alles an der Aufgabe falsch sei, wie es der eingeleitete Gegensatz des Sprechaktes plausibilisiert: „aber leben soll groß sein“. Der Sprechakt wirkt wie die Markierung eines Abschlusses, mit dem nun alle Fehler richtig korrigiert wurden und leben – hier von der Schülerin als Nomen interpretiert – groß und somit richtig geschrieben wurde. In der Antwort der Lehrkraft zeigt sich dann aber, dass die Schülerin nicht erkannt hat, dass es sich in diesem Fall um ein Verb handelt, das infolgedessen kleingeschrieben werden muss: „ja aber die zusammenleben“. Einerseits widerspricht die Lehrkraft damit der Schülerin, liefert aber zugleich einen Hinweis, respektive Erklärung, weshalb leben in diesem Falle nicht großgeschrieben wird. So wird in diesem Sprechen eine weitere Norm sichtbar, dass das Erfassen von semantischen Zusammenhängen ebenfalls wichtig ist, um Aufgaben korrekt lösen zu können.

Im Folgenden ergreift ein anderer Schüler das Wort, der zeitgleich am Pult sitzt und fortwährend an „seinen“ Aufgaben arbeitet. Mit: „das ist klein“ formuliert er für die Mitschülerin eine Antwort, respektive Hilfestellung: Auf diese Weise wird der Schülerin eine Unterstützung für die Überarbeitung der Rechtschreibung gegeben. Die Schülerin ergänzt im Anschluss, dass das Wort nicht nur klein, sondern auch zusammengeschrieben werden müsse. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die Erstkontrolle der Schülerin nicht von ihr allein vollzogen wird, sondern laut und hörbar mit Hilfe der umstehenden Personen. Dabei gehen Praktiken der Erstkontrolle in Praktiken des Bewertens und der Hilfestellung über, wobei die Regel der

Erstkontrolle auf Seiten der Schülerin bereits ein weiteres Mal etabliert wird, ebenso wie die Norm der korrekten Rechtschreibweise bei der Bearbeitung von Aufgaben.

Die Lehrkraft reagiert im darauffolgenden Sprechakt fast vorwurfsvoll, indem sie gegenüber der Schülerin formuliert: „ah mhm schön dass wir mal drüber gesprochen haben >lacht<“. Das Lachen entzieht dem Satz insofern ein Stück weit das Vorwurfsvolle, indem es auf Vergemeinschaftung abzielt. Allerdings wird in dieser Art und Weise des Sprechens weiterhin deutlich, dass mit fast schon erhobenem Zeigefinger auf das korrekte Erfassen semantischer Zusammenhänge verwiesen wird. Erneut zeigt sich, dass nicht allein die Norm der korrekten Rechtschreibweise als gültig markiert wird, sondern zugleich auch das Erfassen von inhaltlichen Bedeutungen von Sätzen, respektive Aufgabentexten, als gültig und wichtig hervorgebracht wird. Gleichzeitig kommt im Sprechakt auch zum Ausdruck, dass die Verständigung über das Verstehen von Sinnzusammenhängen nicht immer, d. h. routinemäßig überprüft wird, sondern durch einen gemachten Fehler der Schülerin initiiert wird, wie es die Formulierung „schön dass wir mal drüber gesprochen haben“ deutlich macht.

Im Anschluss daran wird im Sprechen zur Bearbeitung der Aufgabe zurückgekehrt und der Schülerin eine mögliche Vorgehensweise bei der Verbesserung der Rechtschreibung gegeben: „mach doch son bogen da drunter das mache ich auch immer wenn ich (.) ausversehen ne lücke hatte ne (.)[...]“. Im Sprechen wird der Schülerin eine Form der Unterstützung unterbreitet, indem ein Verfahren im Umgang mit dem Verbessern falscher Ergebnisse entworfen wird. Auf diese Weise wird erkennbar, dass der Schülerin Unterstützung gewährt wird im Prozess der Korrektur und Überarbeitung von Ergebnissen, auch wenn zunächst eine Form der Erstkorrektur eingefordert wurde, die von der Schülerin verantwortet werden muss.

Unmittelbar an das Geben der Hilfestellung schließt dann das bewertende Moment an: „okay (.) ja da bin ich also inhaltlich völlig einverstanden >lacht<“. Im Sprechen wird das Ergebnis der Schülerin als richtig hervorgebracht. „Völlig einverstanden“ bringt dabei zum Ausdruck, dass aus Sicht der Lehrkraft keinerlei Einschränkungen in Bezug auf die Korrektheit der Ergebnisse bestehen. Im Sprechen zeigt sich darüber hinaus auch die bereits analysierte Norm, dass das Urteil der Lehrkraft über die Korrektheit oder Überarbeitungsbedürftigkeit der Ergebnisse entscheidet. Mit dem Formulieren eines Urteils wird zudem der Korrekturprozess der Ergebnisse an dieser Stelle abgeschlossen und die Aufgabe als fertig bearbeitet markiert. Die Ergebnisse können übergreifend zeigen, wie das Moment des Bewertens den Korrektur- und Überarbeitungsprozess abschließt und der Vollzug der Bewertungspraktik am Ende eines Überarbeitungsprozesses steht.

Die Befunde der Analyse der Norm- und Wissensdimension möchte ich in fünf Punkten zusammenfassen. Erstens ist deutlich geworden, dass das Formulieren einer Bewertung der Lehrkraft obliegt und die Ergebnisse so als richtig hervorgebracht werden. Zweitens konnte gezeigt werden, dass die Bewertungspraktik erst vollzogen wird, wenn die Ergebnisse korrekt sind. Das Korrigieren der Ergebnisse und insbesondere das Überarbeiten der Ergebnisse sind dabei unmittelbar in den

Vollzug der Bewertungspraktik eingebunden. Hier zeigt sich drittens, wie die Korrektur regelhaft in eine Erstkorrektur durch die Schülerin sowie eine Nachkorrektur durch die Lehrkraft aufgeteilt wird. Dies ist insbesondere dadurch deutlich geworden, dass die Lehrkraft überhaupt erst mit dem Vollzug des Bewertens beginnt, nachdem die Schülerin zunächst einmal die Ergebnisse hinsichtlich der Rechtschreibung geprüft hat. Erst dann kontrolliert die Lehrkraft die Ergebnisse und bewertet diese. Viertens ist zudem sichtbar geworden, dass das semantische Verstehen der Aufgabe erst durch einen Fehler in den Mittelpunkt rückt. Dies verweist darauf, dass die Bewertungspraktik sich routinemäßig an der Korrektheit der Ergebnisse orientiert, ohne dass ein Verstehen der semantischen Zusammenhänge extra abgeprüft wird, sondern es wird über die Korrektheit der Ergebnisse auf ein richtiges Verstehen geschlossen. Fünftens zeigt sich zudem fortlaufend, wie die einzelnen Ergebnisse der unterschiedlichen Checklistenaufgaben zum Gegenstand der Bewertung gemacht werden und zwar in den vorliegenden schriftlichen Ergebnissen der Schülerin.

Norm und Wissensdimension II – Das Können zeigen für die Abschlussbewertung

Der folgende Ausschnitt zeigt, wie die Ergebnisse der Schülerin weiter sukzessive bewertet werden. Dabei wechseln sich Kontroll-, Verbesserungs- sowie Bewertungspraktiken miteinander ab. Der folgende Transkriptionsauszug kann als Aushandlung der Art und Weise der Ergebnissicherung umschrieben werden, in der die Norm etabliert wird, dass richtige Ergebnisse in spezifischer Weise zur Aufführung gebracht werden müssen, um bewertet werden zu können. Die Aushandlung über diese Norm wird zwischen Schülerin und Lehrkraft in folgender Art und Weise deutlich:

Sw: das hab ich nicht aufgeschrieben

L: das soll man aber

Sw: achso

L: du darfst hier bleiben bei mir dann gehts glaub ich besser

Sw: >spricht parallel: aber dann muss ich das aufschreiben weil ich meine ich muss es ja eigentlich gar nicht machen ich (.) ich möchte ja eigentlich nur kurz diesen einen grünen punkt haben<

L: ja du möchtest aber diesen grünen punkt haben und dazu gehört dass du mir zeigst dass dus alles verstanden hast und dazu gehört dass du die aufgaben bearbeitest (.) das ist so

Sw: aber das problem ist dass man eigentlich nur zwei machen soll

L: du solltest für zwei a (.) arbeiten >Sw fällt ins Wort: ob< und da steht seite (.) vier und fünf>Sw stimmt zu: mhm< das sind nämlich zwei grüne punkte um die es geht und es geht darum dass du mir zeigst dass du

Sw: >spricht parallel: aber den punkt hab ich schon<

L: ja trotzdem musst du machen ich habs dir aufgeschrieben zwei texte an denen du nochmal übst >Sw stimmt zu: mhm< bevor du den test schreiben darfst (.) ja >Sw stimmt zu: okay< manchmal ist das so >lacht< [Bezugsdokument TR AD 2016.02.05. UNT]

Im Sprechakt der Schülerin wird Bezug genommen auf eine Aufgabe, deren Ergebnisse nicht schriftlich festgehalten wurden, wie in der Aussage: „das hab ich nicht aufgeschrieben“ deutlich wird. Das explizite Hinweisen auf die Nicht-Verschriftlichung der Aufgabenergebnisse markiert, dass die Aufgabe dennoch bearbeitet wurde, jedoch kein schriftlicher Nachweis vorliegt. Das explizite Hinweisen wirkt wie eine Rechtfertigung dafür, dass eine bekannte Regel – nämlich die schriftliche Ergebnissicherung – unterlaufen wurde. Zugleich interpretiere ich den Sprechakt auch als eine Taktik, die implizit aufgerufene Regel der Verschriftlichung von Ergebnissen, in diesem Fall einmal unterlaufen zu dürfen, indem markiert wird, dass die Aufgabe aber eigentlich bearbeitet wurde.

Der Hoffnung auf das Unterlaufen der Regel wird im sich anschließenden Sprechakt der Lehrkraft ein jähes Ende gesetzt: „das soll man aber“. Die Verwendung des Verbes sollen markiert dabei unmissverständlich die Norm, Aufgaben schriftlich zu bearbeiten und Ergebnisse auf diese Weise zu dokumentieren. In Kombination mit dem Pronomen man wird auf diese Art und Weise eine Norm als Prinzip hervorgebracht, das in dem hier beobachteten Unterricht eine allgemeine Gültigkeit besitzt. Die zuvor im Sprechen der Schülerin eingeführte Regel, Aufgaben schriftlich zu bearbeiten, wird in ihrer Gültigkeit klar bestätigt und der Versuch des Unterlaufens zurückgewiesen. Ein bloßes Bearbeiten der Aufgaben ohne schriftliche Ergebnissicherung wird damit nicht möglich gemacht, ganz gleich, ob die Aufgabe bereits richtig gelöst wurde oder nicht. An dieser Stelle zeigt sich, dass Ergebnisse in materialisierter und damit sichtbarer Form vorliegen müssen, um bewertet zu werden, respektive bewertet werden zu können. Im Sprechen der Schülerin wird diese Regel mit einem „achso“ informierend zur Kenntnis genommen und es wirkt so, als sei die Regel vorab nicht bekannt gewesen. Dies steht im Widerspruch zum anfänglichen Sprechakt der Schülerin und verdichtet die Lesart hinsichtlich des Versuchs, die Norm der schriftlichen Ergebnissicherung umgehen zu wollen.

In der darauffolgenden Adressierung fordert die Lehrkraft die Schülerin auf, die Aufgabe schriftlich zu bearbeiten, wie es in dem Satz: „du darfst hier bleiben bei mir dann gehts glaub ich besser“ zum Ausdruck kommt. Dreierlei wird in diesem Sprechakt in Hinblick auf die normative Ordnung analysierbar. Zunächst wird erneut die Regel gefestigt, dass Aufgaben schriftlich bearbeitet werden müssen, in-

dem diese Regel eingefordert wird. Obwohl die Schülerin die Aufgabe vorab als bereits – wenn auch nicht schriftlich – bearbeitet markiert hat, zeigt sich hier, dass die Norm der Verschriftlichung von Ergebnissen aus Prinzip erfüllt werden muss. Zweitens eröffnet die Lehrkraft mit den Worten „du darfst hier bleiben bei mir“ die Rahmenbedingung für die Schülerin, die die Bearbeitung der Aufgabe direkt an der Seite der Lehrkraft erledigen soll. Auf Seiten der Schülerin bedeutet dies, dass sie die Aufgabe unter Aufsicht der Lehrkraft bearbeiten muss. Begründet wird dies im Sprechen der Lehrkraft damit, dass die Aufgabe dann besser bearbeitet werden könne, so als seien es die Rahmenbedingungen, die der Schülerin das Bearbeiten der Aufgabe erschweren, bzw. erleichterten. Dies kann einerseits als Kontrollversuch der Lehrkraft interpretiert werden. Andererseits aber auch als Unterstützungsangebot an die Schülerin, die Aufgabe zügig schriftlich abschließen zu können, indem ihr ein geeigneter Arbeitsrahmen geboten wird. Damit greift die Lehrkraft die Hoffnung auf, die Aufgabe schnell abschließen zu können. Und drittens zeigt sich in der Re-Adressierung auch, dass die Schülerin unmissverständlich in die Pflicht genommen wird, Aufgaben zu bearbeiten, auch wenn es nun vielmehr eine Fleißaufgabe ist, weil die Aufgabe bereits bearbeitet wurde – wenn auch nicht schriftlich.

In der Re-Adressierung der Schülerin wird dann der Versuch deutlich, die Norm der schriftlichen Aufgabebearbeitung neu auszuhandeln: „aber dann muss ich muss ich das aufschreiben [...]“. Begründet wird dies wie folgt: „[...] weil ich meine ich muss es ja eigentlich gar nicht machen ich“. Im zweiten Teil des Sprechaktes wird die schriftliche Bearbeitung der Aufgabe als fakultativ ausgewiesen und damit die zuvor als unumgehbare Regel der schriftlichen Aufgabebearbeitung zurückgewiesen. Zugleich verweist die Verwendung von „ich muss es ja eigentlich gar nicht machen“ auch darauf, dass es einen Spielraum gibt, welche Aufgaben von der Schülerin ausgewählt und bearbeitet werden. Im Verlauf des Sprechaktes wird dann ein Anliegen analysierbar: „(,) ich möchte ja eigentlich nur kurz diesen einen grünen punkt haben“. Mit diesem Satz wird der dringende Wunsch zum Ausdruck gebracht, dass die Aufgaben der Checkliste als abgeschlossen bewertet werden mit dem im Feld üblichen Punkte-Bewertungssystem. In Hinblick auf die normative Ordnung kann auf Grund des Sprechaktes geschlussfolgert werden, dass es wünschenswert erscheint, unterrichtliche Aufgaben so zu bearbeiten, dass diese zügig abgeschlossen werden können, um sie als „abgehakt“ zu markieren. Darin zeigt sich die unterrichtliche Norm der Aufgabenprogression der einzelnen Schüler*innen in Verbindung mit Zeit. Mit „nur kurz diesen einen grünen punkt“ wird die zeitliche Dimension der Aufgabenprogression und damit die Orientierung eines möglichst schnellen Voranschreitens in der Bearbeitung der Checklisten hervorgebracht. Insgesamt wird deutlich, dass das schnelle Erledigen von Aufgaben und damit eine möglichst zügige und komplikationslose Bewertung schüler*innenseitig angestrebt wird. Die Schülerin verhält sich zur Norm der Aufgabenprogression als eine, die eben nach deren Erfüllung strebt und wie eine „Punktesammlerin“ Aufgaben um des Bewerten Willens bearbeitet. Das Abhaken der Aufgaben tritt dabei in den

Vordergrund und rückt die Bewertungspraktik als eigentliches Ziel in den Fokus, nicht den Bearbeitungsprozess der Aufgaben.

In der folgenden Re-Adressierung wird im Sprechen der Lehrkraft markiert, dass die Bewertungs-praktik der Bepunktung an bestimmte Regeln geknüpft ist: „ja du möchtest aber diesen grünen punkt haben und dazu gehört dass du mir zeigst dass du alles verstanden hast und dazu gehört dass du die aufgaben bearbeitest (.)“. Analysierbar wird an dieser Stelle, dass die Bewertung mit Hilfe des grünen Punktes am Ende eines Prozesses steht, der dadurch abgeschlossen wird, dass die Schüler*innen mit Hilfe schriftlicher Ergebnisse nachweisen, dass sie die fachlich zu lernenden Inhalte verstanden haben. Auf diese Weise werden der Bearbeitungsprozess der Aufgaben und das gebildete Verständnis in den Mittelpunkt gerückt. Im Sprechen wird dieses normative Prozedere als verbindlich, sogar unumstößlich markiert („das ist so“). In den Vordergrund tritt an dieser Stelle, dass das Können, respektive Verstanden-Haben von der Schülerin performativ zur Aufführung gebracht werden muss und zwar so, dass es für die Lehrkraft beobachtbar wird. Das Sichtbarmachen des Verstehens wird über die schriftliche Bearbeitung von Aufgaben eingefordert und somit das Verstehen von dem, was man in Aufgaben tut als gültige Norm hervorgebracht. Die Bewertungspraktik an sich stellt dabei den Abschluss des Bearbeitungsprozesses von Aufgaben dar, die aber nur den Abschluss der Aufgabe markiert, nicht deren primären Sinn der Aufgabenbearbeitung bildet.

Der Aushandlungsprozess ist damit aber nicht beendet, sondern im Sprechen der Schülerin wird ein weiteres Argument angeführt, weshalb auf die schriftliche Bearbeitung der Aufgabe verzichtet werden könnte: „aber das problem ist dass man eigentlich nur zwei machen soll“. Hervorgebracht wird, dass bereits alle Aspekte erfüllt wurden, um die Aufgabe als abgeschlossen zu bewerten, weil das Mindestmaß an Aufgaben aus Sicht der Schülerin bereits erfüllt wurde. In der Re-Adressierung der Lehrkraft wird dieses Argument als falsch zurückgewiesen: „du solltest für zwei a (.) arbeiten >Sw spricht parallel: oh< und da steht seite (.) vier und fünf >Sw spricht parallel: mhm< das sind nämlich zwei grüne punkte um die es geht und es geht“. Im Sprechen der Lehrkraft wird hervorgebracht, dass ein falsches Verständnis auf Seiten der Schülerin vorliegt, bzgl. der Frage, welche Aufgaben nun bearbeitet werden sollen und welcher grüne Punkt welchen Aufgabenkomplex der Checkliste bewertet. Mit Verweis auf die schriftlich formulierten Aufgabenanforderungen der Checkliste wird im Sprechen der Lehrkraft die eigene Aussage legitimiert. Zudem wird deutlich, dass anders als im Sprechen der Schülerin, hier ein anderer, d. h. ein zweiter grüner Punkt zur Bewertung aussteht, was die Schülerin scheinbar missverstanden habe. Darüber hinaus wird wiederholt deutlich, dass die Sichtbarmachung von Aufgaben als unerlässlich für den Vollzug der Bewertungspraktik markiert wird. Dabei diene diese Sichtbarmachung auch dem Nachweis darüber, inwiefern fachliche Dinge verstanden wurden, wie es der letzte Teil des Sprechaktes deutlich macht: „das sind nämlich zwei grüne punkte um die es geht und es geht darum dass du mir zeigst dass du“, auch wenn der Satz abbricht, weil die Schülerin in das Wort der Lehrkraft fällt.

Das Unterbrechen der Lehrkraft macht klar, dass die Schülerin die bearbeitete Aufgabe als bereits vollständig und erledigt markiert („aber den punkt hab ich schon“). Damit wird im Sprechen ein weiterer Grund aufgerufen, mit dem zu belegen versucht wird, dass die Schülerin nicht zu der Bearbeitung der Aufgabe verpflichtet werden könne. In der Re-Adressierung der Lehrkraft wird jedoch ein weiteres Mal markiert, dass es kein Entrinnen gebe und die Aufgabe schriftlich bearbeitet werden müsse: „ja trotzdem musst du machen ich habs dir aufgeschrieben zwei texte an denen du nochmal übst >Sw stimmt zu: mhm< bevor du den test schreiben darfst (.) ja >Sw stimmt zu: okay< manchmal ist das so >lacht<“. Markiert wird im Sprechen die Verabredung, dass die Schülerin trotz des grünen Punkts weiterhin an zwei Aufgaben die fachlichen Inhalte übt. Deutlich wird, dass die Bewertungspraktik zwar bereits abgeschlossen wurde, jedoch weiterhin Übungsbedarf aus Sicht der Lehrkraft besteht, um den Abschlusstest schreiben zu können und dieser Übungsbedarf infolgedessen schriftlich festgehalten wurde. Hier zeigt sich, dass das Verstehen als wichtiger markiert wird und die vollzogene Bewertung keinen Abschluss des Übungsprozesses darstellt. Wiederholt zeigt sich an dieser Stelle die Norm, dass ein Verstehen der Aufgabeneinhalte gezeigt werden muss. Analysierbar wird aber auch, dass ein Spiel-raum hinsichtlich der Bewertungspraktik besteht, weshalb grüne Punkte auch geklebt werden, wenn das Verstehen noch nicht so gezeigt wurde, dass der Abschlusstest bereits geschrieben werden kann. Deutlich wird, dass dies normalerweise nicht der Norm entspricht, wie es in der Aussage „manchmal ist das so >lacht<“ zum Ausdruck kommt. Die sprachlichen Reaktionen der Schülerin markieren, dass der Aushandlungsprozess an dieser Stelle nun abgeschlossen ist, da Zustimmung („mmh“) und Verständnis („okay“) zum Ausdruck gebracht werden.

Zusammenfassend plausibilisieren die Ergebnisse, wie die Norm Aufgabenprogression einzelner Schüler*innen so zu gestalten, dass sie mit Hilfe der Bewertungspraktik abgeschlossen werden können, durch den Vollzug und auch das Aussetzen des Vollzugs der Bewertung vorangetrieben wird. In dem Aushandlungsprozess über die Art und Weise der Ergebnissicherung ist aber auch deutlich geworden, dass die Bewertungspraktik erst abschließend vollzogen wird, wenn spezifische Regeln der Aufgabebearbeitung eingehalten wurden, d. h. die als gültig anerkannte Art und Weise der Ergebnissicherung erbracht wurde. Dieser Befund verweist darauf, dass Regeln der Aufgabebearbeitung vorrangig erfüllt werden müssen, um die Bewertungspraktik abzuschließen. So zeigt sich am empirischen Datenauszug, dass die Aufgaben in schriftlicher Form vorgelegt werden müssen, damit der Vollzug der Bewertungspraktik beginnen kann, und zugleich vorab die Regel der Erstkorrektur eingehalten wurde. Geknüpft ist daran die ebenso analysierte Regel, dass bearbeitete Aufgaben das, was die Schüler*innen wieder zeigen sollen, zur Aufführung gebracht wird, damit das Verstehen von fachlichen Inhalten für die Lehrkraft sichtbar wird. An der Regel, Verstehen zur Aufführung zu bringen, wird auch dann festgehalten, wenn Aufgaben eigentlich bearbeitet wurden und die Verschriftlichung der Ergebnisse eher der Erfüllung eines Prinzips und einer Fleißaufgabe gleichkommt.

Hinsichtlich der Bewertungspraktik ist dabei auch sichtbar geworden, dass diese am Ende des Bearbeitungsprozesses von Aufgaben steht und als Machtinstrument genutzt wird, um Einfluss auf die Bearbeitung der Checklistenaufgaben durch die Schülerin zu nehmen, beispielsweise um sie zu einer bestimmten Art und Weise der Aufgabenbearbeitung zu verpflichten. Dieser Befund wird in der folgenden Analyse der Macht- und Selbstverhältnisdimension genauer analysiert.

5.3.3 Macht- und Selbstverhältnisdimension – Einüben in die Regeln der Aufgabenbearbeitung

Macht und Selbstverhältnisdimension I – In die Pflicht genommen werden
Der weitere Verlauf der Bewertungspraktik stellt sich auf Seiten der Schülerin als ein weiteres Moment des „In-die-Pflicht-genommen-Werdens“ dar, um Aufgaben auf eine spezifische Art und Weise zu bearbeiten, bevor Aufgabenergebnisse abschließend bewertet werden. Dies zeigt sich im Transkriptionsauszug in folgender Weise:

L: [Vorname der Schülerin] >Sw spricht parallel: mhm< guck mal hier hast du auch keinen satz geschrieben (3) du müsstest sagen dödödödödö sind

Sw: was war nochmal die frage

L: wo überall auf der welt leben spatzen

Sw: mhm das ist // leben (.) leben (1) leben

L: mach das jetzt draußen (Sm? mhm) machs draußen

Sw: leben spatzen gut

L: in (10) yes geschafft (14) okay dann hast du vier und fünf fertig [Bezugsdokument TR AD 2016.02.05. UNT]

Die Schülerin wird direkt mit Vornamen angesprochen und ihre Aufmerksamkeit auf eines ihrer Arbeitsergebnisse gelenkt: „[...] guck mal hier hast du auch keinen satz geschrieben“. In der Adressierung der Lehrkraft wird die Schülerin als eine positioniert, deren Aufgabenergebnis nicht der Regel entsprechend verschriftlicht wurde. Die Schülerin wird so zur Lernenden gemacht, die die fachlichen Inhalte nicht korrekt zur Aufführung gebracht hat. Auf Seiten der Lehrkraft wird darin die Position derjenigen etabliert, die einerseits einen Wissensvorsprung gegenüber der Schülerin besitzt und als Bewertungsinstanz über die Korrektheit von Ergebnissen entscheidet. Andererseits zeigt sich auch die Positionierung als Regelhüterin, indem sie auf die geltenden Regeln hinweist.

Die Positionierung als Wissensexpertin wird in dem sich anschließenden Sprechakt weiter gefestigt: „(3) du müsstest sagen dödödödödö sind“. Auf diese Weise wird durch die Lehrkraft präsentiert, wie die Aufgabe korrekt zu bearbeiten sei. Die Schülerin wird dadurch als diejenige positioniert, in deren

Verantwortungsbereich die spezifische Art und Weise der Bearbeitung der Aufgabe fällt. Zugleich wird ihr eine Unterstützung zu Teil, indem die Art und Weise wie die Aufgabe gelöst werden soll, vorgeführt wird. Auf Seiten der Lehrkraft wird dadurch die Position derjenigen hervorgebracht, die Unterstützungsbedarf gewährt, gleichzeitig aber spezifische Regeln einfordert. Die Schülerin wird auf jene Weise zu derjenigen gemacht, die auf der einen Seite bei der Bearbeitung der Aufgabe Unterstützung erfährt, auf der anderen Seite aber auch weiterhin in der Pflicht steht, die Aufgabe nicht nur lösen zu müssen, sondern sich dabei an den gültigen Regeln der Ergebnissicherung orientieren soll. Auf Seiten der Schülerin entsteht so die Aufforderung zur Arbeit am Selbst, schulische Aufgaben regelkonform bearbeiten zu müssen. Dabei wird die Schülerin als Lernende hervorgebracht, die Aufgaben im Sinne eines Wieder-Zeigens bearbeiten muss.

In der Re-Adressierung der Schülerin wird die eingeforderte Regelkonformität markiert, indem die Schülerin direkt mit der Bearbeitung der fehlenden Aufgabe startet: „was war nochmal die frage“. Auf diese Weise steigt die Schülerin direkt in die Bearbeitung der Aufgabe ein, wodurch die Lehrkraft als diejenige adressiert wird, die bei der Bearbeitung der Aufgabe nützlich ist und – fast wie eine Dienstleisterin – Auskunft zu der Aufgabe geben soll. Auf diese Weise muss die Schülerin nicht selbst erneut die Aufgabe lesen, sondern umgeht diesen Zwischenschritt und kann im Modus des *in medias res* mit der Bearbeitung der Aufgabe beginnen. Die Position der Lernenden wird somit zwar untermauert, gleichzeitig wird die Lehrkraft durch die schülerinnenseitige Frage als Unterstützerin für die Aufgabenbearbeitung eingespannt. Auf diese Weise wird im Sprechen der Schülerin die Arbeit am Selbst performiert, schulische Aufgaben im Modus einer schnellen Arbeitsprogression zu bearbeiten, indem die Lehrkraft und deren Expertise in Anspruch genommen wird.

Im darauffolgenden Sprechakt der Lehrkraft wird deutlich, dass der Schülerin die eingeforderte Dienstleistung gewährt wird: „wo überall auf der welt leben spatzen“. Ähnlich wie die Schülerin zuvor wird im Modus des *in medias res* geantwortet und unmittelbar Bezug auf die Aufgabe genommen. Die Bearbeitung der Aufgabe wird so durch Lehrkraft und Schülerin gemeinsam übernommen. Der Modus der zügigen Aufgabenprogression, erfährt in der Re-Adressierung ein weiteres Mal an Geltung. Auf Seiten der Lehrkraft wird dabei die Positionierung derjenigen hervorgebracht, die sich in den Dienst der Schülerin stellt und Unterstützung gewährt, während auf Seiten der Schülerin die Positionierung der Lernenden weiterhin aufrechterhalten wird. Infolgedessen steht die Schülerin weiterhin in der Pflicht, die Aufgabe auf bestimmte Art zu bearbeiten. Und es zeigt sich, dass die Schülerin die Regeln der Aufgabenbearbeitung erfüllt, wie es im lauten Sprechen deutlich wird: „mhm das ist // leben (.) leben (1) leben“, was ich als schriftliche Bearbeitung der Aufgabe interpretiere, währenddessen die Schülerin laut mitspricht.

Im darauffolgenden Sprechakt der Lehrkraft wird deutlich, dass deren Aufmerksamkeit für einen Moment nicht mehr bei der Schülerin ruht, sondern sie Absprachen mit einer anderen Schülerin oder einem Schüler trifft. Nach diesem kurzen

Austausch ist es erneut die Schülerin, die spricht: „leben spatzen“. Wiederum wirkt es so als kommentiere sie mündlich die Bearbeitung der schriftlichen Aufgabe, wodurch im Sprechen markiert wird, dass nun wie eingefordert das Ergebnis in einem schriftlich ausformulierten Satz vorliegt. Wieder wird die Positionierungsbeziehung hin zur regelkonformen Lernenden deutlich, die eine zügige Bearbeitung von Aufgaben zur Aufführung bringt. In der sich anschließenden Re-Adressierung der Lehrkraft bestätigt sich, dass die Schülerin die Aufgabe abgeschlossen hat: „in (10) yes geschafft (14) okay dann hast du vier und fünf fertig“. Im Sprechen wird zunächst Bezug genommen auf das Ergebnis der Schülerin und dieses verbessert („in (10)“). Die Verbesserung bezieht sich auf eine inhaltliche Korrektur. Wieder kommt im Sprechakt die fachliche Expertise der Lehrkraft zum Ausdruck, wodurch auf Seiten der Schülerin die Position der Lernenden aufrecht erhalten wird. Die Pause von etwa zehn Sekunden wird von mir als Korrekturlesen der Aufgaben durch die Lehrkraft interpretiert, die dann wiederum als erfolgreich abgeschlossen bewertet werden: „yes ge-schafft (14)“. Der peerkulturell anmutende Ausruf yes in Kombination mit dem Verb „geschafft“ konstituieren auf Seiten der Schülerin eine Leistung, auf die sie stolz sein kann, da diese wie es das Verb schaffen nahelegt, mit Anstrengung verbunden ist. Zugleich wird sie zu einer gemacht, die auf Grund persönlicher Anstrengung und persönlichem Durchhaltevermögen einen Erfolg zu verzeichnen hat. Zur Aufführung kommt in diesem Sprechakt somit die Figur der Selbstführung, dass Erfolg durch Anstrengung und Durchhaltevermögen eintritt. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Sprechakt die Abgeschlossenheit der Aufgabe positiv hervorhebt, wie es auch mit der abschließenden Bemerkung markiert wird: „okay dann hast du vier und fünf fertig“. „Fertig“ hebt dabei insbesondere den Abschluss der Aufgaben hervor. Im Sprechakt findet dabei die Norm Anerkennung, die eigene Aufgabenprogression voranzutreiben und sich dafür anzustrengen, wie es anhand der Verwendung des Wortes schaffen deutlich wurde. Die Schülerin wird auf diese Weise erneut als Lernende positioniert, die Anstrengungsbereitschaft gezeigt und Ausdauer bewiesen hat und im Sinne der normativ etablierten Ordnung – das Verstehen von Aufgaben sowie die eigene Aufgabenprogression voranzutreiben – als erfolgreiche Schülerin bezeichnet werden kann. Auf Seiten der Lehrkraft zeichnet sich deutlich die Positionierung der alleinigen und finalen Bewertungsinstanz ab. Erst wenn die Aufgabe durch die Lehrkraft als korrekt bearbeitet hervorgebracht wurde, folgt der Vollzug der abschließenden Bewertungspraktik. Auf diese Weise wird die Schülerin zu sich als eine in ein Verhältnis gesetzt, die nicht allein entscheiden kann, welche Aufgabe wie bewertet wird und beendet werden kann, sondern sie ist als diejenige positioniert, die abhängig ist von der Bewertung der Lehrkraft.

Zusammenfassend machen die Ergebnisse der Analyse deutlich, wie die Schülerin im Vollzug der Bewertungspraktik in die Pflicht genommen wird, Aufgaben auf spezifische Art und Weise zu bearbeiten und dabei zudem eine fachliche bzw. inhaltliche Qualität zu erfüllen. Das Füllen der eigentlichen Bewertung steht dabei am Ende eines über längere Zeit hinweg prozessierten Korrektur- und

Überarbeitungsprozesses und wirkt wie das Erteilen der Absolution darüber, dass die Aufgaben erfolgreich finalisiert wurden. Zugleich wird in und durch die Bewertungspraktik die Aufforderung eines Arbeitsverhaltens etabliert, sich einerseits regelkonform zu verhalten und sich andererseits für Leistung anstrengen zu müssen, indem unter Umständen auch Ausdauerbereitschaft gezeigt werden muss, begründet damit, dass eben dieses Verhalten zu Erfolg führe. Die Ergebnisse zeigen, wie das Formulieren der Bewertung am Ende des Korrektur- und Überarbeitungsprozesses als Machtmittel eingesetzt wird, Schüler*innen vorab zu einer (spezifischen) Bearbeitung von Aufgaben zu bringen und die Aufgaben erst dann zu bewerten, wenn alle Regeln der Aufgabenbearbeitung in einem als gültig anerkannten Maße erfüllt sind. Die Bewertungspraktik stellt sich auf Seiten der Schülerin als ein Mittel dar, diese in einem gewissen Maße zur Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft in die Pflicht nehmen zu können und somit sukzessive in spezifische Regeln und fachlich/inhaltliche Gütemaßstäbe der Aufgabenbearbeitung einzuüben. Dabei beziehen sich die eingeforderten Regeln in der Bearbeitung von Aufgaben sowohl auf die inhaltliche Korrektheit der Ergebnisse als auch auf die Art und Weise, wie die Aufgaben bearbeitet werden müssen. Gleichzeitig ist auch deutlich geworden, dass das Erreichen der Norm, Aufgaben abzuschließen und die eigene Aufgabenprogression auf diese Weise voranzutreiben, von hoher Wichtigkeit ist. Dieser Aspekt wird im Folgenden an einem weiteren Transkriptionsauszug genauer untersucht, mit dem auch der abschließende Vollzug der Bewertungspraktik in den Blick gerät.

*Macht- und Selbstverhältnisdimension II – Zu Punktejäger*innen (gemacht) werden*

Anhand des folgenden Transkriptionsauszug werde ich nun den Abschluss der Bewertungspraktik untersuchen. Er folgt unmittelbar auf den zuvor analysierten Abschnitt des Transkripts und kann als Einüben in eine kontinuierliche Leistungserbringung, d. h. als eigene Arbeit an der stetigen Aufgabenprogression beschrieben werden:

[Es ist zu hören, wie Papier umgeblättert wird bspw. durch das Blättern in einer Mappe/eines Hefts]

Sw: da muss man aufgabe zwei machen

L: ja weißt du was hier aber irgendwie genau für diese diagramme hattest du auch noch sechs und sieben gemacht eigentlich ne >Sw spricht parallel: mbm< und hier ist es auch nochmal so (.) dass du paar sachen im heft machen musst das musst du jetzt nicht heute das ist ja der andere punkt dieser hier >Sw spricht parallel: mbm< und ich schreib dir das dann hierneben (.) und die anderen beiden punkte zwei a und zwei b hast du aber erledigt (.) die kriegst du mbm >Sw spricht parallel: mbm< ich mach dir die gleich da rein

Sw: zwei b hab ich schon

L: hol mal die rote mappe

Sw: was ist die rote mappe

L: äh >lacht< oh gott (.) bei mir fängts jetzt auch an (.) aber zwei b noch nicht >Sw spricht parallel: nee< den kriegst du

Sw: was bringt einem eigentlich zwei einzelne punkte zum beispiel also

L: das zeigt dass du gute leistungen gebracht hast

Sw: okay

L: ja das ist doch was

Sw: könnte man auch zwei rote punkte machen (.) den gleichen test nochmal schreiben >Sw und L lachen<

L: das machen wir normalerweise nicht >lacht< (1) zwei b darfst du dir kleben

Sw: ja endlich [Bezugsdokument TR AD 2016.02.05. UNT]

Zunächst ist hörbar, wie einzelne Seiten umgeblättert werden. Bezieht man das Sprechen der Schülerin mit ein, scheint es so, als nehme sie auf eine der umgeblättert Seiten Bezug: „da muss man aufgabe zwei machen“. Ich interpretiere diesen Sprechakt als Verständigung darüber, welche Anforderung für die Aufgabenbearbeitung erfüllt werden müssen. Der Verweis da nimmt zeigend Bezug auf eine konkrete Aufgabe in dem vorliegenden Heft/der vorliegenden Mappe. Die Schülerin zeigt sich hier als diejenige, die orientiert ist hinsichtlich der zu bearbeitenden Checkliste und deren Aufgaben. Einerseits wird im Sprechen das Bild einer orientierten Schülerin gezeichnet, die um bestimmte Aufgabenanforderung weiß und informiert wirkt bezüglich der eigenen Arbeit mit den Aufgaben. Andererseits wird zudem die Arbeit am Selbst performiert, sich nach Abschluss einer Aufgabe, neu zu orientieren und neue Aufgaben auszuwählen.

Die darauffolgende Re-Adressierung der Lehrkraft bekräftigt die im Sprechen der Schülerin etablierte Arbeit am Selbst, nach Abschluss alter Aufgaben neue Aufgaben zu suchen und diese zu bearbeiten. Der Fokus ruht dabei auf der Bearbeitung neuer Aufgaben, für die gleichsam Hinweise formuliert werden: „ja weißt du was hier aber irgendwie genau für diese diagramme hattest du auch noch sechs und sieben gemacht eigentlich ne >Sw spricht parallel: mhm< und hier ist es auch nochmal so (.) dass du paar sachen im heft machen musst das musst du jetzt nicht heute das ist ja der andere punkt dieser hier >Sw spricht parallel: mhm< und ich schreib dir das dann hierneben (.)“. Im Sprechen wird der Hinweis gegeben, welche fehlenden Arbeitsschritte für die zuvor aufgerufenen Aufgabe vollzogen werden müssen, um diese abschließen zu können. Der Sprechakt der Lehrkraft stellt eine Orientierung und Hilfestellung für das Arbeiten der Schülerin dar, um die neuen Aufgaben der Checkliste erfolgreich bearbeiten zu können. Wieder wird im Sprechen der Lehrkraft ein Wissensvorsprung performiert und die Schülerin darin zu derjenigen gemacht, der eine Unterstützung zukommt. Gleichzeitig wird die Schülerin auch

klar in die Verantwortung gebracht, einen bestimmten Arbeitsumfang erfüllen zu müssen. Die Verantwortung zeigt sich darin, dass die Schülerin angehalten wird, den Blick auf die kommenden Aufgaben und die damit verbundenen Arbeitsschritte zu legen. Zwar hilft die Lehrkraft dabei mit, in dem sie notiert, was beachtet werden muss, die Schülerin wird aber als diejenige positioniert, die die Hilfe in der Bearbeitung der Aufgabe umsetzen muss. Zwar muss die Schülerin nicht sofort mit der Bearbeitung beginnen („[...] das musst du jetzt nicht heute das ist ja der andere punkt dieser hier >Sw spricht parallel: mhm< [...]“), die gewährte Unterstützung präfiguriert jedoch, dass zukünftig mit der Bearbeitung begonnen werden soll. In der Antwort der Schülerin wird durch das „mhm“, die gegebenen Orientierung als verständlich markiert und sich damit zugleich zustimmend in ein Verhältnis gesetzt. Außerdem wird sichtbar, dass in der gegebenen Unterstützung die am Ende zu erreichende Bewertungsform fokussiert wird, wie es an dieser Stelle durch „das ist ja der andere punkt dieser hier“ sprachlich markiert wird. Zugleich wird durch das Fokussieren neuer Aufgaben erneut die Progression im eigenen Arbeitsprozess fokussiert und die Schülerin auf diese Weise als diejenige positioniert, die sich an den zukünftigen Aufgaben und der zukünftigen Bewertungspraktik orientieren soll, indem sie ihr Arbeiten daraufhin ausrichtet, was die finale Bewertungspraktik verlangt. Der Sprechakt der Lehrkraft kommt einem Einüben gleich, sich als Punkte-sammlerin von Bewertungspunkten verstehen zu lernen und sich an den damit einhergehenden Arbeitsanforderungen zu orientieren. Unterstrichen wird dies dadurch, dass die Lehrkraft der Schülerin die sprachlich bereits formulierten Anforderungen nochmals verschriftlicht „[...] und ich schreib dir das dann hierneben (.) [...]“. Auf diese Weise findet die Anforderung auch in materialisierter Form ihren Platz und wird dadurch für die Zukunft schriftlich festgehalten.

Nach dem Ausblick auf zukünftige Aufgabenanforderungen wird im Sprechen der Lehrkraft dann aber erneut zu der Bewertung alter Aufgaben zurückgekehrt: „[...] und die anderen beiden punkte zwei a und zwei b hast du aber erledigt (.) die kriegst du mhm >Sw spricht parallel >mhm< ich mach dir die gleich da rein“. Im Sprechen nimmt die Lehrkraft in verschiedener Hinsicht Bezug zur Checkliste, deren Aufgaben die Schülerin momentan bearbeitet. Einerseits wird versichert, dass die Punkte „zwei a und b“ nun erfolgreich beendet wurden. Interessant ist im Sprechen die Versicherung, dass die Schülerin diesen Punkt „kriegt“. Kriegen vermittelt im allgemeinen Sprachgebrauch, dass jemandem etwas gewährt wird, dass ihr oder ihm zusteht bzw. dass sie oder er sich etwas verdient hat, wie beispielsweise die Gewährung eines Urlaubs, der einem auf Grund eines Dienstverhältnisses zusteht, jedoch genehmigungspflichtig ist. Im Sprechen wird die Schülerin so zu einer gemacht, der die Gewährung der abschließenden Bewertungspraktik zusteht und sich diese verdient hat. Gleichzeitig zeigt sich auf Seiten der Lehrkraft eine Positionierungsbewegung, hin zu derjenigen, die den Vollzug der Bewertungspraktik nun gewähren lässt, wie beispielsweise der Arbeitgeber dem Urlaub des Arbeitnehmers zustimmt. Die Schülerin bringt in der Antwort Zustimmung zum Ausdruck, ebenso wie Kenntnisnahme, dass nun die Bewertung von Teilaufgaben abgeschlossen wird.

Der Sprechakt markiert dabei die Position derjenigen, die auf die Gewährung der Bewertung angewiesen ist und diese nicht selbst veranlassen. Deutlich wird an dieser Stelle die Abhängigkeit der Schülerin in Bezug auf den Bewertungsvollzug durch die Lehrkraft.

Den Abschluss der Bewertungspraktik bildet dann das Einkleben von Punkten auf die Checkliste, die wie folgt im Sprechen der Lehrkraft aufgerufen wird: „[...] ich mach dir die gleich da rein“. Aufgerufen wird hier, dass die erreichten Punkte auf der Checkliste festgehalten werden – wie beobachtet in der Feldforschung – mit grünen oder roten Punkten, die aufgeklebt werden. Auf diese Weise werden Bewertungen materialisiert und dokumentiert. Die Checkliste wird infolgedessen nicht nur zu einem Dokument, das Orientierung schafft, welche Aufgaben zukünftig bearbeitet werden müssen, sondern auch zu einem Dokument, das den bisherigen Arbeitsstand dokumentiert. Im Verlauf dieser Bepunktungspraktik wird hinsichtlich der sich darin vollziehenden Positionierungen ersichtlich, dass die Lehrkraft diejenige ist, welche die Position der Bewertenden einnimmt und Bewertungspraktiken gewährt, oder auch nicht gewährt. Einher geht damit auf Seiten der Schülerin die Position derjenigen, die in Abhängigkeit zu der Lehrkraft steht, weil diese als Bewertete auf die Gewährung der Bewertungspraktik angewiesen ist.

Im Verlauf des Re-Adressierungsgeschehens beginnt im Anschluss an den Sprechakt der Lehrkraft eine Aushandlung darüber, welche Aufgabenpunkte die Schülerin bereits erreicht bzw. noch nicht erreicht hat. Eingeleitet wird diese Aushandlung durch die Re-Adressierung der Schülerin: „zwei b hab ich schon“. Anders als von der Lehrkraft vorab hervorgebracht, wird in diesem Sprechakt markiert, dass die Bewertung für eine aufgerufenen Aufgabe bereits abgeschlossen sei. Konkret handelt es sich hier um den Aufgabenbereich zwei b der Checkliste. Darin wird eine Positionierungsbewegung hin zur Expertin für den eigenen Arbeitsstand analysierbar, indem ein Mehr an Expertise und Übersicht präsentiert wird hinsichtlich der Aufgaben, die bereits bewertet bzw. noch nicht bewertet wurden.

Im sich anschließenden Sprechakt der Lehrkraft wird die Schülerin aufgefordert, die Deutschmappe zu holen: „hol mal die rote mappe“. Die Lehrkraft spricht die Schülerin als diejenige an, die Dokumente vorlegen soll für – dies sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen – die Überprüfung der Aussage der Schülerin bezüglich ihres Arbeitsstandes. Mit Hilfe des Kontextwissens kann die Rolle der roten Mappe genauer bestimmt werden: In der roten Mappe wird das Kompetenzraster der Schüler*innen aufbewahrt, ebenso wie die Checklisten, die aktuell bearbeitet werden sowie die Aufgabenblätter zu der Checkliste. Bezieht man dieses Kontextwissen mit ein, wird deutlich wie im Sprechen der Lehrkraft eine weitere Bewertungsinstanz etabliert wird: die der schriftlichen Dokumente; genauer formuliert, die der Checkliste. Die Dokumente werden als weitere Bewertungsinstanz eingeführt, die schriftlich darüber Auskunft geben, welche Aufgaben bewertet und welche noch nicht bewertet wurden. Mit dem Einbezug der Dokumente findet auf Seiten der Lehrkraft eine Positionierungsbewegung statt, hin zu derjenigen, die final entscheidet, welche Aufgaben wie bewertet werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Vollzug der

Bewertungspraktik mit Hilfe der schriftlichen Dokumentation durch Kompetenzraster und Checkliste stattfinden. Die Schülerin wird in ihrem Bestreben, Expertin zu sein für den eigenen Arbeitsstand insofern zurückgewiesen, als dass ihre Expertise nicht als richtig anerkannt wird, sondern die schriftlichen Dokumente als Basis für die Bewertungsentscheidung dienen.

Im weiteren Verlauf folgt eine Rückfrage der Schülerin und die sich anschließende Re-Adressierung der Lehrkraft, die wirken, als bestünde eine Irritation: „Sw: was ist die rote mappe L: äh >lacht< oh gott (.) bei mir fängts jetzt auch an (.) [...]“. Analysierbar wird, dass die Irritation nicht wegen der Deuschmappe der Schülerin besteht, sondern darüber, dass diese der Lehrkraft bereits vorliegen und sie dennoch die Schülerin dazu aufgefordert hat, diese (noch einmal) zu holen. Im Lachen der Lehrkraft und auch im Sprechakt: „bei mir fängts jetzt auch an an“ wird analysierbar, dass sie selbst vergessen haben muss, dass die rote Mappe der Schülerin bereits vorliegt und sie kurz vorher darin bereits die Aufgaben der Schülerin kontrolliert hat. Die Rückfrage der Schülerin vorab, kann daher als Ausdruck der Verwirrung verstanden werden. Die Irritation wird dann aber aufgelöst, indem erneut Orientierung hinsichtlich der zu vollziehenden Bewertungspraktik zum Ausdruck gebracht wird. Dies kommt im Sprechen der Lehrkraft folgendermaßen zum Ausdruck: „[...] aber zwei b noch nicht >Sw spricht parallel: nee< den kriegst du“. Inwiefern die schriftlichen Dokumente dazu geführt haben, dass die Lehrkraft eindeutig festlegen kann, welcher Aufgabe noch unbewertet ist, geht aus dem Transkriptauszug nicht detailliert hervor. Jedoch zeigt sich auf Seiten der Lehrkraft, dass im Sprechen erneut die Position derjenigen hervorgebracht wird, die an die Entscheidungsmacht darüber geknüpft ist, was wie bewertet wird. Auf Seiten der Schülerin entsteht dadurch die Position derjenigen, die keinen Einfluss auf den Abschluss der Bewertungspraktik und dessen Urteil nimmt, sondern sie wird zu derjenigen gemacht, der eine bestimmte Form der Mit-Bewertung gewährt wird, ohne dass diese am Ende tatsächlich Einfluss nehmen kann. Dieses Ergebnis findet insbesondere in der Formulierung den kriegst du Gestalt: Der Schülerin wird die Bewertungspraktik mit einem Punkt durch die Lehrkraft gewährt und sie wird erneut zu derjenigen gemacht, die selbst als gültige Bewertungsinstanz nicht anerkannt wird, sondern in Abhängigkeit zur Position der Lehrkraft steht. In Bezug auf die Selbstverhältnissetzung zeigt sich, dass die Schülerin zwar diejenige ist, die sich als verantwortlich für die Bearbeitung von Aufgaben verstehen lernen soll, aber auch als diejenige, die nicht über das finale Bewertungsurteil der Ergebnisse entscheidet. Auf diese Weise wird ein Selbstverhältnis gestiftet, infolgedessen präfiguriert wird, sich als abhängig von der Bewertung der Lehrkraft zu erlernen.

Nachdem durch den Sprechakt der Lehrkraft ein weiteres Mal untermauert wurde, dass der Schülerin der grüne Punkt für den Aufgabenbereich zwei b zusteht, folgt eine Aushandlung und Absicherung über den Wert der unterschiedlichen Bewertungsformate. Eröffnet wird diese Aushandlung durch den Sprechakt der Schülerin: „was bringt einem eigentlich zwei einzelne punkte zum beispiel also“. Im Sprechen wird der Nutzen einzelner Punkte für die Bewertung erfragt. Da nur die

grünen Punkte für die Bewertung einzelner Aufgaben(-komplexe) der Checkliste genutzt werden, kleben auf der Checkliste mehrere grüne Punkte, die den Aufgabenstand differenziert dokumentieren. Daher liegt es nahe, dass die Schülerin im Sprechen auf die Bewertungspraktik mit grünen (und nicht mit roten) Punkten referiert. Durch die Frage positioniert sich die Schülerin als Unwissende, die den Nutzen des Bewertungsformats in Erfahrung bringt. Zugleich kann die Frage jedoch auch als Nachfrage interpretiert werden, welche Legitimation die Bewertung mit einzelnen Punkten besitzt. In dieser Lesart lässt sich die Position der Schülerin als eine beschreiben, die die schulischen Bewertungsformen hinterfragt.

Die Antwort der Lehrkraft begründet die Bewertungspraktik folgendermaßen: „das zeigt dass du gute leistungen gebracht hast“. Die Lehrkraft hebt hervor, dass die grünen Punkte zum Ausdruck bringen, dass die Schülerin gute Leistungen erbracht habe. In der Antwort der Lehrkraft wird deutlich, dass die Bewertungspraktik mit Hilfe der grünen Punkte Aufgaben nicht nur als abgeschlossen hervorbringt, sondern auch die Qualität des Ergebnisses markiert. Fragt man danach, wie die Schülerin hier zu sich in ein Verhältnis gesetzt wird, lässt sich hier zeigen, wie die Schülerin als erfolgreiche Schülerin konstituiert, die gute Leistungen erbracht hat. Über die Vergabe von grünen Punkten wird diese Leistung dokumentiert. Die Bewertungspraktik wird auf diese Weise als etwas dargestellt, das von der Schülerin als positiv wahrgenommen werden kann, weil mit ihr etwas Erstrebenswertes zu verbinden sei, nämlich gute Leistungen. Dies lässt den Schluss zu, dass die Bewertungspraktik als etwas Positives verstanden werden soll, um zu präfigurieren, dass die Schülerin sich zukünftig im Bearbeiten von Aufgaben nach dieser Bewertungsform ausrichtet, weil dies etwas Erstrebenswertes für die Schülerin darstelle.

In der Re-Adressierung der Schülerin wird dann jedoch eine Art Ernüchterung zum Ausdruck gebracht: „okay“. Einerseits kommt in dieser Antwort Verständnis zum Ausdruck, das markiert, dass nun der Nutzen des Bewertungsformats erkennbar wurde. Andererseits wirkt das okay wie ein kurzes und nüchternes Notiznehmen, ohne dass damit die Botschaft der Aussage geteilt wird. Auf diese Weise wird einerseits eine Positionierungsbewegung hin zu einer normkonformen Haltung analysierbar, die markiert, dass der Aussage nicht offen widersprochen wird. Andererseits wird aber auch eine Positionierungsbewegung sichtbar, die markiert, dass die Aussage in dieser Form nicht geteilt wird, man ihr aber auch nichts aktiv entgegengesetzt wie beispielsweise ein offen formuliertes Gegenargument. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Schülerin sich zu der von der Lehrkraft zuvor etablierten Aufforderung zur Arbeit am Selbst – die Bewertungspraktik der grünen Punkte als erstrebenswert zu verstehen und sich in seinem Arbeitsverhalten nach dieser auszurichten – in ein zurückweisendes Verhältnis setzt.

In der Re-Adressierung der Lehrkraft wird der Ernüchterung des vorherigen Sprechaktes etwas entgegengesetzt: „ja das ist doch was“. Ein weiteres Mal wird hier die Bewertungspraktik grüner Punkt nicht nur als legitimes, sondern auch als positives und erstrebenswertes Bewertungsformat hervorgebracht und vor allem als etwas, das zählt und auf das man stolz sein könne. Insgesamt kann dies als eine

Verteidigung des schulischen Bewertungsformats interpretiert werden und als Fingerzeig der Lehrkraft, dass die Schülerin die Bewertung nicht geringschätzen solle. Darin liegt auf der Ebene der Selbstverhältnisdimension betrachtet, eine Aufforderung der Schülerin zu Grunde, sich in der Bearbeitung der Aufgaben an der Bewertungspraktik auszurichten, weil diese erstrebenswert sei und für die Schülerin eine positive Bedeutung habe. Gleichzeitig wird in dem fast schon salopp anmutenden „das ist doch was“ auch deutlich, dass die Bewertungspraktik grüner Punkt eben nicht die höchste und finale Bewertungsform darstelle, aber dennoch nicht zu verachten sei, auch wenn erst der rote Punkt die Arbeit an der Checkliste abschließend bewertet.

Welche Bedeutung die Punkte in der Bewertung einnehmen, wird im weiteren Sprechen der Schülerin ausdifferenziert: „könnte man auch zwei rote punkte machen (.) den gleichen test nochmal schreiben >Sw und L lachen<“. Die Schülerin unterbreitet der Lehrkraft einen Alternativvorschlag, der markiert, dass die Schülerin die roten Punkte als Bewertungsform präferiert. Zugleich wird im Sprechen deutlich, dass nach einer Möglichkeit gesucht wird, möglichst viele rote Punkte auf möglichst effiziente Art zu „ergattern“. Das mehrmalige Schreiben eines Abschlussstes, nur um dadurch rote Punkte zu sammeln, verweist darauf, dass das Erzielen von möglichst vielen Bewertungspunkten die Orientierung für den Arbeitsprozess der Schülerin darstellt. Gleichzeitig wird im Lachen der Schülerin auch deutlich, dass sie die Regeln bezüglich der Bewertung kennt und weiß, dass eine Bewertung nur um des Bewerten-Willens keine adäquate Praktik der unterrichtlichen Ordnung darstellt. Es wird hieran deutlich, dass sie die schulischen Bewertungsnormen verstanden hat und die Bewertung mit roten Punkten anstrebt, weil diese den meisten Gewinn, respektive Nutzen bringt. Statt zwei grüne Punkte, werden zwei rote Punkte als erstrebenswerteres Ziel markiert und nach einer Möglichkeit gesucht, dieses Ziel mit höchster Effizienz, d. h. dem geringsten Arbeitsaufwand zu erreichen. Die Norm, zügig die eigene Aufgabenprogression voranzutreiben, tritt hier erneut deutlich hervor. Die Schülerin zeigt sich hier als Punktejägerin, die im Modus eines *know how to play the system* eine Taktik zur Gewinnung von Bewertungspunkten vorschlägt, die auf ihrer Seite den größten Nutzen bringt, wie es hier im Aufrufen des mehrmaligen Schreibens des Abschlussstes deutlich wird. Zugleich wird im Sprechen der Schülerin der Zweck der Bewertungsform ad absurdum geführt, indem lediglich das Resultat der Bewertungspraktik angestrebt wird (hier der rote Punkt), während das mehrmalige Schreiben eines Abschlussstes keinen Sinn ergibt, vorausgesetzt, man fällt nicht durch den Abschlussstest durch. Im gemeinsamen Lachen von Schülerin und Lehrkraft am Ende des Sprechaktes wird dann auch deutlich, dass die Norm, einen Abschlussstest ein zweites Mal zu schreiben, nur um einen zweiten roten Punkt zu ergattern, nicht im Sinne der gültigen normativen Ordnung ist.

In der Antwort der Lehrkraft wird ein weiteres Mal die Regel bestätigt, dass rote Punkte nicht mehrfach für gleiche Leistungen vergeben werden: „das machen wir normalerweise nicht >lacht<“ womit die bereits im vorherigen Lachen zum

Ausdruck gebrachte Zurückweisung des von der Schülerin gemachten Vorschlags versprochen wird. In der Re-Adressierung der Lehrkraft wird damit deutlich, dass bestimmte Normen eingehalten werden müssen und dass die Bewertungspraktik nicht zu einem reinen Selbstzweck transformiert werden darf. Im Lachen der Lehrkraft kommt zugleich aber auch Verständnis für den Vorschlag der Schülerin zum Ausdruck, mit der die unterrichtliche Aufforderung an die Schüler*innen Bestätigung findet, möglichst effizient und effektiv Aufgaben abzuschließen, um diese final bewerten lassen zu können und der Norm Rechnung zu tragen, die eigene Aufgabenprogression im Unterricht voranzutreiben.

Die Aushandlung über die Regeln und den Wert der Bewertungspunkte wird dann im Sprechen der Lehrkraft beendet, indem ein Themenwechsel zurück zum Vollzug der Bewertungspraktik eingeleitet wird: „(1) zwei b darfst du dir kleben“. Der erreichte grüne Punkt wird nun auf der Checkliste dokumentiert. Damit wird die Schülerin als diejenige angesprochen, die die Erlaubnis hat, die Bewertung der Aufgabenergebnisse zu vollziehen. Erneut wird hier zur Aufführung gebracht, dass die Bewertungspraktik von der Lehrkraft ausgeht und durch die Schülerin erst nach dem Erteilen der Erlaubnis, respektive der Gewährung, vollzogen werden kann. Die Schülerin wird erneut zu sich in ein Verhältnis gesetzt, als eine die von der Bewertung der Lehrkraft abhängig ist und diese erst nach Prüfung der Aufgaben vollziehen darf, wie es die Verwendung des Verbes dürfen deutlich markiert. Gleichzeitig geht das aktive Kleben des Punktes nun von der Schülerin aus, wodurch diese in den Vollzug der Bewertungspraktik eingebunden wird. Im Kleben des grünen Punktes findet die Bewertungspraktik ihren Abschluss. Die Schülerin wird auf diese Weise als eine hervorgebracht, die sich im Prozess der Aufgabebearbeitung final bewährt und das Wieder-Zeigen schulischen Wissens erfolgreich abgeschlossen hat.

In der Antwort der Schülerin wird eine gewisse Freude über den Abschluss zum Ausdruck gebracht: „ja endlich“. Insbesondere das Adverb endlich bringt sprachlich den Eindruck der Anstrengung und des langen Arbeitsweges zum Ausdruck, der bis zum Abschluss der Bewertungspraktik erbracht und gegangen werden musste. Die Schülerin bringt zugleich Ungeduld aber auch Freude darüber zum Ausdruck, die Aufgabe nun endgültig abgeschlossen zu haben. Sie zeigt sich darin als normkonform hinsichtlich der Aufforderung, die finale Bewertungspraktik als erstrebenswert anzuerkennen und Aufgaben dafür vorab so zu bearbeiten, dass diese am Ende durch die Bewertungspraktik Anerkennung finden.

Zusammenfassend verweisen die Ergebnisse der Analyse darauf, wie mit Hilfe der Bewertungspraktik auf Seiten der Schülerin präfiguriert wird, den Abschluss von Aufgaben, d. h. den finalen Vollzug der Bewertung als erstrebenswert anzuerkennen und das finale Bewertet-Werden als anzustrebende Selbstführungstechnik im Arbeitsprozess zu etablieren. Dabei ist auch deutlich geworden, dass die Bewertung bereits bearbeiteter Aufgaben nachrangig vollzogen wird, vor der Planung zukünftiger Aufgaben. Es zeigt sich hier, wie der finale Vollzug der Bewertungspraktik nachrangig praktiziert wird im Sinne einer Führungstechnik, mit deren Hilfe die Schülerin in die Arbeit an schulischen Aufgaben eingeübt werden soll. Auf diese

Weise wird der Schülerin nahegelegt, sich als eine zu verstehen, die Punkte durch die Bearbeitung von Aufgaben erzielen soll. In dieser Art und Weise der Bewertungspraktik wird zugleich präfiguriert, sich den gültigen Regeln unterzuordnen, um im Sinne der gültigen normativen Ordnung als erfolgreiche Schülerin anerkannt werden zu können. Dass Aufgaben auch verstanden worden sein müssen, ist dabei als Regel genauso relevant, wie die richtige Form der schriftlichen Aufgabenpräsentation. Insgesamt ist deutlich geworden, dass mit der Bewertungspraktik eindeutige Regeln verbunden sind, die auch re-etabliert werden, damit die Bewertungspraktik nicht zum bloßen Selbstzweck wird, wenngleich das Jagen nach Bewertungspunkten durch die Schüler*innen angestrebt werden soll.

5.3.4 Resümee Bewertungspraktik Checklisten

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass der Vollzug der Bewertungspraktik verwoben ist mit Kontroll-, Überarbeitungs- und Bewertungspraktiken. Die unterschiedlichen Praktiken greifen dabei ineinander, deren Abschluss die Bewertungspraktik, d. h. das Kleben der Bewertungspunkte auf der Checkliste darstellt. Auf diese Weise wird das Dokument Checkliste sukzessive zum Nachweis der bereits erbrachten Leistungen durch die Schülerin und übernimmt die Funktion der Leistungsdokumentation. Somit wird die Checkliste nicht nur zu einer Orientierung bezüglich der zukünftig zu erledigenden Aufgaben, sondern auch zum Nachweis, welche grünen bzw. roten Punkte bereits erarbeitet wurden und welche Aufgaben (nicht) abgeschlossen sind.

Bereits die Befunde hinsichtlich der Organisationsdimension führen im Gesamtbild der Analyseergebnisse vor Augen, was zum Gegenstand der Bewertung wird, nämlich die konkreten und schriftlichen Ergebnisse von Aufgaben, die der unterrichtlichen Regel nach in materialisierter Form vorliegen müssen. Die Bewertungspraktik wird in ihrer Organisation von der Schülerin initiiert und nicht nur ihre Aufgaben werden auf diese Weise zum Gegenstand der Bewertung, sondern auch sie selbst, in ihrer Arbeitsweise. Auf der anderen Seite steht in der Organisation des Bewertungsvollzugs die Lehrkraft, als Bewertungsinstanz hinsichtlich der Richtigkeit der Ergebnisse. In Bezug auf die Norm- und Wissensdimension, ebenso hinsichtlich der Macht- und Selbstverhältnisse zeigt sich hier, wie die Lehrkraft zu derjenigen wird, die die unterrichtlichen Regeln sowie die damit verbundenen Machtverhältnisse bestimmen kann, während die Schülerin in die Position derjenigen gebracht wird, die sich den Regeln und der Einflussnahme auf ihre Praktiken unterwerfen muss.

Hinsichtlich der Norm- und Wissensdimension führen die Ergebnisse vor Augen, dass die Norm einer fachlichen Mindestqualität ebenso entscheidend für den Vollzug der Bewertungspraktik ist, wie auch die Art und Weise der Dokumentation der Ergebnisse. Die Norm einer inhaltlichen Mindestqualität zeigt sich in zwei Aspekten. Zunächst wird die Kontrolle der Ergebnisse durch die Lehrkraft verweigert, wenn die Schülerin die Erstkontrolle, d. h. das Prüfen der Rechtschreibung noch

nicht vollzogen hat. Zweitens werden Überarbeitungspraktiken eingefordert, um die Ergebnisse inhaltlich so zu verbessern, damit die Bewertungspraktik vollzogen werden kann. Der Vollzug der finalen Bewertungspraktik ist der Überarbeitung und der Verbesserung nachrangig. Insgesamt zeigt sich, wie die Regeln die unterrichtliche Norm stabilisieren, dass Schüler*innen sich stetig um das eigene Vorankommen in der Aufgabenbearbeitung bemühen sollen. Dies geht mit einer Responsibilisierung der Schülerin einher, Regeln, wie die Erstkorrektur der Ergebnisse, die schriftliche Fixierung der Aufgabenergebnisse sowie die Verbesserung von Aufgabenergebnissen eigenständig zu vollziehen. Es zeigt sich in Relation zu den Machtverhältnissen, dass das Aussetzen der Bewertungspraktik durch die Lehrkraft dazu führt, dass die eben angesprochenen Regeln der Erstkorrektur durch die Schülerin durchgeführt wird. Die Bewertungspraktik bzw. das Aussetzen dieser wird als eine Machttechnik eingesetzt, mit der das Wieder-Zeigen auf Seiten der Schülerin bearbeitet wird und die Regeln hinsichtlich der Bearbeitung von Aufgaben durchgesetzt werden. Auf diese Weise wird im Nachhinein der Bearbeitungsprozess der Aufgaben justiert, indem auf eine Verbesserung der Ergebnisse hingewirkt wird, womit auch die Regeln für die zukünftige Aufgabenbearbeitungen präfiguriert werden.

Im Zusammenhang mit diesem Befund wird in Bezugnahme auf die Selbstverhältnisse deutlich, dass das Aussetzen der Bewertungspraktik einem Einüben in bestimmte Regeln der Aufgabenbearbeitung gleichkommt, ebenso wie das Einüben in Ausdauer- und Anstrengungsbereitschaft, da immer wieder Ergebnisse verbessert oder sogar neu verschriftlicht werden müssen. Das Hinauszögern der Bewertungspraktik steht in Relation zum gleichzeitigen Einfordern der Umsetzung spezifischer Regeln, indem es auf Seiten der Schülerin die Bearbeitung der Aufgaben lenkt und als Machttechnik eingesetzt wird.

Deutlich wird zudem eine andere Art der Einflussnahme mit Hilfe des Hinauszögerns der Bewertungspraktik. Die Schülerin wird auf diese Weise auch dazu angehalten, neue Aufgaben unmittelbar im Anschluss an die finale Bearbeitung einer Checklistenaufgabe zu planen. Hier zeigt sich, wie die finale Bewertungspraktik als Orientierung für die Arbeit an neuen Aufgaben etabliert wird. Präfiguriert wird auf diese Weise auf Seiten der Schülerin sich konform in das Verhältnis des Bewertungsformats zu setzen und die eigenen Praktiken bereits während der Aufgabenbearbeitung auf diese Bewertungspraktik auszurichten. Gleichzeitig führen die Ergebnisse aber auch vor Augen, dass die Bewertungspraktik im Unterricht nicht als reiner Selbstzweck vollzogen werden kann, indem es nur darum geht, möglichst viele Punkte zu machen und die Norm der stetigen und zügigen Aufgabenprogression performativ zur Aufführung bringen zu können.

Übergreifend ist festzuhalten, dass der Vollzug der Bewertungspraktik sowohl der Schülerin als auch der Lehrkraft unterschiedliche Positionierungen hinsichtlich der Gestaltung der Machtverhältnisse einräumen. Die Schülerin wird zu derjenigen, die in Abhängigkeit der Bewertung der Lehrkraft steht. Aller Aushandlungsversuche der unterrichtlichen Regeln zum Trotz, führen die Ergebnisse vor Augen, wie die Schülerin als abhängig vom Urteil der Lehrkraft positioniert bleibt und sich in

Relation zu den Bewertungen anderer erlernt. Auf diese Weise wird die Schülerin durch die Bewertung der Lehrkraft als erfolgreiche Schülerin anerkannt – zumindest am Ende des Bewertungsvollzugs – und so der im Sprechen der Lehrkraft etablierten Regeln der unterrichtlichen Ordnung unterworfen.

5.4 Bewertungspraktik Portfolio

Mit der Bewertungspraktik Portfolio wird nach dem Ankommen und der gegenseitigen Begrüßung von Erziehungsberechtigten/Eltern, Schüler*innen und Lehrkräften der Bewertungsvollzug im halbjährlichen Lernentwicklungsgespräch begonnen. Diese sukzessiv zu verstehende Hervorbringung der Bewertungspraktik Portfolio folgt einer klar gegliederten Dramaturgie und beginnt zunächst mit der Aufführung einer Bewertung durch die Schüler*innen bezüglich des eigenen „Tuns“ im vergangenen Schul(halb-)jahr und der von ihnen gezeigten Erfolge, indem sie den bereits verfassten Portfoliobogen laut vorlesen müssen. Nach dem Vorlesen des Portfolioberichtes beginnt die Lehrkraft mit dem Vollzug einer Bewertung hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler*innen. Der Vollzug der gesamten Bewertungspraktik findet mündlich statt, während die Eltern/Erziehungsberechtigten anwesend sind

Im Folgenden werde ich nun in drei Schritten die unterschiedlichen Dimensionen des Adressierungsgeschehens rekonstruieren. Auf die Analyse der Organisationsdimension (5.4.1), folgt die Untersuchung der Norm- und Wissensdimension (5.4.2), daran schließt die Analyse der Macht- und Selbstverhältnisdimensionen (5.4.3) an. Im Anschluss folgt die Relationierung der Ergebnisse der einzelnen Analysen (5.4.4).

5.4.1 Organisationsdimension – Die Bühne bereiten für die Schüler*innen

Zunächst erfolgt die Analyse der Organisationsdimension der Bewertungspraktik anhand eines Transkriptionsauszugs, der mit dem Beginn der Bewertungspraktik Portfolio einsetzt. Ich interpretiere diese Sequenz als ein Bereiten der Bühne für den Schüler und die durch ihn vollzogene Aufführung des Portfoliobogens. Die Lehrkraft (L) handelt dabei mit der Mutter (M) und dem Schüler (Sm) den Beginn der Portfoliobewertungspraktik in Anwesenheit des Vaters wie folgt aus:

L: zum teil >M stimmt zu: achso okay< so [Vorname des Schülers Sm] jetzt gehts aber ums selg >lacht< das müssen wir ein anderes mal weiter besprechen zum beispiel am elternabend

M: dann jetzt nur

L: genau (.) so richtig los gehts

Sm: ähm mit portfoliobogen

L: *ganz richtig genau >lacht< [...]* [Bezugsdokument TRAD 2016.09.06. SELG L1 Hanno]

Folgt man dem Verlauf des Re-Adressierungsgeschehens in seiner Sequenzialität und fokussiert zunächst dessen Beginn, dann wird deutlich, wie im Sprechen der Lehrkraft ein Themenwechsel vollzogen wird, der gleichzeitig einen Wechsel der Sprecher*innenpositionen einleitet. Zunächst wird im Sprechen auf das von der Mutter eingebrachte Anliegen geantwortet („zum teil >M stimmt zu: achso okay<“), jedoch wird dann beobachtbar, wie sich die Lehrkraft dem Schüler zuwendet: „so [Vorname des Schülers Sm] jetzt gehts aber ums selg >lacht<“. Durch das Ansprechen des Schülers mit Hilfe der Nennung seines Vornamens wird dieser in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt. Dies bedeutet für die Sprecherinnenposition der Mutter, dass diese in der Möglichkeit des Sprechens zurückgesetzt wird, denn durch das Ansprechen des Schülers ist es nun dieser, der zu einer Reaktion verpflichtet wird, während der Mutter die Sprecherinnenposition nicht (weiter) gewährt wird. Während die Mutter somit eine schweigende, respektive zuhörende Position zugewiesen bekommt, ist es der Schüler, der in den Vordergrund tritt und zu einer Reaktion verpflichtet wird. Das Gespräch wird im Sprechen der Lehrkraft zu einem Ort, an dem der Schüler im Fokus stehen soll und die Lehrkraft im direkten Ansprechen des Schülers diesem die Bühne bereitet. Inhaltlich etabliert der Sprechakt das Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräch als vordergründiges Thema des Gespräches. Die Eltern – in diesem Fall die Mutter – werden dafür in ihrem Informationsbedürfnis explizit zurückgewiesen, jedoch in ihrem Anliegen auf eine andere Gelegenheit verwiesen: „das müssen wir ein anderes mal weiter besprechen zum beispiel am elternabend“.

Der sich anschließende Sprechakt der Mutter ist als Verständigung, aber auch als erneuter Versuch zu interpretieren, die thematischen Anliegen der Eltern nicht doch auch Teil des Gespräches zu implementieren, wie es das nur in folgender Weise kennzeichnet: „dann jetzt nur“. Die Antwort der Lehrkraft ist eindeutig: „genau (.) so richtig los geht’s“. Genau verifiziert die inhaltliche Aussage, dass es nun „nur noch“ um den Schüler und seine Themen im Rahmen des Schüler*in-Eltern-Lehrkraft-Gesprächs gehen soll. Sodann wird der Schüler ein weiteres Mal direkt angesprochen, wie es das „so richtig los geht’s“ deutlich macht. Der Schüler wird auf diese Weise erneut zu demjenigen gemacht, der reagieren soll und im Mittelpunkt der Interaktion steht. Und noch eins wird im Sprechen der Lehrkraft in Hinblick auf die Selektions- und Reaktionsverpflichtungen deutlich: Die Sprecher*innenposition der Lehrkraft ist dadurch gekennzeichnet, dass ihr die Position der Gesprächsorganisation inne ist. Deutlich wird dies einerseits dadurch, dass sie die Sprecher*innenpositionen verteilt, das heißt das Rederecht erteilt oder zurückweist, andererseits aber auch den inhaltlichen Fokus des Gespräches setzt. Festzuhalten ist bis hierher, dass im Verteilen der Sprecher*innenpositionen eine Bühne entsteht, auf die der Schüler gerufen wird, während die Eltern gleichzeitig die Position der Zuhörer*innen und teilnehmenden Beobachter*innen einnehmen sollen. Die

Lehrkraft ist dabei die Moderatorin, die durch das Gespräch führt und sowohl die inhaltliche Organisation als auch die Zuweisung des Rederechts vornimmt.

Offen bleibt im Sprechen der Lehrkraft zunächst jedoch mit was nun inhaltlich begonnen werden soll, weil der Ausruf „los geht’s“ voraussetzt, dass das was folgen soll, keiner weiteren Erklärung bedarf, wie beispielsweise am Start eines 100-Meter-Rennens, bei dem klar ist, dass bei „los“, alle starten müssen. Der darauffolgende Sprechakt des Schülers wirkt dabei zunächst wie eine inhaltliche Fortführung und Vervollständigung des Satzes der Lehrkraft: „ähm mit portfoliobogen“. Der Verzögerungslaut ähm macht in näherer Untersuchung jedoch deutlich, dass es keine bloße Vervollständigung des vorherigen Sprechaktes ist, sondern vielmehr eine Versicherung darüber, ob nun der Portfoliobogen thematisch in den Vordergrund treten soll (oder nicht). Der Schüler antwortet also mit einer Absicherungsfrage bezogen darauf, welche Reaktion von ihm gefordert wird und bringt zugleich eine eigene Idee ein, dass den Sprechakt wie einen vorausseilenden Gehorsam wirken lässt. Einerseits wird auf diese Weise die Lehrkraft in ihrer Position derjenigen bestätigt, die das Gespräch organisiert. Andererseits zeigt sich auf Seiten des Schülers, dass die Position desjenigen re-etabliert wird, der nun im Mittelpunkt steht und – so wird es im Sprechakt deutlich – nun etwas präsentieren muss. Auf diese Weise wird der Schüler als derjenige hervorgebracht, der sich als Präsentierender des Portfoliobogens bewähren muss. Mit der Antwort der Lehrkraft wird der Rückversicherung des Schülers inhaltlich zugestimmt: „ganz richtig genau >lacht<“. Auffällig an diesem Sprechakt ist, dass die nicht steigerbare Form des Adjektivs richtig in Kombination mit dem Adjektiv ganz durchaus noch einmal gesteigert wird, auch wenn diese Steigerung semantisch betrachtet unsinnig ist. So wirkt der Sprechakt wie ein überbordendes Lob, durch das der Schüler als einer positioniert wird, der den inhaltlichen Ablauf und Schwerpunktsetzung des Lernentwicklungsgesprächs sehr gut kennt und bereits die erste Bewährungshürde erfolgreich gemeistert hat.

Zusammengefasst zeigt die Analyse der Organisationsdimension wie die Bewertungspraktik Portfolio zu einem Geschehen wird, in dem der Schüler sich als Autor und Vortragender zugleich in der Präsentation des Portfoliobogens bewähren muss. Gleichzeitig tritt der Schüler in seiner Bewertung aber auch als Protagonist auf, indem er über das eigenen Arbeitsverhalten berichtet. Indem die Eltern in der Situation zu stillen Teilnehmer*innen gemacht werden und somit vorwiegend beobachtend teilnehmen dürfen bzw. sollen, entstehen primär auf Seiten des Schülers und auf der Seite der Lehrkraft Sprecher*innenpositionen. Zugleich wird der Schüler in den Mittelpunkt des Gesprächs gerückt und ihm auf diese Weise die Bühne bereitet: Die Eltern werden zu Zuschauer*innen der von der Lehrkraft anmoderierten Präsentation der Bewertung durch den Schüler. Dabei ist es die Lehrkraft, die die Position der Moderatorin mit dem Anspruch der Gesprächsorganisatorin einnimmt, wie es im Sprechen zur Aufführung gebracht wird. Durch die feste Zuteilung von Sprecher*innenpositionen wird die Kontingenz der Situation eingeschränkt und der Ablauf der Bewertungspraktik auf diese Weise in hohem Maße präfiguriert. Dazu trägt insbesondere auch die Etablierung des Portfoliobogens als zentrales

Dokument bei, was ein weiteres Moment der Kontingenzeinschränkung darstellt und durch das der Vollzug der Bewertungspraktik an Stabilität gewinnt. Dieser Befund wird auch in der sich anschließenden Analyse der Norm- und Wissensdimension weiter deutlich.

5.4.2 Norm- und Wissensdimension – Die Eloge schulischen Erfolgs

Norm und Wissensdimension I – Aufführung der Eloge schulischen Erfolgs

Der folgende Transkriptionsauszug macht das Vorlesen des Portfoliobogens durch den Schüler beobachtbar. Insgesamt interpretiere ich die Präsentation als Aufführung der Eloge hinsichtlich des eigenen schulischen Arbeitens im vergangenen Halbjahr. Die Bewertungspraktik durch den Schüler folgt mit dem Beginn des Vorlesens des Portfoliobogens wie folgt:

Sm <liest den Portfoliobogen vor>: mit meiner klasse hab ich fünf ausflüge gemacht wir waren in [Name der Nachbarstadt] im [Name eines Hallenbades] beim energiewerk beim leichtathletiktag und beim kinderzirkus am besten hat mir der ausflug ins [Name des Hallenbades] gefallen in pu hat mir besonders gefallen das thema leben im mittelalter außerdem hatten wir noch diese themen revue mein körper und ich werden erwachsen sexualkunde und die klimakonferenz in deutsch habe ich drei rote punkte geschafft (.) und zwar in grammatik a zwei sprechen und präsentern präsentern a eins und eig- und eigene texte a eins in mathe habe ich vier rote punkte geschafft und die sind in algorithmen a zwei punkt eins messen a zwei punkt zwei und (2) und fast a zwei punkt eins und funktionaler zusammenhang a zwei (.) und daten und wahrscheinlichkeit a zwei im wp wurde ich immer bis teil (1) im wp habe ich es immer bis teil c geschafft meine stärken sind dass ich mich viel für andere einsetze außerdem kann ich sehr viel schaffen wenn ich mich nicht ablenken lasse ich möchte mich noch verbessern darin dass ich nicht so viel diskutiere (2) ja [...]
[Bezugsdokument TRAD 2016.09.06. SELG L1 Hanno]

Das Vorlesen des Portfoliobogens führt dazu, dass die Situation zu einer wird, indem die Bewertung – vollzogen durch den Schüler – für alle in der Situation hörbar zur Aufführung gebracht wird. Das Vorlesen verweist dabei auf die schriftliche Vorbereitung der Bewertungspraktik. Analysierbar ist darin die Regel, dass der Schüler eine bewertende Stimme im Ablauf der Bewertungspraktik zugesprochen bekommt und zugleich dazu verpflichtet wird, eine Bewertung über das eigene Tun des vergangenen Halbjahres schriftlich zu formulieren. Deutlich wird darin, dass der Zuspruch einer bewertenden Stimme auch bedeutet, dass dem Schüler die Pflicht auferlegt wird, das vergangene Halbjahr bewerten zu müssen.

Im Vorlesen des Textes werden zunächst Klassenaktivitäten und -ausflüge thematisch. Mit den Worten: „mit meiner klasse hab ich fünf ausflüge gemacht“ wird ein Rückblick auf das gemeinsam Erlebte geworfen. Durch die quantifizierende Benennung der Anzahl der Ausflüge („fünf“) wird ein konkretes Maß benannt und auf diese Weise der Charakter eines Berichtes wirkmächtig. Dieser Eindruck verdichtet

sich durch die dann folgende Aufzählung der fünf Ausflüge sowie Veranstaltungen und Orte, die gemeinsam besucht wurden: „wir waren in [Name der Nachbarstadt] im [Name eines Hallenbades] beim energiewerk beim leichtathletiktag und beim kinderzirkus“. Insgesamt wirkt die Art und Weise der Verfasstheit des Portfoliobogens wie ein Bericht, da eine beschreibende aber keine bewertende Erzählung oder aber detailreiche Schilderung hervorgebracht wird. Fragt man nach der normativen Ordnung des hier Vorgelesenen, wird klar, dass in und durch die Bewertungspraktik Portfoliobogen die Sichtweise des Schülers hinsichtlich schulischer Aktivitäten des vergangenen Halbjahres zur Aufführung gebracht wird und zwar in einem sachlichen Modus. Abschluss findet der Rückblick auf die gemeinsamen Klassenaktivitäten in der bewertenden Stellungnahme: „am besten hat mir der ausflug ins [Name des Hallenbades] gefallen“. In dieser Aussage wird die Konstruktion von dem rekonstruierbar, was im vergangenen Halbjahr als positiv erlebt wurde, nämlich das, was (vermeintlich) am meisten den Geschmack des Schülers getroffen hat. Auch wenn nur der Ausflug ins Hallenbad herausgehoben wird, werden die anderen Aktivitäten miteinander in ein Verhältnis gesetzt und dabei die beste Aktivität gekürt.

Zweierlei wird hinsichtlich der normativen Dimension analysierbar. Erstens zeigt sich im zitierten Sprechakt die Regel, dass das, was in Schule erlebt wurde als „Highlights“ zur Aufführung gebracht wird und infolgedessen Schule vor den Eltern und der Lehrkraft als etwas Gutes und Schönes präsentiert wird, das dem eigenen Gefallen der Schüler*innen entspricht. Eng daran geknüpft wird zweitens deutlich, dass die Bewertungspraktik in der Tendenz ausschließlich auf das Positive ausgerichtet ist: Es wird tendenziell nur das genannt, was am besten gefallen hat, nicht das, was nicht gefallen hat. Insgesamt entsteht auf diese Weise ein positiver Rückblick auf schulische Aktivitäten mit dem sich der Schüler in ein problemloses und harmonisches Verhältnis zu Schule setzt. Gemeint ist damit, dass in der vollzogenen Bewertung Probleme im Unterricht, vollzogene Regelverstöße usw. nicht wirkmächtig werden, zugunsten einer Bewertung, die den Schüler im Verhältnis zu Schule als jemanden zeigt, dem gefällt, was in Schule passiert und wie er daran teilnehmen kann.

Im weiteren Verlauf des Vorlesens fällt sodann der Themenwechsel in den Blick – weg von den gemeinsamen Klassenausflügen und hin zum Unterricht und dessen Themen: „in pu hat mir besonders gefallen das thema leben im mittelalter“. Diesmal wird die bewertende Ins-Verhältnissetzung zu unterrichtlichen Themen und nicht mehr zu gemeinsamen Klassenaktivitäten vollzogen, sondern zu behandelten Themen des Unterrichts. Interessant ist dabei, dass im Sprechen das Thema genannt wird, dem das Prädikat „am besten gefallen“ zugeschrieben wird. Einerseits wird dadurch erneut die Regel der positiven Narration schulischen Erlebens zur Aufführung gebracht. Andererseits evoziert die Formulierung „besonders gefallen“, dass dem Schüler alle Themen gut gefallen haben, aber eben eines besonders. Wiederum wird auf diese Weise ein harmonisches Verhältnis zwischen dem Schüler auf der einen und schulischen Unterrichtsthemen auf der anderen Seite hervorgebracht, das in Gänze den Eindruck eines positiven sowie unproblematischen Verhältnis der

beiden zueinander erweckt. Zudem fällt auf, dass erneut der Berichtscharakter des Rückblicks untermauert wird, insbesondere durch die Aufzählung weiterer Unterrichtsthemen, die ein Bild von Vollständigkeit des Rückblicks erwecken: „außerdem hatten wir noch diese themen revue mein körper und ich werden erwachsen sexualkunde und die klimakonferenz“, ohne dass eine bewertende Ins-Verhältnissetzung vollzogen wird. Neben der Pflicht, sich an schulische Themen zu erinnern, wird in normativer Hinsicht auch die Pflicht eines möglichst vielfältigen Berichts über das Vergangene analysierbar, auch wenn die Vielfalt allein in der Nennung unterschiedlicher behandelter Unterrichtsthemen festzumachen ist und nicht in der vertiefenden Schilderung konkreter Inhalte oder einer bewertenden Ins-Verhältnissetzung.

Im Vorlesen des Portfoliobogens folgt ein weiterer Themenwechsel hin zu bisherigen Leistungserfolgen des Schülers. Dabei wird nach unterschiedliche (Haupt-)Fächer differenziert auf vergangene Leistungsbewertungen des Unterrichts eingegangen, beginnend mit dem Fach Deutsch: „in deutsch habe ich drei rote punkte geschafft (.) und zwar in grammatik a zwei sprechen und präsentiern präsentiern a eins und eig- und eigene texte a eins“. Mit dem Themenwechsel verbunden, ist auch der Wechsel weg von der Klasse und dem gemeinsam Erlebten, hin zum individuellen Arbeiten im Unterricht und den individuellen Leistungsergebnissen. Zum Gegenstand der Bewertungspraktik Portfolio werden auf diese Weise die erbrachten fachlichen Leistungsergebnisse des Schülers. Leistung wird dabei mit Hilfe des feldinternen Bewertungssystems konstruiert (drei rote Punkte) und diese in Kombination mit dem Verb geschafft aufgerufen. So entsteht ein quantifizierender Bewertungsmaßstab mit Hilfe des Aufrufens feldintern vergebenen Punkte. Schaffen evokiert den Eindruck einer Leistung, die nicht selbstverständlich, das heißt nicht einfach zu erreichen ist, sondern mit Anstrengung, Ausdauer und Mühen verbunden ist. Im Aufrufen der roten Punkte wird somit auf die schulische Norm des Leistungserfolgs rekurriert, hier mit Bezugnahme auf das erfolgreich abgeschlossene schulische Produkt. Im Vorlesen wird diese Norm des schulischen Leistungserfolgs vor den Eltern und der Lehrkraft (erneut) zur Aufführung gebracht und über die Anzahl der Leistungspunkte berichtet, die im Fach Deutsch erzielt wurden. Im Sprechen des Schülers werden dann neben den erreichten Leistungspunkten zudem die einzelnen Checklisten und damit die genannten Leistungserfolge zu den jeweiligen Aufgaben zuordbar gemacht, nämlich durch die Nennung von 1) Grammatik A2, 2) Sprechen und Präsentieren A1 sowie 3) Eigene Texte A1. Auf diese Weise wird ein Nachweis über bereits erreichte schulische Erfolge abgelegt und diese im Rahmen des Schüler-Eltern-Lehrkraftgespräches (erneut) präsentiert.

Die Präsentation des erfolgreichen schulischen Arbeitens nimmt im Vorlesen des Portfolios weiter ihren Lauf, diesmal mit Bezug auf ein weiteres Fach: „in mathe habe ich vier rote punkte geschafft und die sind in algorithmen a zwei punkt eins messen a zwei punkt zwei und (2) und fast a zwei punkt eins und funktionaler zusammenhang a zwei (.) und daten und wahrscheinlichkeit a“. Es wiederholt sich in ähnlichem Muster die Aufzählung der erreichten roten Punkte, das heißt

abgeschlossenen Checklisten und deren genauer Bezeichnung. Wieder ist im Sprechen eine Orientierung an abgeschlossenen Erfolgen analysierbar und wieder ist es das Verb schaffen, das verwendet wird in Kombination mit den erreichten Leistungspunkten, wodurch die normative Vorstellung wiederholt etabliert wird, schulisches Arbeiten verlange Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft. Gegenüber dieser normativen Vorstellung erweist sich der Schüler als einer, der im vergangenen Schuljahr erfolgreich war. Die Wichtigkeit der Präsentation erfolgreichen schulischen Arbeitens wird insbesondere dadurch analysierbar, dass beinahe abgeschlossene Checklisten, das heißt letztendlich noch nicht ganz erreichte rote Punkte als Zeugnis für individuellen Erfolg aufgeführt werden („und fast a zwei punkt eins“). Einerseits verweist dies auf die Wichtigkeit, schulische Erfolge in und durch die Portfoliobewertungspraktik zur Aufführung zu bringen. Andererseits wird auch ein neuer Aspekt rekonstruierbar, nämlich der, dass Erfolg durch die Höhe der erreichten roten Punkte definiert wird; je mehr rote Punkte, desto besser. Darin zeigt sich erneut, dass der finale Abschluss von Aufgaben und schulischen Produkten das entscheidende Kriterium für die Definition schulischen Erfolgs darstellt, da Erfolg in der hier etablierten normativen Ordnung nur als abgeschlossenes Produkt Anerkennung findet.

Im weiteren Verlauf des Vorlesens wiederholt sich in ähnlicher Weise die Präsentation des herausgearbeiteten Erfolgsnarrativs, diesmal für das Fach Englisch: „im wp wurde ich immer bis teil (1) im wp habe ich es immer bis teil c geschafft“. Mit Hilfe der Abkürzung wp wird auf den Begriff Workplan verwiesen, der im Fach Englisch die Checklisten ersetzt. Jeder Workplan ist untergliedert in unterschiedliche Aufgabenbereiche und Leistungsniveaus – A, B, C – wobei C das höchste Leistungsniveau darstellt und erst dann bearbeitet werden kann, wenn die Bereiche A und B abgeschlossen wurden. Im Aufrufen davon, dass der Schüler immer bis in den Teil C gekommen ist, wird eine gute, sogar sehr gute Leistung im Fach Englisch zur Aufführung gebracht. Erfolg wird hier über die Nennung des schwieriger zu erreichenden Teil Cs im Workplan konstruiert, der erst bearbeitet werden kann, wenn die Aufgaben aus den Bereichen A und B abgeschlossen sind und in Kombination mit dem Verb schaffen wiederum als etwas hervorgebracht, dass die eigene Anstrengungsbereitschaft sowie individuelle Ausdauer bei der Bearbeitung schulischer Aufgaben markiert. Immer verweist darüber hinaus auch auf die kontinuierliche Disziplin und Verlässlichkeit des eigenen Arbeitens. Zusammenfassend zeigt sich, wie die Schilderungen bezüglich der erbrachten Leistungen in den einzelnen Fächern Deutsch, Mathe und Englisch eine erfolgreiche schulische Leistungsgeschichte performiert. Der Nachweis über die erbrachte Leistung wird über das Aufrufen der Checklisten und die dabei erbrachten Bewertungspunkte einzelner Checklisten hervorgebracht. Da, wo dies nicht möglich ist – wie im Fach Englisch – wird Erfolg anders konstruiert. Gleich bleibt allerdings die Aufführung der schulischen Norm von Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Disziplin und Fleiß, indem aufgeführt wird, dass alle Aufgaben der Teile A und B immer erreicht wurden und der Teil C begonnen werden konnte. Insgesamt zeigt sich bis hierher, dass Erfolg sich

als ein Sprechen über bereits erbrachte Leistung vollzieht, die im Gespräch (erneut) zur Aufführung gebracht wird. Eine entscheidende Regel die dabei zur Aufführung kommt, ist die des schulischen Erfolgs mit Hilfe der Nennung bestandener schulischer Checklisten (rote Punkte).

Die Aufführung schulischen Erfolgs wird dann mit veränderter Bezugnahme fortgesetzt: „meine stärken sind dass ich mich viel für andere einsetze außerdem kann ich sehr viel schaffen wenn ich mich nicht ablenken lasse“. Erkennbar wird im Sprechen ein Wechsel in Bezug auf das, was nun zum Gegenstand der Bewertung durch den Schüler gemacht wird. Es sind nun die persönlichen Stärken im eigenen Tun des Schülers, die genannt werden, nicht mehr die erreichten Leistungen. Im Sprechen darüber, was die persönlichen Stärken sind, wird aus Sicht des Schülers Zeugnis über sich als Schüler abgelegt und darüber, was gut an ihm sei. Genannt werden einerseits der Einsatz für Mitschüler*innen und andererseits das hohe Maß an Leistungsfähigkeit, vorausgesetzt, die Selbstregulation des Schülers reiche aus, um sich nicht ablenken zu lassen. Zweierlei scheint in Bezug auf die normative Ordnung an dieser Stelle von Relevanz. Zunächst wird im Sprechen eine positive Sichtweise über einen Schüler entworfen, der den sozialen Normen Rechnung trägt, indem er sich für andere einsetzt, dabei aber auch ein hohes Maß an Leistungsfähigkeit erfüllt. Wiederum ist es die Verwendung des Wortes schaffen mit der das Bild eines erfolgreichen Schülers entworfen wird, das zudem noch gesteigert wird durch die Formulierung sehr viel schaffen. Erneut wird Erfolg über ein hohes Maß an Leistung konstruiert, respektive Vielzahl bearbeiteter Aufgaben nachzuweisen und darin die Norm sichtbar, im eigenen unterrichtlichen Arbeiten eine Progression nachzeichnen zu können. Gleichzeitig zeigt sich darin aber auch die schulische Regel der Selbstregulation, indem der Schüler vorliest, dass er sehr viel schaffen könne, „wenn ich mich nicht ablenken lasse“. Die Verantwortung für Leistung(-serfolg) wird im Portfoliobericht auf Seiten des Schülers verortet und die normative Anforderung wirkmächtig, durch eigene Anstrengungsbereitschaft ein hohes Maß an Leistung im Unterricht erzielen zu können. Einher geht dies mit einer Form der Selbstresponsibilisierung, für das eigene Arbeiten zu sorgen, indem man fokussiert bleibt auf den eigenen unterrichtlichen Arbeitsprozess.

Vor diesem normativen Hintergrund wirkt der letzte vorgelesene Satz des Portfolioberichtes wie eine Verbesserungsbeteuerung und ein Bekenntnis des Schülers: „ich möchte mich noch verbessern darin dass ich nicht so viel diskutiere (2) ja“. Wiederum ist es das Tun des Schülers, das zum Gegenstand der Bewertung wird, diesmal aber nicht im Rückblick auf Vergangenes, sondern auf das, was der Schüler zukünftig sein und erreichen möchte. Der Wunsch weniger zu diskutieren und sich in diesem Aspekt zu verbessern, legt die Lesart nahe, dass diskutieren in diesem Fall in einer negativen Konnotation verwendet wird, beispielsweise, wenn Kinder auf das, was die Eltern sagen, nicht „hören“ wollen und „anfangen zu diskutieren“. Interpretiert wird die Aussage des Schülers als Beteuerung darüber, weniger mit den Lehrkräften zu diskutieren, sondern schneller auf das zu hören, was diese von ihm verlangen. Hervorgebracht wird auf diese Weise das Ziel, sich Regeln schneller zu

unterwerfen und sich den im schulischen Raum anerkannten normativen Anforderungen und Regeln ohne Widerworte – gemeint ist „ohne zu diskutieren“ – zu entsprechen. In der Bewertungspraktik Portfolio wird auf diese Weise auch das zukünftige und somit mögliche Verhalten zur Aufführung gebracht. Die Analyse zeigt aber auch die Ausrichtung des Schülers auf die anerkannte schulische Ordnung und deren Normen, wie es im weniger diskutieren wollen zum Ausdruck kommt.

Zusammenfassend ist in Bezug auf die Norm- und Wissensdimension deutlich geworden, dass die Portfoliobewertungspraktik eine Inszenierung von schulischem Erfolg praktiziert, bei der der Schüler eine Sicht auf sich als Schüler und die erbrachten schulischen Leistungen entwirft. Gegenstand der Bewertungspraktik wird dabei das Tun des Schülers in Relation zu schulischen Aktivitäten, Unterrichtsthemen, bereits erfolgreich abgeschlossenen schulischen Produkten sowie persönlichen Stärken. Fast schon ausnahmslos wird dabei auf Positives rekurriert und dabei in der Tendenz vor allem die bereits erfüllten schulischen Normen zur Aufführung gebracht wie persönliche Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Fleiß, Disziplin und das Postulat der Selbstregulation. Sichtbar macht die Analyse auch, dass die hier genannten Regeln und normativen Anforderungen alldiejenigen sind, die für schulischen Erfolg stehen. Auf diese Weise entsteht eine Präsentation eines erfolgreichen Schülers. Selbst die hervorgebrachte Verbesserungsbeteuerung orientiert sich an den oben genannten Regeln schulischen Erfolgs, indem ein Ausblick auf ein mögliches zukünftiges und dabei optimiertes Verhalten des Schülers eröffnet wird, das eine noch höhere Konformität hinsichtlich der normativen Unterrichtsordnung erzielen würde.

Insgesamt ist das Vorlesen des Portfoliobogens als Aufführung einer Eloge erfolgreichen schulischen Arbeitens zu verstehen, in der die Narration über ein harmonisches Verhältnis zwischen Schule und dem (erfolgreichen) Schüler konstruiert wird. Auf diese Weise zeigt sich wie die Bewertungspraktik auf Seiten des Schülers auch zu einer Bewährungsprobe wird, sich im Lichte der gültigen unterrichtlichen Ordnung als erfolgreicher Schüler hervorzubringen, indem es dem Schüler gelingen muss, schulischen Erfolg des vergangenen Schuljahres zur Aufführung zu bringen. Dies macht auf Seiten des Schülers die Norm deutlich, vor dessen Hintergrund er sich bewähren muss: Das Performieren eines harmonischen und erfolgreichen Verhältnisses zu Schule. Diese Aufführung gelingt dann, so machen es die Befunde deutlich, wenn man sich in der Präsentation von Freude an schulischen Aktivitäten, erbrachten abgeschlossenen Leistungen, sowie im Zeigen von Verbesserungsbereitschaft als normkonform gegenüber schulischen Anforderungen hervorbringen kann. Die Anforderungen, sich als erfolgreich in Schule zu zeigen, wird in ähnlicher Weise in der Bewertungspraktik, die die Lehrkraft vollzieht, deutlich.

Norm- und Wissensdimension II – Die Aufführung der Konstruktion des erfolgreichen Schülers

Anhand des folgenden Transkriptionsauszugs wird die Bewertung analysiert, die durch die Lehrkraft vollzogen wird und die unmittelbar auf das Vorlesen des

Portfolioberichtes durch den Schüler folgt. Der Transkriptionsauszug wurde für eine besser Verständlichkeit in zwei Auszüge untergliedert, die in Gänze als Einübungen in die erwünschten Normen schulischen Erfolgs interpretiert werden und sich wie folgt vollziehen:

L: der text (.) ich finde du hast nen richtig guten text geschrieben ich kann daran gleich sehn du kannst dich gut ausdrücken du kannst das auch schriftlich und du kannst auch sehr viele verschiedene sachen angucken >M spricht parallel: mhm< in so einem kurzen text also du kannst auch gut zum beispiel ne reihung machen und so ne das sind ja (.) deutschdinge ne >lacht< >M spricht parallel: ja ja ja< äh >V spricht parallel: mhm< da hast du nen hohes niveau (.) und ich finde sowieso du hast insgesamt im ganzen jahr auf nem hohen niveau gearbeitet du hast viele (.) grundfertigkeiten die gut sind du kannst dich in ein thema hineinvertiefen das können auch nicht alle >M spricht parallel >lacht< mhm< also so richtig ne reinbohrn in pu hast du das manchmal gemacht >V spricht parallel: mhm< bis du wirklich genau bescheid weißt (.) [...] [Bezugsdokument TRAD 2016.09.06. SELG L1 Hanno]

Im Sprechen der Lehrkraft wird Bezug genommen auf den vorgelesenen Portfoliobericht des Schülers: „der text (.) ich finde du hast nen richtig guten text geschrieben“. Auf diese Weise wird das schulische Produkt Portfolio in den Mittelpunkt der Bewertungspraktik gerückt. Die Leistung für den Portfoliobericht wird dem Schüler zugeschrieben („du hast nen richtig guten text geschrieben“) und auf diese Weise im Sprechen eine Situation etabliert, in der der Text zum Ausdruck der Leistungsfähigkeit des Schülers gemacht wird. Der Vollzug der Bewertungspraktik wird so auf Seiten des Schülers zu einer weiteren Bewährungssituation, in der seine Leistung beurteilt wird und er als erfolgreicher Schüler präsentiert werden soll. Dabei ist der Portfoliobericht nicht allein die Leistung des Schülers, sondern sie wird auch zum Zeugnis für die Leistungsfähigkeit des Schülers gemacht, wie sich im Verlauf des Sprechens in folgender Art zeigt: „ich kann daran gleich sehn du kannst dich gut ausdrücken du kannst das auch schriftlich und du kannst auch sehr viele verschiedene sachen angucken >M spricht parallel: mhm< in so einem kurzen text also du kannst auch gut zum beispiel ne reihung machen und so ne das sind ja (.) deutschdinge ne >lacht< >M stimmt zu: ja ja ja< äh >V spricht parallel: mhm<“. Bereits im ersten Satz wird deutlich, wie das Vorgetragen des Portfolioberichts retrospektiv als etwas etabliert wird, durch das man feststellen könne, welche Fähigkeiten der Schüler habe. Die Fähigkeiten werden dabei benannt, nämlich die gute Ausdrucksweise im Schriftlichen, die Vielzahl an Themen, die der Schüler benannt hat sowie die sprachlichen Mittel, die er dabei verwendet hat, wie beispielsweise die aufgerufene Reihung. Auch hier zeigt sich erneut die Aufführung schulischen Erfolgs und die normative Ausrichtung im Verlauf der Bewertungspraktik, sich im Sprechen an dieser Norm zu orientieren. Rekuriert wird auf fachliches Können, dass im Unterrichtsfach Deutsch als wichtig markiert wird. Einerseits wird auf diese Weise schulischer Erfolg auf Seiten des Schülers etabliert. Andererseits werden auch die

gültigen Regeln, die zu schulischem Erfolg führen, für das Fach Deutsch anhand des Portfolioberichtes noch einmal expliziert und infolgedessen für alle Anwesenden wahrnehmbar gemacht, was im Fach Deutsch als gute Fähigkeiten Geltung beansprucht.

Dass der Schüler vor dem Hintergrund der anerkannten normativen Ordnung im Fach Deutsch erfolgreich ist, wird abschließend nicht nur in Bezug auf das Portfolio, sondern auch darüber hinaus, das heißt verallgemeinernd für das Fach Deutsch bekräftigt: „da hast du nen hohes niveau“. Zunächst wird in diesem Sprechakt deutlich, dass nun das Arbeitsniveau und -verhalten des Schülers zum Gegenstand der Bewertungspraktik gemacht wird. Zum Ausdruck kommt dabei auch, dass nicht mehr allein das Portfolio als Ausdruck für die Konstruktion von Leistungsfähigkeit genutzt wird, sondern verallgemeinernd für das Fach Deutsch, ohne dabei auf den Portfoliobogen Bezug zu nehmen, sondern stärker davon abstrahiert wird, wie es durch die Verwendung des Adverbs „da“, im Sinne von in diesem Bereich, zum Ausdruck gebracht wird. Darüber hinaus wird im Explizieren des „hohen niveaus“ auf die erwünschte schulische Norm verwiesen, ein bestimmtes Maß an Leistung sowie eine bestimmte Qualität in der Aufgabenbearbeitung zu erbringen. Auch wenn in dieser Formulierung nicht analysierbar ist, was genau unter dem Begriff „hohes niveau“ verstanden wird, ist deutlich, dass damit auf die im Deutschunterricht erwünschten, das heißt positiven Regeln und Normen Leistungsfähigkeit und unterrichtlichen Arbeitsverhaltens rekurriert wird. Im Verlauf der Bewertungspraktik bleibt das Urteil des leistungsfähigen Schülers nicht allein für das Fach Deutsch bestehen, sondern es wird ein weiteres Mal ausgeweitet in Bezug auf andere Fächer: „und ich finde sowieso du hast insgesamt im ganzen jahr auf nem hohen niveau gearbeitet“. Erneut wird das hohe Niveau in Bezug auf das Arbeitsverhalten des Schülers als erwünschtes schulisches Arbeitsverhalten etabliert und im Sprechen aufgeführt. Zweierlei möchte ich diesbezüglich hervorheben. Einerseits ist das analysierte Aufrufen als Aufführung der Regeln schulischen Erfolgs zu verstehen. Andererseits kommt es aber auch einem Erinnern und Einüben in die erwünschten Regeln und Anforderungen des Unterrichts gleich, worin deutlich wird, dass in und durch die Bewertungspraktik nicht nur eine retrospektive Bewertung vollzogen wird, sondern diese auch einen zukunftsweisenden Charakter hat, in Form eines Fingerzeigs auf das auch zukünftig zu zeigende Arbeitsverhalten.

In Bezug auf das, was zum Gegenstand der Bewertungspraktik wird, ist im Verlauf des Re-Adressierungsgeschehens eine weitere Zentrierung in Richtung des Schülers erkennbar: „du hast viele (.) grundfertigkeiten die gut sind“. Im Sprechen wird ein Urteil über den Schüler und das, was ihn vermeintlich als Person charakterisiert gefällt. Es wirkt wie ein Passungsverhältnis das konstruiert wird und durch das dem Schüler attestiert wird, dass er mit dem „wie er sei“ bereits gut zu den normativen Anforderungen des Unterrichts passe. In Form einer Ausbuchstabilisierung, was genau gute Grundfertigkeiten seien, folgt im Sprechen eine weitere Konkretisierung: „du kannst dich in ein thema hineinvertiefen das können auch nicht alle >M spricht parallel >lacht< mhm< also so richtig ne reinbohrn“. Positiv

hervorgehoben wird im Sprechen, dass sich der Schüler unterrichtlichen Themen widmet im Modus des Sich-Hineinvertiefens. Diese Formulierung evoziert den Eindruck, dass sich der Schüler nicht nur oberflächlich mit Themen beschäftigt hat, sondern genau und konzentriert war in seiner Beschäftigung mit einem Thema, ein großes Wissen angeeignet hat und sich als interessiert an dem Unterrichtsthema gezeigt hat. Ebenso die Verwendung des Verbs reinbohren, das ein Verständnis von Wissen zum Ausdruck bringt, dass in unterschiedliche Sedimente gegliedert werden kann, von oberflächlich bis tief im Sinne von genau und detailreich. Bezüglich beider Formulierungen wird somit die unterrichtliche Erwartung deutlich, sich eingängig mit Themen zu beschäftigen, da dies als gründliche Aneignen von Wissen markiert wird. Dass der Schüler sich in diesem Sinne verhalten hat, wird mit einer Beobachtung belegt: „in pu hast du das manchmal gemacht >V spricht parallel: mhm< bis du wirklich genau bescheid weißt (.)“. Aufgeführt wird eine Beobachtung aus dem Fach Projektunterricht (pu) und zudem noch einmal das hineinbohren näher bestimmt, indem formuliert wird, dass der Schüler sich solange mit einem Thema beschäftigt habe, bis er genau Bescheid wusste. Wieder wird dem Schüler ein positives Urteil über sein schulisches Arbeitsverhalten attestiert und dabei die schulische Regel (re-)etabliert, sich Wissen im Unterricht sorgfältig und mit einer gewissen Genauigkeit anzueignen.

Zusammenfassend ist bis hier deutlich geworden, dass sich das, was zum Gegenstand der Bewertung gemacht wird, kontinuierlich verschiebt. Während es zunächst der Portfoliobericht ist, wird es zunehmend die Leistungsfähigkeit des Schülers bis schließlich seine (vermeintlichen) persönlichen Charaktereigenschaften einschließlich seiner Fähigkeiten beurteilt werden. Dabei zeigen die Ergebnisse, die ausschließlich positive Gestimmtheit der Bewertungsurteile. Immer wieder etablieren die Urteile die erwünschten Regeln und Verhaltensweisen des Unterrichts, wie beispielsweise gute Fertigkeiten in einzelnen Fächern, ein hohes Arbeitsniveau oder aber Ausdauer beim Arbeiten sowie Interesse an Unterrichtsthemen. Die retrospektive Bewertungspraktik kommt somit immer auch einem Einüben in die als gültig anerkannte Unterrichtsordnung gleich, im Sinne einer Orientierungsfunktion auf Seiten des Schülers für zukünftiges Arbeitsverhalten. Insgesamt wirkt die Bewertungspraktik dabei wie eine Eloge über den Schüler und das erfolgreich gezeigte Arbeitsverhalten: Es werden ausschließlich die positiven Seiten hervorgebracht, also all das, was im Rahmen der schulischen Ordnung an positiver Gültigkeit erfährt und ebenso nur das, was von dem Schüler im vergangenen Schuljahr erfüllt wurde.

Im weiteren Verlauf der Bewertungspraktik wird die Eloge über den Schüler sein positives (Arbeits-)Verhalten zur Aufführung gebracht, allerdings verschiebt sich dabei immer mehr das, was zum Gegenstand der Lobesrede gemacht wird. Während es bisher vor allem das Können und das Arbeitsverhalten waren, werden nun die Charaktereigenschaften und persönlichen Vorlieben des Schülers konstruiert und bewertet:

L: du hast auch nen großes interesse an vielen dingen ist mir auch besonders in pu aufgefallen das ist ja aber auch seit klasse fünf ne >M spricht parallel: ja das mhm< da hast du ja gleich gesacht politische themen >M spricht parallel: mhm mhm mhm< interessieren dich und so (.) du hast das aber auch genutzt um zum beispiel nen thema deiner wahl zu bearbeiten ne afd war ja dein thema >Sm spricht parallel: mhm< du hast das richtig mit interesse gemacht das ist super viel wert >M lacht< richtig tolles dickes // (.) und ich finde sowieso das macht total spaß mit dir zu klönen du bist nett und offen auch mit den andern die interessieren dich (.) du gehst mit denen in alle möglichen dinge >lacht< und das hat einfach du bist so offen und nett freundlich das macht richtig spaß (.) [...] [Bezugsdokument TRAD 2016.09.06. SELG L1 Hanno]

Im weiteren Vollzug der Bewertungspraktik wird der Schüler direkt angesprochen: „du hast auch nen großes interesse an vielen dingen“. Entworfen wird in diesem Sprechakt ein Bild des Schülers und erklärt, was ihn als Person (vermeintlich) auszeichne, nämlich ein großes Interesse an Dingen. Ganz im Modus der bisherigen normativen Orientierung wird auch in und durch diese Rückmeldung eine positive Gestimmtheit etabliert, indem ein breitgefächertes Interesse an Dingen, respektive Themen als positiv markiert wird. Gegenstand der Bewertung wird dabei eine vermeintliche Charaktereigenschaft des Schülers, die dann im weiteren Sprechen durch Beobachtungen und Selbstaussagen des Schülers belegbar gemacht werden (sollen): „ist mir auch besonders in pu aufgefallen das ist ja aber auch seit klasse fünf ne >M spricht parallel: ja das mhm< da hast du ja gleich gesacht politische themen >M spricht parallel: mhm mhm mhm< interessieren dich und so“. Zunächst wird die Behauptung durch eine Beobachtung im Fach Projektunterricht untermauert. Zweitens dadurch, dass eine Selbstaussage des Schülers aus Klasse 5 angeführt wird, in der der Schüler sein Interesse an politischen Themen zum Ausdruck gebracht hat. Auf diese Weise wird das Urteil über die Person des Schülers für alle Anwesenden nachvollziehbar gemacht und die zustimmende Reaktion der Mutter verleiht dem Urteil einen Wahrheitsanspruch. Sichtbar wird in der Zustimmung der Mutter, wie der Charakter der Bewährungssituation für den Schüler verstärkt wird, weil die Beurteilung der Lehrkraft in Anwesenheit der Erziehungsberechtigten vollzogen wird. Auf diese Weise muss der Schüler sich nicht allein als Schüler bewähren, sondern indirekt auch als Sohn, dessen Beurteilung zumindest auch ein wenig als Ausdruck der Erziehungsarbeit der Eltern interpretiert werden kann.

Die bereits als anerkannt und wünschenswert etablierte Anforderung, sich für Themen zu interessieren, wird dann weiter spezifiziert: „du hast das aber auch genutzt um zum beispiel nen thema deiner wahl zu bearbeiten ne afd war ja dein thema >Sm stimmt zuspricht parallel: mhm< du hast das richtig mit interesse gemacht das ist super viel wert >M lacht< richtig tolles dickes //“. Positiv markiert wird die Nutzbarmachung des persönlichen Interesses für die unterrichtlichen Aufgaben, wie beispielsweise als Schüler ein Thema seiner Wahl zu bearbeiten. Dreierlei ist dabei in adressierungsanalytischer Sicht von Bedeutung. Zunächst wird in der Adressierung der Lehrkraft ein Passungsverhältnis von persönlichen Eigenschaften

(Interesse) und deren Nutzbarmachung für unterrichtliche Aufgaben hervorgebracht. Auf diese Weise wird im Sprechen die Anforderung etabliert, Aufgaben des Unterrichts nicht einfach „nur“ zu bearbeiten, sondern diese im bestmöglichen Fall mit einem persönlichen Interesse zu verknüpfen. Darin wird die Anforderung etabliert, unterrichtliche Aufgaben mit einem persönlichen Sinn zu versehen. Zweitens wird noch einmal der Bewährungscharakter der Situation deutlich, nämlich in und durch den Sprechakt der Mutter, in der die Freude über die Bewertung durch die Lehrkraft zum Ausdruck gebracht wird: „>M lacht< richtig tolles dickes // [...]“. Und drittens wird durch die Bezugnahme auf den Schüler als Person und das von ihm individuell bearbeitete Thema („ne afd war ja dein thema >Sm stimmt zuspricht parallel: mhm<“ deutlich, dass in und durch die Bewertungspraktik eine individuelle Bezugnahme auf den Schüler stattfindet, die diesen als durch die Lehrkraft individuell wahrgenommenen Schüler hervorbringt.

Gegen Ende der Bewertungspraktik findet dann eine weitere Bezugnahme auf den Schüler und seine vermeintlichen Charaktereigenschaften statt: „(.) und ich finde sowieso das macht total spaß mit dir zu klönen du bist nett und offen“. In dieser Bewertung findet die persönliche Meinung der Lehrkraft ihren Ausdruck und etabliert die normative Anforderung, dass der Schüler durch sein Umgangsverhalten, anderen Freude bereiten soll. Ins Zentrum rückt damit die Art und Weise wie der Schüler sich in Bezug auf andere verhält und inwiefern es Freude bereitet, sich mit ihm zu unterhalten und Zeit mit ihm zu verbringen. Die Art und Weise wie der Schüler (vermeintlich) „ist“ wird ins Zentrum der Bewertungspraktik gerückt. Dabei wird die Charaktereigenschaft zugeschrieben, nett und offen zu sein. Beide Merkmale werden als gewünschte und positive Anforderungen hervorgebracht und zwar in Bezug auf das Verhältnis von Lehrkraft und Schüler. Im weiteren Verlauf wird dann Bezug genommen auf das Verhältnis des Schülers zu den Mitschüler*innen, wobei die etablierte Anforderung des Nett- und Offen-Seins erneut etabliert wird: „auch mit den andern die interessieren dich (.) du gehst mit denen in alle möglichen dinge >lacht<“. Wieder ist es das Interesse des Schülers das hervorgehoben wird, diesmal jedoch nicht an Themen, sondern in Bezug auf das gezeigte Interesse an anderen Mitschüler*innen. Zudem werden gemeinsamen Unternehmungen mit Mitschüler*innen als positiv im schulischen Verhalten von Schüler*innen etabliert.

Im weiteren Vollzug der Bewertungspraktik wird noch einmal ein bereits gefälltes Urteil wiederholt: „du bist so offen und nett freundlich das macht richtig spaß“. Durch die Wiederholung der Zuschreibung eines netten und offenen Verhaltens, wird das Bild eines angenehmen Schülers evoziert. Neben Charaktereigenschaften (offen), Verhaltensweisen (nett) wird zudem noch ein höfliches und friedvolles Verhalten attestiert (freundlich), dass das Bild eines angenehmen Schülers, der im Unterricht für wenig Reibungsmomente sorgt, abrundet. Es zeigt sich wie mit Hilfe der Konstruktion von spezifischen Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen ein Passungsverhältnis zwischen Unterricht/Schule einerseits und dem Schüler andererseits entworfen wird. Diese Passungsverhältnis zeichne sich dadurch aus, dass

es ein hohes Maß an Harmonie im Sinne von wenig Reibung zwischen den normativen Anforderungen des Unterrichts auf der einen Seite und dem Verhalten sowie den persönlichen Eigenschaften des Schülers auf der anderen Seite aufweise.

Festzuhalten ist in Bezug auf die Norm- und Wissensdimension der Portfoliobewertungspraktik, dass diese mit Hilfe des Bezugs auf Dokumente wie dem Portfoliobesicht des Schülers ein in der Tendenz ausschließlich positives Bild des Schülers konstruiert. Zum Gegenstand der Bewertung werden dabei die Leistungsfähigkeit des Schülers, sein Arbeitsniveau, seine persönlichen Interessen, Charaktereigenschaften sowie das Sozialverhalten im Umgang mit Mitschüler*innen als auch der Lehrkraft gemacht. Die Ergebnisse zeigen zudem, wie ein möglichst vielfältiges Bild des Schülers hervorgebracht wird, wodurch der Eindruck wirkmächtig wird, dass der Schüler mit seinen eigenen Interessen, Potentialen und Verhaltensweisen wahrgenommen wird. Auffällig ist dabei der Befund, dass eine ausschließliche Fokussierung auf positive Werturteile analysierbar wird, die eine positive Gestimmtheit der Situation hervorbringt. Am Ende entsteht das Bild eines Schülers, der den schulischen Regeln und Anforderungen gerecht wird und in Bezug auf diese nicht allein als normkonform, sondern auch als überaus erfolgreich bezeichnet werden kann. Darüber hinaus ist aber auch deutlich geworden, dass die Positionierung des Schülers daran geknüpft ist, sich in seinem schulischen Arbeits- und Sozialverhalten als erfolgreich beweisen zu müssen und darin gleichzeitig ein harmonisches Verhältnis zu Schule zur Aufführung zu bringen. Wie auf einer Bühne stehend, wird der Schüler vor den Eltern einerseits zum Bewertenden seines „Tuns“ gemacht (Vorlesen des Portfoliobesichtes) und später wird das Tun des Schülers durch die Lehrkraft bewertet. In beiden Fällen – sowohl im Vorlesen des Portfoliobogens als auch in der Bewertung durch die Lehrkraft – wird das Arbeits- und Sozialverhalten des Schülers zur Aufführung gebracht und die Bewertung entsteht relational im Sprechen durch den Schüler und durch die Lehrkraft. Beide Bewertungspraktiken sind in ihrer normativen Ausrichtung durch den Fokus auf Positives und schulischen Erfolg gekennzeichnet und bestärken sich gegenseitig in der Konstruktion der Eloge über den erfolgreichen Schüler. Die Eltern partizipieren als beobachtende Teilnehmer*innen in der Situation, wodurch eine Zeugenschaft über die gefällten Bewertungen hervorgebracht wird, die diesen wiederum Gültigkeit verleiht. Welche Positionierungen dabei mit welchen Macht- und Selbstverhältnissen einhergehen, wird im Folgenden im Mittelpunkt der Rekonstruktionen stehen.

5.4.3 Macht- und Selbstverhältnisse – Die Konstruktion eines Passungsverhältnisses

*Macht- und Selbstverhältnisse I – Sich bewähren in der erfolgreichen Bewertung als Schüler*in*

Im Folgenden analysiere ich die Portfoliobewertungspraxis mit dem Fokus auf die sich darin vollziehenden Macht- und Selbstverhältnisse. Der folgende Transkriptionauszug zeigt den Vollzug des Vorlesens des Portfoliobogens durch eine

Schülerin (Sw) und wird im Folgenden als Moment der Bewährung im Praktizieren einer Bewertung interpretiert. Dies zeigt sich wie folgt:

Sw: also (.) am anfang des jahres waren wir schlittschuhlaufen das war cool außerdem habe ich mit [Name einer Mitschülerin] eine drehung geübt danach in pu hatten wir das thema mein körper und ich das war ganz okay wir haben auch noch ein vortrag zur lunge gehalten (.) als wir das revue vorgeführt haben war all- warn alle sehr aufgeregt (.) wir waren auch noch beim zirkus von leonie und im [Name eines Schwimmbads] da sind wir (.) vor allem sehr gerne gerutscht wir hatten auch noch fasching da ist [Name einer Mitschülerin] als einborn (.) erster platz geworden und ich als punker zweiter platz geworden (.) wir sind auch nach [Name einer Kleinstadt] gefahrn da haben wir eine rally gemacht und leonie celina und ich sind erster platz geworden [...] [Bezugsdokument TR AD 2016.09.06. SELG L1 Antonia]

Die Schülerin beginnt mit dem Vorlesen des Portfolioberichtes: „also (.) am anfang des jahres waren wir schlittschuhlaufen das war cool außerdem habe ich mit ramona eine drehung geübt“. Mit „also“ wird im Sprechen der Beginn des Vorlesens des Portfoliobogens eingeleitet und es folgt der Rückblick der Schülerin hinsichtlich schulischer Erlebnisse des letzten Schuljahres. Im Vorlesen des Portfoliobogens wird die Schülerin als eine positioniert, die in den Mittelpunkt der Situation gerückt wird. Diese Positionierung führt dazu, dass die Schülerin für alle hörbar ein Urteil über sich und das vergangene Halbjahr fällt, hinter das sie nicht mehr zurücktreten kann, weil sie selbst die Autorin des Urteils ist. Nicht mehr zurücktreten zu können meint hier, die hervorgebrachte Bewertung in der Situation nicht mehr verändern zu können und diese als „selbst formulierte Bewertung“ zugeschrieben zu bekommen, weil die Schülerin die Autorin der Bewertung ist. Es zeigt sich, wie die Position der Schülerin damit einhergeht, sich selbst im eigenen Tun in ein Verhältnis zum vergangenen Schuljahr setzen zu müssen. Diese Verhältnissetzung wird im Vollzug der Bewertung vor der Lehrkraft und der anwesenden Mutter zur Aufführung gebracht. Ist diese Ins-Verhältnissetzung erst einmal vollzogen und durch das Vorlesen etabliert, ist es in der Tendenz unmöglich, hinter diese erneut zurückzutreten und sie zu revidieren.

Betrachtet man auf Ebene der Inhalte genauer, wie die Selbstverhältnissetzungen vollzogen sind, zeigt sich anhand des Aufrufens des Schlittschuhlaufens eine positive Ins-Verhältnissetzung der Schülerin zu schulischen Ausflügen („das war cool“). Dabei wird im Sprechen das Bild einer Schülerin etabliert, die Teil der Klassengemeinschaft ist und zunächst ausschließlich im „wir“ berichtet und zwar darüber, was gemeinsam mit anderen erlebt wurde. In diesem Bericht werden Einblicke über die schulischen Ausflüge gegeben („außerdem habe ich mit [Vorname einer Mitschülerin] eine drehung geübt“). Darüber hinaus zeigt sich die Schülerin als eine, die den Klassenausflug für das Üben sportlicher Fertigkeit genutzt hat und präsentiert sich auf diese Weise als eine Schülerin, die ein Interesse am sportlichen Können zeigt.

Im weiteren Sprechen wird dann über unterrichtliche Themen des Projektunterrichts berichtet: „danach in pu hatten wir das thema mein körper und ich das war ganz okay wir haben auch noch ein vortrag zur lunge gehalten“. Zunächst über das behandelte Unterrichtsthema informiert („mein körper und ich“), worauf eine bewertende Ins-Verhältnissetzung folgt. Mit der Formulierung „das war ganz okay“ wird eine distanzierte Ins-Verhältnissetzung zu schulischen Themen zum Ausdruck gebracht, in der eine Positionierungsbewegung zwischen eigenem Interesse und einer zugleich nicht überbordenden Identifizierung mit schulischen Unterrichtsthemen zum Ausdruck kommt. Im Aufrufen des gehaltenen Vortrags („wir haben auch noch ein vortrag zur lunge gehalten“), wird die Schülerin als eine hervorgebracht, die über das Können verfügt einen Vortrag zu halten und zudem eine ist, die zusammen mit anderen ein schulisches Produkt erarbeiten kann, wie es im wir Ausdruck findet. Im Sprechen findet ein temporäres Selbst Gestalt, dass ein gewisses Maß an Interesse hinsichtlich schulischer Inhalte zeigt und so den Anforderungen unterrichtlichen Arbeitens gerecht wird. Zudem findet eine starke Positionierung statt sich in Relation zu Mitschüler*innen zu zeigen wie es sich im weiteren Sprechen zeigt: „als wir das revue vorgeführt haben war all- warn alle sehr aufgeregt (.) wir waren auch noch beim zirkus von leonie und im [Name des Schwimmbads] da sind wir (.) vor allem sehr gerne gerutscht“. Wieder wird von gemeinsamen Klassenausflügen berichtet; erneut findet das wir Ausdruck in dieser Schilderung. Im Bericht über die Revue wird die Schülerin als eine etabliert, die dort an der Aufführung präsentierend mitgewirkt hat zusammen mit anderen, das heißt als eine von vielen. Auf diese Weise wird das Bild einer Schülerin entworfen, die gemeinsam mit anderen ihren Schulalltag gestaltet. Auch der Besuch des Zirkus der Mitschülerin („wir waren auch noch beim zirkus von [Vorname Mitschülerin]“) und die Schilderung über die Lieblingstätigkeit während des gemeinsamen Klassenbesuchs im Schwimmbad bringt die Schülerin als eine hervor, die durch andere Anerkennung findet innerhalb der Klassengemeinschaft und zugleich ein Interesse an dem Tun der Mitschüler*innen zeigt.

Im Vorlesen findet neben der Erzählung gemeinschaftlicher Erlebnisse dann auch die Hervorbringung der erfolgreichen Schülerin Gestalt: „wir hatten auch noch fasching da ist [Name einer Mitschülerin] als einhorn (.) erster platz geworden und ich als punker zweiter platz geworden (.)“. Über die Nennung einer guten Platzierung innerhalb eines klasseninternen Wettbewerbs wird auf Seiten der Schülerin Erfolg konstruiert. Auf diese Weise wird die Schülerin als eine hervorgebracht, die sich als erfolgreich im Rahmen schulischer Anforderungen gezeigt hat. Es folgt im weiteren Sprechen eine ähnliche Konstruktion, durch die die Schülerin als erfolgreich hervorgebracht wird: „wir sind auch nach [Name einer Kleinstadt] gefahrn da haben wir eine rally gemacht und leonie celina und ich sind erster platz geworden“. Wieder wird über das Aufrufen einer guten Platzierung während eines schulischen Wettbewerbs ein erfolgreiches und leistungsstarkes Schülerinnenselbst hervorgebracht, das zusammen mit anderen Mitschüler*innen schulische Leistungsanforderungen erfolgreich meistert.

Als Zwischenfazit lässt sich bis jetzt formulieren, dass die Konstruktion eines erfolgreichen Schülersubjekts im Verlauf der Bewertungspraktik an Gestalt gewinnt. Damit bringt sich die Schülerin in der Bewertungspraktik Portfolio als eine hervor, die der Bewährungssituation Stand hält, die durch die Aufforderung zum Vorlesen der Bewertung entsteht. Die Konstruktion des erfolgreichen Schülersubjekts erfolgt dabei aber weniger über fachliche Leistungen als über jene Leistungen, die im Rahmen gemeinschaftlicher Klassenaktivitäten wie beispielsweise in Wettbewerben erzielt wurden. Erst im weiteren Verlauf der Bewertungspraktik gewinnt auch die Konstruktion von Erfolg über fachliche Leistungen an Gestalt, wie es sich folgendermaßen zeigt:

Sw: und jetzt neulich hatten wir zum thema energie und klima (.) energie den klimagipfel wo ich es etwas blöd fand dass die berater einfach nur daneben saßen (.) ende (2) >L lacht< ähm im lernbüro habe ich dieses jahr (.) gut gearbeitet und viele rote punkte geschafft und (.) gut mit (.) gearbeitet zum beispiel (.) für (.) alle zwei punkte (1) vor allem am ende des jahres habe ich viel geschafft [Bezugsdokument TR AD 2016.09.06. SELG L1 Antonia]

Im Vorlesen des Portfoliobogens wird erneut ein unterrichtliches Thema aufgerufen („thema energie und klima“) sowie eine gemeinschaftliche Aktivität, nämlich der „klimagipfel“. Ein weiteres Mal folgt nach dem Berichten eine bewertende Stellungnahme, wie bereits im vorherigen Transkriptionsauszug eingehend gezeigt werden konnte („wo ich etwas blöd fand“). Neu ist hingegen die Markierung des Endes der Bewertung mit Hilfe des Explizierens des Wortes „ende“. Deutlich wird, dass an dieser Stelle der Portfoliobogen und damit das Vorlesen der schriftlichen Bewertung endet. Wie in einer Markierung am Ende eines Kinofilms wird damit der Schluss markiert und den anwesenden im Raum – hier der Mutter, der Lehrkraft und mir, der Forscherin – der Schluss signalisiert. Die Schülerin positioniert sich im Sprechen als eine, die nun aus der Position derjenigen, die etwas zur Aufführung bringt, heraustritt und eine neue Phase im Vollzug der Portfoliobewertungspraktik einleitet.

Auffällig scheint dann, das erneute Ansetzen im Sprechen der Schülerin, nach einer längeren Pause (2 Sekunden) und dem Lachen der Lehrkraft: „(2) >L lacht< ähm im lernbüro habe ich dieses jahr (.) gut gearbeitet und viele rote punkte geschafft und (.) gut mit (.) gearbeitet zum beispiel (.) für (.) alle zwei punkte (1) vor allem am ende des jahres habe ich viel geschafft“. Wie bereits analysiert hat das Vorlesen der schriftlichen Bewertungspraktik bereits geendet. Das erneute Ansetzen im Sprechen der Schülerin erfolgt ad hoc und schriftlich unvorbereitet. Deutlich wird dies in der Art und Weise wie die Schülerin spricht: Die Sätze werden in ihrer Sinnhaftigkeit brüchig („gut mit (.) gearbeitet zum beispiel (.) für (.) alle zwei punkte (1)“), das ähm zu Beginn des Sprechens markiert die Suchbewegung, um einen Anfang im Sprechen zu finden, zudem wird keine detaillierte Auskunft über die Art sowie die Anzahl der erreichten Bewertungspunkte gegeben wie es die Verwendung des Indefinitpronomens viele markiert und unklar bleiben auch die Fächer, in denen

die Punkte erzielt wurden. Interessant scheint für die Analyse der Machtverhältnisse und Selbstverhältnissetzungen aber, dass die Schülerin die Bewertung über erreichte Leistungen ad hoc mündlich hervorbringt und sie so dem schriftlichen Portfoliobereich hinzufügt. Eben in dieser situativen mündlichen Bewertung wird das Bild einer Schülerin entworfen, die „gut (mit) gearbeitet“ habe. Zudem wird die Schülerin als eine dargestellt, die viele Erfolge zu verzeichnen habe, wie es wiederum im Aufrufen der „vielen roten punkte“ deutlich wird. Mit Hilfe der höchsten Bewertungsform der roten Punkte wird das Bild einer erfolgreichen Schülerin konstruiert, die der Norm, die eigene Progression im unterrichtlichen Arbeiten voranzutreiben, gerecht geworden sei. Auch markiert die ad hoc Formulierung, dass die Schülerin sich als diejenige zeigt, die sich gegenüber der Regel, im Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräch Auskunft über erbrachte Leistungen geben zu müssen, letztendlich doch normkonform positioniert. Wieder fällt dabei die Nutzung des Verbes schaffen auf in Kombination mit dem Indefinitpronomen viel. Schaffen evoziert das Bild einer arbeitsamen und fleißigen Person, die Anstrengung nicht scheut und auch gegen Widerstände hinweg Leistung erbringt. Die Schülerin performiert hier ein Selbst, dass sich als normkonform gegenüber schulischen Anforderungen erweist – sowohl im Unterricht („viel geschafft“) als auch in der (mündlichen) performativen Auskunftspflicht über erbrachte Leistungen im vergangenen Halbjahr.

Insgesamt ist deutlich geworden, wie durch die Aufforderung einen Portfoliobereich vorzubereiten und diesen in der Situation vorlesen zu müssen, auf Seiten der Schülerin die Position entsteht sich einerseits als Bewertende zu beweisen, zugleich sich aber auch in Bezug auf das eigene unterrichtliche Tun zu bewähren. Die Ergebnisse zeigen wie die Bewertungspraktik so zu einer doppelten Bewährungsform für die Schülerin wird, weil sie sich einerseits als Bewertende in der Situation bewähren muss und sich andererseits in ihrem schulischen Arbeiten als erfolgreiche Schülerin präsentieren muss. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, wie die hervorgebrachte Positionierung der Schülerin durch das Vorlesen der eigenen Bewertung den Rekursivitätsspielraum daraufhin zuspitzt, sich als erfolgreiche Schülerin beweisen zu müssen – sowohl im Vollzug der Bewertungspraktik als auch auf inhaltlicher Ebene des Portfoliobereiches selbst, indem die Präsentation schulischer Erfolge sowie die positive Ins-Verhältnissetzung zu schulischen Aufgaben in dem Text hervorgebracht werden muss. Zentral ist dabei das Auskunft Geben über schulische Erfolge im Unterricht, wie es in der ad hoc Bewertung „viele rote Punkte geschafft“ deutlich wird.

Zusammenfassend zeigt sich bis hier, wie die Bewertungspraktik auf Seiten der Schüler*innen präfiguriert, diese darin einzuüben sich als erfolgreiche Schüler*innen darzustellen, indem durch das Schreiben des Portfoliobereiches eine Konformität zwischen dem (Arbeits-)Verhalten der Schülerin und den schulischen normativen Anforderungen hergestellt wird. Dabei ist ähnlich wie in der Rekonstruktion der Norm- und Wissensdimension deutlich geworden, dass der Fokus auf den Erfolgen und positiven Erlebnissen der schulischen Ordnung liegt. Sichtbar wird auf der Ebene der Selbstverhältnissetzung der Befund, dass Schüler*innen sich darin

einüben sollen, sich selbst als welche zu verstehen lernen, die den schulischen Anforderungen Genüge tragen sollen, um als erfolgreiche Schüler*in gelten zu können.

Macht- und Selbstverhältnisdimension II – Das positive Verstärken des Einübens in schulischen Erfolg

Mit Hilfe des nächsten Transkriptauszugs wird die Lehrkraftbewertung des Portfoliobogens in Bezug auf die sich darin vollziehenden Macht- und Selbstverhältnissetzungen analysiert. Die Bewertungspraktik der Lehrkraft folgt unmittelbar auf das Ende des Vorlesens des Portfolios durch die Schülerin und wird von mir als ein Verstärken des Einübens in die normativen Anforderungen von Unterricht und Schule interpretiert. Dies vollzieht sich wie folgt:

L: mhm (.) das siehst du da unten da hab ich gesacht [Vorname der Schülerin] du musst noch was zum lernbüro schreiben >Sw spricht parallel: mhm< >L lacht< >M lacht< also man sieht eigentlich an deinem portfolio auch ziemlich gut wofür dein herz schlägt ne (.) das si=sind die aktivitäten die wir alle zusammen machen und das ist ganz doll pu (.) glaub ich gewesen immer ne

Sw: ja

L: ja das sind so die sachen die dich besonders begeistern ich finde was noch deine stärken sind sind präsentationen (.) du hast wieder verschiedene sachen gemacht

Sw: ja

L: und du hast echt spaß an vielen sachen mit der klasse also wenn ich dich so in der klasse erlebe hab ich das gefühl du bist eigentlich fast immer gut gelaunt ich fin=erinner kaum situationen wo du mal schlechte laune hattest >M lacht< das ist richtig super weil dann macht es spaß weil du hast nämlich power so ne also nicht nur beim sport sondern auch so als typ du hast einfach power >M lacht< das ist klasse (.) gut (1) was willst du dir denn jetzt vornehm fürs neue jahr [Bezugsdokument TR AD 2016.09.06. SELG L1 Antonia]

Die Bewertung, die durch die Lehrkraft formuliert wird, beginnt mit einem „Rüffel“ für die Schülerin: „L: mhm (.) das siehst du da unten da hab ich gesacht [Vorname der Schülerin] du musst noch was zum lernbüro schreiben >Sw spricht parallel: mhm< >L lacht< >M lacht<“. Aufgerufen wird im Sprechen die Regel, dass Schüler*innen im Portfoliobericht schriftlich Auskunft über das Arbeiten und die erbrachten Leistungen im Lernbüro geben müssen. Deutlich wird, dass bereits vor dem Leistungsentwicklungsgespräch die Schülerin dazu aufgefordert wurde, den bisherigen Portfoliobericht schriftlich zu ergänzen. Im Sprechakt wird die Positionierung der Schülerin deutlich: Sie wird zu derjenigen gemacht, die über fachliche Leistungen Auskunft geben muss, indem das, was zum Gegenstand der Bewertung im Portfoliobericht gemacht werden soll, durch die Lehrkraft definiert wird. Der „Rüffel“ markiert den Hinweis für das zukünftige Verhalten der Schülerin, sich im

Gespräch bezüglich der eigenen Leistungen in den sogenannten „Hauptfächern“ bewerten zu müssen. Durch die Verwendung des Verbes müssen wird unmissverständlich auf Seiten der Schülerin die Position derjenigen markiert, die in der Pflicht steht, spezifische normative Anforderungen im Vollzug der Bewertungspraktik zu erfüllen. Durch die bejahende Zustimmung („mmh“) der Schülerin wird der Positionierung der In-der-Pflicht-Stehenden zugestimmt, wodurch die zuvor angetragene Position untermauert wird. Fragt man weiter auf der Ebene der Selbstverhältnisdimension, zeigt sich, wie die präfigurierte Selbstführungstechnik – vor sich selbst und vor anderen die eigene Leistung zu beurteilen und diese als etwas Positives zur Aufführung zu bringen – von der Schülerin eingefordert wird. Im Lachen der Lehrkraft kommt die rekonstruierten ungleichen Positionierungen zum Ausdruck, indem deutlich wird, wie die Machtverhältnisse im Sprechen der Lehrkraft bestimmt werden und die Schülerin in die Pflicht genommen wird („Rüffel“), sich diesen zu unterwerfen. Zugleich zeigt sich im anschließenden Lachen der Lehrkraft aber auch der Versuch, die durch die Kritik gestörte Atmosphäre aufzulockern und der Atmosphäre der Bewertungspraktik Portfolio einen harmonischen Charakter zu verleihen. Auch das Lachen der Mutter markiert, dass die hervorgebrachte Kritik und die dadurch vielleicht kurzzeitig angespannte Atmosphäre ihre Auflösung findet; scheint die Gefahr auf Seiten der Schülerin nun gebannt, sich nicht als erfolgreiche Schülerin bewähren zu können, sondern die Bewährungssituation doch erfolgreich zu meistern.

Im weiteren Verlauf des Sprechakts der Lehrkraft findet die positive Gestimmtheit der Bewertungspraktik erneut ihren Ausdruck: „also man sieht eigentlich an deinem portfolio auch ziemlich gut wofür dein herz schlägt ne (.) das si=sind die aktivitäten die wir alle zusammen machen und das ist ganz doll pu (.) glaub ich gewesen immer ne“. Im Sprechen wird der Fokus auf die Zuschreibung von Positiven in Bezug auf die Schülerin gelegt. Der von der Schülerin geschriebene Portfoliobogen wird als Beweis angeführt, um sagen zu können, welchen schulischen Dingen sich die Schülerin mit Hingabe widmet („wofür dein herz schlägt“). Im Sprechen wird das Bild einer Schülerin konstruiert, die gerne in Gemeinschaft Aktivitäten unternimmt. Auf diese Weise wird die Schülerin einerseits zum Gegenstand der Bewertung und zugleich aber auch zur Adressatin, respektive Zuschauerin der Bewertung ihrer Selbst gemacht. Darüber hinaus wird im weiteren Verlauf auch das Verhältnis der Schülerin zu Unterrichtsthemen in den Mittelpunkt der Bewertung gerückt. Die Schülerin wird in diesem Zusammenhang als eine hervorgebracht, die sich mit Hingabe schulischen Themen widmet. Analysierbar wird an dieser Stelle, wie die normative Anforderung etabliert wird, sich mit Hingabe und Leidenschaft sowohl schulischen Ausflügen als auch der unterrichtlichen Arbeit zu widmen. Die Schülerin wird dabei als eine angerufen, die diese Erwartung bereits erfüllt und darin zu sich selbst als eine in ein Verhältnis gesetzt, die ein persönliches Interesse an schulischen Unterrichtsthemen mitbringt. In Bezug auf die Art und Weise wie die Selbstverhältnissetzungen vollzogen werden, wird deutlich, dass im Sprechen der

Lehrkraft, die Lehrkraft als Expert*in für die Schülerin entworfen wird, indem diese zu sagen vermag, welche persönlichen Interessen die Schülerin habe und zudem beurteilt, wie die Schüler*in sich im Unterricht zeige. Gleichzeitig wird aber auch beobachtbar, dass die Lehrkraft eine Bestätigung für die durch sie vollzogenen Bewertung einfordert. Mit dem Partikel *ne* am Ende des Sprechaktes wird eine bestätigende Antwort präfiguriert, durch die Position der Expertin bestätigt und das hervorgebrachte Bewertungsurteil verifiziert werden soll. Im weiteren Verlauf folgt die Antwort der Schülerin: „ja“. Das von der Schülerin zuvor entworfene Bild wird auf diese Weise verifiziert, wodurch es an Wirkmächtigkeit gewinnt. Zugleich wird auf Seiten der Lehrkraft die Positionierung als Expertin verifiziert, weil die Antwort bestätigt wird, dass die Lehrkraft die Schülerin „richtig“ bewertet hat.

Im weiteren Sprechen der Lehrkraft kommt es erneut zu positiven Zuschreibungen in Bezug auf die Schülerin: „ja das sind so die sachen die dich besonders begeistern ich finde was noch deine stärken sind sind präsentationen (.) du hast wieder verschiedene sachen gemacht“. Ein weiteres Mal wird das Bild einer Schülerin entworfen, die sich mit Hingabe und Begeisterung schulischen Aufgaben widmet, wie es die Formulierung „ja das sind so die sachen die dich besonders begeistern“ zum Ausdruck bringt. Auf diese Weise wird die Schülerin zu sich als eine in ein Verhältnis gesetzt, die im schulischen Raum (vermeintlich) auf etwas gestoßen ist, das Bedeutung für sie hat und sie begeistert. Auch durch das Markieren persönlicher Stärken („präsentationen“) wird die Schülerin zu sich in ein Verhältnis gesetzt als eine, die im Unterricht schulische Aufgaben mit Erfolg meistert und sich dort mit dem was sie kann, einbringt. Auf diese Weise wird erneut eine persönliche Bedeutung von Unterricht und Schule konstruiert, indem zur Aufführung gebracht wird, dass dies ein Ort sei, in dem sich die Schülerin mit ihren Stärken einbringen kann und auch einbringt („du hast wieder verschiedene sachen gemacht“). Eine Form des Passungsverhältnisses zwischen Unterricht und Schülerin wird konstruiert, wodurch Schule als etwas präsentiert wird, das Bedeutung für die Schülerin hat, weil sie sich dort mit ihren vermeintlichen Stärken einbringen, respektive diese weiterentwickeln kann. Die Bewertung der Lehrkraft, wird dann ein weiteres Mal von der Schülerin bestätigt: „ja“. Auf diese Weise wird das zuvor hervorgebrachte Bild der (vermeintlichen) eigenen Stärken ratifiziert und die Position der Lehrkraft gestärkt, „Kennerin“ und Expertin von und für die Schüler*innen zu sein. Durch die Antwort unterwirft sich die Schülerin dem konstruierten Bild ihrer „vermeintlichen“ Stärken und bestätigt die hervorgebrachten Bewertungen in ihrer Gültigkeit.

Im weiteren Sprechakt der Lehrkraft steht dann der Gemütszustand der Schülerin im Fokus der Bewertung: „und du hast echt spaß an vielen sachen mit der klasse also wenn ich dich so in der klasse erlebe hab ich das gefühl du bist eigentlich fast immer gut gelaunt ich fin=erinner kaum situationen wo du mal schlechte laune hattest >M lacht<“. In dieser Adressierung wird die Schülerin zu einer gemacht, die sich wohlfühlt in der Schule und dabei eine positive emotionale Gestimmtheit zeigt („fast immer gut gelaunt“). Interessant ist, dass im Sprechen vor allem die Häufigkeit der guten Laune betont wird und im Kontrast dazu, schlechte Laune auf Seiten

der Schülerin nur sehr selten bis gar nicht beobachtbar gewesen sei. Die Schülerin wird so als eine hervorgebracht, die Freude habe, bei dem, was sie in Unterricht und Schule macht und erlebt („und du hast echt spaß an vielen sachen mit der klasse also“).

Viererei möchte ich in Bezug auf die Macht- und Selbstverhältnissetzungen festhalten. Erstens zeigt sich die erneute Konstruktion eines Passungsverhältnisses zwischen Schülerin und Schule. Die Schülerin wird als eine entworfen, die sich in der Klasse, d. h. zusammen mit anderen Schüler*innen wohlfühle, aber auch Freude zeige in Bezug auf unterrichtliche Aufgaben und Themen. Auf diese Weise wird die Schülerin als erfolgreich und als passend zu den Anforderungen von Schule entworfen und im Sprechen markiert, dass Schule der Schülerin guttue, was mit der im Unterricht zu beobachteten guten Laune der Schülerin zu begründen sei. Zweitens wird analysierbar wie die Anforderungen der guten Laune und der Erwartung, unterrichtliche Aufgaben fröhlich nachzugehen, als präferierte Selbstführungstechnik, respektive erwünschte Verhaltensnorm etabliert wird. Das positive Herausstellen verdeutlicht wie die positive Regulation des eigenen Empfindens, das heißt eine Selbststeuerung hin zum positiven Empfinden des Schulischen als Selbstführungstechnik auf Seiten der Schülerin eingefordert wird. Das Urteil der Lehrkraft macht deutlich, dass die Schülerin diese Selbstführungstechnik in der Vergangenheit nahezu immer gezeigt habe und im Lachen der Mutter wird nachvollziehbar, dass das Bewertungsurteil der Lehrkraft als ein Lob verstanden wird, dem mit Freude begegnet werden kann. Im Lachen der Mutter wird auch zum Ausdruck gebracht, dass dies eine Situation zu sein scheint, in der sie sich als Elternteil bewähren muss. Es ist somit nicht nur eine Situation der Bewährung für die Schülerin, sondern auch für die Eltern/Erziehungsberechtigten. Das Lachen der Mutter als Bezugnahme auf die positive Bewertung der Schülerin drückt Freude und Erleichterung aus, ist das Sich-bewährt-Haben der Schülerin doch auch ein Sich-bewährt-Haben auf Seiten der Mutter. Und viertens ist das positive Hervorheben ein Fingerzeig dafür, wie sich die Schülerin weiterhin in der Schule verhalten soll. Auf der einen Seite wird die Schülerin als eine gezeichnet, die sich im Verlauf des letzten Schuljahres hinsichtlich der schulischen Erwartungen und Regeln bewährt hat. Auf der anderen Seite zeigt sich aber auch, dass diese Bewährung nicht abgeschlossen ist, sondern weiterhin eingefordert wird für das zukünftige Verhalten im Sinne einer Re-Aktualisierung schulischer Aufforderungen der emotionalen Selbstregulation.

Eine Begründung, warum diese Form der positiven Selbstregulation so wünschenswert ist, folgt im weiteren Verlauf: „das ist richtig super weil dann macht es spaß“. Spaß, das heißt Freude bei dem zu haben, was man tut wird als wichtig und richtig etabliert. In diesem Sprechakt wird deutlich, dass die Schülerin als eine adressiert wird, die während der Teilnahme am Unterricht nur dann Spaß haben kann, wenn sie sich gut gelaunt der Pflicht – in diesem Fall der Teilnahme am Unterricht – widmet. Interessant ist, dass die Verantwortung für die Freude am schulischen Arbeiten im Sprechen auf Seiten der Schülerin verortet wird. Sie wird als diejenige angerufen, die gute Laune zeigen muss, um Freude in der Schule zu erfahren. In der

Begründung wird auf diese Weise die bereits analysierte Selbstführungstechnik der emotionalen Selbstregulation untermauert und eine Responsibilisierung für das Zeigen guter Laune auf Seiten der Schülerin etabliert.

Im weiteren Vollzug der Bewertungspraktik wird dann die Tatkraft der Schülerin in den Mittelpunkt der Bewertung gerückt: „weil du hast nämlich power so ne also nicht nur beim sport sondern auch so als typ du hast einfach power >M lacht< das ist klasse (.) gut (1)“. In und durch die Bewertung der Schülerin wird diese als eine entworfen, die sehr viel Stärke und Energie besitze, nicht allein in Bereichen des Sports, sondern grundsätzlich als Person („so als typ“). Die Schülerin wird auf diese Weise zu sich als eine Ins-Verhältnis gesetzt, die viel Schaffen kann. Begründet wird dies damit, dass sie Power besitze. Unterstrichen wird die Gültigkeit dieser Zuschreibung durch die Formulierung einfach power haben und es wirkt wie eine Feststellung, der man „einfach“ nichts entgegen kann. Auch die zweifache Wiederholung des Power-Habens zu Beginn und am Ende des zitierten Sprechaktes untermauert die Konstruktion einer Schülerin, deren Hauptmerkmal das hohe Maß an Selbstwirksamkeit darstelle, was sie immer wieder zeige. Zugleich wirkt die Wiederholung wie ein Versuch, die Schülerin von ihren eigenen Fähigkeiten zu überzeugen und der Energie, die sie besitze. Positioniert als Bewertete sowie als Adressatin wird der Schülerin vor Augen geführt, wie viel (vermeintliches) Potential in ihr stecke. Die Konstruktion des Power-Habens interpretiere ich daher auch als ein Fingerzeig für zukünftiges Verhalten, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben zu können.

Insgesamt zeigt sich, dass die Bewährungssituation der Schülerin als erfolgreich zu bewerten ist, wie es im (erneuten) Lachen der Mutter deutlich wird, weil es einerseits Freude zum Ausdruck bringt, aber auch gelesen werden kann als Ausdruck einer gewissen Erleichterung, dass die Bewertungspraktik nun erfolgreich abgeschlossen wurde. Das nachdrückliche „das ist klasse“ untermauert die analysierte Aufführung einer erfolgreichen Schülerin und positioniert diese erneut als eine, die den schulischen Anforderungen in den genannten Aspekten in vollster Zufriedenheit Genüge trägt. Mit dieser letzten positiven Zuschreibung endet dann der Vollzug der Bewertung (gut).

Unmittelbar daran schließt die Fokussierung der zukünftigen Aufgaben an, die die Schülerin im kommenden Halbjahr plant: „was willst du dir denn jetzt vornehm fürs neue jahr“. In dieser Adressierung wird die Schülerin nun nicht mehr als Bewertete und zugleich Zuschauende positioniert, sondern als diejenige, die zeigen muss, welche Aufgaben sie im kommenden Halbjahr plant. Die Schülerin wird auf diese Weise zu derjenigen gemacht, die sich neue Ziele setzen soll. Auffällig ist, wie die Bewertung des Vergangenen nahtlos in die Bewertung und Planung zukünftiger Ziele übergeht. Es zeigt sich hier, wie die Bewertung von Vergangenen mit der Planung von Zukünftigem verknüpft wird. Die Schülerin wird auf diese Weise zu sich selbst in ein Verhältnis gesetzt als eine, die sich weiterhin bewähren muss, indem sie neue Leistungen erbringen muss. Auf diese Weise wird auf Seiten der Schülerin ein Entwicklungsbedarf etabliert, in Bezug dessen die Bewertungspraktik nicht

nur etwas ist, was die vergangenen Leistungen der Schülerin in den Fokus rückt, sondern zugleich als Orientierung für das zukünftige Tun wirkmächtig wird.

Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichen, dass die Bewertungspraktik Portfolio als Verstärkung des Einübens der Schüler*innen in eine positive Bewertung der eigenen Fähigkeiten und persönlichen Stärken zu interpretieren ist. Im Sprechen wird dabei auf die zu erfüllenden unterrichtlichen Anforderungen hingewiesen und zwar insbesondere auf die, die bereits erfolgreich im Unterricht gezeigt wurden. Das Bewerten erreichter Leistungen und erfüllter schulischer Anforderungen kommt dabei einer Aufforderung gleich, die genannten Anforderungen im Unterricht auch zukünftig gerecht zu werden und präfiguriert auf diese eine Orientierung in Bezug auf die Frage, wie die Schülerin sich zukünftig verhalten soll, um (weiterhin) erfolgreich bewertet werden zu können. Es zeigt sich, dass die Bewertungspraktik nicht allein einen bewertenden Charakter hat, sondern auch einen zukünftigen Charakter in Bezug auf die Präfiguration erwünschter schulischer Normen. Dabei hat sich gezeigt, was das erwünschte Verhalten auszeichnet, nämlich der positive Blick der Schülerin auf sich selbst als erfolgreiche Schülerin, die ein persönliches Interesse und eine Bedeutung für die persönliche Entwicklung im Schulischen findet, weil sie dort dem nachgehen kann, wofür sie bereits ein persönliches Interesse besitzt. Darüber hinaus wird der Schülerin im Sinne einer Anfeuerung attestiert, dass sie so viel Kraft und Energie besitze, dass sie im Schulischen (fast) alles erreichen könne. In dieser Form der Konstruktion einer positiven Sicht auf sich selbst zeigt sich, wie die Bewertungspraktik Portfolio zwar Vergangenes zum Bezugspunkt der Bewertung macht, dabei aber versucht zukünftiges Verhalten zu präfigurieren. Der Fokus auf ausschließlich Positivem (in der Tendenz), verstärkt den Eindruck des Einüben-Wollens der Schülerin in die schulischen Anforderungen, dass hier über die Konstruktion eines positiven Passungsverhältnisses von Schülerin auf der einen Seite und Schule und Unterricht auf der anderen Seite zu beeinflussen versucht wird, indem Unterricht und Schule als etwas hervorgebracht wird, was ihnen „gut tut“, weil es die Entwicklung und Entfaltung (vermeintlicher) persönlicher Interessen und Stärken fördere.

Macht- und Selbstverhältnisdimension III – Einüben in die stetige Optimierung des eigenen Selbst

Im Folgenden werde ich ein weiteres Mal die Analyse der sich vollziehenden Macht- und Selbstverhältnisse in den Fokus rücken. Im dafür ausgewählten Transkriptionsauszug wird die Bedürftigkeit der weiteren Entwicklung des Schülers markiert, die in und durch die Bewertungspraktik erst hervorgebracht wird. Die Bewertungspraktik wird als Machttechnik interpretiert, Schüler*innen zu dem anzuleiten, was deren unterrichtliches Arbeiten verbessert und dem Vollzug des Unterrichts erleichtert:

L: genau und du hast selber schon gesehen wo du dich verbessern willst (1) ja das schon mal so alles alle guten dinge müssen immer aufen tisch >L, M lachen< >M spricht parallel: gut< das ist nicht deine lieblingssache ne (.) mir ist das auch aufgefallen dass du

mit dir oft sehr kritisch bist (.) ähm >Sm spricht parallel: mbm< es ist mir unter anderem aufgefallen ich weiß nicht ob du dich erinnerst sie kennen den glaub ich nicht wir ham ja son selbst und fremdeinschätzungsbogen gehabt vor den ferien zu den >V spricht parallel: den kenn ich nicht nee< überfachlichen kompetenzen wie das heißt >M spricht parallel: mbm< also wie schätz ich mich selber ein wie schätz ich mich mit andern zusammen ein und wie schätz ich mich beim arbeiten ein und guck mal von dir sind die kreuze und von mir sind die kringel (.) und da kannst du sebn sofort ohne dass man liest worum es geht dass ich dich oft besser einschätz als du dich selber >lacht< >V spricht parallel: mbm< und >M spricht parallel: mbm< ich glaub das ist der knackpunkt bei dir da müssen wir uns mal überlegen wie du dein selbstbild verbessern kannst >M spricht parallel: mbm< hast du da ne idee was dir helfen kann [...] [Bezugsdokument TRAD 2016.09.06. SELG L1 Hanno]

Zunächst wird im Sprechen der Lehrkraft die im Portfoliobericht des Schülers vorgelesene Verbesserungsbeteuerung aufgerufen und positiv markiert: „(.) genau und du hast selber schon gesehen wo du dich verbessern willst“. Die Formulierung „du hast selber schon gesehen“ schreibt dem Schüler zu, dass dieser aus eigenem Antrieb heraus Verbesserungspotentiale erkannt habe und – so macht es die Formulierung „verbessern willst“ deutlich – auf Seiten des Schülers ein freier Wille vorherrsche, sich verbessern zu wollen. Deutlich wird, dass die Lehrkraft das Vorgelesene des Schülers in ihrer Interpretation hervorbringt und darin eine Deutungshoheit darüber zur Aufführung bringt, verstanden zu haben, was der Schüler gemeint habe. Indem die Verbesserungsbeteuerung nun durch die Lehrkraft aufgegriffen wird, wird der Schüler als derjenige positioniert, der auf Grund eines vermeintlich freien Willens den Wunsch danach, sich weiterzuentwickeln, hervorgebracht habe und auf dieser Basis nun in die Pflicht genommen werden kann, Verbesserungen zu erzielen. Auf Seiten des Schülers entsteht so die Position desjenigen, der zu sich selbst in ein defizitäres Verhältnis gesetzt wird, indem ein potentielles Optimierungspotential konstruiert wird. Die Verbesserungsbeteuerungen darüber, sich so zu verändern, dass man „passender“ wird in Hinblick auf die normativen Anforderungen des Unterrichts, respektive sich als jemand zu präsentieren, der sich verbessern will, wird dabei als etwas hervorgebracht, was in der normativen schulischen Ordnung als wünschenswert gilt. Dies markiert die positive Bezugnahme der Lehrkraft auf die zuvor vorgetragene Bewertung des Schülers: „(1) ja das schon mal so alles alle guten dinge müssen immer aufen tisch >L, M lachen< >M spricht parallel: gut<“. Im Sprechen wird dem Schüler die Position des Normkonformen zugeschrieben, indem er die Anforderung, das Positive zu fokussieren und dieses zu präsentieren durch das Vorlesen des Portfolioberichtes erfüllt habe, aber eben auch Verbesserungspotentiale beobachtet habe.

Insgesamt wird deutlich, dass in der Bewertungspraktik auf Seiten des Schülers die Position desjenigen hervorgebracht wird, der sich bewähren muss, in dem er in der Bewertung durch die Lehrkraft als erfolgreicher Schüler präsentiert wird. An diesem Befund zeichnet sich ab, dass die Bewertungspraktik dem Ablegen eines

Bekanntnisses vor anderen gleichkommt und Schüler*innen als diejenigen positioniert sind, die Bekenntnisse in einem ersten Schritt ablegen müssen, die dann wiederum in der Bewertungspraktik der Lehrkräfte aufgegriffen werden (können). Auf diese Weise können Schüler*innen sich nicht mehr von der eigenen Bewertung distanzieren. Außerdem zeigt sich hinsichtlich der normativen Orientierung der Bewertungspraktik, wie erneut das als positiv und erfolgreich geltende schulische Verhalten genannt wird. Gleichzeitig erfährt diese positive Orientierung einen Wandel nach dem ersten Satz der Lehrkraft. Dies wirkt wie eine Zäsur, mit der nun die Hervorhebung des Positiven in und durch die Bewertungspraktik endet. Der Charakter des Abschlusses wird durch das bewertende Adjektiv gut der Mutter unterstrichen.

Mit dem nächsten Sprechakt der Lehrkraft: „das ist nicht deine lieblingssache ne (.)“, wird der Wechsel weg von der positiven Bewertung hin zur negativen Bewertung verdeutlicht. Auf Seiten der Lehrkraft bleibt die Position der Expertin für den Schüler aufrechterhalten, während sich die Positionierung des Schülers ändert: Er wird zu demjenigen gemacht, dem nicht nur Stärken und Erfolge zugeschrieben werden, sondern auch eine defizitäre Seite wie es die Formulierung „nicht deine lieblingssache“ markiert und darauf Bezug genommen wird, dass der Schüler ungerne Erfolge präsentiert. Durch den Partikel „ne“ am Ende des Satzes wird der Schüler aufgefordert, sich zu der Bewertung der Lehrkraft zu verhalten. Einher geht damit zugleich die Präfiguration sich zustimmend zu verhalten, weil ne impliziert, dass sowohl die Lehrkraft als auch der Schüler wüssten, dass das was gesagt wurde, stimmt. Darin zeigt sich auf Seiten der Lehrkraft die Position derjenigen, die auf Zustimmung der eigenen Bewertung angewiesen ist und diese einfordert. Erst durch die Ratifizierung wird die hervorgebrachte Bewertung über den Schüler zu einem legitimen Urteil mit Geltungsanspruch. Auf Seiten des Schülers entsteht so die Situation mit einer vermeintlich negativen Seite der eigenen Person konfrontiert zu werden und sich unmittelbar zu dieser in ein Verhältnis zu setzen; am besten zustimmend wie es die präfigurierte Adressierung der Lehrkraft nahelegt. Der Grad des Rekursivitätsspielraumes wird auf diese Weise in hohem Maße vordefiniert.

Im weiteren Verlauf wird dem Schüler weiter ausdifferenziert und erweitert, welche negativen Eigenschaften der Schüler (vermeintlich) habe: „mir ist das auch aufgefallen dass du mit dir oft sehr kritisch bist (.) ähm >Sm spricht parallel: mhm<“. Es wird im Sprechen eine Beobachtung hervorgebracht, die dem Schüler zuschreibt, dass dieser über ein legitimes Maß hinaus („sehr“) und in zu vielen Momenten („oft“) kritisch mit sich selbst sei. Gegenstand der Bewertung wird hier nun ein zu kritisches Verhalten des Schülers gegenüber sich selbst im Sinne einer übersteigerten Form der Selbstkritik gemacht. Diese wird in Relation gesetzt („mir ist das auch aufgefallen“) zu dem zuvor kritisierten Aspekt, der Schüler würde seiner Erfolge und Stärken ungerne präsentieren, respektive diese nicht oder zu selten wahrnehmen. In der Re-Adressierung des Schülers wird die bewertende Zuschreibung durch die Lehrkraft autorisiert („mhm“). Dadurch wird sowohl die

Positionierung der Lehrkraft als Expertin, als auch die des Schülers als jemand, der Schwächen hat, weiter aufrechterhalten.

Im Verlauf der Adressierung wird die getätigte Bewertung über den Schüler weiter untermauert:

„[...] es ist mir unter anderem aufgefallen ich weiß nicht ob du dich erinnerst sie kennen den glaub ich nicht wir ham ja son selbst und fremdeinschätzungsbogen gehabt vor den ferien zu den >V spricht parallel: den kenn ich nicht nee< überfachlichen kompetenzen wie das heißt >M spricht parallel: mhm< [...]“.

Der Sprechakt etabliert den aufgerufenen Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen als materialisierten Beleg für die zuvor getätigte Bewertung. Die Begriffe „Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen“ und „überfachliche Kompetenzen“ etablieren das Dokument als eines, das eine aussagekräftige Objektivität verspricht, auf Grund der Mehrperspektivität sowie einer diagnostischen Komponente in Bezug auf die Leistungserbringung des Schülers und so als legitimes Mittel der Urteilsbegründung etabliert wird. Auf diese Weise gewinnt die Bewertung an Gewicht und wird mehr und mehr von einer subjektiven Meinung zu einer vermeintlichen „Wahrheit“. Der Schüler wird direkt als Mitwissender adressiert, der das Dokument kennt, aber auch die Eltern werden angesprochen, allerdings als Nicht-Wissende. Doch auch der Einbezug der Eltern als Nicht-Wissende positioniert diese als Zeugen für die Bewertungskompetenz der Lehrkraft, die nun mitvollziehen können, wie die Bewertung des Schülers entstanden ist und warum diese „wahr“ sei. Bis hier ist festzuhalten, wie das Sprechen der Lehrkraft einer Transparentmachung der zuvor hervorgebrachten Bewertung über den Schüler gleichkommt und mit der Produktion eines Wahrheitsanspruchs einhergeht.

Im weiteren Verlauf werden die Eltern weiterhin einbezogen und das Bewertungsdokument Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen in seinen Grundzügen erläutert: „also wie schätz ich mich selber ein wie schätz ich mich mit andern zusammen ein und wie schätz ich mich beim arbeiten ein und guck mal von dir sind die kreuze und von mir sind die kringel (.)“. Deutlich wird, dass der Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen nicht nur sprachlich aufgerufen wird, sondern in materialisierter Form vorliegt und dieser in der Situation für alle sichtbar vorliegt („und guck mal [...]“). Zunächst folgt eine grobe inhaltliche Erklärung, welche Bewertungskategorien der Bogen umfasst. Diese Erläuterung scheint den Eltern zu gelten, die beide mit Hilfe eines „mhm“ bestätigen, dass sie das Gesagte wahrgenommen haben. Wieder werden die Eltern als Nicht-Wissende adressiert, deren Bestätigung des Urteils durch die Lehrkraft im expliziten Ansprechen jedoch eingefordert wird. Außerdem positioniert sich die Lehrkraft mit Hilfe des Bogens als Expertin für den Schüler, wobei der Einsatz des Dokuments die Legitimierung dieser Position ermöglicht. Der Schüler wird dabei mit den von ihm am Ende des letzten Schuljahres vorgenommenen Bewertungen („kreuze“) konfrontiert in unmittelbarem Vergleich zu den Bewertungen durch die Lehrkraft („kringel“).

Im weiteren Verlauf der Adressierung wird deutlich, dass dabei die Bewertung von der Lehrkraft in Bezug auf den Schüler Deutungshoheit erlangen soll: „und da kannst du sehn sofort ohne dass man liest worum es geht dass ich dich oft besser einschätz als du dich selber >lacht< >V spricht parallel: mhm< und >M spricht parallel: mhm< ich glaub das ist der knackpunkt bei dir“. Der Schüler wird im Zusammenspiel der eigenen Bewertung und durch die der Lehrkraft zu sich in sein Verhältnis gesetzt. Sprachlich wird markiert, dass die Bewertungen, die der Schüler vollzogen hat, nicht kongruent seien mit denen, die die Lehrkraft vorgenommen hat, weil sie oftmals schlechter ausfielen. Wichtig erscheint dabei, dass es nicht um den Blick ins Detail geht, d. h. um das, was wie bewertet wurde („und da kannst du sehen sofort ohne dass man liest worum es geht“), sondern ausschließlich um die differente Bewertungstendenz. Gleichzeitig wird die Differenz der Bewertungsurteile vor den Eltern zur Aufführung gebracht und ihnen verdeutlicht, dass der Schüler noch nicht gelernt habe, sich richtig zu bewerten, d. h. so zu bewerten, wie die Lehrkraft ihn bewertet. Deutlich wird, wie die Positionierung der Lehrkraft als Expertin für den Schüler ein weiteres Mal performiert wird, indem die Bewertung durch die Lehrkraft als richtig markiert wird, die Bewertungen die durch den Schüler vollzogen wurde, als falsch. Die Positionierung der Lehrkraft gewinnt in dieser Wiederholung an Stabilität, eben auch weil sprachlich Zustimmung durch die Eltern formuliert wird („mhm“). Im Gegensatz zur Bewertung des Schülers über die eigene Person, wird die Bewertung von der Lehrkraft über ihn als unumstößlich und wahr etabliert. Dabei sticht hervor, dass vollzogene Bewertungspraktik des Schülers sogar als problematisch definiert wird („das ist der knackpunkt bei dir“).

Aus der etablierten Differenz zwischen der Bewertung, die die Lehrkraft vollzogen hat und der, die der Schüler vollzogen hat, wird im Folgenden eine Aufforderung zur Arbeit am Selbst abgeleitet, im Sinne eines Verbesserungsbedarfs auf Seiten des Schülers: „da müssen wir uns mal überlegen wie du dein selbstbild verbessern kannst >M spricht parallel: mhm< hast du da ne idee was dir helfen kann“. Die Differenz der unterschiedlichen Bewertungen wird darüber als falsches Selbstbild auf Seiten des Schülers gedeutet und dieser damit als einer positioniert, der (noch) nicht Experte für sich selbst ist, sondern in dieser Hinsicht Defizite aufweist. Dem Schüler wird aber die Anforderung auferlegt, sich in diesem Aspekt zu verbessern, jedoch wird er mit dieser Verbesserungsaufgabe nicht alleine gelassen („da müssen wir uns mal überlegen wie du dein selbstbild verbessern kannst“). Interessant ist in Bezug auf die sich vollziehenden Machtverhältnissetzungen hier, wie die vollzogene Bewertung durch die Lehrkraft nicht zur Diskussion gestellt wird, da sie als legitim und richtig hervorgebracht wurde im Verlauf des Re-Adressierungsgeschehens. Dadurch wird an den Schüler die Anforderung herangetragen, sich in der Beobachtung des eigenen „Tuns“ sowie in der Bewertung darüber so zu verbessern, dass im Vorfeld das vollzogene Urteil der Lehrkraft so antizipiert wird, dass die gegenwärtige Differenz von Schüler- und Lehrkraftbewertung abnimmt. Andererseits wird die vollzogene Bewertung durch die Lehrkraft auf diese Weise als gültiger Maßstab gesetzt, mit der Folge, dass diese dem Schüler oktroyiert wird und

dieser damit beginnen soll, sich mit den Augen der Lehrkraft zu sehen. Durch die Frage :„hast du da ne idee was dir helfen kann“, wird eine Responsibilisierung des Schülers vollzogen, eine Lösungsansatz für die eingeforderte Selbstverbesserung zu finden und der Rekursivitätspielraum so präfiguriert, dass eine Antwort auf die Frage wahrscheinlich wird, mit der dann wiederum die durch das Bewertungsurteil hervorgebrachten Positionen und Zuschreibungen auf Seiten des Schülers bestätigt werden. Auch das zustimmende „mhm“ des Vaters verstärkt ein weiteres Mal den Geltungscharakter des Urteils der Lehrkraft und damit den der darin hervorgebrachten Positionierungen, Zuschreibungen und Aufforderungen zur Verbesserung der eigenen Fähigkeiten auf Seiten des Schülers.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse der Rekonstruktion, wie mit Hilfe des Einsatzes des Fremd- und Selbsteinschätzungsbogens die Machtverhältnisse so präfiguriert werden, dass die vollzogene Schülerbewertung – hervorgebracht durch die Lehrkraft – an Gültigkeit gewinnt, indem die Zustimmung der Eltern über eben dieses eingeholt wird und der Schüler sukzessive zu demjenigen gemacht wird, der sich im Sinne des Lehrkrafturteils verbessern soll. Der Einsatz des Dokuments (Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen) schafft dabei die Voraussetzung, um über Erfolgreiches, aber vor allem Nicht-Erfolgreiches sprechen zu können. Beides – sowohl das Dokument aber auch die Zustimmung der Eltern – stabilisieren das Urteil der Lehrkraft über den Schüler und so letztendlich auch die Positionierung des Schülers. Der Spielraum für den Schüler sich in Opposition zum Urteil der Lehrkraft zu positionieren ist gering, weil die Zeugenschaft der Eltern und die des materialisiert vorliegenden Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen vor allem die Möglichkeit präfigurieren, sich zustimmend zu den hervorgebrachten Positionierungen und Zuschreibungen zu verhalten. Auf diese Weise wird der Schüler in die Verantwortung gesetzt, der Aufforderung zur Arbeit am Selbst gerecht zu werden und nach Wegen zu suchen, um dem eingeforderten Anspruch ein „richtiges“ Selbstbild im Rahmen von Bewertungspraktik zu zeigen, gerecht zu werden. Und auch wenn er im Suchen nach einer Lösung unterstützt wird, obliegt ihm die Aufgabe, der Aufforderung der Lehrkraft nachzukommen und „selbstständig“ eine Idee zur Verbesserung zu entwickeln. Das „richtige“ Selbstbild, so führen es die Ergebnisse in aller Klarheit vor Augen, wird durch das Urteil der Lehrkraft bestimmt. Die Portfoliobewertungspraktik im Schüler*in-Eltern-Lehrkraftgespräch als auch die Bewertungspraktik des Fremd- und Selbsteinschätzungsbogens werden so relationiert, dass die darin hervorgebrachten Positionierungen stabilisiert werden durch die aufeinander bezogenen Bewertungen. Deutlich ist auch geworden, dass die Portfoliobewertungspraktik nicht allein positive Bewertungen über Vergangenes hervorbringt, sondern auch das bestimmt, was zukünftig weiterentwickelt und verbessert werden soll. Damit bestimmt die Portfoliobewertung nicht allein den Status Quo, sondern sie ist auch Ausgangspunkt für die Analyse von Verbesserungsbedarfen, um die Progression im Arbeiten auf Seiten der Schüler*innen zu verbessern.

5.4.4 Resümee Bewertungspraktik Portfoliobogen

Das Resümee soll die Ergebnisse der Rekonstruktionen in Hinblick auf die unterschiedlichen Dimensionen der Adressierungsanalyse zunächst zusammenfassen, um sie darüber hinaus miteinander zu relationieren. Beginnen möchte ich dabei mit den Analyseergebnissen der Organisationsdimension, die deutlich machen wie durch die moderierende Sprecherinnenrolle der Lehrkraft unterschiedliche Sprecher*innenpositionen etabliert werden. In dem Positionsgefüge werden die Schüler*innen zu denjenigen, die das Rederecht für das Vorlesen der Portfolioberichte zugesprochen bekommen, während die Eltern zu beobachtenden Teilnehmer*innen gemacht werden, denen zunächst keine aktive Sprecher*innenpositionen zugeordnet wird. Zugleich fungieren die Eltern in ihrer Teilnahme als welche, die eine Aufführung der Bewertungspraktik ermöglichen – denn sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrkräfte kennen die Portfolioberichte bereits (vgl. Kapitel 5.1.3). Darüber hinaus wird die Etablierung der spezifischen Gesprächsorganisation durch die schriftliche Bewertung Portfolio erleichtert, da dessen Einbezug dem Gespräch einen festen Tagesordnungspunkt und so zu einer Präfiguration des Ablaufs der Lernentwicklungsgespräche führt. Zunächst beginnt die Bewertungspraktik damit, dass die Schüler*innen sich als Autor*innen retrospektiv bewertend zum eigenen schulischen Tun verhalten müssen. Auf diese Weise wird der Fokus auf die Schüler*innen gelegt, der auch dadurch bestehen bleibt, dass im Anschluss an das Vorlesen des Portfolioberichtes, die Lehrkraft eine Bewertung über die Leistungserbringung und das Verhalten der Schüler*innen fällt.

Die Analysebefunde der Norm- und Wissensdimension verdeutlichen, wie die Position derjenigen, die bewerten, auszufüllen ist: Die Schüler*innen sollen in und durch die Bewertungen als erfolgreiche Schüler*innen hervorgebracht werden. Neben der Norm, die Bewertungspraktik Portfolio vor dem Gespräch bereits schriftlich zu formulieren und dabei 1) schulische Aktivitäten sowie 2) die eigene gezeigte Leistung im Unterricht zum Gegenstand der Bewertung zu machen, geht es auch darum, 3) die eigene Person mit ihren positiven Fähigkeiten und persönlichen Stärken zur Aufführung zu bringen. Eine wichtige Rolle nimmt dabei der Portfoliobogen ein: Er wird als Ausdruck des Könnens und der Fähigkeiten der Schüler*innen im Sprechen der Lehrkraft hervorgebracht ebenso wie als Ausdruck, sich als Schüler*in im eigenen Tun beschreiben zu können. Der Portfoliobogen fungiert als Beweis für die von der Lehrkraft im Sprechen vollzogenen Zuschreibungen über die Schüler*innen. In der Tendenz zeigt sich, dass die Bewertungen vor allem die Hervorbringung von Erfolg forcieren, indem die Schüler*innen in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten ausschließlich positiv dargestellt werden. Durch den Portfoliobogen setzen sich die Schüler*innen zu den schulischen Regeln und Anforderungen in ein Verhältnis, wie es im Berichten über gemeinsam Erlebtes (Bericht über Klassenaktivitäten), erfolgreiche Leistungen (erreichte Punkte und Geschafftes) und persönliches Können und Eigenschaften deutlich wird. Wiederum werden die Schüler*innen dann im Anschluss durch die Bewertung der Lehrkraft ein weiteres

Mal ins Verhältnis zu schulischen Anforderungen gesetzt. Zu unterstreichen ist, dass die Bewertungen die Narration eines gelungenen und erfolgreichen Verhältnisses von Schülerin und Schule fokussieren.

Relationiert man die Befunde beider Dimensionen (Organisation- sowie Norm- und Wissensdimension) wird deutlich, dass die Schüler*innen im Fokus stehen und sich zunächst als erfolgreiche Schüler*innen präsentieren müssen, und dann als erfolgreiche Schüler*innen präsentiert werden. Durch die Aufforderung, sich als erfolgreiche Schüler*innen zeigen zu müssen, wird die Bewertungspraktik Portfolio zu einer Bewährungssituation aller beteiligten Personen. Für die Schüler*innen, weil deren Bewertung positiv ausfallen muss, um innerhalb der gültigen schulischen Ordnung Anerkennung zu erfahren. Für die Eltern/Erziehungsberechtigten, weil auch diese sich als „gute“ Eltern in der Präsentation eines erfolgreichen Sohnes oder aber einer erfolgreichen Tochter bewähren müssen. Und auch die Lehrkräfte müssen sich in der Bewertung der Schüler*innen bewähren, weil sie das Narrativ „erfolgreicher Schülerin/erfolgreicher Schüler“ zum Ausdruck bringen müssen und dabei die Schüler*innen als Personen bewerten können, die sie als Lehrkräfte im vergangenen Halbjahr individuell wahrgenommen haben. Durch dieses Narrativ autorisieren Lehrkräfte die eigene Position als fachliche Expert*innen sowie sich selbst als diejenigen, die die Schüler*innen in ihrem täglichen Arbeiten beobachtet haben.

Auf der Ebene der Macht- und Selbstverhältnissetzungen zeigen die Befunde, wie die Schüler*innen mit Hilfe des Vortragens des Portfolioberichtes dazu gebracht werden, sich zu den Anforderungen schulischen Erfolgs in ein Verhältnis zu setzen, indem sie sich als erfolgreiche Schüler*innen präsentieren müssen. In der Rekonstruktion der Machtverhältnisse zeigt sich, wie voraussetzungsreich die Positionierung der Schüler*innen und damit auch die der Eltern und der Lehrkraft sind, weil die Konstruktion der erfolgreichen Schüler*innen gelingen muss. Deutlich ist dabei aber auch geworden, dass die ausschließliche Fokussierung auf Erfolgreiches durch den vorab formulierten Portfoliobericht und die Bewertung durch Lehrkraft die Möglichkeit präfigurieren, dass ein erfolgreiches Schüler*innenarrativ entsteht. Zudem ist auch klar geworden, dass die Lehrkräfte die Portfolioberichte der Schüler*innen vorab gelesen haben und während des Unterrichts die Berichte beispielsweise in Form von Ergänzungen verändern (vgl. Kap. 5.1.3). Die Bewertungspraktik Portfolio als Schüler*in erfolgreich zu bewältigen, wird de auf diese Weise insofern erleichtert, als dass das, was am Ende vorgelesen wird, auf diese Weise weiter ausbuchstabiert wird.

Darüber hinaus zeigen die Befunde, wie auf Grund positiver Zuschreibungen in Bezug auf die Schüler*innen am Ende das Bild erfolgreicher Schüler*innen entsteht. Die Positionierung der Eltern als Teilnehmer*innen ist dabei mitentscheidend: Als Beobachter*innen der Situation werden sie als Zeugen für die getätigten Zuschreibungen über die Schüler*innen positioniert und fungieren in ihrer Zeugenschaft als diejenigen, die durch die Zustimmung die gefällten Bewertungsurteile legitimieren. Auch die Schüler*innen werden durch das Einholen der eigenen Zustimmung zu

denjenigen gemacht, die die gefällten Lehrkrafturteile verifizieren sollen und auf diese Weise den Bewertungsurteilen Wirkmächtigkeit verleihen. Entscheidend für die Wirkmächtigkeit der Bewertungen ist zudem, die Hervorbringung der Bewertungen als „wahre“ Urteile, indem die Schüler*innen die Positionierung der Bewertenden einnehmen müssen, indem sie als Autor*innen der Portfolioberichte sich in ihrem eigenen Tun zum Gegenstand der Bewertung machen. Ein Zurücktreten hinter das Vorgelesene und die (vermeintlich) eigene Bewertung konnte nicht rekonstruiert werden und ist auch nur schwierig zu imaginieren, weil die Bewährungssituation sich als Bewertende*r zum eigenen Tun verhalten zu müssen, diesen Rekursivitätsspielraum kaum zulässt.

In Bezug auf die Selbstverhältnissetzungen wird in allen Bewertungen deutlich, dass die Verantwortung für Leistungs(miss-)erfolg auf Seiten der Schüler*innen etabliert wird: Es sind die Schüler*innen, die ihr bereits vorhandenes Interesse an Themen für die Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben durch ihre (vermeintlichen) Persönlichkeiten mitbrachten und mit der eigenen guten Laune dazu beitrügen, im Unterricht erfolgreich zu sein. In diesen hier exemplarisch rekapitulierten Verhältnissetzungen werden die Schüler*innen zu sich als diejenigen in Bezug gesetzt, die die Verantwortung dafür trügen, im Unterricht erfolgreich sein zu können. Und auch in den Momenten, in denen eine notwendige Verbesserungsbedürftigkeit zum Gegenstand der Bewertung gemacht wird, wird auch das Sich-Verbessern als etwas hervorgebracht, dass durch die Schüler*innen veränderbar sei, um folglich ein (noch) erfolgreicherer Arbeiten in Unterricht und ein höheres Passungsvermögen zu schulischen Anforderungen erzielen zu können.

Auffällig ist zudem, dass die ausschließliche Ins-Verhältnissetzung der Schüler*innen zu erwünschten schulischen Regeln und Anforderungen dazu führt, dass Schule als ein Ort hervorgebracht wird, der Schüler*innen in ihrer Entwicklung unterstützt. Diesbezüglich können die Ergebnisse auch zeigen, wie die positive Wirkung und der Nutzen von Schule für das Individuum zur Aufführung gebracht wird und dabei fast ausschließlich auf deren positive Wirkung rekurriert wird. Schule wird auf diese Weise zu einem Ort, der als wichtig für die positive Weiterentwicklung von Schüler*innen entworfen wird, an dem sich Schüler*innen mit den (vermeintlichen) eigenen, vielfältigen Fähigkeiten einbringen und diese weiterentwickeln können.

Übergreifend zeigt sich in der Relationierung der Ergebnisse, wie die Schüler*innen in und durch die Bewertungspraktik Portfoliobogen darin eingeübt werden, sich als erfolgreiche Schüler*innen verstehen zu lernen, die diesen Erfolg selbst zu verantworten haben. Auf diese Weise präfiguriert die Bewertungspraktik, dass die Schüler*innen sich auf sich selbst als diejenigen beziehen, die schulische Aufgaben meistern können. Das Meistern schulischer Aufgaben wird dabei aber als etwas konstruiert, das in allererster Linie ihnen selbst zugutekomme, weil in den schulischen Aufgaben eine persönliche Bedeutung für die Entwicklung der Schüler*innen liege, nämlich sich selbst mit den eignen (zugeschriebene) Fähigkeiten einbringen und weiterentwickeln zu können. Übergreifend ist die Bewertungspraktik

schließlich als ein Einüben der Schüler*innen zu interpretieren, sich als jemand verstehen zu lernen, der selbstverantwortlich ist, weil Erfolg – so wird es im Verlauf der Bewertungspraktik fortlaufend hervorgebracht – allein durch das eigene Wollen und Anstrengung entstehen kann.

5.5 Bewertungspraktik Zielvereinbarungen

Die Zielvereinbarungen werden wie die vorausgegangene Praktik der Portfoliobewertung halbjährlich in den Schüler*in-Eltern-Lehrkraft-Gesprächen vollzogen (vgl. Kap. 5.1.3). Im Wechsel werden dabei die Ziele der alten Vereinbarung bewertet und dann im Anschluss neue Ziele vereinbart. Die Bewertung der Zielvereinbarungen wird sukzessive hervorgebracht – so bewerten die Schüler*innen ihr Tun beziehungsweise ihre Produkte vor der Lehrkraft und den Eltern unter Einsatz der Zielvereinbarungsdokumente (vgl. Anhang 5). Die Lehrkraft wiederum bewertet die Schüler*innenbewertung mit Hilfe eigener Beobachtungen oder unter Einbezug weiterer Dokumente wie bspw. dem Kompetenzraster. Daran anschließend setzen sich wiederum in aller Regel die Schüler*innen erneut in ein Verhältnis zur Bewertung der Lehrkraft und bewerten ein weiteres Mal das eigene „Tun“, indem sie Ziele abhaken oder die eigene Bewertung revidieren müssen. Teilweise vollziehen auch Eltern Bewertungen hinsichtlich der Arbeit der Schüler*innen. In mehreren Schritten wird nun im folgenden Kapitel die Bewertungspraktik der Zielvereinbarungen adressierungsanalytisch untersucht. Schwerpunkt des Kapitels bilden die Adressierungen, die wiederholt im Vollzug der Bewertungspraktik Zielvereinbarungen beobachtet wurden und die durch Datenauszüge unterschiedlicher Gespräche abgebildet werden. Ich beginne mit der Analyse auf der Ebene der Organisationsdimension der Bewertungspraktik (5.5.1), um zu verdeutlichen, wer wie in der Bewertungspraktik das Re-Adressierungsgeschehen lenkt und darin wen zu einer Reaktion verpflichtet. Im darauffolgenden Unterkapitel (5.5.2) bildet die Norm- und Wissensdimension den Fokus der Analyse und fragt danach, wie welche Wissens- und Normhorizonte in welcher Art und Weise in der Bewertungspraktik hervorgebracht werden. Dann (5.5.3) wird der Blick auf die sich vollziehenden Machtverhältnisse und Selbstverhältnissetzungen gelenkt und danach gefragt, wie in und durch die Bewertungspraktik Zielvereinbarungen welche temporären Positionen und Machtverhältnisse hervorgebracht und darin welche Arbeiten am Selbst eingefordert werden. Die Ergebnisse der Einzelanalysen werden abschließend gebündelt dargestellt (5.5.4).

5.5.1 Organisationsdimension – Das Arrangieren der Bewertungspraktik

Der im Folgenden interpretierte Auszug lässt sich als eine Etablierung von Gesprächspositionen und materiellen Arrangements beschreiben, die den Ablauf der Bewertungspraktik entscheidend präfigurieren und dann fortwährend re-etabliert werden. Die Aushandlung der Positionen sowie die Sichtbarmachung spezifischer

Dokumente wird zwischen der Lehrkraft (L), einer Schülerin (Sw) sowie der Mutter (M) vollzogen. Ich interpretiere den Transkriptauszug als Präfiguration des Bewertungsvollzugs der Bewertungspraktik Zielvereinbarungen sowohl in Bezug auf die Etablierung der Gesprächspositionen als auch der Etablierung einer spezifischen Anordnung der eingesetzten Bewertungsdokumente. Es zeigt sich dabei, wie der Lehrkraft und auch der Schülerin legitime Sprecher*innenpositionen eröffnet werden, während der Mutter als Zuschauerin – ähnlich wie der Beobachterin – keine Sprecherinnenposition eröffnet wird. Begonnen wird die Bewertungspraktik durch einen Sprechakt der Lehrkraft, und zwar folgendermaßen:

L: nimm mal die alte und die neue selg vereinbarung die legen wir legt du dann so nebeneinander hin

Sw: ich glaub die alte selg vereinbarung ist noch auf meinem platz

L: dann hol sie die brauchen wir jetzt >lacht< und wir helfen hier schon mal ein bisschen

M: kommt hier // müsste das da sein

L: genau und wir haben das immer so nebeneinander gelegt das ist ganz praktisch dann kann man da gleich gucken [Bezugsdokument TR AD 2016.09.06. SELG L1 Antonia]

Zunächst beginnt die Lehrkraft die Schülerin aufzufordern, die alten und neuen Zielvereinbarungsdokumente hervor zunehmen. In Hinblick auf die Frage, wie diese Aufforderung sprachlich realisiert wird, zeigt sich, dass die Lehrkraft mit Hilfe des Imperativs „nimm“, die Schülerin verpflichtet, die Zielvereinbarungen nun auf den Tisch zu legen. Darin zeigt sich die Lehrkraft im Sprechen als diejenige, die den Vollzug der Bewertungspraktik steuert. Gleichzeitig wird im Sprechen der Lehrkraft eine spezifische Formation der Dokumente etabliert, indem sie wie eine Dirigentin eine bestimmte Anordnung der Dokumente einfordert: Die alte und die neue Zielvereinbarung sollen direkt nebeneinanderliegen. Die Schülerin wird im Sprechen der Lehrkraft dabei als diejenige hervorgebracht, die in der Situation die Dokumente einerseits bei sich tragen muss und andererseits, wie aufgefordert, die genaue Anordnung der Dokumente vollziehen soll. Auf diese Weise wird die Schülerin im Sprechen zu einer Reaktion verpflichtet. Interessant ist im Verlauf des ersten Sprechaktes der Lehrkraft der Wechsel der Personalpronomen wir und du. Während die Lehrkraft im Umgang mit den Dokumenten zunächst erklärt und so alle Anwesenden anspricht und zu einer Reaktion verpflichtet, wird direkt danach die Adressierung verändert, wodurch dezidiert die Schülerin aufgefordert wird, die Zielvereinbarungen nebeneinander anzuordnen („du dann so nebeneinander“).

In der Reaktion der Schülerin zeigt sich dann, dass diese der Aufforderung Folge leistet, jedoch die fehlende Zielvereinbarung nicht in Griffweite hat. Die Schülerin verweist darauf, dass diese sich noch auf ihrem Platz befinde, womit sie auf ihren Arbeitsplatz im Klassenzimmer verweist. Die Lehrkraft weicht von ihrem Vorgehen nicht ab, sowohl die alte als auch die neue Zielvereinbarung für die

Bewertungspraktik zu nutzen, und die Schülerin wird aufgefordert, die alte Vereinbarung zu holen. Deutlich wird, dass die Lehrkraft währenddessen zusammen mit der Mutter die Sortierung der vorliegenden Dokumente vornimmt und den Beginn der Bewertungspraktik vorbereitet („hier schon einmal helfen“). Daran zeigt sich, dass die Lehrkraft den Vollzug der Bewertungspraktik organisiert und andere zu einer Reaktion verpflichtet, hier nun auch die Mutter der Schülerin. Weiterhin ist es jedoch die Schülerin, die in dieser Situation im Mittelpunkt steht und zu einer Reaktion verpflichtet wird, wie in der Verwendung des Verbs helfen deutlich wird. Die Schüler*in wird so erneut zu derjenigen gemacht, die die Hauptrolle im Vollzug der Bewertungspraktik spielt und zugleich die Hauptverantwortung trägt, während Lehrkraft und Mutter nur unterstützend tätig sind.

Im weiteren Verlauf geht aus dem Transkript nicht klar hervor, welche Dokumente sowohl die Lehrkraft als auch die Mutter auf dem Tisch sortieren und ggf. wegräumen, jedoch wiederholt sich im Sprechen der Lehrkraft, die spezifische Anordnung der Dokumente: „wir haben das immer so nebeneinander gelegt das ist ganz praktisch dann kann man da gleich gucken“. Sie wiederholt damit die eingangs formulierte Aufforderung, beide Dokumente nebeneinander anzuordnen. Zwei Aspekte fallen in diesem Sprechakt besonders auf. Zunächst verweist das Sprechen der Lehrkraft darauf, dass die Vereinbarungen „immer“ nebeneinanderliegen. Deutlich wird in dieser Aussage, dass die Art und Weise, wie die Dokumente angeordnet werden, routiniert vollzogen wird und sich hier eine Wiederholung hinsichtlich des Vollzugs der Bewertungspraktik Zielvereinbarungen zeigt. Zweitens wird die Art der Anordnung damit begründet, dass es praktisch sei, weil man „da gleich gucken“ könne. Hier deutet sich im Sprechen ein Hinweis dafür an, dass die alte und die neue Zielvereinbarung miteinander in Relation stehen insofern, dass eine Form des „Guckens“ vollzogen wird. Die alte und die neue Vereinbarung sind nicht unabhängig voneinander, sondern werden in Relation zueinander gesetzt. Unklar bleibt indessen jedoch, wie genau die Relation zwischen der alten und der neuen Vereinbarung ausgestaltet wird.

In Hinblick auf die Fragen, wie die Beteiligten der Bewertungspraktik angesprochen werden und wie sie zu einer Reaktion verpflichtet werden, sollen vier Aspekte zusammenfassend festgehalten werden. Erstens zeigt sich, dass die Lehrkraft den Vollzug der Bewertungspraktik organisiert und sich als diejenige zeigt, die sowohl die Schülerin als auch die Mutter dazu autorisiert respektive verpflichtet, etwas Bestimmtes zu tun. In der Reaktion der Schülerin als auch der Mutter zeigt sich, dass beide auf die Reaktionsverpflichtung wie nahegelegt reagieren. Es ist die Lehrkraft die den Vollzug der Bewertungspraktik lenkt. Zweitens wird aber auch deutlich, dass die Schülerin von der Lehrkraft als diejenige adressiert wird, die für den Vollzug der Bewertungspraktik die Verantwortung trägt, insofern sie die dafür notwendigen Dokumente vorlegen muss. Hier zeigt sich drittens, die Relevanz des Dokuments Zielvereinbarungen, die im Sprechen hervorgebracht wird und als unabdingbar für den reibungslosen Verlauf der Bewertungspraktik etabliert wird. In Hinblick auf die Anordnung der Dokumente wird zudem deutlich, dass sich die Beteiligten

auf einen bereits routinierten Ablauf beziehen. Viertens fällt im Sprechen über die Anordnung der Dokumente mit Blick auf die Organisation der Bewertungspraktik aber auch auf, dass diese spezifische Anordnung der Dokumente darin begründet zu sein scheint, dass die alte und die neue Zielvereinbarung als in Relation zueinanderstehend markiert werden. Unklar bleibt dabei, wie die Zielvereinbarungsdokumente miteinander bzw. aufeinander bezogen werden. Angedeutet wird jedoch im Sprechen der Lehrkraft eine Visualisierung, wie es die Verwendung des Verbs gucken verdeutlicht. Deutlich wird dabei, dass die Organisation der Bewertungspraktik die Zielvereinbarungen als materielles Arrangement in die Bewertungspraktik einbinden. Zudem ist festzuhalten, dass die analysierten Positionen in Bezug auf die Möglichkeiten der Gesprächsorganisation, sich nach dem hier analysierten Beginn der Bewertungspraktik nicht ändern, insofern als das die aktiven Sprecher*innenpositionen gleich bleiben und sich im Verlauf der Bewertungspraktik wiederholen.

5.5.2 Norm- und Wissensdimension – Bewerten, um zu planen

Norm- und Wissensdimension I – Bewerten

Der nächste Datenauszug schließt an den vorangegangenen Transkriptionsauszug an, an dem ich den Modus Operandi der Bewertungspraktik rekonstruieren möchte: Bewerten, um zu planen. Dabei zeigt sich auch, wie Bezug genommen wird auf die alte Zielvereinbarung im Gespräch von Schülerin (Sw) und Lehrkraft (L), wie es im ersten Sprechakt der Lehrkraft deutlich wird:

L: dann gucken wir bei deutsch genau was kannst du abbaken von der alten

Sw: ja >Sw und L lachen< text zum thema unterwegs >L stimmt zu: mhm< inhaltsangaben zum buch pa-gensand schreiben themenkreis fabeln vier rote=rote äh grüne punkte hab ich das gemacht

L: mhm gucken wir mal nach oder (.) wir haben ja die feedbacks habt ihr ja alle hier reingebeftet (1) guck mal hier guck mal wie viele du gemacht hast

Sw: okay ja sind es >lacht<

L: locker ne

Sw: ja gut dann bak ich das ab

>L spricht parallel: darfst du abbaken<

Sw: und dann in literatur a eins roten punkt schaffen das hab ich geschafft >L stimmt zu: mhm< ähm und in rechtschreibung a zwei zwei grüne (.) punkte (2) ich glaube in rechtschreibung hab ich nicht so viel gearbeitet (3) also in rechtschreibung

L: hier hast du was abgekakt ich weiß nicht ob du die schon hattest

Sw: ja

L: nee hast du mir noch nicht gezeigt was du da gemacht hast (.) musst mir mal zeigen also du hast du hast gearbeitet sonst hättest du nicht abgehakt musst du mir nur zeigen
[Bezugsdokument TR AD 2016.09.06. SELG L1 Antonia]

Was passiert hier zu Beginn des Gesprächs zwischen Schülerin und Lehrkraft? Zunächst eröffnet die Lehrkraft die Kommunikation mit der Aufforderung an die Schülerin, dass diese die alten Vereinbarungen für das Fach Deutsch daraufhin bewerten sollen, ob diese erreicht und erledigt wurden („L: dann gucken wir bei deutsch genau was kannst du abhaken von der alten“). Die Schülerin antwortet bejahend, und nach einem kurzen gemeinsamen Lachen von Schülerin und Lehrkraft beginnt die Schülerin damit, die alten Vorhaben für das Fach Deutsch sukzessive zu nennen und diese gemeinsam mit Hilfe eines weiteren Dokuments und der Autorisierung durch die Lehrkraft als erfolgreich und abgeschlossen zu bewerten. Dann wiederholt sich die Art der Bewertung auf ähnliche Weise, nur mit dem Unterschied, dass das Ziel noch nicht final als erfolgreich abgearbeitet bewertet werden kann.

Zunächst richtet sich der Blick der adressierungsanalytischen Interpretation auf die erste Hälfte des Transkriptauszugs. In der anfänglichen Aufforderung der Lehrkraft, mit der die Schülerin autorisiert wird, die alten Vereinbarungen zu bewerten, werden explizit die Ziele für das Fach Deutsch aufgerufen und die Bewertungspraktik zunächst auf ein Fach festgelegt. Dabei etabliert die Lehrkraft die Norm, dass die Schülerin ihre Ziele daraufhin bewerten soll, ob sie diese abhaken könne. Durch die Interpretation des Verbs abhaken wird die normative Ausrichtung der Bewertungspraktik deutlich. An das Wort ist im allgemeinen Sprachgebrauch die Vorstellung geknüpft, dass etwas nur schnell zur Kenntnis genommen wird, etwas, das man mit einem Haken versieht wie bspw. bei der Kontrolle einer Anwesenheitsliste. In ähnlicher Weise funktioniert das Abhaken von To-Dos auf einer Liste, die, einmal abgehakt, fast schon vergessen sind, sind sie doch für den gegenwärtigen als auch zukünftigen Moment von keiner weiteren Relevanz. Bezieht man die Bedeutung des Wortes abhaken auf das hier eingeforderte Abhaken von Vereinbarungen im Fach Deutsch, dann zeigt sich in der normativen Ausrichtung, dass die Bewertungspraktik einer kurzen Kontrolle gleichkommt, die feststellt, ob ein Ziel erreicht wurde oder nicht.

Fragt man weiter danach, welche Norm- und Wissenshorizonte aufgerufen und etabliert werden, fällt im Sprechakt der Schülerin auf, dass typische, d. h. vielen aus der eigenen Schulerfahrung heraus noch bekannte Aufgaben des Deutschunterrichtes aufgerufen werden wie beispielsweise das Schreiben einer Inhaltsangabe zu einem Roman. Weniger typisch, im Sinne von vertraut, erscheint im Sprechen der Schüler*in das Aufrufen „themenkreis fabeln vier rote=rote äh grüne punkte“. Der Begriff „Themenkreis“ markiert im alltäglichen Sprachgebrauch, dass unterschiedliche Inhalte einander ähneln und miteinander im Zusammenhang stehen. In Kombination mit der genauen thematischen Bestimmung „Fabeln“ wird deutlich, dass es sich bei diesem Unterrichtsthema um die Auseinandersetzung mit einer

speziellen Textsorte von Erzählungen handelt. Unklar bleibt dabei, was genau bearbeitet und gelernt werden soll, jedoch wird deutlich, dass das Aufrufen der Vereinbarung in der Art und Weise, wie es die Schülerin vollzieht, von den Beteiligten als gültig anerkannt wird, weil kein Nachfragen oder Ähnliches erfolgt. Im routinierten Aufrufen der Vereinbarung und des Punktesystems zeigt sich an diesem Sprechakt, dass auf ein von allen Beteiligten geteiltes Wissen um die gültige normative Ordnung referiert wird. Fokussiert werden soll in diesem Zusammenhang die Art und Weise, wie im Sprechen der Schülerin die Vereinbarung hervorgebracht wird: „vier rote=rote äh grüne punkte“. In Bezug auf die normative Ordnung wird deutlich, dass die Vereinbarung mit dem Thema Fabeln an das Bewertungssystem der Punkte gebunden ist und, wie im Sprechen deutlich wird, nicht an das rote, sondern der grünen Punkte, die angeben, wie viele Aufgaben in einem Themenbereich oder einer Checkliste erfolgreich bearbeitet wurden. Es tritt in dieser normativen Ordnung die quantitative Anzahl an erledigten Aufgaben in den Vordergrund, die auf der alten Zielvereinbarung bereits so formuliert wurden, dass ein messbares Ergebnis am Ende bewertet werden kann.

Der Moment des Bewertens schließt an das Sprechen der Schülerin unmittelbar an. Im Sprechakt zeigt sich dabei die Unsicherheit, ob das Ziel „vier grüne Punkte im Themenkreis Fabeln“ erreicht zu haben, wirklich erreicht wurde: „hab ich das gemacht“. Deutlich wird, dass die Schülerin sich als diejenige zeigt, die die Bewertung der Vereinbarung vollzieht, jedoch in der gegenwärtigen Situation nicht über das Wissen verfügt, inwiefern die Aufgabe erfolgreich abgeschlossen wurde oder eben nicht. Im Verlauf des Transkriptauszugs wird die Schülerin dann von der Lehrkraft im Bewerten angeleitet, indem zusätzliche Dokumente – Feedbacks – zu Rate gezogen werden, um mit diesen zu bewerten, inwiefern das aufgerufene Ziel erfolgreich erfüllt wurde. In Bezug auf die Bewertungspraktik wird klar, dass Ziele mit Hilfe von schriftlich vermerkten Beurteilungen wie dem Feedback in der Bewertungspraktik erneut bewertet werden. So zeigt sich im Sprechen der Lehrkraft, dass mit Hilfe der Feedbacks überprüft wird, wie viele grüne Punkte dort dokumentiert sind. Wieder zeigt sich hier die normative Ausrichtung, Ziele mit Hilfe eines quantitativen Bewertungsmaßstabs zu evaluieren. Es ist jedoch nicht mehr die Schülerin, die das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen der Vereinbarung bewertet, sondern es ist das Dokument des Feedbacks, das als schriftlich vorliegende Bewertungsinstanz zu Rate gezogen wird („mhm gucken wir mal nach oder (.) wir haben ja die feedbacks“). Erst als deutlich wird, dass genug grüne Punkte erreicht wurden – sogar mehr als erforderlich –, hakt die Schülerin die Vereinbarung ab. Im Sprechen der Lehrerin wird sie autorisiert, dies tun zu dürfen. In Bezug auf die normative Ordnung der Bewertungspraktik wird analysierbar, wie die bereits zu Beginn des Gesprächs eingeführte Norm des Abhakens erneut in den Fokus tritt. Die Bewertungspraktik zielt auf eine schnelle und kurze Kontrolle, um zu zeigen, ob Ziele erreicht wurden oder nicht. Zusammenfassend zeigt sich, wie die Schülerin zu derjenigen wird, die mit der Bewertungspraktik beginnen soll. Was wie bewertet werden kann und soll, obliegt dabei aber nicht der Schülerin. Im Einbinden schriftlicher

Rückmeldungen wie dem Feedback, die die Arbeit der Schülerin bereits bewertet haben, wird ein weiteres Mal die bereits bewerteten Leistungen der Schülerin zur Aufführung gebracht und damit verifiziert. Dokumente wie das Feedback bestimmen, inwiefern eine Vereinbarung als erfolgreich oder nicht erfolgreich bewertet werden kann. Die schriftlichen Dokumente werden im Rahmen des Bewertungsprozesses als schriftliche „Zeugen“ für Leistungsprogression wirkmächtig. Sichtbar wird dabei die Vorzeitigkeit der Bewertung: bereits im Unterricht wird mit Hilfe der Feedbackbögen die Arbeit der Schülerin am Themenkreis Fabeln beurteilt und die Bewertung im Leistungsentwicklungsgespräch lediglich zur Aufführung gebracht insofern, dass die Lehrkraft diese zur Überprüfung von Vereinbarungszielen nutzt.

Im Verlauf der Gesprächssequenz wiederholt sich die Bewertungspraktik der Vereinbarung in ähnlicher Weise. Die Schülerin beginnt damit, das Vereinbarte vorzutragen, und zwar in der bereits analysierten routinierten Sprechweise: „und dann in literatur a eins roten punkt schaffen“. Wieder liegt der Fokus darauf, inwieweit ein Ziel erreicht wurde, worauf die Verwendung des Verbs schaffen hinweist. Die Schülerin bewertet das vorgelesene Ziel als erreicht; wiederum bestätigt die Lehrkraft durch ein „mmh“ die Richtigkeit dieser Bewertung.

Im Folgenden wiederholt sich dann, dass die Schülerin eine Vereinbarung im bereits analysierten Modus aufruft: „ähm und in rechtschreibung a zwei zwei grüne (.) punkte (2) ich glaube in rechtschreibung hab ich nicht so viel gearbeitet (3) also in rechtschreibung“. Die Vereinbarung wird erneut aufgerufen unter Nutzung der im Feld spezifischen Bezeichnung „rechtschreibung a zwei zwei grüne punk-te“. Anders als im bisherigen Bewertungsablauf zeigt sich jedoch, dass die genannte Vereinbarung von der Schülerin als unabgeschlossen bewertet wird mit der Begründung, dass die Schülerin an dieser Aufgabe seltener gearbeitet habe. Daran anschließend weist die Lehrkraft darauf hin, dass die Schülerin jedoch das Ziel auf der Zielvereinbarung bereits abgehakt habe. Interessant ist die darauffolgende Re-Adressierung der Lehrkraft: „nee hast du mir noch nicht gezeigt was du da gemacht hast (.) musst mir mal zeigen also du hast du hast gearbeitet sonst hättest du nicht abgehakt musst du mir nur zeigen“. Deutlich wird hier in Bezug auf die normative Ordnung der Bewertungspraktik, dass etwas Bewertetes nochmal bewertet wird und in dieser Bewertung erneut zur Aufführung kommt. Diese Norm wurde bereits vorab im Zusammenhang mit dem Feedbackbogen analysiert. Deutlich wird darin, dass der hier vollzogene „Abhak“-Modus der Bewertungspraktik ermöglicht wird, weil die Ziele der alten Vereinbarungen bereits im Vorfeld des Gesprächs bewertet wurden. Das Wissen darum, ob und inwiefern welches Ziel der Vereinbarung erfolgreich abgeschlossen wurde, ermöglicht ein routiniertes Aufrufen und Kontrollieren der Ziele hinsichtlich ihres Bearbeitungsstandes.

Insgesamt ist in Bezug auf die Frage, welche Wissens- und Normhorizonte hervorgebracht werden, erkennbar, dass die Bewertungspraktik Zielvereinbarungen einem Aufrufen von Zielen gleicht, bei der die erneute Kontrolle sowie Aufführung des Erreichten/Nicht-Erreichten im Fokus steht. Die Schülerin wird darin als diejenige hervorgebracht, die die Zielerreichung bewerten soll, jedoch ist auch deutlich

geworden, dass die Bewertung der Ziele bereits vorab im Unterricht durch die Lehrkraft vollzogen wurde und im Verlauf der Bewertungspraktik Zielvereinbarungen erneut von der Lehrkraft überprüft wird, und zwar mit Hilfe der eingesetzten Bewertungsdokumente zur Leistungsdokumentation.

Norm- und Wissensdimension II – Planen

Im Folgenden soll nun ein weiterer Transkriptionsauszug analysiert werden, der als ein Planen neuer Ziele im Anschluss an das Bewerten alter Ziele beschrieben werden kann. Eröffnet wird der Datenauszug mit einer Aufforderung des Schülers (Sm) durch die Lehrkraft (L), infolgedessen die Phase des Bewertens beendet und zum Planen neuer Ziele übergeleitet wird:

L: dann hak das mal ab wir können ja mal gucken

Sm: >spricht parallel: ich muss einmal gucken (1) literatur ab ich muss das einmal hier hinten gucken (.) fünf ab nee der ist hier ab ja ich hatte ihn ich hatte den test geschrieben glaube ich davor noch<

L: genau du hattest ja diese roten punkte schon alle ne

Sm: ja

L: und ähm frau [Name der Lehrkraft wird genannt] hatte geschrieben dass du dir ich glaube das war dann nicht für eins sondern dass du dir eventuell zu viel vorgenommen hast einen neuen roten punkt hast du nicht geschafft

Sm: ja aber ich hab ja gestern glaub ich noch vielleicht einen geschafft

L: hast du noch einen test geschrieben >Sm stimmt zu: ja< okay und ähm (.) was hast du dir dann neues vorge-nommen also da >Sm spricht parallel: ähm also ich hab< stehen ja erstmal sachen lies die mal vor

Sm: themenkreis gedichte ich lese schreibe und analysiere gedichte

L: genau da wär da steht ja jetzt nicht ähm roter punkt aber da könnt ihr grüne punkte auf jeden fall erwerben ne das ist ja bei deutsch immer so dass es manchmal dann sprechen lesen son bisschen gemischt ist genau was steht da noch

Sm: und themenkreis argumentieren debattieren ich stelle eine argumentation vor

L: genau da sagte frau [Name der Lehrkraft] da erwirbt man meistens einen grünen punkt so ne deswegen hat sie das nicht dahinter geschrieben und was hast du dir jetzt vorgenommen

Sm: ich hab mir bis jetzt ist hab ich bis jetzt nur eine sache eigene texte a zwei punkt zwei will ich machen >L spricht parallel: genau a zwei ist das< hier weil da hab ich auch schon mehrere da hab ich letztes jahr auch schon grüne punkte gemacht und jetzt auch wieder und da möchte ich den roten punkt jetzt schaffen und

L: okay (.) und ähm wie sieht das hier aus bei ähm (.) lesekompetenz [Bezugsdokument TR AD 2016.01.28. SELG Bruno]

Zu Beginn des Transkriptionsauszugs zeigt sich erneut die bereits analysierte Bewertungspraktik im Modus des Abhakens. Die Lehrkraft autorisiert den Schüler dazu, die alte Vereinbarung abhaken zu können. Im Sprechen des Schülers wird deutlich, dass dieser sich zunächst orientiert und nach einem Test sucht, von dem er nicht genau weiß, ob er diesen bereits geschrieben hat oder aber nicht. Es wirkt, als sei er, anders als die Lehrkraft, noch nicht bereit, das Ziel abzuhaken. Es entspinnt sich eine Aus-handlung darüber, welche Ziele inwiefern von dem Schüler erreicht wurden. In der Re-Adressierung der Lehrkraft wird aus Sicht der Lehrerin markiert, welche roten Punkte er bereits geschafft habe und welche noch offen seien. Dabei bezieht sie sich auf das Urteil ihrer Kollegin und schließt mit einer Bewertung an, die deutlich macht, dass der Schüler nicht alle Ziele wie geplant erreicht hat: „eventuell zu viel vorgenommen“. Begründet wird dieses Urteil damit, dass ein roter Punkt nicht erreicht wurde. Gleichzeitig markiert die Lehrkraft im Sprechen auch eine Begründung, die erklärt, warum der Schüler nicht alle Ziele erreicht habe. Während erfolgreich erfüllte Ziele kontrolliert und abgehakt wurden, zeigt sich nun, wie beim Nicht-Erreichen eines Ziels eine Ursachenforschung beginnt. Der Suche nach Ursachen ist die Aufforderung inhärent, im zukünftigen Planungsprozess die Machbarkeit der vorgenommenen Ziele miteinzubeziehen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bewertungspraktik der alten Vereinbarungen für die Planung neuer Vereinbarungen relevant ist, weil diese eine Orientierungsfunktion ein-nehmen hinsichtlich der Anzahl und des Umfangs neuer Ziele. Zugleich wird der Schüler in der Bewertung, sich zu viel vorgenommen zu haben, zu einem gemacht, der die Norm der Machbarkeit der Ziele nicht erfolgreich umgesetzt hat.

In der sich anschließenden Re-Adressierung des Schülers wird ein Einspruch hervorgebracht. Der Schüler erklärt, dass er noch einen Tag vor dem Gespräch einen Test geschrieben habe, um den roten Punkt zu erreichen mit dem Ziel, die alte Vereinbarung erfolgreich abzuschließen. In der Antwort des Schülers, der deutlich markiert, dass er bis zum letzten Moment – nämlich einen Tag vor dem Leistungsentwicklungsgespräch – daran gearbeitet hat, die Vereinbarung zu erfüllen, wird die Norm bestätigt, dass die Zielvereinbarungen von den Schüler*innen im Unterricht zu erfüllen sind. Zugleich zeigt sich die Regel, Vereinbarungen so zu formulieren, dass sie am Ende realisiert werden können. Unklar bleibt, inwiefern der Schüler der Regel der Realisierbarkeit von Zielen gerecht wurde, weil im Sprechen offenbleibt, inwiefern der Test nun erfolgreich absolviert wurde („roter Punkt“) oder nicht. Festzuhalten ist jedoch, dass sich hier wieder die normative Ausrichtung zeigt, vereinbarte Ziele erfolgreich zu bearbeiten und diese mit Hilfe einer kurzen Kontrolle nicht nur abhaken zu können, sondern erneut zur Aufführung zu bringen.

Sichtbar wird im weiteren Verlauf des Gesprächs eine neue Ausrichtung hinsichtlich der Bewertungspraktik und der in ihr wirkmächtigen Normen. Nachdem Ziele bewertet und abgehakt wurden, bleibt die Bewertungspraktik nicht dabei

stehen, die alten Vereinbarungen kontrolliert und damit abgeschlossen zu haben, sondern der Moment der Bewertung wird verknüpft mit dem Moment des Planens von dem, was zukünftig vom Schüler im Unterricht erarbeitet werden soll. Die Lehrkraft eröffnet diesen Wechsel in der Ausrichtung der Bewertungspraktik mit der Frage an den Schüler: „was hast du dir dann neues vorgenommen also da“. Im Sprechen wird nun die neue Vereinbarung aufgerufen und sehr direkt, fast schon abrupt zu den neuen Zielen übergeleitet. In der darauffolgenden Antwort des Schülers wird sichtbar, dass der Wechsel keine Irritationen hervorruft, sondern, wie sich im parallel vollziehenden Sprechen des Schülers deutlich zeigt, sehr zügig und routiniert auf die Frage der Lehrkraft geantwortet wird. Dabei wird der Schüler aber von der Lehrkraft unterbrochen und dazu angeleitet, zunächst das vorzulesen, was bereits in der Vereinbarung steht. Im Sprechen verweist sie auf das, was bereits für das Fach Deutsch für alle Schüler*innen als vorgedrucktes Ziel vorgegeben wurde. Einerseits zeigt sich hier die Regel, dass der Schüler selbst Ziele formulieren soll. Andererseits wird auch deutlich, dass den Schüler*innen Ziele vorgegeben werden, die sie sich nicht selbst gesetzt haben. Darin wird deutlich, dass das, was am Ende Gegenstand der Bewertungspraktik wird, zwar von den Schüler*innen geplant wird, diese Planung wiederum jedoch von den Lehrkräften autorisiert und ggf. modifiziert wird. Das, was am Ende dann zur Bewertung aussteht, ist durch die Praktiken der Lehrkräfte strukturiert.

Im weiteren Verlauf markiert die Lehrkraft die Regel, dass die neuen Ziele von dem Schüler laut vorgetragen werden sollen. Auch dieser Aufforderung kommt der Schüler nach und liest die bereits aufgedruckten Ziele vor. Das Ziel wird dann von der Lehrkraft erläutert in Bezug auf die quantitative Anzahl an Punkten, die der Schüler beim Bearbeiten des Ziels erreichen kann. Die Lehrkraft fokussiert im Sprechen die Leistungspunkte, ohne weiter zu erläutern, welche Inhalte im Themenkreis Gedichte zentral sind. Mit der Erklärung der Ausnahme „da steht ja jetzt nicht ähm roter punkt aber da könnt ihr grüne punkte auf jeden fall erwerben ne“, markiert die Lehrkraft die Regel, dass Ziele der Vereinbarungen mit Hilfe von messbaren Ergebnissen formuliert werden sollen. Auf diese Weise wird im Sprechen relevant gemacht, wie Ziele „richtig“ geplant werden (sollen). Neben der Art und Weise, wie die neuen Ziele aufgerufen werden, wird einerseits ein schnelles und routiniertes Sprechen zur Aufführung gebracht, das nahtlos an den Modus des Abhakens alter Ziele anschließt. Andererseits wird im Sprechen der Lehrkraft zur Aufführung gebracht, was wichtig ist, d. h. wie in der Planung neuer Ziele vorgegangen werden soll. Auffällig ist dabei insgesamt der nahtlose Übergang von dem Bewerten alter Vereinbarungen und der Hinwendung zur Planung neuer Ziele.

Im weiteren Verlauf wiederholt sich das Aufrufen neuer Ziele für das kommende Halbjahr. Wieder liest der Schüler nach Aufforderung das bereits vorgedruckte Ziel vor, wieder erläutert die Lehrkraft die das Ziel sowie die Zahl der grünen Punkte, die im „themenkreis argumentieren debattieren ich stelle eine argumentation vor“ zu erreichen sind. Wiederholt zeigt sich hier die Regel, Vereinbarungen mit Hilfe von messbaren Punkten zu formulieren. Zugleich zeigt sich in der Art und

Weise wie die Lehrkraft spricht, ein routiniertes Aufrufen neuer Vereinbarungen, die schnell nacheinander aufgezählt werden. Kaum ist ein Ziel genannt und die Anzahl der zu erreichenden Punkte erläutert, wird zum nächsten Ziel übergeleitet. Wieder wird der Schüler aufgefordert zu nennen, was er sich vorgenommen hat, diesmal handelt es sich aber nicht um vorgedruckte Ziele, sondern die, die der Schüler selbst formuliert hat. Wieder antwortet der Schüler routiniert und zügig und ruft sein Ziel mit Hilfe der im Feld genutzten Bezeichnungen der Checklisten auf („eigene texte a zwei punkt zwei“). Das gemeinsam geteilte Wissen um die Checklisten und die dort verwendeten Bezeichnungen ermöglichen das routinierte Aufrufen und Planen zukünftiger Ziele. Im Hinblick auf die etablierte normative Ordnung wird in der vom Schüler genannten Einschränkung („hab ich bis jetzt nur eine sache“) deutlich, dass die Planung neuer Ziele einer Mindestanzahl an Vereinbarungen unterliegt, die aber mit dem Setzen eines einzigen Ziels noch nicht erfüllt wurde. Interessant ist darüber hinaus, dass der Schüler das von ihm geplante Ziel begründet und darauf verweist, dass er bereits an dem Erreichen des Ziels gearbeitet habe und dieses im kommenden Halbjahr mit dem Erreichen des roten Punktes abschließen möchte. In Bezug auf die normative Ordnung der Bewertungspraktik wird hier zweierlei deutlich.

Einerseits zeigt sich, dass die Planung neuer Ziele auf Grundlage der Bewertung alter Ziele getroffen wird. Im Sprechen des Schülers wird markiert, dass er bereits Teilerfolge des neu geplanten Ziels vorzuweisen hat („grüne Punkte“) und diese daher nun abschließen möchte („roter Punkt“). Es zeigt sich hier, dass die Bewertung alter Ziele verknüpft wird mit der Planung neuer Ziele. Die Bewertungspraktik alter Ziele steht nicht unabhängig dar indem sie Ziele mit einer Kontrolle als abgeschlossen hervorbringt, sondern sie wird zur Grundlage der Planung neuer Zieldefinitionen. Zusammenfassend zeigt sich hier die Ausrichtung der Bewertungspraktik, Altes zu bewerten, um Neues zu planen. Die Bewertungspraktik schließt nicht einfach nur ab, wie es beispielsweise die Bewertung durch ein Zeugnis tut, sondern sie eröffnet immer neue Aufgaben und kann daher nur als eine Bewertung des Zwischenstandes verstanden werden.

Andererseits wird im Sprechen des Schülers das Schaffen des roten Punktes markiert. Während der Ausdruck ein Kunstwerk schaffen die schöpferische Seite des Arbeitsprozesses betont, mit der etwas Neues entsteht, das von Wert ist, verweist „Schaffen“ im Sprechakt des Schülers in Kombination mit „roten Punkt“ stärker auf den Aspekt des sich Anstrebens, um eine Aufgabe zu bearbeiten und diese zu beenden. Ähnlich wie bereits im Zusammenhang mit der Praktik des Abhakens analysiert, tritt auch hier die Norm hervor, Ziele zu bearbeiten mit dem Zweck, diese abschließen zu können. Dies verweist auf einen formalisierten Prozess unterrichtliche Aufgaben zu bearbeiten, ungeachtet dessen, welche Themen wie gelernt werden sollen. Hier zeigt sich eine normative Unterrichtsordnung, in der Aufgaben geplant werden, um im Unterricht abgearbeitet werden zu können.

In der sich anschließenden Re-Adressierung der Lehrkraft wird der Schüler in seinem geplanten Vorhaben mit einem kurzen „okay“ autorisiert, und kurz darauf

wird übergeleitet zu der Rückfrage, ob der Schüler sich auch Ziele im Bereich Lesekompetenz gesetzt habe. Es deutet sich hier an, dass der bereits analysierte Vollzug der weiteren Planung von Vorhaben weitergeführt wird in der bereits untersuchten Art und Weise, weshalb der Transkriptauszug an dieser Stelle endet.

Zusammenfassend ist hinsichtlich der normativen Ordnung deutlich geworden, dass die Bewertungspraktik alter Ziele mit der Planungspraktik neuer Ziele verwoben wird. Die Bewertungspraktik bleibt nicht dabeistehen, alte Ziele zu bewerten, um diese abzuschließen, sondern es wird bewertet, um neue Ziele zu planen. Dabei nimmt die Bewertungspraktik der alten Ziele eine Orientierungsfunktion für die neu zu planenden Ziele ein. Einerseits in Bezug auf die Anzahl und den Umfang der neuen Vorhaben sowie andererseits in Bezug auf die Themen, die es abzuschließen respektive zu bearbeiten gilt. Darin zeigt sich der Modus der Bewertung, Altes zu bewerten, um Neues zu entwickeln. Insbesondere die als nicht erfolgreich bewerteten Ziele sind daher von besonderer Relevanz, weil aus ihnen u.U. ein Modifizierungsbedarf für die neue Zielvereinbarung resultiert.

Sichtbar wurde hinsichtlich der normativen Ordnung der Bewertungspraktik auch, dass die Checklisten und die dort genutzten Bezeichnungen ein routiniertes Aufrufen von Zielen ermöglichen und die Bewertungen in einem zügigen Tempo und ohne zeitintensive Aushandlungsprozesse vollzogen werden. Insgesamt ist die Planung neuer Ziele an der Norm von Machbarkeit ebenso wie an einem Mindestmaß an Zielen orientiert, die die Schüler*innen im Unterricht bearbeiten müssen. Als zentrale Norm konnte die Messbarkeit von Ergebnissen rekonstruiert werden. Besonders zeigt sich dies in der wiederholt auftretenden Regel, Vereinbarungen mit Hilfe von grünen und roten Punkten in messbarer Weise zu formulieren.

5.5.3 Macht- und Selbstverhältnissetzungen – Einüben in Verantwortung und Leistungsmaßstäbe

Machtdimension und Selbstverhältnissetzungen I – Einüben in Verantwortung I

Der im Folgenden interpretierte Auszug, macht deutlich, wie die Bewertungspraktik die Schüler*innen in Verantwortung einübt, ebenso wie in das Setzen von Leistungsmaßstäben, wie es in der zweiten Interpretation dieses Unterkapitels deutlich wird.

Ich beginne mit einem Datenauszug, der das Einüben in Verantwortung verdeutlicht. Der Datenauszug wird in zwei Ausschnitte geteilt, um den Verlauf der Praktik schrittweise detailliert analysierbar zu machen. Die Praktik wird eingeleitet durch das Sprechen des Schülers (Sm), der in Anwesenheit der Mutter (M) und der Lehrerin (L) das Erreichen der alten Ziele bewertet:

Sm: ähm >L spricht parallel okay< tk literatur den roten punkt den hab ich noch nicht gemacht

L: nee

Sm: und den eigenen texte auch nich

L: nee warum nich >Sm spricht parallel:// ne< warum denn nich

Sm: hab mich glaub ich eber auf mathe konzentriert diesmal

L: wo ist denn dein kompetenzraster hast du das nicht wieder reingepackt

Sm: kann sein dass er dort is

L: na musste=mb=musste nachher holen

Sm: mbm

L: jaa irgendwie hast du deutsch nachher nich mebr also am ersten=im ersten teil bist du bis zum herbst hast du ja dann alles geschafft gehabt was wir vereinbart hatten

Sm: jaa

L: und denn (.) hast du gar nichts mehr gemacht außer fabeln ne

Sm: nee und dann >L spricht parallel: mbm< hab ich nur noch mathe und englisch gemacht

L: mbb (1) da musst du fabrt aufnehmen mein lieber freund [Bezugsdokument TRAD 2016.01.28 SELG Taner]

Was passiert in diesem Transkriptauszug? Zu Beginn vollzieht sich zunächst die Aushandlung darüber, welche alten Ziele durch den Schüler erfolgreich bearbeitet wurden. Wieder werden zunächst die alten Ziele mit der im Feld typischen sprachlichen Bezeichnung vom Schüler vorgelesen. Im Sprechen des Schülers wird zudem markiert, dass er die vorgenommenen Ziele nicht abgeschlossen hat. In einer Art vorausgehendem Gehorsam wird in der Rekonstruktion des Sprechaktes eine Positionierungsbewegung des geständigen Schülersubjekts deutlich, das gegenüber der Lehrkraft und der Mutter Auskunft über den Stand der eigenen Leistung geben muss. Im Aufrufen des Nicht-Ereichens der vereinbarten Ziele, zeigt sich zudem eine defizitäre Ins-Verhältnissetzung zu den vereinbarten Zielen.

Folgt man dem weiteren Verlauf der Sprechakte, zeigt sich in der darauffolgenden Re-Adressierung der Lehrkraft, wie dem Schüler mit der Frage, warum er die beiden Ziele nicht erreicht habe, begegnet wird („L: nee warum nich >Sm spricht parallel:// ne< warum denn nich“. Im Hinblick auf die sich vollziehenden Machtverhältnisse und Positionierungsbewegungen wird in der Re-Adressierung der Lehrkraft deutlich, wie der Schüler zu dem gemacht wird, der in der Position desjenigen ist, der Rechenschaft ablegen muss darüber, warum er vereinbarte Ziele nicht erfolgreich beendet hat. Darin wird auch deutlich, wie der Schüler als derjenige positioniert wird, der verantwortlich ist für das Erreichen von Zielen – oder treffender – seiner Ziele. In Bezug auf die Selbstverhältnissetzung zeigt sich hier, dass der Schüler zu seinen Leistungszielen in ein Verhältnis gesetzt wird, der ihn zu demjenigen macht, der sich als verantwortlich für sein Arbeiten und seine schulische

Leistung zeigen soll. Die Frage markiert damit auch eine Aufforderung zur Arbeit am Selbst, sich nicht nur als verantwortlich für das eigene Leistungsverhalten zu zeigen, sondern darüber hinaus als reflexives Schülersubjekt aufzutreten, das rational begründen kann, warum Ziele nicht erreicht wurden. Auf Seiten der Lehrkraft wird durch die Frage die Position derjenigen hervorgebracht, die dazu autorisiert ist, Rechenschaft vom Schüler bezüglich der Leistungsprogression einzufordern. Darin wird auch deutlich, dass die Positionierung der Lehrkraft nicht damit verbunden ist, die Gründe für das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen von Zielen kennen zu müssen. Die Positionierungsbewegung der Lehrkraft gleicht derjenigen einer Beraterin, die beim Ergründen von Ursachen hilft, ohne selbst eine Begründung geben zu müssen, respektive zu können.

Der Schüler reagiert auf die Frage der Lehrkraft mit dem Geben einer Antwort, die zum Ausdruck bringt, dass der Schüler sich vermehrt auf das Arbeiten in einem anderen Fach konzentriert habe: „hab mich glaub ich eher auf mathe konzentriert diesmal“. Im Aufrufen der Unsicherheit („glaub ich“) kommt zum Ausdruck, dass nicht mit absoluter Sicherheit Auskunft über die Gründe gegeben werden kann, die dazu geführt haben, dass vereinbarte Ziele nicht erreicht wurden, zugleich aber eine Vermutung besteht. In und durch diese Antwort wird die Position desjenigen markiert, der die Aufforderung annimmt, sich als reflexiv Beobachtender zu zeigen und Begründungen hervorbringen zu müssen, die eine Erklärung für das Nicht-Erfüllen von Zielen geben. In der Antwort positioniert sich der Schüler als leistungsfähiges Subjekt, der seine Ziele zwar nicht erreicht hat, dies aber nur, weil er in anderen Fächern zu viel gearbeitet habe. Damit wird die herangetragene Selbstverhältnissetzung, sich als verantwortlich zu zeigen für die eigene Leistungsprogression, nicht zurückgewiesen, sondern vielmehr gezeigt, dass das Sich-Verantwortlich-Zeigen für Leistung als gültige Norm anerkannt wird und diese in anderen Fächern – hier Mathematik – besser erfüllt wurde als im Fach Deutsch. Der Schüler performiert Leistungserfolg nicht im Sinne, dass er Ziele wie vereinbart erarbeitet hat, sondern indem er vertieft an anderen Leistungszielen gearbeitet hat.

In dem sich anschließenden Re-Adressierungswechsel ruft die Lehrkraft das Kompetenzraster des Schülers auf, das jedoch nicht auffindbar ist, weil es anders als vorgesehen, nicht vom Schüler zurück in die Mappe gesteckt wurde. Mit der Frage „wo ist denn dein kompetenzraster hast du das nicht wieder reingepackt“ fordert die Lehrkraft vom Schüler ein, dass er einen Nachweis darüber bringt, was er wie bearbeitet hat. Das Kompetenzraster wird als geeigneter schriftlicher Nachweis für die eigene Arbeit etabliert. Mit der Frage wird die bereits analysierte Position der Lehrkraft re-etabliert, die mit der Kontrolle von Leistungsprogression einzelner Schüler*innen verbunden ist. Der Schüler wird dabei als derjenige positioniert, der über die Leistungsprogression Auskunft geben muss, zumindest insofern, dass er es ist, der das Kompetenzraster in der Situation mitführen muss. Darin wird der Schüler als jemand positioniert, der sich deviant gegenüber unterrichtlichen Regeln verhalten hat, weil er den Arbeitsnachweis nicht in der Mappe bei sich führt. Im Sprechen wird er dazu verpflichtet, das Fehlverhalten zu revidieren, indem er

das fehlende Kompetenzraster wieder einheftet. Außerdem wird im Aufrufen des Kompetenzrasters rekonstruierbar, dass die Lehrkraft nicht ad hoc den Arbeitsstand des Schülers aus dem Gedächtnis aufrufen kann, sondern diesen über ein schriftliches Dokument ermitteln muss.

Inhaltlich kehrt die Lehrkraft im Sprechen nach dieser kurzen Orientierung um das Kompetenzraster dazu zurück, eine Begründung für das Nicht-Erreichen der Ziele zu finden. Dabei ist sie es, die eigene Beobachtungen schildert und erklärt, dass der Schüler zwar bis zu einem gewissen Zeitpunkt das vereinbarte Arbeitsoll erfüllt habe („bis zum herbst hast du ja dann alles geschafft gehabt was wir vereinbart haben“), danach aber nicht weiter die vereinbarten Ziele für das Fach Deutsch verfolgt habe („jaa irgendwie hast du deutsch nachher nich mehr also am ersten=im ersten teil bist du [...]“). In Bezug auf die Art und Weise, wie gesprochen wird, sollen zwei Aspekte eingehend erläutert werden.

Erstens wird im Sprechen der Lehrkraft der Schüler direkt mit du adressiert und dadurch als Verantwortlicher positioniert für das, was er „geschafft hat“ bzw. auch nicht geschafft hat. Zugleich findet auf Seiten der Lehrkraft im aufgerufenen Sprechakt eine Positionierungsbewegung hin zu derjenigen statt, die dem Schüler Verantwortung auferlegen kann. In dieser Responsibilisierung zeigt sich aber auch eine Übernahme von Verantwortung im Sinne einer Unterstützung, die darin deutlich wird, dass die Lehrkraft selbst nach Gründen forscht und versucht zu rekonstruieren, warum der Prozess der Zielerreichung unterbrochen wurde. Es zeigt sich in dieser Positionierungsbewegung eine Aushandlung von Zuschreibung von Verantwortung einerseits bei gleichzeitigem Gewähren von Unterstützung andererseits. Auf diese Weise wird seitens des Schülers Verantwortung etabliert hinsichtlich der Norm, Ziele erreichen zu müssen, und zugleich wird die Aufforderung deutlich, sich als Schüler verantwortlich für die eigene Leistung zeigen zu müssen.

Zweitens wird durch die Verwendung der Formulierung „hast du dann alles geschafft gehabt“, der Schüler zu sich in ein Verhältnis gesetzt, der die vereinbarten Ziele zunächst bewältigen konnte, jedoch nur temporär. „Geschafft“ evoziert dabei den Eindruck des Abarbeitens von Zielen, die erledigt werden müssen. Mit dem Begriff schaffen wird sowohl das Moment der Anstrengung betont als auch ein Produkt, das geschaffen wird. Fragt man nach den im Sprechen vollzogenen Selbstverhältnissetzungen, zeigt sich in Bezug auf den Schüler, dass dieser als Arbeiter adressiert wird, der Ziele abarbeiten soll, um Aufgaben wie vereinbart zu beenden. Darin wird auch die Anforderung markiert, sich als Schüler anzustrengen, um der etablierten Regel nachzukommen, vereinbarte Aufgaben abzuschließen. Dadurch wird der Schüler zu jemandem gemacht, dem das Erreichen von Zielen nicht spielerisch von der Hand geht, sondern der sich dafür anstrengen muss und gescheitert ist, weil er am Ende nicht alle Ziele wie vereinbart erreicht hat. Denkt man beides zusammen – die Responsibilisierungstendenz sowie die Aufforderung zu Anstrengungsbereitschaft – zeigt sich in der Analyse beider Aspekte, wie die Verantwortung für Leistungserbringung allein auf Seiten des Schülers konstruiert wird und – wie in diesem Fall – Leistungsmisserfolg vom Schüler verantwortet werden muss.

Der Schüler antwortet darauf zustimmend mit „jaa“ und bestätigt das Urteil der Lehrkraft, dass er bis Herbst das persönliche Arbeitssoll der Zielvereinbarung erreicht habe. In dieser Antwort des Schülers wird die herangetragene Position, sich als jemand zu zeigen, der sich für die eigene Ziele anstrengt und diese erfolgreich beendet, bestätigt und darin das Bild des erfolgreichen Schülers performiert. Dieses Bild wird in der darauffolgenden Re-Adressierung der Lehrkraft jedoch brüchig, indem die Lehrkraft ein negatives Urteil über das Arbeitsverhalten des Schülers fällt: „und denn (.) hast du gar nichts mehr gemacht außer fabeln ne“ (Z. 13). Der Schüler wird nun als einer bewertet, der seiner Aufgabe, Ziele zu erfüllen, ab einem gewissen Datum nicht mehr nachgekommen ist. Der Verweis darauf, dass der Schüler „gar nichts mehr gemacht [habe] außer fabeln“, positioniert ihn äußerst prekär als einen, der der Regel der Zielerfüllung ab einem gewissen Maß nicht mehr nachgekommen ist, mit Ausnahme seiner Arbeit zum Thema „Fabeln“, die aber im Zusammenhang mit der Formulierung „gar nichts mehr außer“ eine Abwertung erfährt. Der Schüler wird zu sich in ein Verhältnis gesetzt als jemand, der den Leistungsansprüchen nicht zur Genüge Rechnung getragen hat. Zugleich wird darin die Kritik und Aufforderung deutlich, vereinbarte Ziele wie geplant zu verfolgen. Der Partikel „ne“ am Ende des Satzes präfiguriert die Aufforderung an den Schüler, sich im Sinne eines nicht wahr, zustimmend zur Bewertung der Lehrkraft zu verhalten. In Bezug auf die Positionsbewegungen wird einerseits analysierbar, wie der Schüler im Sprechen der Lehrkraft als devianter Schüler hervorgebracht wird, der der Regel, Zielvereinbarungen erreichen zu müssen, nicht gerecht geworden ist. Andererseits wird der Schüler aufgefordert, der Bewertung durch die Lehrkraft zuzustimmen, damit ist der Rekursivitätsspielraum, sich zu dem Bewertungsurteil in ein Verhältnis setzen zu können, stark eingeschränkt. Fragt man danach, welche Positionsbewegungen auf Seiten der Lehrkraft im Sprechen vollzogen werden, rückt die Positionierung derjenigen in den Blick, die die Instanz der Bewertung für sich beansprucht, beurteilen zu können, wie der Schüler im Verlauf des Halbjahres gearbeitet habe. Es ist somit nicht der Schüler, der die Bewertung über sich und sein Arbeiten vollzieht, sondern diese wird durch Praktiken der Lehrkraft hervorgebracht und mit der Aufforderung verknüpft, sich als Schüler zu dieser zu verhalten.

Durch die Re-Adressierung des Schülers wird die zuvor präfigurierte Position des devianten Schülers eingenommen, wie es in der zustimmenden Antwort analysierbar wird. Fragt man nach der Art und Weise, wie der Schüler antwortet, wird jedoch auch klar, dass er zwar die Position desjenigen bestätigt, der die geplanten Ziele im Fach Deutsch nicht wie vereinbart erfüllt hat, jedoch widerspricht er dem Urteil der Lehrkraft, indem er verneint, gar nichts außer Fabeln gemacht zu haben, indem er auf seine Arbeit in den Fächern Mathe und Englisch verweist: „nee und dann >L spricht parallel: mhm< hab ich nur noch mathe und englisch gemacht“. Mit dem Verweis auf die in anderen Fächern geleistete Arbeit, wiederholt der Schüler im Sprechen die bereits gezeigte Positionierungsbewegung, des eigentlich erfolgreichen Schülers, der zwar im Fach Deutsch nicht die vereinbarten Ziele erreicht hat, aber die Norm, Leistung zu erbringen, dennoch erfüllt hat – allerdings

ausschließlich in anderen Fächern, wie es im Sprechakt „nur noch mathe und englisch“ markiert wird. Der Schüler tritt im Sprechen als derjenige auf, der zwar die Bewertung der Lehrkraft nicht zurückweist, aber markiert, dass er selbst der Experte dafür ist, begründen zu können, warum Ziele nicht erreicht wurden. Dabei bestätigt er das Urteil der Lehrkraft – „er habe nur noch Fabeln gemacht“ – nicht, sondern verweist auf die eigene Arbeit in anderen Fächern. Darin entwirft er im Sinne einer Technik der Imagepflege das Bild des leistungsfähigen Schülers, der sich der schulischen Norm der Leistungserbringung unterwirft. Performiert wird im Sprechen, dass das Nicht-Erreichen des Ziels nicht auf Grund des eigenen Könnens bzw. Nicht-Könnens resultiert, sondern aus der zu starken Fokussierung von Aufgaben anderer Fächer.

Die Lehrkraft greift in ihrem Sprechen die Bestätigung auf, dass der Schüler die vereinbarten Ziele nicht erreicht hat, und formuliert daraus eine Konsequenz für das zukünftige Arbeiten des Schülers: „mhh (1) da musst du fahrt aufnehmen mein lieber freund“. Die retrospektive Betrachtung von dem, wie der Schüler im Unterricht gearbeitet hat, stoppt an dieser Stelle zugunsten einer Bewertung von dem, was zukünftig nötig ist. Deutlich wird in diesem Sprechakt die Kritik daran, dass der Schüler die vereinbarten Ziele nicht erreicht hat, wie es in der Aufforderung, nun die eigene Leistung steigern zu sollen, deutlich wird. Im Sprechen wird dabei auf das Arbeitstempo verwiesen, wie es in „fahrt aufnehmen“ markiert wird. Zugleich wird in der Formulierung etwas Bedrohliches sowie Herausforderndes zum Ausdruck gebracht, markiert durch die fast schon zynische – im Sinne einer spöttischen – Verwendung von „mein lieber freund“, die anders als in der Anrede zu Beginn eines Briefes an einen wirklichen Freund ermahnend und damit gegenteilig genutzt wird. Dieser ermahnende Charakter wird durch die Pause im Sprechen der Lehrkraft unterstrichen und auf Seiten der Lehrkraft die Positionierung derjenigen hervorgebracht, die machtvoll direktiv Aufforderungen aussprechen kann wie beispielsweise ein*e Vorgesetzte*r. Es wird darin eine Hierarchie hervorgebracht, in der der Schüler als derjenige positioniert wird, der anders als die Lehrkraft, die Machtverhältnisse nicht zu seinen Gunsten bestimmen kann, sondern der Aufforderung der Lehrkraft Folge zu leisten hat bzw. leisten soll. Hier wird analysierbar, wie der Schüler als einer, der sich in einer prekären Lage befindet, positioniert wird und zugleich zu demjenigen gemacht wird, der sich aus dieser misslichen Lage selbst befreien muss, indem er sein Arbeitsverhalten verändert respektive das Arbeitstempo erhöht. Im Sprechen wird wie bereits zuvor die Verantwortung für das Nicht-Erreichen der Ziele und die damit verbundenen Konsequenzen auf Seiten des Schülers verortet. Er allein ist es, der nun die Konsequenzen für sein Arbeitstempo zu verantworten hat. Im Sprechen weist die Lehrkraft die Positionsbewegung des Schülers zurück, „eigentlich“ ein erfolgreicher Schüler zu sein, weil das Nicht-Erreichen der Ziele in Deutsch, durch einen Ausgleich durch das Arbeiten in anderen Fächern nicht akzeptiert wird, wie in der Formulierung des Fahrt-Aufnehmens zum Ausdruck kommt.

Im Folgenden folgt der weitere Verlauf des Leistungsentwicklungsgesprächs, der auf den bis hier interpretierten Datenauszug unmittelbar folgt.

M: ja >Sm spricht parallel: ja< dann musst du das nachholen >Sm spricht parallel: ok< dann kannst du die beiden sachen ja fast übernehmen ne

L: jaa hast du die wieder aufgeschrieben

Sm: ähm ich hab literatur jetzt aufgeschrieben und ähm rechtschreibung (.) hab ich aufgeschrieben gehabt

L: >holt Luft< ja es ist nämlich >schnaubt< also ich hab auch gedacht äh literatur musst du beenden da musst du doch nur noch die sage vorstellen (.) das kannst du doch mitnehmen dann bereitest du das zu hause vor und dann stellst du hier vor und fertig dann hast du nämlich literatur erledigt das ist das letzte was dir da fehlt

Sm: oke

L: also schreib dir doch auf literatur da kannst du dahinter schreiben sage vorstellen

M: ja und dann kannst du das doch heute mitnehmen

L: ja [Bezugsdokument TR AD 2016.01.28 SELG Taner]

Die Aufforderung der Lehrkraft, dass der Schüler nun Verantwortung übernehmen und nicht erreichte Ziele nun bearbeiten müsse, wird von der Mutter unterstützt: „ja >Sm spricht parallel: ja< dann musst du das nachholen >Sm spricht parallel: ok<“. Im Sprechen der Mutter wird der Schüler erneut zu demjenigen gemacht, der nun in der Pflicht ist, die alten vereinbarten Ziele nachzuarbeiten und so seinen Arbeitsrückstand aufzuholen. Es wird eine Positionierungsbewegung deutlich, die ich als Unterstützung der Lehrkraft im Sinne einer Komplizenschaft interpretiere. Im Sprechakt der Mutter wird die Position der Lehrkraft bestätigt, diejenige zu sein, die Aufforderungen an den Schüler richten kann respektive diesem anordnen kann, was er tun soll. Somit wird die Aufforderung an den Schüler untermauert, dass dieser nun die Verantwortung für sein Handeln übernehmen und Ziele aufarbeiten müsse. In der bejahenden Antwort des Schülers – sowohl im „ja“ als auch im „ok“ – markiert der Schüler die Position desjenigen, der wie ein Mitarbeiter die angetragene Position der Lehrkraft und der Mutter einnimmt und nun den ihm auferlegten Aufgaben zustimmt. Die Mutter formuliert dabei die an den Schüler gerichtete Aussage, dass er die alten Ziele erneut übernehmen könne. Der Partikel „ne“ am Ende des Sprechaktes präfiguriert den Anschluss, dass der Schüler sich zustimmend zu dieser Überlegung verhält, weil eine Zustimmung nahegelegt wird.

Im weiteren Verlauf antwortet jedoch nicht der Schüler, sondern die Lehrkraft übernimmt die Position der Sprechenden. Dabei greift die Antwort der Lehrkraft die Idee der Mutter positiv auf („jaa“) und adressiert den Schüler fragend: „hast du die wieder aufgeschrieben“. Die Re-Adressierung der Lehrkraft wirkt wie eine Nachfrage, die auf eine Absicherung zielt, inwiefern der Schüler die alten Ziele

erneut notiert hat. Dabei steht nicht zur Aushandlung, ob der Schüler die genannten Ziele aufnehmen möchte, sondern er wird adressiert mit einer Frage der Rückversicherung, als sei bereits klar, dass der Schüler sich diese Ziele notieren müsse, daher nur noch abgesichert werden muss, ob er es vielleicht bereits getan habe. In der Antwort des Schülers wird deutlich, dass dieser das Ziel „literatur“ bereits erneut aufgeschrieben hat sowie ein bisher noch nicht thematisiertes Ziel, „rechtschreibung“. Der Schüler performiert im Sprechen die Position desjenigen, der im Vorfeld des Gesprächs normkonform Ziele formuliert hat. Dabei zeigt sich, dass eines von den noch nicht erfüllten Zielen erneut aufgegriffen wird, worin zum Ausdruck kommt, dass er die Positionierung desjenigen einnimmt, der den Aufforderungen der Lehrkraft und auch denen der Mutter bereits Folge geleistet hat. In Bezug auf die Frage, welche Arbeit am Selbst analysierbar wird, zeigt sich hier ein leistungsbehaftetes Schülersubjekt, das vergangenes deviantes Verhalten im Sinne eines voraus-eilenden Gehorsams durch das Zeigen von Normkonformität abmildert, wie es im (bereits vollzogenen) Aufnehmen der alten nicht erreichten Ziele deutlich wird.

In der darauffolgenden Antwort der Lehrkraft zeigt sich dann, dass auch die Lehrerin bereits im Vorfeld darüber nachgedacht hat, welche Ziele der Schüler neu planen müsse, wie es die Verwendung des Perfekts markiert („also ich hab auch gedacht äh literatur musst du beenden“). Der Schüler wird dabei als einer hervorgebracht, dem nicht die Wahl gelassen wird, welche Ziele er bearbeitet. Wie in einem Angestelltenverhältnis positioniert sich die Lehrkraft als Vorgesetzte, die dem Schüler wie einem Mitarbeiter Ziele auferlegt. Unmissverständlich bleibt dabei, dass es der Schüler selbst ist, der die Leistung (zukünftig) erbringen muss, wie es aus der direkten Aufforderung „musst du beenden“ hervorgeht. Der Schüler wird im Sprechen zu einer Selbstführung verpflichtet, Ziele wie vereinbart zu beenden und die Verantwortung für das Erreichen von Vereinbarungen zu übernehmen. Deutlich zeigt sich aber an dieser Stelle, dass das, was vereinbart wird, einer auferlegten Verpflichtung des Schülers gleichkommt, dem sich der Schüler an dieser Stelle auch nicht entzieht respektive kaum entziehen kann. Im weiteren Sprechakt der Lehrkraft wird dem Schüler bereits ein Vorgehen präsentiert, das er im Detail zu erledigen hat, um sein Ziel abzuschließen („da musst du doch nur noch die sage vorstellen (.) das kannst du doch mitnehmen dann bereitest du das zu hause vor und dann stellst du hier vor“). Dem Schüler wird darin ein Vorschlag unterbreitet, was er wie und wann zu bearbeiten hat, um auf einen Ausgleich der defizitären Zielerreichung hinzuwirken. Immer wieder wird der Schüler mit du direkt adressiert und dadurch zu demjenigen gemacht, der verantwortlich sei für das Erreichen von Leistungszielen. Im Sprechen der Lehrkraft wird deutlich, dass nicht mehr viel bis zum Erreichen des Ziels „Literatur“ fehlt, jedoch solle der Schüler die Aufgabe – „Sage vorstellen“ – zu Hause vorbereiten, um dann im Unterricht nur noch das Ergebnis präsentieren zu müssen. Adressiert wird der Schüler als derjenige, der nun in zügigen Schritten das alte Ziel abschließen soll und, wie bereits analysiert, darin als Arbeiter hervorgebracht wird, der Aufgaben mit Ziel des Abschlusses bearbeiten muss, ähnlich wie in einer Produktionsfabrik. Dabei wird ihm zügiges Abarbeiten

des Vereinbarten als Selbstführungspraktik nahegelegt sowie das Mitnehmen von Aufgaben nach Hause, um im Sinne einer Bewältigungsstrategie ein zügiges Aufholen der noch nicht erreichten Ziele zu bewerkstelligen. Die Lehrkraft zeigt sich in ihrem Sprechen als eine, die dem Schüler Schritt für Schritt Unterstützung in Form von Anweisungen zukommen lässt, mit deren Hilfe das eingeforderte Ziel schnell und erfolgreich abgeschlossen werden kann. Dadurch wird die prekäre Positionierung des devianten Schülers in ihrer Brisanz entschärft, indem das Abarbeiten des Ziels in wenigen Schritten erreicht werden kann („und fertich dann hast du nämlich literatur erledigt das ist das letzte was dir da fehlt“). Insbesondere durch das „und fertich“ wird zum Ausdruck gebracht, dass das schnelle Abschließen des Ziels oberste Priorität besitze, und zugleich markiert, dass das Ziel in einfachen Schritten zu erreichen sei. Auf diese Weise wird der Schüler als derjenige zu sich in ein Verhältnis gesetzt, der das Können besitze, Ziele zu erreichen, und lediglich tätig werden müsse für diesen Zweck. Der Schüler wird in dieser Konstruktion als Subjekt entworfen, der nur Anstrengungsbereitschaft benötige, Ziele erreichen zu können. Dadurch wird er zugleich zu demjenigen gemacht, der die Verantwortung für die eigene Leistung trägt. Die Lehrkraft positioniert sich wiederum als diejenige, die wie eine Vorgesetzte und Projektmanagerin tätig wird, indem sie Aufgabenpakete schnürt und diese zur Abarbeitung dem Schüler übergibt. Die Verantwortung für die Zielerreichung obliegt dem Schüler.

In der Re-Adressierung des Schülers wird das Einverständnis über das vorgeschlagene Vorgehen kundgetan („ok“). Wie bereits zuvor positioniert diese Antwort den Schüler als normkonform und bestätigt die Positionierung desjenigen, der die Übertragung von Verantwortung für die eigenen Arbeitsergebnisse annimmt. Die Lehrkraft initiiert dann im weiteren Sprechen, dass das vereinbarte Vorgehen nun vom Schüler verschriftlicht wird. In der Art und Weise, wie sie dies formuliert, wirkt es wie ein konkreter Vorschlag zur Verschriftlichung: „also schreib dir doch auf literatur“, mit dem die Planung des neuen Ziels abgeschlossen werden kann. Dieser Sprechakt besiegelt das von der Lehrkraft zuvor entworfene Vorgehen, wie der Schüler die Ziele bearbeiten soll, auf eine fast schon lapidare Art und Weise, wie es das Adverb doch markiert. Darüber hinaus werden durch das Verschriftlichen des Ziels Arbeitsanforderungen dokumentiert und zukünftig überprüfbar gemacht. Wieder wird deutlich, dass der Schüler als derjenige positioniert wird, der Leistung erbringen muss und dessen Zielerreichung durch das detaillierte Aufschlüsseln in der Zielformulierung – „da kannst du dahinter schreiben sage vorstellen“ – messbar gemacht wird. Zugleich wird der Schüler darin zu einem überprüfbaren Leistungssubjekt gemacht.

Die Mutter wiederholt im Anschluss an den Sprechakt der Lehrkraft die Anforderung an den Schüler, die Aufgabe „Sage vorstellen“ nun zügig zu bearbeiten, indem der Schüler die Aufgabe nach Hause mitnehmen soll („ja und dann kannst du das doch heute mitnehmen“). Auf das Leistungsentwicklungsgespräch folgt ein schulfreier Freitag sowie das Wochenende. Insbesondere mit Hilfe dieses Kontextwissens wird die im Sprechakt markierte Dringlichkeit wahrnehmbar, auf Grund

dessen der Schüler nun das vereinbarte Ziel zeitnah abschließen müsse und die Verfehlung hinsichtlich der alten Zielvereinbarungen aufholt. Im Sprechen der Mutter wird die Position derjenigen eingenommen, die gemeinsam mit der Lehrkraft den Schüler als denjenigen positioniert, der der Norm der Anstrengungsbereitschaft Folge leisten soll, indem er sogar in seiner Freizeit an unterrichtlichen Zielen weiterarbeitet. Damit wird der Rekursivitätsspielraum des Schülers stark präfiguriert und ihm kaum die Möglichkeit gegeben, sich der Aufgabe zu entziehen. Auch die bejahende Antwort der Lehrkraft im Anschluss („ja“) markiert die erneute und wiederholt deutlich gewordene Verpflichtung des Schülers, Anstrengungsbereitschaft zu zeigen und nun „Fahrt aufzunehmen“.

Insgesamt konnte gezeigt werden, wie die Bewertungspraktik einerseits Verantwortung für vergangene Leistung konstruiert, andererseits aber darauf ausgerichtet ist, Konsequenzen für die Planung zukünftiger Aufgaben des Schülers abzuleiten. Der Vollzug der Bewertungspraktik kann daher in adressierungsanalytischer Perspektive als Einüben in Verantwortung für Leistungserbringung verstanden werden. Die Analyse hat dabei mehrfach vor Augen geführt, wie die Responsibilisierung für Leistung und das Erreichen von Zielvereinbarungen konsequent und ausschließlich auf Seiten des Schülers hergestellt wurde. Zusammenfassend hat sich dabei gezeigt, wie auf Seiten des Schülers die Position des devianten Schülers hervorgebracht wurde und wie in den Praktiken des Schülers mit Techniken der Imagepflege reagiert wurde, durch die trotz Nicht-Erreichens der vereinbarten Ziele eine Positionierungsbewegung hin zum erfolgreichen und leistungsfähigen Schülersubjekt erkennbar wurde. Deutlich ist aber auch geworden, dass diese Positionierungsbewegung sowohl in den Re-Adressierungen der Lehrkraft als auch in denen der Mutter zurückgewiesen und der Schüler als devianter Schüler positioniert wurde, um ihn dann zur Aufgabenerledigung zu verpflichten.

Machtdimension und Selbstverhältnissetzungen II – Einüben in Leistungsmaßstäbe

Verbunden mit der Etablierung von Verantwortung für Leistung ist zudem das Einüben in ein Mindestmaß an Leistungszielen. Der folgende Transkriptauszug markiert dabei, wie der Schüler (Sm) durch die Lehrkraft (L) angetrieben wird, Ziele zu formulieren, die das Mindestmaß an Leistungserwartungen abbilden. Eröffnet wird die Sequenz mit einem Sprechakt der Lehrkraft, der als eine Aufforderung im Vorschreiten der Zielplanung definiert werden kann:

L: genau ok weiter gehts mathe

Sm: übm in mathe (.) habe ich (.) tk zahlen a1 punkt 3 beendet >L spricht parallel: mbm< hak ich einmal ab >holt Luft< und tk messen a2 roter punkt den hab ich auch gemacht

L: gut (2) prima >Sm spricht parallel: mbh ich hab mir jetzt schon ma< ich finde auch [Vornamen von Sm] du hast hier jetzt auch echt viel geschafft in a1 ne >Sm spricht parallel: mbh< weil die ansage ist ja jetzt kein a1 mehr in der >Sm spricht parallel: genau< schule

sondern wenn ihr in a1 noch n test schreiben wollt könnt ibrs machen ihr müsst zu hause / / d/ / euch vorbereiten und dann >Sm spricht parallel: joa< nur noch den test schreiben das könntest du für diese bereiche noch tun aber neue ziele sollen in a2 sein

Sm: das kriegen >L spricht parallel: ne<

Sm: joa

L: gut und was hast du dir überlegt

Sm: ühm ich hab mir (.) also das was frau [Name der Mathelehrerein] überlegt hat [Bezugsdokument TRAD 2016.01.28 SELG Taner]

Bereits zu Beginn des Transkriptauszugs zeigt sich, wie die Ziele der alten Vereinbarungen im zügigen Tempo und nach Fächern sortiert sukzessive aufgerufen werden sowie im Anschluss bewertet werden. Wieder wird der Schüler durch Aufforderung der Lehrkraft dazu verpflichtet, Rechenschaft über den Stand seines Arbeitens geben zu müssen, konkret für das Fach Mathematik. Im Sprechen des Schülers werden mit den im Feld geläufigen Bezeichnungen Ziele aufgerufen. Es ist zunächst der Schüler, der die Ziele bewertet, indem er davon spricht, diese „beendet“ oder „gemacht“ zu haben und sie folglich auf der Vereinbarung abhakt, wie sprachlich hervorgebracht wird. Die Bewertung – hervorgebracht durch den Schüler – wird im Sprechen der Lehrkraft gestützt, indem Freude zum Ausdruck gebracht wird und die Bewertung so verifiziert wird. Mit dem Aufrufen des Erreichens der Ziele positioniert sich der Schüler als derjenige, der normkonform die vereinbarten Ziele abgeschlossen hat, und zeigt sich auf diese Weise als einer, der erfolgreich das persönliche Leistungsoll im Fach Mathematik erfüllt hat. Zugleich wird er zur Bewertungsinstanz, der wie ein Projektmanager die Ziele seines Arbeitens und den Stand der Bearbeitung im Blick hat, und performiert darin eine Informiertheit hinsichtlich des eigenen Arbeitsstandes. Im routinierten Praktizieren der Bewertung wird zudem sichtbar, dass die „Selbstbewertung“ des Schülers dem erwünschten Ablauf entspricht und die Position der Bewertungsinstanz vom Schüler wie selbstverständlich, d. h. ohne extra Aufforderung und zügig eingenommen wird.

In der darauffolgenden Adressierung wird das Erreichen der Ziele sowie der Schüler im Sprechen der Lehrkraft explizit bewertet: „L: gut (2) prima >Sm spricht parallel: mhh ich hab mir jetzt schon ma< ich finde auch [Vorname von Sm] du hast hier jetzt auch echt viel geschafft in a1 ne >Sm spricht parallel Wort: mhh<“. Zunächst beginnt die Bewertung mit einem abschließenden „gut (2) prima“. „Gut“ trägt dabei im allgemeinen Sprachgebrauch eine positive Konnotation, die eine Leistung als über ein befriedigendes Maß hinausgehend markiert, aber zudem gleichzeitig als nicht spektakulär, im Sinne von nicht weiter verbesserbar bewertet. Ebenso wird mit Hilfe des Adjektivs prima einem positiven Urteil Ausdruck verliehen, das Zufriedenheit markiert. In diesem Sprechen wird ein zufriedenes Selbst auf Seiten der Lehrkraft hervorgebracht, und die Position der Bewertungsinstanz eingenommen. Das Tun des Schülers wird in diesem Moment zum Gegenstand der

Bewertung gemacht und damit einhergehend ein asymmetrisches Machtverhältnis etabliert. Dem Schüler wird darin die Position eines Prüflings zugesprochen, während sich die Lehrkraft als Bewertungsinstanz asymmetrisch dem Schüler gegenüber positioniert. Interessant ist die parallel zum Sprechakt der Lehrkraft vollzogene Re-Adressierung des Schülers. Auch wenn das Sprechen des Schülers von der Lehrkraft unterbrochen und damit in seinem Sinn unvollständig bleibt, ist analysierbar, wie im Sprechen des Schülers an das Vortragen neuer Ziele nahtlos angeschlossen wird („Sm spricht parallel: mhh ich hab mir jetzt schon ma<“). Es wirkt, als überginge der Schüler die Bewertung der Lehrkraft und fährt in der – bereits analysierten – sich wiederholt vollziehenden Logik des Bewertens um der Planung willen fort, indem direkt im Anschluss an die Bewertung neue Ziele aufgerufen werden. In diesem Sprechen positioniert sich der Schüler formal in seiner Position als Prüfling, der alte Ziele vorstellen und neue planen muss. Zugleich wird die Positionierungsbewegung der Lehrkraft als Bewertungsinstanz insofern zurückgewiesen, als dass auf die vorab im Sprechen hervorgebrachten Bewertung nicht weiter eingegangen wird. Darin zeigt sich der Schüler zugleich als Routinier, der um die normative Ordnung im Ablauf des Bewertungs- und Planungsvollzugs weiß und sich danach ausrichtet.

In der Re-Adressierung der Lehrkraft wird dann wiederum klar, dass die Bewertungspraktik noch nicht beendet ist und diese im Sprechen wieder aufgenommen wird. Der Schüler wird direkt mit Vor-namen angesprochen und ihm zurückgemeldet, dass er im Kompetenzbereich A1 des Mathematikkompetenzrasters viele Aufgaben bearbeitet habe. Im Sprechen der Lehrkraft wird die Leistung des Schülers vor dem Hintergrund des Erreichens von – quantitativ betrachtet – vielen Aufgaben bewertet, wie in der Verwendung des Indefinitpronomens viel deutlich wird. Unklar bleibt, wodurch das Urteil des echt viel bestimmt wird, ob durch einen sozialen oder individuellen Vergleich von Leistungen, jedoch wird der Schüler als einer hervorgebracht, der ein hohes Maß an Leistung erbracht hat und sich dadurch in seinem Arbeiten als erfolgreich erwiesen hat. Insbesondere durch die Formulierung: „du hast hier jetzt auch echt viel geschafft“ wird der Schüler wie ein Arbeiter zu sich in ein Verhältnis gesetzt, der ein hohes Maß an Produktionsleistung aufgewiesen hat, wie die Verwendung des Verbs schaffen interpretierbar werden lässt. Insgesamt zeigt sich in der Bewertungspraktik, wie der Schüler als derjenige hervorgebracht wird, der die Verantwortung für das Erbringen von Leistung trägt. Zugleich wird im Markieren der guten Leistung auch die zukünftige Arbeit am Selbst erkennbar, dass das Erledigen vieler Aufgaben in der normativen Ordnung als wünschenswert gilt. In dieser Aufforderung ist zugleich das Einüben des Schülers in die zukünftige Aufrechterhaltung eines gewissen Leistungsmaßstabs zu erkennen. Darin wird sichtbar, wie durch die Bewertung das Arbeitsverhalten des Schülers präfiguriert wird, im Sinne eines Wahrscheinlich-Werdens, dass dieser auch zukünftig ein hohes Maß an Leistung zeigt.

In der Antwort des Schülers („mhh“), die parallel zum Sprechen der Lehrkraft vollzogen wird, kommt eine Kenntnisnahme und Zustimmung zu der durch die

Lehrkraft vollzogenen Bewertung zum Ausdruck. Die Position des sich als erfolgreich erwiesenen Schülers wird im Sprechen re-etabliert. Zu-gleich wird durch das Sprechen auch die Position der Lehrkraft gestärkt als derjenigen, die als Bewertungsinstanz Leistungen bewerten darf und kann. Insgesamt wirkt die kurze Zustimmung des Schülers wie eine formale Verhältnissetzung der Bewertung der Lehrkraft gegenüber, um so den vielleicht auch etwas unangenehm und schwer auszuhaltenden Moment des Gelobt-Werdens – auch gerade vor den Augen der eigenen Mutter – schnell vorüberziehen zu lassen und dennoch auf die Bewertung reagieren zu müssen, wie es das explizite Ansprechen mit Vornamen evoziert und auf diese Weise eine Reaktion des Schülers präfiguriert wurde.

Etwas überraschend, im Sinne eines nicht unbedingt erwarteten Fortgangs des Geschehens, ruft die Lehrkraft eine Begründung auf: „weil die ansage ist ja jetzt kein a1 mehr in der >S fällt ins Wort: genau> schule“. Im als Begründung eingeleiteten Sprechakt wird eine dem Schüler bekannte Aufforderung wiederholt, ab sofort im Unterricht nicht mehr in der niedrigsten Kompetenzstufe (A1) arbeiten zu dürfen. Dabei ist unklar, wer diese Aufforderung etabliert hat. Im Sprechen der Lehrkraft wird die Formulierung „die ansage ist ja“ sichtbar und diese kaschiert, von wem die Aufforderung ausgeht. Einerseits wird in Bezug auf die zuvor hervor-gebrachte Bewertung der Lehrkraft deutlich, dass diese im Modus eines abschließenden Charakters vollzogen wurde, in dem Sinne, dass nun die Arbeit des Schülers im Kompetenzbereich A1 nicht weiter im Unterricht stattfinden darf. Das zukünftige Verhalten des Schülers wird auf diese Art und Weise insofern präfiguriert, dass es einem Einüben in spezifische Leistungsmaßstäbe gleichkommt, die hier in einem Voranschreiten in der unterrichtlichen Arbeit am Kompetenzraster zum Ausdruck kommen. Andererseits wird im Hinblick auf die sich vollziehenden Machtverhältnissetzungen und Positionierungen deutlich, wie im Sprechen der Lehrkraft die Position derjenigen markiert wird, die dem Schüler Leistungsmaßstäbe auferlegen kann. Dies zeigt sich darin, dass dieser nicht mehr in der ersten, sondern nun zweiten Kompetenzstufe (A2) arbeiten muss, wie es die Verwendung des Begriffs Ansage unterstreicht und dem Schüler auf diese Weise oktroyiert wird, in der Leistungsprogression voranzuschreiten. Zugleich zeigt sich hier eine kollektive Norm, die für alle Schüler*innen gilt, indem sie Allgemeingültigkeit besitzt. Dabei mutet die Aufforderung wie ein Befehl an, der den Schüler ganz klar in die Position des Verantwortlichen bringt, den vorgegebenen Leistungsmaßstab erfüllen zu müssen. Im Kaschieren der Sprecher*innen, die die Ansage getätigt haben, positioniert sich die Lehrkraft als eine, die nicht direktiv machtvoll wie eine Befehlshaberin Leistungsmaßstäbe oktroyiert, sondern sich selbst als nicht Verantwortliche für die Konstruktion von Leistungsmaßstäben positioniert, sondern diese nur weitergibt. In dieser bloßen Weitergabe von schulischen Regeln positioniert die Lehrkraft sich dennoch als Regelhüterin, die Leistungsmaßstäbe re-etabliert und zu diesen auffordert, wobei kaschiert wird, wer diese Regel zu verantworten hat.

Im parallelen Sprechen des Schülers wird der Leistungsanforderung einerseits zugestimmt. Die Antwort bestätigt damit die zuvor etablierte Position und Ins-

Verhältnissetzung, sich gegenüber der Leistungsanforderungen konform zu verhalten. Andererseits ist mit „genau“ nicht nur eine Zustimmung verbunden, sondern es wird auch zum Ausdruck gebracht, dass die vorgetragene Aufforderung bereits bekannt ist und als selbstverständlich aufgerufen wird. Insofern zeigt sich hier eine souveräne Ins-Verhältnissetzung des Schülers zu der oktroyierten Aufforderung, in der Bearbeitung des Kompetenzrasters voranzuschreiten, weil diese als bereits bekannt markiert wird, so als würde der Schüler sich schon an der neuen Regel orientieren. Damit wird das zuvor hervorgebrachte Aufrufen der neuen Regel als nicht notwendig markiert und die Position der Lehrkraft als Regelhüterin in ihrer Funktion entkräftet. Zugleich performiert der Schüler eine Position, in der er zwar in der Pflicht steht, auferlegte Leistungsmaßstäbe zu erfüllen, diese Leistungsmaßstäbe werden jedoch in der Re-Adressierung des Schülers als bereits bekannte und selbstverständliche Regel markiert. Auf diese Weise unterwirft sich der Schüler der auferlegten Leistungsnorm, aber auf eine souveräne Art und Weise.

Im weiteren Sprechen der Lehrkraft wird keine Bezugnahme auf die Antwort des Schülers deutlich, sondern sichtbar, dass das, was als Ansage markiert wurde, weiter aufgeschlüsselt wird: „sondern wenn ihr in a1 noch n test schreiben wollt könnt ihr machen ihr müsst zu hause euch vorbereiten und dann >S fällt ins Wort: joa< nur noch den test schreiben das könntest du für diese bereiche noch tun aber neue ziele sollen in a2 sein“. Unmissverständlich wird, dass die Arbeit im Kompetenzbereich A1 definitiv im Unterricht nicht mehr möglich ist, lediglich das Schreiben von Tests. Die Vorbereitung müsse aber zu Hause geleistet werden. Deutlich markiert wird dabei, dass die Zielplanung ab jetzt wirklich nur noch in der höheren Kompetenzstufe stattfinden muss. Wie bereits zuvor wird der Schüler als derjenige positioniert, der einen allgemeingültigen Leistungsmaßstab zu erfüllen hat und sich in seiner zukünftigen Zielplanung an diesem orientieren muss. Dabei sichert der etablierte Leistungsmaßstab (mindestens Kompetenzstufe A2) das Voranschreiten am Kompetenzraster nach unten hin ab. Das explizite Wiederholen und genaue Ausbuchstabieren der ab jetzt gültigen Leistungsanforderung positioniert den Schüler als einen, der in diese neuen Leistungsmaßstäbe eingeübt werden muss. Sichtbar wird darin die Aufforderung, ab sofort auf einem höheren Leistungsniveau zu arbeiten, die auf diese Weise zu einer Responsibilisierung des Schülers führt. Auf Seiten der Lehrkraft wird die Positionierung der Regelhüterin unterstrichen, indem die Leistungsregeln expliziert werden und so die Leistungsanforderungen an die Schüler*innen erhöht werden. Verunmöglicht wird dadurch, dass die schriftliche Zielplanung in einer Kompetenzstufe unter A2 vollzogen werden kann, weil dies im Sprechen der Lehrkraft so präfiguriert wird. Das Aufrufen der neuen Leistungsmaßstäbe gleicht einer Inszenierung, die verstanden werden muss als Aufforderung an den Schüler, die vorgegebenen Leistungsmaßstäbe durch Notieren angemessener Ziele umzusetzen. Auf diese Weise wird der Schüler im Sprechen als der Sich-Einzuübende in Leistungsmaßstäbe hervorgebracht. Im Einüben des Schülers ist eine pädagogische Führungspraktik zu erkennen, indem das, was der Schüler im Unterricht bearbeiten kann, präfiguriert und somit nahegelegt wird.

Im Verlauf schließt der Schüler mit einer Antwort an, wird aber im Sprechen von der Lehrkraft unterbrochen: „Sm: das kriegen >L spricht parallel: ne<“. Was genau in der Antwort des Schülers formuliert wird, bleibt auf Grund der Unterbrechung durch die Lehrkraft thematisch unklar. Deutlich wird aber, dass der Schüler durch das Sprechen der Lehrkraft aufgefordert wird, sich zu der zuvor explizierten Anforderung, ab sofort nur noch im höheren Kompetenzbereich arbeiten zu sollen, verhalten muss, wie es im Partikel ne (Z. 10) zum Ausdruck kommt. Der Schüler wird zum Gesagten in ein Verhältnis des Prüflings gesetzt, der nun verpflichtet wird, sich zu der Aufforderung des höheren Leistungsniveaus zu verhalten. Dabei präfiguriert die Adressierung der Lehrkraft bereits eine zustimmende Antwort, im Sinne einer Absicherung, ob der Schüler verstanden habe, was nun wichtig sei. Durch das explizite Einfordern einer Ins-Verhältnissetzung, die deren Rekursivitätsspielraum deutlich auf eine Zu-stimmung hin präfiguriert, wird der Schüler in die Pflicht genommen, sich den auferlegten Leistungsmaßstab zu eigen zu machen. Dies verfestigt auf Seiten des Schülers die zuvor analysierte Positionierung des Sich-Einzuübenden in allgemein vorgegebene Leistungsmaßstäbe, die ein Vorankommen in der Arbeit mit den Kompetenzrastern auf ein Mindestmaß hin absichern. Hinsichtlich der Positionierung der Lehrkraft wird deutlich, dass sie sich als diejenige zeigt, die die Verantwortung für die zu zeigende höhere Leistung auf Seiten des Schülers etabliert. Ähnlich wie eine Projektmanagerin, gibt sie vor, welche Leistung der Schüler erbringen muss, markiert aber die Verantwortungspflicht auf Seiten des Schülers, die vorgegebenen Leistungsmaßstäbe zu den eigenen zu machen.

Mit der Antwort „joa“ wird auf Seiten des Schülers eine Zustimmung ausgedrückt. Einerseits setzt sich der Schüler durch diese Antwort zu den aufgerufenen Leistungsmaßstäben in ein konformes Verhältnis und markiert die Zustimmung, sich an diesen zu orientieren. Doch die Antwort drückt nicht nur Zustimmung aus. Anders als beispielsweise ja oder okay drückt das umgangssprachliche „joa“ auch eine gewisse Zurückhaltung aus, die markiert, dass die/der Sprecher*in nicht uneingeschränkt zustimmt oder aber nicht vollkommen überzeugt ist von etwas. In Bezug auf die Frage, wie sich der Schüler als temporäres Selbst zeigt, wird deutlich, dass er einerseits als normkonformer Schüler antwortet, zugleich aber auch eine gewisse Ablehnung zum Ausdruck bringt. Dies zeigt, dass die Leistungsmaßstäbe angenommen, aber als oktroyiert und unfreiwillig markiert werden, und dies lässt ein Schülersubjekt zum Ausdruck kommen, das die schulischen Leistungsmaßstäbe als gültig anerkennt und dennoch markiert, dass diese in Differenz zum eigenen Willen stehen und auch ein wenig Unmut erzeugen. In Bezug auf die Machtverhältnisse wird dabei sichtbar, dass sich der Schüler der herangetragenen Position desjenigen, der sich in Leistungsmaßstäbe einüben muss, nicht entzieht. Gleichzeitig wird im Sprechen aber eine distanzierte, d. h. eine oktroyierte Einnahme einer Position markiert. In der sich anschließenden Re-Adressierung der Lehrkraft wird das Gespräch auf einen neuen inhaltlichen Fokus gelenkt und der vorherige als abgeschlossen markiert. In einem zügigen Wechsel wird im Sprechen zu den neuen Vereinbarungen übergeleitet. Wieder zeigt sich hier die normative Ordnung der

Bewertungspraktik: bewerten, um zu entwickeln. Routiniert steigt der Schüler mit in das Gespräch ein und bringt hervor, was er sich für das neue Halbjahr im Fach Mathematik für Ziele setzen möchte bzw. gesetzt bekommen hat.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse in Bezug auf die temporären Positionen und Machtverhältnisse, dass die Schüler*innen in die Position derjenigen gebracht werden, die sich hinsichtlich der Zielerreichung als erfolgreiche Schüler*innen beweisen müssen. Auf Seiten der Lehrkraft hat sich hingegen gezeigt, wie diese Position mit der Möglichkeit verbunden ist, mit Hilfe von Bewertungspraktiken zu präfigurieren, Schüler*innen in einer bestimmten Art der Leistungserbringung zu führen zu versuchen. Dementsprechend zeigt sich in adressierungsanalytischer Perspektive, wie die Bewertungspraktiken als machtvolle Praktiken der Führung zur Selbstführung etabliert werden, die präfigurieren, dass ein gewisses Maß an Leistung im Unterricht erarbeitet wird. Deutlich wird in Hinblick auf die Frage, welche Selbstverhältnissetzungen in und durch die Bewertungspraktik vollzogen werden, auch, dass die Bewertungspraktik der Zielvereinbarung als eine Aufforderung zur Arbeit am Schüler*innensubjekt zu verstehen ist, mit der die Schüler*innen darin eingeübt werden, sich hinsichtlich der Leistungserbringung als selbstverantwortlich zu verstehen lernen. Neben einer Responsibilisierung für Leistung präfiguriert der Vollzug der Bewertungspraktik zudem, dass gewisse Leistungsmaßstäbe etabliert werden, die auf Seiten der Schüler*innen eine Orientierung bieten, welche Kompetenzstufen nicht mehr bearbeitet werden dürfen, ohne dabei eine Orientierung zu erhalten, wie viele Aufgaben mindestens und in welcher Kompetenzstufe bearbeitet werden müssen.

5.5.4 Resümee Bewertungspraktik Zielvereinbarungen

Die Analyse der Organisationsdimension hat vor Augen geführt, wie der Vollzug der Bewertungspraktik Zielvereinbarung durch Lehrkräftepraktiken organisiert wird, indem sowohl die Schüler*innen als auch die Eltern im Sprechen von der Lehrkraft autorisiert werden. Außerdem präfiguriert die genaue Anordnung der neuen und der alten Zielvereinbarungsdokumente, dass mit der Sichtbarmachung der alten Zielvereinbarung, das Bewerten der alten Ziele, zu einem Planen neuer Ziele wird. Auf diese Weise wird die retrospektive Bewertungspraktik mit einer Planungspraktik zukünftiger Leistungsanforderungen verknüpft. Der Modus Operandi im Vollzug der Bewertungspraktik kann daher als ein Bewerten, um Neues planen zu können, bezeichnet werden. Dies verdeutlicht die zentrale Rolle der Anordnung der alten neben der neuen Zielvereinbarung. Insgesamt lässt sich feststellen, wie auf diese Weise die Kontingenz der Situation eingeschränkt wird und der Vollzug der Bewertungspraktik – aus Sicht der Lehrkraft formuliert – zu einer Planung des zukünftigen Unterrichts wird, indem individuelle Leistungsvereinbarungen getroffen werden können. Insofern bearbeitet das Einbinden der Zielvereinbarungen in die Bewertungspraktik die zukünftige Kontingenz des Unterrichts insofern, als dass

eine Orientierung erarbeitet wird, was die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler im Unterricht erarbeiten muss.

In Hinblick auf die normative Wissensordnung konnte ich zeigen, wie die Norm der angemessenen Planung von Zielen in den Vordergrund tritt, wobei angemessen meint, dass Schüler*innen einerseits bestimmte Leistungsmaßstäbe nicht (mehr) unterschreiten (Kompetenzstufe A1) und zugleich die vereinbarten Ziele eines Halbjahres auch erfolgreich abschließen. Leistungs(miss-)erfolg wird dabei als etwas etabliert, das von dem eigenen Tun der Schüler*innen abhängt. Lehrkräfte unterstützen dabei insofern, als dass sie Wege der Bearbeitung von Aufgaben aufzeigen, indem sie beispielsweise festlegen, was wie wo vorbereitet werden muss, jedoch obliegt es den Schüler*innen, die Planung für Leistungsprogression selbstverantwortlich umzusetzen. Auffällig ist darüber hinaus, dass die Zielvereinbarungen bereits bewertete Aufgaben des Unterrichts erneut bewerten unter Einbezug spezifischer Bewertungsdokumente wie dem Kompetenzraster oder sogenannter Feedbacks. Wieder wird hier die Tendenz sichtbar, dass Leistung zur Aufführung gebracht werden muss, sowohl durch die Schüler*innen als auch durch die Bewertungspraktiken der Lehrkräfte. Diesmal zeigt sich aber, dass die Aufführung von Leistung verknüpft ist mit der weiteren Planung von neuen Zielen und nicht ausschließlich der Aufführung von Erfolg dient.

Auf der Ebene der Analyse der Macht- und Selbstverhältnisse zeigt sich, wie die Norm des Leistungsmindestmaßes und das Erreichen von Zielen verantwortet wird. Auf Seiten der Schüler*innen wird die Verantwortung konstruiert, das Erreichen von Zielen hänge von der eigenen Arbeitsproduktivität ab. Darin wird deutlich, wie Bewertungspraktiken als Machttechnik der Responsibilisierung von Leistung eingesetzt werden. Deviantes Verhalten wird durch die Bewertung alter Ziele sichtbar gemacht und das Nicht-Erreichen alter Ziele genutzt, um einerseits Schüler*innen in die Verantwortung für Leistungs(miss-)erfolge einzuüben. Andererseits aber auch, um von Schüler*innen zukünftig ein besseres Leistungsverhalten einzufordern. Die Bewertungspraktik trifft auf diese Weise Vorbereitungen für den Unterricht, indem spezifische Aufgabenpakete für die Schüler*innen ausgearbeitet und zugleich schriftlich dokumentiert werden. Auf diese Weise wird präfiguriert, dass Schüler*innen sukzessive in das Vorantreiben der eigenen Leistungsprogression eingeübt werden, indem sie aufgefordert sind, sich verantwortlich für das Erreichen von Zielen zu zeigen. Dieses Einüben ist zugleich als eine Vorbereitung des Unterrichts zu sehen, dessen Setting darauf angewiesen ist, dass Schüler*innen an Aufgaben arbeiten und Ziele erreichen „wollen“, weil sie Aufgaben zu Unterrichtsbeginn alleine planen und während des Unterrichts in aller Regel auch allein erledigen müssen. Die Bewertungspraktik dient damit insbesondere auch dem pädagogischen Handeln in einem individualisierenden Unterrichtssetting.

6 Sanfte Führung zur Selbstführung

*„Imitationen von dir
Verbünden sich mit mir
[...]
Dein gut ist mein gut
Dein schön ist mein schön
Dein wahr ist mein wahr“*
(Tocotronic 2007)

*„Another un-innocent, elegant fall
Into the un-magnificent lives of adults“*
(The National 2007)

In Analogie zu dem im Forschungsstand dargestellten Verweisungszusammenhang von Bewertungspraktiken mit Noten (Kalthoff/Dittrich 2016), widme ich mich in diesem Schlusskapitel der Frage, wie Bewertungspraktiken ohne Noten zueinander in ein Verhältnis treten und welcher Verweisungszusammenhang analysierbar wird. Auf zwei Analyseebenen – die vier Bewertungspraktiken untereinander auf der einen Seite sowie das Zusammenspiel von Bewertungspraktiken durch Lehrkräfte und Schüler*innen auf der anderen Seite – werde ich darlegen, wie die Praktiken

zueinander in ein Verhältnis treten und argumentiere, dass sie untereinander ein System aus Bewertungen ausbilden, das ich im Folgenden als Bewertungsregime bezeichnen werde. In Anlehnung an Foucaults Begriff des „Wahrheitsregimes“, wird mit dem Begriff Bewertungsregime auf eine Regierungskunst von Menschen durch Bewertungspraktiken verwiesen, die – in Analogie zur Idee des „Wahrheitsregimes“ – mit der Produktion der Trias aus Wissen, Macht und Subjektivität verbunden ist (vgl. Kapitel 2.3).

Neben der Darstellung des Bewertungsregimes widme ich mich zugleich der Frage, wie das Wechselspiel zwischen sozialen Praktiken des Bewertens unter dem Einbezug unterschiedlicher Bewertungsdokumente vollzogen wird. Dabei folge ich in meiner Darstellung der praxistheoretischen Idee, dass soziale Praktiken und materielle Arrangements Relationen zueinander ausbilden (vgl. Kapitel 2). Auf diese Weise rücke ich die unhintergehbare Materialität sozialer Praktiken in den Fokus und lege dar, wie einerseits die vollzogenen Bewertungspraktiken mit den Dokumenten und andererseits die Dokumente mit den vollzogenen Bewertungspraktiken verflochten sind. In meiner Darstellung frage ich also nach der Relationierung von Dokumenten und sozialen Praktiken und fokussiere besonders den Aspekt der „Präfiguration“ (Schatzki 2016: 80), indem ich danach frage, wie die Dokumente auf den Vollzug sozialer Praktiken einwirken, sie ermöglichen oder begrenzen, erschweren oder vereinfachen (und umgekehrt).

Beginnen werde ich aber damit, den Verweisungszusammenhang der vier „einzelnen“ Bewertungspraktiken darzulegen und zu erläutern, wie das Bewertungsregime durch den Vollzug unterschiedlicher Bewertungspraktiken hergestellt wird (6.1). Im nächsten Schritt (6.2) gehe ich dann darauf ein, wie die vier einzelnen Bewertungspraktiken durch den Einsatz von Dokumenten präfiguriert werden und auf diese Weise das Bewertungsregime in seinem Vollzug mitbestimmt wird. In Rückgriff auf die Fragestellung meiner Arbeit, werde ich dann auf die Macht- und Selbstverhältnisse eingehen, die das Bewertungsregime auf Seiten der Schüler*innen und Lehrkräfte ermöglicht bzw. erschwert (6.3). In 6.4 bündele ich die Ergebnisse meiner Arbeit zu Schlussüberlegungen. In 6.5 folgt die Einordnung meiner Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand und in 6.6 gebe ich einen Ausblick auf die Frage, welche Potentiale und Grenzen die subjektivierungstheoretische Perspektivierung dieser Arbeit für Bewertungspraktiken ohne Noten hatte und welche Fragen sich im Anschluss daraus ergeben.

6.1 Das Bewertungsregime

Im folgenden Kapitel wird einerseits auf der Ebene der vier unterschiedlichen Bewertungspraktiken dargestellt, wie diese untereinander in ein Verhältnis zueinander treten. Andererseits wird das Zusammenspiel von Bewertungspraktiken der Schüler*innen auf der einen Seite und denen der Bewertungspraktiken der Lehrkräfte auf der anderen Seite erläutert und deren Verwiesenheit aufeinander thematisiert.

Dabei rücke ich das zentrale Ergebnis meiner Arbeit in den Mittelpunkt und möchte zeigen, wie die vier analysierten Bewertungspraktiken zueinander so in Relation treten, dass die einzelnen Praktiken miteinander ein Bewertungsregime formieren. Regime wird von mir als ein System aus Verweisungszusammenhängen verstanden, mit dem eine bestimmte normative Ordnung gebildet und gleichzeitig Macht- und Selbstverhältnisse gestützt werden. Dabei fungieren die Bewertungspraktiken einerseits als Mitspieler zueinander, indem sie sich gegenseitig erweitern und absichern, wie es insbesondere in der Herstellung und Erweiterung einer spezifischen normativen Ordnung deutlich wird. Andererseits werden aber auch antagonistische Verhältnisse deutlich, die sich in Hinblick auf das Verhältnis von Bewertungspraktiken der Schüler*innen und denen der Lehrkräfte zeigen. So fungieren auf der Ebene der jeweiligen Bewertungspraktik, die Bewertungspraktiken der Lehrkräfte und die Bewertungspraktiken der Schüler*innen als Gegenspieler, indem die Praktiken der Lehrkräfte die der Schüler*innen kontrollieren. Insgesamt – so der Befund dieser Arbeit – führt dies innerhalb des Bewertungsregimes zu einem Wechsel von freundlichen Affizierungen hin zu Disziplinierungen, mit denen das Bewertungsregime in seinem Vollzug re-stabilisiert wird.

Das Zusammenspiel von Mitspielern und Antagonisten

Zunächst fokussiere ich die Relationen auf der Ebene der vier einzelnen Bewertungspraktiken, um zu verdeutlichen, wie das Bewertungsregime in seinem Zusammenspiel vollzogen wird. Die Befunde dieser Arbeit machen hinsichtlich der Frage der Stabilisierung des Bewertungsregimes deutlich, dass die Praktiken zueinander als Mitspieler in ein Verhältnis treten, die sich gegenseitig absichern und ergänzen. So zeigt sich im Verhältnis der Bewertungspraktik Wochenplaner sowie der Bewertungspraktik Checklisten, wie die Bewertungspraktiken der Checklisten (indirekt) das nachkontrollieren und absichern, was in den Wochenplanern durch die Schüler*innen bewertet wurde. Auf diese Weise sichert die Checklistenbewertungspraktik ab, dass nur Aufgaben am Ende als erreicht bewertet werden können, wenn diese „wirklich“ sowie in einer gewissen Weise bearbeitet wurden. Das Nachkontrollieren durch die Checklistenbewertungspraktik erhöht auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit, dass das, was im Wochenplaner als erreicht bewertet wurde, auch (qualitativ) erreicht wird. Im Zusammenspiel fungieren beide Praktiken als Mitspieler: die Bewertungspraktik Checkliste forciert, dass das, was geplant und entlang der Kategorie erreicht/nicht erreicht bewertet wurde, auch umgesetzt wird. Zudem ergänzen sich beide Praktiken in ihrer divergierenden normativen Ausrichtung, indem sie unterschiedliche normative Anforderungen etablieren. So macht der Wochenplaner die Frage zum Gegenstand, inwiefern Schüler*innen geplante Ziele erreicht oder nicht erreicht haben, wie sie sich im Unterrichtstag gefühlt haben und wie sie das eigene Arbeitsverhalten bewerten, aber auch wie Lehrkräfte das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler*innen beurteilen. Demgegenüber gibt die Praktik der Checklistenbewertung eine Orientierung in Hinblick darauf, was wie inhaltlich

erreicht wurde, wodurch die Qualität der Ergebnisse (inhaltliche Richtigkeit) kontrolliert wird. Während also der Wochenplaner die Anzahl der geplanten und bearbeiteten Aufgaben bewertet, sowie das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler*innen, geht es im Prozess des Bewertens der Checklisten um die Kontrolle dessen, was im Wochenplaner geplant wurde und dort auch entlang der Kategorie erreicht/nicht erreicht bewertet wurde: die Aufgaben(-ergebnisse) der Schüler*innen. Die Funktion der Mitspieler zeigt sich bis hierher als eine, die sich gegenseitig in der Aufrechterhaltung unterrichtlicher Regeln und Normen unterstützen.

Auch in Hinblick auf die halbjährlichen Bewertungspraktiken wird deutlich, wie sich die Bewertungspraktiken gegenseitig als Mitspieler in der Präfiguration unterstützen, dass die Planung von Aufgaben am Ende im Erreichen der vereinbarten Ziele mündet. Wiederum geschieht dies über eine absichernde Kontrolle. In Bezug auf die Bewertungspraktik Zielvereinbarungen zeigt sich dies darin, dass das Erreichen und Nicht-Erreichen alter, d. h. bereits geplanter Ziele, zum Gegenstand der Bewertungspraktik wird. Dabei dienen die Dokumente der Zielvereinbarungen als Mittel, um das Geplante der Vergangenheit sichtbar zu machen. Anders als die Bewertungspraktiken des Unterrichts (Wochenplaner und Checklisten) vollzieht sich die Bewertungspraktik Zielvereinbarung im Modus der Kontrolle von Meilensteinen, d. h. die Bewertungspraktik vollzieht eine Kontrolle von Zielen für das gesamte Halbjahr. Die Halbjahresziele sind i. d. R. so formuliert, dass eine gesamte Checkliste abgeschlossen werden soll (roter Punkt) oder nur Aufgabenpakete von einer Checkliste (grüner Punkt) bearbeitet werden müssen. Auf diese Weise bewerten die Zielvereinbarungen, was durch die Wochenplaner- und Checklistenbewertungen im Unterricht sukzessive in Form von Tages- und Wochenzielen sowie der Ergebniskontrolle bewertet wurde. Im Sinne einer „Endbewertung“ sichert die Bewertungspraktik Zielvereinbarungen die nicht halbjährlichen Bewertungspraktiken ab und stabilisiert so das Bewertungsregime in Gänze, in dem die gewünschten schulischen Regeln und somit die normative Leistungsordnung des Unterrichts zur Aufführung gebracht werden. Die Bewertungspraktiken treten auf diese Weise als Mitspieler im Modus eines Absicherungsnetzes füreinander auf, das die Praktiken in ihrem Zusammenspiel bilden und durch das garantiert wird, dass die tägliche Leistungsprogression der Schüler*innen in den Blick gerät (Wochenplaner; Zielvereinbarungen) und zugleich die fachliche Qualität im Arbeitsprozess der Schüler*innen gewahrt bleibt (Checklistenbewertungspraktik).

Darüber hinaus treten die Bewertungspraktiken auch als Mitspieler zueinander in ein Verhältnis, in dem sie als harmonisierende Vermittler fungieren, wie ich es im Folgenden an den Ergebnissen zu der Bewertungspraktik Portfoliobogen verdeutlichen möchte. Diese Praktik liegt quer zu den drei weiteren Bewertungspraktiken und fungiert als positive Affizierungspraktik, die eine besondere Rolle für die Aufrechterhaltung des Bewertungsregimes einnimmt. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der Befund, dass durch die Eloge des Erfolgs, wie sie am Beispiel des Portfoliobogens rekonstruiert werden konnte, eine Legitimation für die Prozesse des Bewertens und Bewertet-Werdens innerhalb des Bewertungsregimes

präfiguriert. Indem die Portfoliobewertung (in der Tendenz) nur Positives über das schulische Arbeiten der Schüler*innen und deren (vermeintlichen) Charakter hervorbringt, schafft die Bewertungspraktik eine Art Vertrauensvorsprung für andere Bewertungspraktiken, bringt sie doch zur Aufführung, dass das Bewerten etwas Positives und Gutes für die Schüler*innen darstellt. Positiv und gut deshalb, weil diese in ihrem (konstruierten) Arbeiten und in ihren (konstruierten) Persönlichkeitsstärken in ein harmonisches Verhältnis zu der schulischen Anerkennungsordnung gesetzt werden. In und durch die Bewertungspraktik Portfoliobogen werden Schule und Unterricht zu einem Ort, an dem Schüler*innen sich in ihren positiven (vermeintlichen) Persönlichkeitsmerkmalen weiterentwickeln können. Zugleich wird auf diese Weise die Bedeutung, die Schule für Schüler*innen habe, als durchweg positiv konstruiert, wobei kaschiert wird, dass Schule auch ein Ort der Disziplinierung ist, an dem sich Schüler*innen den normativen Anforderungen unterwerfen müssen. Durch diese Harmonisierungstechnik wird jedoch wiederkehrend eine freundliche Affizierung von Unterricht und Schule hervorgebracht und so ein harmonisches Verhältnis der einzelnen Schüler*innen zu Unterricht gestiftet, wodurch die Schüler*innen in regelmäßigen Abständen als erfolgreich in Hinblick auf Schule hervorgebracht werden. Bewertungspraktiken werden so zu etwas, das positiv und für die Schüler*innen zu sein scheint, wodurch die disziplinierenden Momente des Bewertens kaschiert werden. Wichtig ist hier zu betonen, dass diese Harmonisierungstendenzen konstitutiv für alle analysierten Bewertungspraktiken ist. Dies möchte ich in drei Punkten verdeutlichen.

Erstens wird mit Blick auf die Bewertungspraktik Wochenplaner deutlich, dass die positive Affizierung des Verhältnisses von Schüler*in auf der einen und Unterricht auf der anderen Seite über das Eintragen täglicher Erfolge und Leistungen hergestellt wird. Die Analyse des Dokuments Wochenplaner hat verdeutlicht, dass die Eintragungsmöglichkeit in Bezug auf das, was einen Erfolg oder eine Leistung definiert, eine Vielzahl undifferenzierter Eintragungen ermöglicht und so beispielsweise auch „Komplimente“ umfasst. Die Wahrscheinlichkeit, jeden Tag eine erfolgreiche und positive Eintragung vornehmen zu können, ist damit relativ groß. Die Bewertungspraktik Wochenplaner wird neben der Kontrolle und Bewertung von geplanten Zielen auf diese Weise zu etwas, das Schüler*innen als diejenigen konstruiert, die erfolgreiche Leistungen im Unterricht erzielen. Dabei erhöht die „Umcodierung von Leistung“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015: 251) die Ausweitung an Möglichkeiten, Schüler*innen als erfolgreich hervorzubringen und erleichtert auf diese Weise die Harmonisierung disziplinierender Anteile im Bewertungsregime, so dass eine freundliche und harmonische Adressierung der Schüler*innen erleichtert wird. Auf diese Weise ist die Bewertungspraktik nicht allein kontrollierend, sondern immer auch mit einer positiven Affizierung verbunden.

Zweitens zeigt sich diese positive Affizierung auch in Hinblick auf die Analyseergebnisse der Bewertungspraktik Checklisten. Durch das Kleben von grünen oder roten Punkten am Ende der Bewertungspraktik, wird den Schüler*innen eine erbrachte Arbeitsleistung bescheinigt. Das Kleben der Punkte wird so zu einer

kleinen „Sieger*innenehrung“, die die Leistungen der Schüler*innen prämiert und zwar in einem anderen Umfang, als es das „bloße“ Abhaken von richtigen und falschen Aufgaben macht. Das vorherige Herausögern der Bewertung endet nun in der Prämierung von Leistung und trägt so zu einer retrospektiven Harmonisierung des vorangegangenen und eher disziplinierend anmutenden Bewertungsprozesses bei. Durch die Sieger*innenehrung endet die Bewertungspraktik positiv und führt die Bewertungspraktik selbst als etwas auf, das für die Schüler*innen zu sein scheint und diese nicht disziplinieren will.

Und drittens gibt es in der Bewertungspraktik Zielvereinbarungen Momente, in denen die Erreichung der Ziele lobend hervorgehoben werden, indem die Lehrkraft Schüler*innen für das Erreichen von Zielen lobt und Schüler*innen damit autorisiert, erreichte Ziele abzuhaken. Obwohl Schüler*innen dadurch in ihrem Arbeiten kontrolliert werden, bedeutet diese Kontrolle auf der anderen Seite auch das nochmalige Vor-Augen-Führen von dem, was Schüler*innen bisher erreicht haben und worin sie sich als erfolgreich gegenüber den unterrichtlichen Erwartungen erwiesen haben. Die Bewertungspraktik wird so zu etwas, das für die Schüler*innen zu sein scheint, indem Schüler*innen attestiert wird, wie erfolgreich sie im Unterricht sind. Insgesamt wird auf diese Weise das Verhältnis von Unterricht und Schüler*innen wiederkehrend positiv affiziert.

Darüber hinaus schafft diese Harmonisierung die Grundlage dafür, dass die Bewertungspraktiken nicht nur als Mitspieler zueinander agieren können, sondern auch in ein antagonistisches Verhältnis zueinander treten können. Dies möchte ich sowohl am Beispiel der Relationierung der Bewertungspraktiken Portfoliobogen und Zielvereinbarungen darlegen als auch am Beispiel des Verhältnisses von Bewertungspraktiken, die die Schüler*innen einerseits und die Lehrkräfte andererseits vollziehen.

Zunächst zu dem Verhältnis der zwei Bewertungspraktiken, die im Leistungsentwicklungsgespräch wirkmächtig werden: Portfoliobogen und Zielvereinbarungen. Sowohl der Portfoliobogen als auch die Bewertung der Zielvereinbarungen werden im mündlichen Gespräch vollzogen. In der Mündlichkeit liegt ein spezifisches Charakteristikum dieser Bewertungspraktiken, wodurch Bewertende und Bewerter*innen einander direkt gegenüberreten, und die Schüler*innen, die bewertet werden, anwesend sind, ebenfalls die Erziehungsberechtigten, respektive Eltern der Schüler*innen. Im Sinne eines „Social Tunings“ (Rose/Ricken 2018: 82) wird das Leistungsentwicklungsgespräch in seiner Atmosphäre durch die Bewertungspraktik Portfoliobogen so gestaltet, dass im weiteren Verlauf leichter auch kritische Bewertungsurteile im direkten Gespräch hervorgebracht werden können, weil durch die positive Affizierung und Harmonisierung die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre entsteht, in der auch Kritik geäußert werden kann. Die Praktiken Portfoliobogen und Zielvereinbarungen treten als Antagonisten zueinander auf: Während die Portfoliopraktik den „Good Cop“ spielt, tritt die Bewertungspraktik Zielvereinbarungen als „Bad Cop“ auf und rückt – neben dem Erreichten – auch das in den Blick, was Schüler*innen verändern bzw. verbessern

müssen. In diesem antagonistischen Zusammenspiel wird durch die mit der Portfoliopraктиk etablierte positive Affizierung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass alle Beteiligten Kritik annehmend und nicht abwehrend entgegenreten. So präfiguriert die Bewertungspraктиk Portfoliobogen den Weg dafür, Bewertungspraктиken als hilfreiches und den Schüler*innen zugewandtes pädagogisches Mittel zu verstehen, das der (Leistungs-)Entwicklung der Schüler*innen dienlich ist. Die Relationierung der Bewertungspraктиken untereinander zeigt sich hier in einem antagonistischen Zusammenspiel im Sinne einer Wegbereitung für andere Bewertungspraктиken.

Richtet man den Blick weg vom Zusammenspiel der vier Bewertungspraктиken und fokussiert die Bewertungspraктиken, die die Schüler*innen über das eigene Tun vollziehen und jenen, die Lehrkräfte in Hinblick auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler*innen vollziehen, dann zeigt sich hier in ähnlicher Weise das Wechselverhältnis kontrollierender und harmonisierender Momente. Auf der einen Seite sind es die Schüler*innen, denen der Freiraum gewährt wird, das eigene Tun zu bewerten. Auf der anderen Seite verdeutlichen sowohl die Ergebnisse der Bewertungspraктиken Wochenplaner und Zielvereinbarungen, dass die Bewertungen der Schüler*innen durch die der Lehrkräfte kontrolliert werden. Einerseits wird ein harmonisches Verhältnis gestiftet, indem die Bewertungspraктиk den Schüler*innen einräumt, sich in ihrem Tun selbst bewerten zu dürfen und sie somit Teil der Bewertung werden, die sie vordergründig mitbestimmen können. Zugleich wird diese Bewertung in präfigurierter Weise hervorgebracht und im Anschluss immer auch kontrolliert. Diese Kontrolle wird in den Ergebnissen der Re-konstruktion Zielvereinbarungen deutlich und sie zeigen, wie mit Hilfe von Dokumenten (Kompetenzrastern, Wochenplanern) überprüft wird, ob das, was die Schüler*innen als erreicht bewertet haben, wirklich als erreicht bewertet werden kann. Im foucaultschen Sinne, werden die Schüler*innen als „frei“ angerufen, während sie zugleich durch die Relationierung der Bewertungspraктиken in einem System der Kontrolle positioniert sind und so strukturiert auf Handlungsmöglichkeiten eingewirkt wird (Foucault 1994: 257). Dies ist nicht im intentionalistischen Sinne zu verstehen, sondern als Einflussnahme auf den Möglichkeitsraum, in dem Schüler*innen Bewertungspraктиken vollziehen können. So präfigurieren die eingesetzten Dokumente bereits, wie Bewertungspraктиken vollzogen werden können und kaschieren gleichzeitig, dass hier Einfluss auf die Praктиken der Schüler*innen genommen wird, indem die Dokumente so gestaltet sind, dass sie schüler*innengerecht wirken und die Autor*innen der Dokumente – hier die Schule – dahinter zurückereten.

Eine weitere Technik der Harmonisierung des Bewertungsregimes ist darin zu sehen, dass stark disziplinierende Bewertungspraктиken – gemeint sind sanktionierenden Bewertungspraктиken – aus dem alltäglichen Bewertungsregime ausgelagert werden, wie es an der Bewertungspraктиk „rote Karte“ (vgl. Kap. 5.2) deutlich geworden ist. Wenn Schüler*innen trotz mehrfacher Regelverstöße die eigenen Praктиken nicht verändern, so wird außerhalb des Bewertungsregimes ein Gespräch gemeinsam mit Lehrkräften, Schüler*in und Erziehungsberechtigten/Eltern geführt. Auf diese Weise eröffnet das alltägliche Bewertungsregime einen Schonraum:

Regelverstöße werden in einem gewissen Maße toleriert (drei rote Karten) und erst dann wird eine Sanktion vollzogen. Zugleich verweist die Auslagerung dieser Bewertungspraktik insgesamt aber auch darauf, dass die Herstellung und Aufrechterhaltung des Bewertungsregimes fortlaufend über Praktiken des Bewertens stabilisiert werden müssen, zur Not über weitgreifende Sanktionen wie beispielsweise mit Hilfe eines Gesprächs zwischen Schüler*in, Erziehungsberechtigten/Eltern und den Lehrkräften. Es zeigt sich dabei in Bezug auf die Herstellung und Aufrechterhaltung des Bewertungsregimes, dass dies immer wieder hergestellt und stabilisiert werden muss, worin sich der Aufwand zeigt, der dafür betrieben werden muss. Unterrichtszeit wird mehr und mehr durch Praktiken des Planens und Bewertens gefüllt, die wiederum kontrolliert werden; Leistungsentwicklungsgespräche müssen vorbereitet und geführt werden, um das Bewertungsregime in seinem Vollzug zu stabilisieren.

In ähnlicher Logik der Auslagerung sind zudem der Einbezug der Eltern/Erziehungsberechtigten in die Bewertungspraktik Wochenplaner zu interpretieren. Die Spalte „Mitteilungen“ wird zur Spalte für Bewertungen, die die Lehrkräfte über Schüler*innen vollziehen und Eltern werden als diejenigen angerufen, die diese Bewertungen ebenfalls zur Kenntnis nehmen sollen (Unterschrift) (vgl. Kap. 5.2.3). Es zeigt sich hier, wie das Dokument als Kommunikationsmedium der Lehrkräfte genutzt wird, um Schüler*innen eine Rückmeldung zum täglichen Arbeiten zu geben, aber eben auch die Eltern/Erziehungsberechtigte über die wöchentliche Leistung der Schüler*innen zu informieren. Auf diese Weise werden Eltern/Erziehungsberechtigte als Komplizen der Lehrkräfte adressiert, verbunden mit der Aufforderung die Leistungsprogression der Schüler*innen zu beobachten und unter Umständen mit Hilfe von Erziehungspraktiken die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die zukünftigen Praktiken der Schüler*innen mit der normativen Ordnung des Unterrichts korrelieren.

Herstellung der normativen Ordnung des Bewertungsregimes durch das Zusammenspiel von Mitspielern und Antagonisten

Das aufgezeigte Zusammenspiel der Bewertungspraktiken als Mitspieler und Antagonisten dient als Motor für das Bewertungsregime und dessen fortwährende Stabilisierung. Dabei etablieren die Praktiken zusammen eine spezielle normative Ordnung, indem jede Bewertungspraktik unterschiedliche Anforderungen an das Arbeiten der Schüler*innen markiert. Im Folgenden werde ich auf die Spezifik der normativen Ordnung eingehen. So ist es beispielsweise der Wochenplaner, der die normative Aufforderung an Schüler*innen heranträgt, Praktiken „sekundärer Ordnung“ (Reh 2012: 110) zu übernehmen und täglich Aufgaben für einzelne Fächer zu planen. Die Anforderung der Planung von Aufgaben wird dabei auch in und durch die Praktik der Zielvereinbarungen stabilisiert und erneut re-etabliert. Schüler*innen sind aufgefordert Ziele für das kommende Halbjahr zu definieren. Das Planen von Aufgaben wird darin als schulische Aufgabe der Schüler*innen etabliert.

Doch nicht nur die Planung, sondern auch die Selbstbeobachtung wird in und durch die Bewertungspraktiken als normative Anforderungen an Schüler*innen herangezogen. Alle vier analysierten Bewertungspraktiken setzen voraus, dass Schüler*innen das eigene Arbeiten beobachten im Sinne eines Selfmonitorings. Die Wochenplanerpraktik in der Form, dass Schüler*innen das eigene Tun daraufhin befragen müssen, was sie wie täglich und wöchentlich bearbeitet oder nicht bearbeitet haben. Einerseits schon zu Beginn, während der Planung, um neue Ziele definieren zu können, andererseits aber auch nach dem Arbeiten durch die eingeforderte Bewertung. Insgesamt entsteht auf diese Weise die Anrufung an Schüler*innen, die Planungspraktiken im Moment des Planens in ein Verhältnis zu der sich später anschließenden Bewertungspraktik zu setzen, um Ziele so zu planen, dass diese erreicht werden (können).

Denn die Regel, dass Aufgaben und geplante Ziele erreicht werden müssen, wird wiederholt re-etabliert. Aufgaben müssen im Wochenplaner in Bezug auf das Erreichen durch die Schüler*innen bewertet werden, sowohl täglich als auch am Ende der Woche. Ebenso haben die Befunde in Hinblick auf die Bewertungspraktik Zielvereinbarungen deutlich gemacht, dass Schüler*innen dazu aufgefordert werden das Nicht-Erreichen von Zielen zu begründen, während das Erreichen von Zielen als nicht begründungspflichtig hervorgebracht wird. Zu verstehen ist dies damit, dass das Erreichen der Ziele als wünschenswert sowie als regelhaft etabliert wird und das Nicht-Erreichen vor diesem Hintergrund problematisiert wird, weshalb in Bezug auf die normative Ordnung rückgeschlossen werden kann, dass das Erreichen von Zielen im Sinne einer Produktion von Leistungserfolgen als gültige Norm markiert werden muss.

Dass in diesem Prozess der Planung und Bearbeitung von Aufgaben die fachliche Qualität gesichert bleibt, wird durch den Vollzug der Kontrolle und Bewertung von (Checklisten-) Aufgaben reguliert (vgl. Kap. 5.3). Auf diese Weise wird die normative Ordnung in Bezug auf die fachliche Qualität in der Bearbeitung von schulischen Aufgaben ergänzt. Das Herauszögern der Bewertungspraktik Checklisten – so machen es die Befunde deutlich – garantiert, dass ein gewisses Maß an Qualität – sowohl auf der fachlichen als auch in der Art und Weise der Bearbeitung von Aufgaben – erfüllt werden muss.

Quer zu den bereits genannten Regeln und normativen Anforderungen, liegt die normative Anforderung, dass Schüler*innen sich innerhalb des Bewertungsregimes als erfolgreich präsentieren müssen. Dadurch wird es zur Aufgabe der Schüler*innen, erkennen zu können, was ein Erfolg ist. Insbesondere die Zielvereinbarungsbewertungspraktik hat deutlich gemacht, wie unter Einbezug eines „Selbst- und Fremdbewertungsbogens von Kompetenzen“, Schüler*innen daraufhin bewertet werden, wie gut sie beispielsweise Erfolge erkennen und präsentieren können und zugleich Maßnahmen geplant werden, um sie darin zu unterstützen (vgl. Kap. 5.5). Zudem wird in den Verweisungszusammenhängen der Bewertungspraktiken untereinander deutlich, dass Schüler*innen einschätzen lernen müssen, wann eine Aufgabe erfolgreich abgeschlossen sein kann, um diese den Lehrkräften vorzuzeigen

(vgl. Kap. 5.3). Aber auch der Befund bezüglich der „Eloge des Erfolgs“ (vgl. Kap. 5.4) durch die Bewertungspraktik Portfoliobogen führt vor Augen, dass Schüler*innen sich tagtäglich gegenüber den schulischen Anforderungen als erfolgreich präsentieren sollen. Wichtig ist dabei aber auch, dass Schüler*innen während des schulischen Arbeitens „Spaß“ haben und „Freude“ zeigen. Diese Verstrickung beider Anforderungen – das wiederkehrende Bewerten sowie Präsentieren-Müssen eigener Erfolge bei gleichzeitiger Aufführung von Freude – wird wiederum von den Lehrkräften als wünschenswert markiert. Dabei zeichnet sich in den Ergebnissen die Tendenz ab, dass Schüler*innen das unterrichtliche Arbeiten mit bestimmten Emotionen verbinden sollen und dabei insbesondere angestrebt wird, Erfolge mit dem Empfinden positiver Emotionen zu verknüpfen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf den Verweisungszusammenhang der Bewertungspraktiken konstatieren, dass diese in ihrem Wechselspiel aus positiver Affizierung und disziplinierenden Momenten in der Tendenz eine „entspannt-entgrenzende“ (Rabenstein 2021: 34) Atmosphäre konstituieren. Die freundliche Affizierung des Bewertens schulischer Aufgaben und die Aufführung von Erfolg stehen im Fokus, wobei immer wieder auch disziplinierende Momente auszumachen sind, und zwar in der Form, dass Schüler*innen aufgefordert werden, das eigene Arbeits- und Sozialverhalten zu ändern. „Reaktiv disziplinierende“ (Richter 2019: 208f.) Sanktionen werden – wie gezeigt werden konnte – aus dem Regime ausgelagert, sobald sie ein gewisses Maß der Interventionsbedürftigkeit überschreiten, weil Schüler*innen nicht durch die Bewertungspraktiken des Regimes die eigenen Praktiken verändern und eine Disziplinierung durch das Bewertungsregimes zu scheitern droht. Außerdem schafft das System aus Mitspielern und Antagonisten eine fortlaufende Stabilisierung der unterrichtlichen Ordnung und eine sukzessive Wieder-Anrufung von Schüler*innen bezüglich der unterschiedlichen schulischen Regeln. Diese Wieder-Anrufung wird durch den Einsatz von Dokumenten in den Bewertungsvollzug präfiguriert, wie ich im Folgenden näher darlegen werde.

6.2 Die Praktiken und Dokumente des Bewertungsregimes in ihrem Zusammenspiel

Während zunächst das Zusammenspiel der Bewertungspraktiken sowohl auf der Ebene der vier unterschiedlichen Bewertungspraktiken als auch auf der Ebene der Schüler*innen und Lehrkräftepraktiken im Fokus stand, werde ich nun den Verweisungszusammenhang zwischen den sprachlich vollzogenen Bewertungspraktiken und den eingesetzten Dokumenten darlegen. Die Befunde zeigen dabei Formalisierungstendenz von Unterricht und Leistungsbewertung auf (Reh 2012: 110; Rabenstein/Idel/Ricken 2015: 251) und differenzieren bisherige Ergebnisse der ethnografischen Forschung aus, in Bezug auf die Frage, wie durch den Einsatz von Bewertungsdokumenten die normative Ordnung sowie Macht- und Selbstverhältnisse des Bewertungsregimes und darüber hinaus die Formationen der Bewertungs-

praktiken zueinander hervorgebracht werden. Dabei argumentiere ich, dass die Dokumente die jeweiligen Bewertungspraktiken in ihrem Vollzug ermöglichen sowie beschränken und auf diese Weise den Vollzug der Bewertungspraktiken präfigurieren (Schatzki 2016: 80). In Hinblick auf die Ergebnisse der Rekonstruktionen lässt sich die Präfiguration der Bewertungspraktiken in Bezug auf eine zeitliche Rhythmisierung (1), eine schriftliche Dokumentation und Visualisierung (2) von Leistung als auch eine spezifische Ordnung des Autorisierens und Delegierens (3) der Bewertungspraktiken systematisieren, wie ich im Folgenden zeigen werde.

1) Rhythmisierung

Innerhalb des Bewertungsregimes lässt sich eine zeitliche Ordnung und wiederkehrende Häufigkeit ausmachen, wodurch eine Rhythmisierung der Bewertungsvollzüge entsteht. Dieser zeitliche Rhythmus wird durch den Einsatz der Dokumente vorbereitet. Während der Wochenplaner eine tagtägliche, d. h. permanente Bewertung etabliert, ermöglichen die Checklisten und Kompetenzraster eine wiederkehrende Bewertung von Zeit zu Zeit. Dem gegenüber stellen der Portfoliobogen und die Zielvereinbarungen eine halbjährliche, d. h. punktuelle Bewertungspraktik dar, um erbrachte Leistungen eines Halbjahres zu bewerten. Auf diese Weise wird Leistung in unterschiedlichen Abständen beobachtbar und in der retrospektiven Betrachtung von Zielplanung und Zielerfüllung auch kontrollierbar gemacht. Dieser Rhythmus – permanent, von Zeit zu Zeit wiederkehrend sowie halbjährlich – entsteht nicht allein durch die Dokumente – schließlich müssen sie in Praktiken eingebunden sein, das bedeutet die Wochenplaner müssen geführt und kontrolliert werden, die Aufgaben eingesammelt und geprüft sowie die Leistungsentwicklungsgespräche miteinander geführt werden – aber sie schaffen die Möglichkeit dafür und präfigurieren, wie die Bewertungspraktiken sich vollziehen können: Schriftlich, in unterschiedlichen Umfängen, zu bestimmten Zeitpunkten, sich unterschiedlich oft wiederholend.

Diese Präfiguration möchte ich zunächst anhand der Ergebnisse der Analyse des Aufbaus des Dokuments Wochenplaner verdeutlichen (vgl. Kap. 5.2). Die Planung und Bewertung von Aufgaben ist dort für jeden Tag vorbereitet. Darin zeichnen sich die Formalisierungstendenzen von Leistung insofern ab, als dass Aufgaben ausschließlich entlang der Kategorie des Erreichens oder Nicht-Erreichens bewertet werden und so die Quantität der Aufgabebearbeitung zum entscheidenden Bewertungskriterium wird. Dabei wird eine ausdifferenzierte Bewertungsform von Leistung hergestellt, mit der einzelne Aufgaben tagtäglich dokumentiert werden. Gleichzeitig schaffen die Bewertungsmöglichkeiten von „Erfolgen und Leistungen“ sowie das persönliche Empfinden des Tages durch das Ankreuzen von Smileys die bereits oben dargelegte positive und freundliche Affizierung von Bewertungen, indem die Bewertungsform der Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen entspringt und so weniger formalisiert gestaltet ist als alle anderen Bewertungspraktiken des Regimes.

Die Tendenz der Formalisierung zeichnet sich auch in Hinblick auf die Bewertungspraktik Checklisten ab (vgl. Kap. 5.3). Mit Hilfe roter und grüner Punkte wird am Ende der Korrektur nur der Umfang bearbeiteter Aufgaben bewertet, während unklar bleibt, wie gut oder schlecht die Ergebnisse sind. Ein sozialer Vergleich bezüglich der Aufgabenergebnisse innerhalb eines Kollektivs wird erschwert, respektive verunmöglicht. Zugleich wird deutlich, dass wiederum das Erreichen von Aufgaben als Bewertungskriterium in den Vordergrund tritt, diesmal aber in einem anderen zeitlichen Rhythmus, nämlich von Zeit zu Zeit wiederkehrend – genauer – immer dann, wenn Schüler*innen Aufgaben vorzeigen bzw. vorzeigen müssen. Auf diese Weise bringen die Dokumente die sukzessive Dokumentation bearbeiteter Aufgaben hervor.

In besonderer Weise werden dann die bereits täglich sowie von Zeit zu Zeit wiederkehrenden Bewertungen noch einmal in veränderter Form vollzogen, indem die Bewertungspraktik Portfoliobogen als auch die der Zielvereinbarungen noch einmal die Aufgaben der Checklisten bewerten und zwar einerseits als halbjährlichen Bericht über erfolgreiches unterrichtliches Arbeiten und andererseits als geplante Zielvereinbarungen, die sich wiederum an den Checklisten orientieren. Das Dokument der Zielvereinbarungen bahnt dabei schon an, dass Ziele im Sinne einer Meilensteinplanung zunächst bewertet und dann im Anschluss neue Ziele aus dem Bewertungsprozess abgeleitet werden. Die analysierte Anordnung der Dokumente während der Gespräche – alte und neue Zielvereinbarungen müssen nebeneinander liegen (vgl. Kap. 5.5) – lassen die Praktiken des Bewertens mit denen des Planens ineinander fallen. Auf diese Weise bereitet der Einsatz der Zielvereinbarung bereits die normative Ausrichtung des Bewertungsvollzugs vor im Modus eines Abhakens von Zielen für den Zweck der Planung neuer Vereinbarungen.

In Hinblick auf die zeitliche Rhythmisierung der Bewertungspraktiken unter Einbezug der Dokumente ist festzuhalten, dass eine Anreicherung von Bewertungsurteilen im Laufe eines Schul(halb-)jahres entsteht, indem unterschiedliche Dokumente zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Bewertungspraktiken eingebunden werden und Leistung schriftlich festgehalten wird. Insgesamt entsteht auf diese Weise eine zeitliche Ordnung, in der Schüler*innen wiederkehrend aufgefordert sind, sich einerseits in ihrem Tun zu bewerten (Wochenplaner, Portfoliobogen, Zielvereinbarungen) und gleichzeitig immer wieder durch die Lehrkräfte in ihrem Tun bewertet werden (Wochenplaner, Checklisten, Portfoliobogen, Zielvereinbarungen).

2) Dokumentation und Visualisierung

Die Anreicherung unterschiedlicher Bewertungsurteile manifestiert sich durch den Einsatz der Dokumente in schriftlicher Weise, indem Bewertungsurteile sukzessive festgehalten werden. Den schriftlichen Dokumenten ist inhärent, dass sie die Dokumentation unterrichtlicher Leistung ermöglichen und teilweise explizit anbahnen, indem sie dezidiert zum retrospektiven Bewerten von Zielen auffordern, wie es im

Zusammenhang mit dem Wochenplaner oder aber auch dem Portfoliobogen deutlich geworden ist. Sie schaffen auf diese Weise die Grundlage dafür, dass Leistungen der Schüler*innen beobachtbar, d. h. dokumentierbar gemacht werden können.

Diese Fixierung von Leistungsurteilen führt dazu, dass je nach Bewertungspraktik unterschiedliche Öffentlichkeiten geschaffen werden, indem die Dokumente von Ort zu Ort wandern und so Leistungen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten für unterschiedliche Akteur*innen sichtbar gemacht werden. So werden beispielsweise die Bewertungen aus dem Wochenplaner für Erziehungsberechtigte/Eltern erst am Ende der Woche sichtbar, während für die Schüler*innen die sukzessive Aufschichtung jeden Tag durch die einzelnen Eintragungen sichtbar wird, die sie am Ende des Unterrichts vollziehen (sollen) (vgl. Kap. 5.2). Auf diese Weise entsteht eine Form der Visualisierung, die den Schüler*innen wiederkehrend aufzeigt, was zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb einer Schulwoche bereits geschafft wurde und was noch zu erreichen ist. Auch die Lagerung der Zielvereinbarungen unter der durchsichtigen Tischunterlage ist ein Beispiel dafür, wie die Dokumente im Prozess der Leistungserbringung, Leistungsziele visualisieren und so für die Schüler*innen immer wieder sichtbar sind.

Einher geht mit der Fixierung auch, dass Leistungsanforderungen kaum veränderbar sind, wenn sie verschriftlicht wurden. Auf diese Weise gerinnen sie in ihrem „Aggregatzustand“ (Hirschauer 2014: 183) zu einem festen Bewertungsraster, weil sie anders als mündlich geäußerte Leistungsanforderungen, nicht – oder nur unter erschwerten Bedingungen – verändert werden können, indem Leistungsanforderungen beispielsweise aus der Erinnerung aufgerufen werden müssen. Geplante Ziele sind somit verstetigt und bereiten vor, woran sich die Bewertungspraktik auszurichten hat. Zudem geraten Bewertungsurteile, die mit Sanktionen verbunden sind, nicht in Vergessenheit und bearbeiten auf diese Weise das, was Rainer Paris als „Folgedilemma“ (Paris 2015: 83) bezeichnet, wie ich es am Beispiel des Einsatzes der „roten Karte“ (vgl. Kap. 5.2) zeigen konnte. Die schriftliche Dokumentation schafft auf diese Weise eine Übersicht für Lehrkräfte im Prozess des Monitorings der Schüler*innen.

Die Ergebnisse machen außerdem nachvollziehbar, wie Leistungsanforderungen und -bewertungen auf Dauer gestellt werden und diese auf Grund der materiellen Beschaffenheit der Dokumente „wandern“ können, d. h. an unterschiedlichen Orten in soziale Praktiken eingebunden sein können. In Bezug auf die Dokumente stellt sich dies in folgender Weise dar: Schüler*innen machen Eintragungen, Lehrkräfte lassen sich die Dokumente zeigen, machen wiederum ihre Eintragungen und dann wandern die Dokumente aus dem schulischen Raum in den familiären Raum, wo Eltern/Erziehungsberechtigte die Dokumente unterzeichnen sollen. Auf diese Weise werden die Dokumente zu Interaktionsorten, die divergierende Öffentlichkeiten schaffen und an denen Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Praktiken der einzelnen Akteur*innen entstehen. Insgesamt bilden die Dokumente dadurch die Grundlage dafür, dass Leistungen von Schüler*innen beobachtbar werden und implementieren so ein spezifisches System des Monitorings und der Kontrolle.

3) *Monitoring und Kontrolle*

Der Einsatz der Dokumente trägt durch das Autorisieren und Delegieren von Bewertungspraktiken dazu bei, dass eine Ordnung entsteht bezüglich der Frage, wer was vor wem bewerten darf. Auf diese Weise wird der Vollzug von Bewertungspraktiken präfiguriert, der voraussetzt, dass das Tun von Schüler*innen beobachtet werden muss. Die Ergebnisse der Wochenplanerpraktik (vgl. Kap. 5.2) verdeutlichen, wie Schüler*innen systematisch in den Beobachtungsprozess eingebunden sind, indem sie bewerten müssen, welche Ziele sie wie erreicht haben. Dies wird ihnen durch die bereits vorgedruckten Vorlagen der Bewertungspraktiken im Wochenplaner ermöglicht. Auf diese Weise wird aber auch ein Monitoring vorbereitet: Schüler*innen werden angehalten, das eigene Tun des Tages zu beobachten und anhand geplanter Ziele zu bewerten, was sie wie erreicht haben. Dabei sind es nicht nur die Tages-, sondern auch die Wochenziele, die als Bewertungsfolie dienen und so über die Woche hinweg ein Beobachtungsraster für die Schüler*innen etablieren. Zudem bindet der Wochenplaner die Frage nach dem eigenen Empfinden mit ein, sodass Schüler*innen darüber hinaus auch die eigene emotionale Gestimmtheit beobachten müssen. Auf diese Weise eröffnet der Wochenplaner ein ausdifferenziertes Beobachtungssystem für die Bewertung von Schüler*innen, in dem Schüler*innen dazu delegiert werden, Bewertungen über das eigene Tun zu vollziehen.

In ähnlicher Weise delegiert der Einsatz des Portfoliobogens den Vollzug von Bewertungspraktiken. Schüler*innen sind aufgefordert, vor dem Leistungsentwicklungsgespräch einen Bericht über die eigenen (vermeintlichen) Stärken und erreichten Leistungen (Erfolge) zu formulieren. Der Einbezug des Portfoliobogens bedingt dann im Leistungsentwicklungsgespräch, dass Schüler*innen diesen zunächst vorlesen müssen. Infolgedessen wird nicht allein der Vollzug der Bewertungspraktik durch das Dokument vorbereitet, sondern auch die Präsentation der Bewertung. Durch beides – das Formulieren einer Bewertung sowie dessen Präsentation – treffen zwei Aufforderungen auf die Schüler*innen. Zunächst die retrospektive Beobachtung dessen, was wie erreicht wurde und was darin als Erfolg, Leistung und Stärke geltend gemacht werden kann. Und zweitens ist es die Präsentation, d. h. das Auftreten als Autor*in der eigenen Bewertung vor den Lehrkräften und Eltern/Erziehungsberechtigten.

Auch der Einsatz der Zielvereinbarungen und die damit verbundenen sozialen Praktiken im Lernentwicklungsgespräch präfigurieren, dass Schüler*innen das eigene schulische Arbeiten in den Blick nehmen und sich dazu bewertend in ein Verhältnis setzen müssen entlang der Kategorie des Erreichens bzw. Nicht-Erreichens (vgl. Kap. 5.5.). Schüler*innen werden dazu autorisiert, dass eigene Tun zu bewerten, indem sie durch Lehrkräfte aufgerufen werden, eine mündliche Bewertung zu vollziehen. Die Bewertungen der Schüler*innen werden dann unter Einbezug anderer Dokumente überprüft. Wiederum zeigt sich an diesem Befund das Wechselspiel aus Autorisieren und Delegieren von Bewertungspraktiken, das dazu führt,

dass Schüler*innen in das Bewertungsregime involviert sind, zugleich der Spielraum des Bewertungsvollzugs für die Schüler*innen aber auch vorbereitet wird.

Das hier analysierte System des Autorisierens und Delegierens von Bewertungspraktiken bedingt, dass Schüler*innen in ihrem Tun fortlaufend beobachtbar gemacht werden. Doch es ist eben nicht nur das System des Monitorings, sondern auch das der Kontrolle, das durch den Einsatz der Dokumente und die Verknüpfung mit sozialen Praktiken ermöglicht wird. Diesen Gedanken möchte ich in drei Überlegungen erläutern. Zunächst wird anhand des Wochenplaners deutlich, dass Lehrkräfte den vorgedruckten Platz als Kontrolle für das Arbeiten der Schüler*innen nutzen. Eingebunden in die Praktik des Vorzeigen-Müssens der Wochenplaner in der letzten großen Pause am Ende der Woche, wird Lehrkräften die Möglichkeit eingeräumt, das Tun der Schüler*innen zu bewerten (vgl. Kap. 5.1 sowie 5.2). Zugleich ermöglicht der Vordruck des Wochenplaners („Mitteilungen“), dass Lehrkräfte die Bewertung über das Leistungsverhalten der Schüler*innen ebenfalls schriftlich fixieren können. Mit Hilfe des Einklebens vorgefertigter Bewertungsraster bekommen Schüler*innen auf diese Weise eine Rückmeldung dazu, wie sie das eigene Sozial- und Arbeitsverhalten zukünftig gestalten sollen. Durch die schriftliche Fixierung der Bewertung, wird diese insofern angenehm gestaltet, als dass Schüler*innen und Lehrkräfte im Moment des Bewertet-Werdens einander nicht unmittelbar gegenüberstehen, sondern das Urteil über das Dokument des Wochenplaners kommuniziert wird. Zugleich kann so die Bewertung der Lehrkräfte zu den Erziehungsberechtigten/Eltern wandern, die in einer Art der Komplizenschaft in das Monitoring- und Kontrollsystem eingebunden werden, insofern, als dass sie die Bewertungen mit der eigenen Unterschrift quittieren müssen und darin als diejenigen adressiert werden, die Verantwortung für die Praktiken der Schüler*innen übernehmen sollen („rote Karte“ vgl. Kap. 5.2).

Zweitens gibt die Dokumentation von grünen und roten Punkten auf den Checklisten und Kompetenzrastern Auskunft darüber, wie viel Schüler*innen bisher geschafft haben. Hier zeigt sich wie die Dokumente im alltäglichen Unterricht eine Beobachtungsfunktion für die Lehrkräfte einnehmen, weil das dezentrale Arbeiten der Schüler*innen an unterschiedlichen Aufgaben in unterschiedlichen Fächern keine permanente Übersicht erlaubt, während die Bewertungspraktik Checklisten von Zeit zu Zeit einen Überblick darüber ermöglicht, was die einzelnen Schülerin/der einzelnen Schüler erarbeitet oder nicht erarbeitet hat. Dies verweist darauf, dass die Dokumente eine Funktion für die Planung und Durchführung von Unterricht im Setting des individualisierenden Wochenplanunterrichts haben, die über die Bewertung von Leistung hinausgeht und vielmehr eine Technik der Unterrichtsplanung darstellt, durch die Lehrkräfte Auskunft darüber erhalten, welche Aufgaben einzelne Schüler*innen bearbeiten, respektive bearbeiten müssen. Auf diese Weise sind die Dokumente eingebunden in die „didaktische Gestaltung“ (Breidenstein 2018: 117) des Unterrichtes.

Drittens wird das System der Kontrolle insofern durch die Dokumente mitbestimmt, als dass die Planung der Halbjahresziele schriftlich fixiert wird. Ähnlich wie

die Checklistenbewertungspraktik entsteht dadurch eine Orientierung in Bezug auf das Arbeiten einzelner Schüler*innen, aber nicht in Bezug auf einzelne Aufgaben, sondern nur in Hinblick auf die Gesamtmenge der festgelegten Ziele eines Halbjahres. Wie gezeigt (vgl. Kap. 5.5), wird es auf Basis der alten Zielvereinbarungen möglich zu bestimmen, was Schüler*innen im Halbjahr (nicht) geschafft haben. Wiederum zeigt sich hier neben der Etablierung eine Monitoring- und Kontrollmöglichkeit auch das Etablieren einer Orientierungsmöglichkeit für Lehrkräfte sowie Schüler*innen gleichermaßen. Das, was es zu bearbeiten gilt, ist nie für alle Schüler*innen der Klasse gleich, sondern wird im Einzelfall festgelegt. Eine Orientierung am Kollektiv wird damit verunmöglicht, während der Einsatz des Dokuments Zielvereinbarungen eine Orientierung an der individuellen Bezugsnorm schafft und so bereitet die Zielvereinbarung die Arbeit im Unterricht im Modus einer Meilensteinplanung vor.

Diese drei Befunde verdeutlichen, wie ein System des Monitorings bei gleichzeitiger Kontrolle durch die schriftliche Fixierung von Zielplanung- und Bewertungspraktiken entsteht. Interessant ist dabei, dass in dem Wechsel des Autorisierens und Delegierens immer die Schüler*innen mit dem Vollzug der Bewertungen beginnen, erst dann folgt die Bewertung durch die Lehrkraft. Auf diese Weise – so zeigen es die Befunde beispielsweise im Ablauf der Portfoliobewertungspraktik (vgl. Kap. 5.4) – wird den Lehrkräften die Möglichkeit eingeräumt, Bezug zu nehmen auf die Bewertung, welche die Schüler*innen formuliert haben. Am Beispiel des Portfoliobogens machen die Befunde dieser Arbeit nachvollziehbar, wie Lehrkräfte das Vorgelesene der Schüler*innen als Ausdruck von Leistungsfähigkeit bezüglich fachlichen Könnens interpretieren oder aber das Gesagte der Schüler*innen aufgreifen und hervorgebrachte Verbesserungsbeteuerungen als neu zu planende Ziele für die Halbjahresvereinbarungen festlegen. Übergreifend zeigt sich hier der Bekenntnischarakter, der durch die Art und Weise entsteht, wie die Bewertungspraktiken von Schüler*innen sowie Lehrkräften zueinander ins Verhältnis treten, und darüber hinaus wird auch deutlich, wie Lehrkräfte diese Bekenntnisse nutzen, um pädagogische Maßnahmen zu legitimieren oder aber sich selbst als Lehrkraft zu autorisieren. Dabei wird auf Seiten der Lehrkräfte die Beobachtung der Leistungsprogression von Schüler*innen durch den Einsatz der Dokumente erleichtert, aber es gerät für sie auch das persönliche Empfinden der Schüler*innen in den Blick (Wochenplanerpraktik). Diese Befunde tangieren bereits Fragen dazu, welche Macht- und Selbstverhältnisse im Bewertungsregime ermöglicht und nahegelegt werden. Dies soll Gegenstand des nächsten Unterkapitels sein.

6.3 Verwaltete Expert*innenschaft

Das Autorisieren des Vollzugs der Bewertungspraktiken, bzw. die Delegation von Bewertungspraktiken an Schüler*innen haben gezeigt, wie Schüler*innen in das Bewertungsregime als aktiv Bewertende eingebunden werden. Gleichzeitig konnte ich

zeigen, wie dies innerhalb eines Monitoring- und Kontrollsystems geschieht. Die Involviertheit der Schüler*innen soll im Fokus der folgenden Ausführung stehen und das Ergebnis dieser Arbeit expliziert werden, dass Schüler*innen zwar als Expert*innen adressiert werden, jedoch in dieser Position verwaltet werden und so den Status einer „echten“ Expert*innenschaft aberkannt bekommen.

Die Involviertheit der Schüler*innen in den Vollzug der Bewertungspraktiken begründet die Annahme, dass Schüler*innen aufgefordert sind, sich in ihrem Sozial- und Arbeitsverhalten entlang der schulischen Bewertungsordnung einzuüben. Das Einüben der Schüler*innen in die normative Ordnung des Schulischen wird durch den Vollzug der Bewertungspraktiken forciert und Schüler*innen darin zu Expert*innen für das eigene Sozial- und Arbeitsverhalten gemacht, gleichzeitig bleiben Schüler*innen durch das System des Monitorings und der Kontrolle in einer verwalteten Expert*innenschaft positioniert. Dies möchte ich in zwei Punkten ausführen. Zunächst werden Schüler*innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in divergierender Häufigkeit dazu angehalten, das eigene Tun in Bezug auf die Frage beobachten zu müssen, inwiefern das eigenen Arbeiten den unterrichtlichen Regeln und Anforderungen Genüge trägt. Schüler*innen werden durch die Aufforderung zur Bewertung nicht allein als Expert*innen für das Besorgen von Arbeitsblättern und das selbstständige Bearbeiten von Aufgaben adressiert, sondern darüber hinaus als Expert*innen für die eigene Leistungsentwicklung angesprochen, die einschätzen können müssen, wie viele Aufgaben sie in welchen Fächern wann planen und bearbeiten können, um diesen Prozess dann wiederum retrospektiv zu bewerten. Schüler*innen werden wiederkehrend – aber immer nur temporär – in die Position von Lehrkräften gebracht, die durch das Vollziehen von Planungs- und Bewertungspraktiken Aufgaben übernehmen müssen, die in anderen Unterrichtsettings Lehrkräften vorbehalten sind. Auf diese Weise werden Schüler*innen eingeübt, Expert*innen für das eigene Lernen zu werden. Der bereits dargelegte Befund der Wiederholung des „Sich-Bewerten-Müssens“ schafft eine Regelmäßigkeit in Hinblick auf das Sich-Einüben-Müssen in die normative Unterrichtsordnung und wirkt als Motor für die Inkorporierung unterrichtlicher Regeln.

Zweitens zeigt sich neben dem Einüben aber auch, dass Schüler*innen in der Positionierung der Expert*innen verwaltet werden. Anders formuliert: Schüler*innen werden zwar als Expert*innen angerufen, ohne dass ihnen jedoch damit die Deutungshoheit in Hinblick auf das Fällen von Urteilen zugesprochen wird. Die Deutungshoheit ist in den Praktiken der Lehrkräfte verankert, wie es die Ergebnisse zu den Kontroll- und Disziplinierungspraktiken verdeutlichen (vgl. Kap. 5.2 sowie Kap. 5.5). Die Leistungsdokumentation mit Hilfe von Bewertungspraktiken ermöglicht es Lehrkräften, Schüler*innen als Kontrollinstanzen gegenüberzutreten. Es zeigt sich hier eine wichtige Relation beider Positionierungen: die Bewertungspraktiken der Schüler*innen fungieren als Bekenntnispraktiken für Lehrkräfte in Bezug auf das Arbeits- und Sozialverhalten der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers, während die Bewertungspraktiken der Lehrkräfte die Praktiken der Schüler*innen im Sinne einer Kontroll- und Disziplinierungstechnik begrenzen.

In Bezug auf die Frage der Begrenzung von Schüler*innenpraktiken ist interessant, wie die Eltern/Erziehungsberechtigten in die Adressierung der verwalteten Expert*innenschaft eingebunden sind (vgl. Kap. 5.2; 5.5). Die Rekonstruktionsergebnisse zeigen, dass diese in einer Form lehrerseitigen Komplizenschaft in die Pflicht genommen werden, die Schüler*innen ebenfalls in der Leistungsprogression zu beobachten. Dies interpretiere ich als den Versuch, das, was durch das Bewertungsregime nicht in erwünschter Weise reguliert werden konnte, mit Hilfe des Einbezugs der Eltern zu verändern. Die Bewertungspraktik „rote Karte“ stellt den Versuch dar, das Bewertungsregime zu re-etablieren, wenn es trotz anderer Versuche von Kontrolle und Disziplinierung nicht gelungen ist, Schüler*innen mit Bewertungspraktiken zu führen. Anders formuliert: Damit das Bewertungsregime nicht scheitert, weil es Schüler*innen unter Umständen nicht allein durch die unterrichtlichen Bewertungspraktiken zum erwünschten Verhalten führt, werden zusätzliche Maßnahmen ergriffen – hier der Einbezug der Eltern – um das Bewertungsregime zu stabilisieren.

Festzuhalten ist, wie die Anrufung der Expert*innenschaft auf Seiten der Schüler*innen insgesamt gewährleistet, dass Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken die eigene Leistungsprogression beobachtbar machen und so in ihren Praktiken verwaltet werden können. Hier zeigt sich wie die Lehrkräfte innerhalb des Bewertungsregime als diejenigen positioniert werden, die den Überblick über das schulische Arbeiten einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers herstellen und versuchen mit Hilfe von Bewertungspraktiken, die Praktiken des Aufgabenplanens und -bearbeitens insofern zu „strukturieren“ (Foucault 1994: 257), als dass dadurch die Möglichkeiten wie Schüler*innen Praktiken vollziehen können, präfiguriert werden. In Bezug auf die gezeigten Selbstverhältnisse wird deutlich, dass Lehrkräfte sich in der Tendenz weniger als diejenigen zeigen, die Praktiken des Vermittelns vollziehen, sondern stärker als diejenigen, die Praktiken der Schüler*innen strukturieren und vorbereiten, indem sie Möglichkeiten des Entscheidens bzgl. des Planens und Bewertens von Aufgaben auf Seiten der Schüler*innen ermöglichen und begrenzen (Reh/Rabenstein 2012: 240). Ähnlich wie es Bonanati in Bezug auf die Strukturierungspraktiken von Schüler*innenselbsteinschätzungen während Leistungsentwicklungsgesprächen zeigen kann (Bonanati 2018: 411ff.), zeigt sich hier für das gesamte Bewertungsregime, dass die Bewertungspraktiken als Machttechniken von Lehrkräften fungieren, die damit den Möglichkeitsraum eröffnen und begrenzen, wie Schüler*innen Praktiken vollziehen können. Lehrkräfte treten weniger autoritär auf in dem Sinne, als dass sie zunehmend zu Trainer*innen und Projektmanager*innen werden, die weniger Vorgaben machen, sondern Schüler*innen als diejenigen adressieren, die Entscheidungen hinsichtlich der Planung und der Progression der Leitungserbringung treffen müssen. Darin wird eine Verschiebung von Verantwortung für Leistungserbringung und Leistungs(miss-)erfolg sichtbar, der ich im Weiteren nachgehen werde.

Verschiebung von Verantwortung – ein paradoxes Unterfangen

Im Zusammenhang mit der Feststellung, dass Schüler*innen als verwaltete Expert*innen positioniert sind und Lehrkräfte als diejenigen, die die Praktiken der Schüler*innen in der Positionierung ähnlich der von Projektmanager*innen verwalten, möchte ich nun diskutieren, welche Verschiebung in Bezug auf Verantwortung für Leistungs(miss-)erfolg sichtbar werden.

Deutlich ist geworden, dass Schüler*innen in den Adressierungen zur Planung und Bewertung von Aufgaben wiederholt als eigenverantwortlich hervorgebracht werden. Die Rekonstruktionsergebnisse des Wochenplaners verdeutlichen exemplarisch (vgl. Kap. 5.2), wie die Adressierung der Leistungsverantwortung und der des „persönlichen Willens“ zur Leistungserbringung auf Seiten der Schüler*innen hergestellt wird und Schüler*innen sich zu dieser Adressierung verhalten müssen. Durch die Eintragungen (Re-Adressierungen) der Schüler*innen wirkt es, als würden die Schüler*innen der Eigenverantwortlichkeit in Bezug auf Leistung zustimmen („das will ich diese Woche erreicht haben“), dabei kommen sie nicht umhin, die Eintragungen zu vollziehen, solange sie nicht die unterrichtlichen Anforderungen gänzlich verweigern wollen, weil Praktiken des Planens und Bewertens Aufgaben von Schüler*innen darstellen und Schüler*innen die Dokumente nutzen müssen.

Wichtig ist mir an dieser Stelle auf eine in diesem Zusammenhang beobachtbare Verschiebung im Positionsgefüge von Lehrkräften und Schüler*innen hinzuweisen. Lehrkräfte zeigen sich gegenüber Schüler*innen mehr denn je als Projektmanager*innen. Während die Lehrkräfte die Praktiken des Planens und Bewertens für Schüler*innen strukturieren, um daran anschließend Schüler*innen in der Leitungsprogression zu beobachten, zu kontrollieren und dann positiv oder negativ zu bewerten, liegt es in der Pflicht der Schüler*innen, Aufgaben zu planen, zu bearbeiten und bereits zu bewerten. Hier zeigt sich, wie Schüler*innen für den eigenen Arbeitsprozess responsabilisiert werden, weil sie als diejenigen hervorgebracht werden, die Leistungsprogression in Form des Aufgabenplanens, -bearbeitens und -bewertens vorantreiben müssen. Schüler*innen müssen dabei nicht nur „selbstständig sein“ (Reh/Rabenstein 2012: 234), sondern immer wieder auch als Lehrkräfte für das eigene Arbeiten agieren, indem sie den eigenen Arbeits-, respektive Lernprozess in Bezug auf Aufgabenpensen einschätzen und planen müssen. Allerdings besteht ein wichtiger Unterschied zu „echten“ Projektmanager*innen und „echten“ Mitarbeiter*innen und zwar darin, dass sich Lehrkräfte der Verantwortung für den Leistungs(miss-)erfolg von Schüler*innen qua ihrer Tätigkeit nicht entziehen können, zu begründen ist dies damit, dass das Wieder-Zeigen (Prange/Strobel-Eisele 2006: 41) unmittelbar damit verbunden ist, dass Lehrkräfte vermitteln und die dabei entstehende pädagogische Differenz bearbeiten (Prange/Strobel-Eisele 2006: 40). Die Ermöglichung des Wieder-Zeigens bei gleichzeitiger Bearbeitung der pädagogischen Differenz ist der Fixpunkt des Pädagogischen und somit Aufgabe der Lehrkräfte. Diesbezüglich zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Lehrkräfte sich der

Verantwortung des Zeigens und der Bearbeitung der pädagogischen Differenz insofern nicht entziehen, als dass sich die Formen des Zeigens und die der Bearbeitung der pädagogischen Differenz lediglich in veränderter Weise vollziehen: Schüler*innen werden in das Planen und Bewerten von Aufgaben eingeübt, so dass sich Lehrkräfte als verantwortlich für die Ermöglichung und Strukturierung der Leistungsprogression von Schüler*innen zeigen. Praktiken der Vermittlung treten in den Hintergrund, ebenso die Unterrichtsplanung, die Schüler*innen mit Hilfe von Zielvereinbarungen, Checklisten und Wochenplänen möglichst eigenständig vollziehen sollen. Lehrkräfte bereiten durch „Praktiken zweiter Ordnung“ (Reh 2012: 110) vor, dass Schüler*innen den Prozess des „Zeigens“ (Prange/Strobel-Eisele 2006: 40) weitestgehend ohne zusätzliche Interaktionen der Lehrkräfte vollziehen können bzw. müssen, indem Schüler*innen mit Hilfe von Wochenplanern, Checklisten und Bewertungspraktiken das „Wieder-Zeigen“ in einer präfigurierten Führung vollziehen, in der Lehrkräfte weniger stark in Erscheinung treten, weil diese Inhalte weniger oft vermitteln. Bewertungspraktiken strukturieren diese formalisierte Art und Weise des Unterrichtens und es wird daran deutlich, dass Lehrkräfte weniger das „Zeigen“ und „Wieder-Zeigen“ (Prange/Strobel-Eisele 2006 40ff.) fachlicher Inhalte in den Fokus rücken, sondern die Ermöglichungspraktiken, auf deren Grundlage Schüler*innen selbstständig arbeiten können, respektive müssen.

Diese Art der Verschiebung des pädagogischen Zeigens leistet einer „Formalisierung von Lernen“ Vorschub (Reh 2012: 110, Rabenstein/Idel/Ricken 2015: 251), indem Schüler*innen vermehrt die Aufgabe zukommt, einschätzen zu lernen, wie sie am besten die eigene Leistungsprogression vorantreiben können. Dass die Arbeitspakete am Ende (nicht) erfolgreich bearbeitet wurden, geschieht zwar immer auch durch Praktiken von Lehrkräften, aber, gemessen am zeitlichen Umfang und der Vielzahl der beobachteten Praktiken, mehr durch Bewertungspraktiken als durch Vermittlungspraktiken im Plenum oder über die direkte Aushandlungen von Lernproblemen und Konflikten mit einzelnen Schüler*innen. Schüler*innen werden zu sich selbst als Mitarbeiter*innen in ein Verhältnis gesetzt, die bei Schwierigkeiten die Projektmanager*innen mit einbeziehen können, jedoch weiterhin für die Erreichung der eigenen Arbeitsziele die Verantwortung übernehmen müssen. Infolgedessen müssen Schüler*innen erkennen können, was sie brauchen, um dann um Hilfe bitten zu können, ohne dass Lehrkräfte diese Aufgabe für sie übernehmen, indem sie beispielsweise Wochenziele für die Schüler*innen bestimmen oder aber Aufgaben gemeinsam mit den Schüler*innen bearbeiten. Dadurch sind Schüler*innen vermehrt zu sich in ein Verhältnis gesetzt Initiative ergreifen zu müssen auch in Bezug auf die Selbstregulation, wie es beispielhaft im „Sich-Konzentrieren-Können“ oder im „nicht mit Mitschüler*innen zu reden“ zum Ausdruck kommt.

Eben darin zeigt sich ein spannungsvolles, weil paradoxes Unterfangen: Schüler*innen werden durch die Praktiken von Lehrkräften überhaupt erst in die Position gebracht, sich als „Urheber und Autor eines Ergebnisses oder Produktes zu verstehen“ (Ricken 2018: 55) und auf diese Weise als verantwortlich für Leistungsprogression hervorgebracht. Die Befunde zeichnen aber das Bild eines „letztendlich

fremdbestimmten und lediglich vordergründig als eigenverantwortlich inszenierten Lernarrangements“ (Rose 2016: 182) nach, bei dem die Praktiken der Schüler*innen machtvoll durch Lehrer*innenpraktiken strukturiert werden. Das „Sich-Selber-Bewerten“ auf Seiten der Schüler*innen erzeugt und stabilisiert dennoch die Illusion der Autonomie von Schüler*innen: Als Autor*innen der eigenen Bewertung sind sie in den Prozess der Herstellung des Bewertungsregimes mit eingebunden. Auch wenn der Portfoliobogen zuvor als unterrichtliche Aufgabe eingeführt und auch schon im Unterricht von den Lehrkräften kontrolliert wird, macht der Moment der Aufführung der Bewertungspraktik im Leistungsentwicklungsgespräch nur noch die Schüler*innen als „autonome“ Bewerter*innen sichtbar. Zugleich wird die Autorität der Lehrkräfte „kaschiert“ (Reichenbach 2007: 658), indem unterwerfende Disziplinierungsmomente harmonisiert oder ausgelagert werden, obwohl diese einen Teil unterrichtlicher Praktiken bilden.

6.4 Die Verunmögung sich dem Bewertungsregime entziehen zu können

Die dargelegte Involvierung der Schüler*innen in das Bewertungsregime, in dem das Vollziehen von Bewertungen für Schüler*innen wiederkehrend zu einer alltäglichen unterrichtlichen Aufgabe wird, zielt darauf ab, Schüler*innen sukzessiv in die Normen der schulischen Ordnung einzuüben. Diese Involvierung – so meine Schlussüberlegung – interpretiere ich im Sinne einer gouvernementalen Machtausübung als eine pädagogische „Führung zur Selbstführung“ (Bröckling 2016: 32). Ein wichtiges Instrumentarium im Bewertungsregime bilden die unterschiedlichen Harmonisierungstechniken, die den disziplinierenden Charakter des Regimes kaschieren. Im Sinne Bröcklings (2019) – „gute Hirten führen sanft“ – zeigt sich, wie das von mir analysierte Bewertungsregime in einem Wechselspiel aus Kontrolle, freundlicher Affizierung und dem Offerieren von Freiheiten in Form der Selbstbewertung – wobei Freiheit hier als ein durch Machtpraktiken begrenzter Raum verstanden wird – Schüler*innen in einer „sanften“ Form der pädagogischen „Menschenregierungskunst“ (Bröckling 2019) adressiert. Das Bewertungsregime kann dabei als pädagogische Antwort interpretiert werden, „reaktives Disziplinieren“ (Richter 2019: 208) zu umgehen, indem die Praktiken der Schüler*innen so präfiguriert werden, dass Schüler*innen vermehrt in die erfolgreichen und erwünschten Praktiken des Unterrichts eingeübt werden, so dass reaktive Disziplinierungen unnötig werden. Worin das „Sanfte“ (Bröckling 2019) besteht, soll im Folgenden Gegenstand meiner Darlegungen sein.

Zunächst entsteht das „Sanfte“ des Bewertungsregimes dadurch, dass Bewertungspraktiken als etwas hervorgebracht werden, das im Sinne eines „Fürs“ (Ricken 2015: 148) auf Seiten der Schüler*innen stehe, indem Bewertungspraktiken der Weiterentwicklung der Schüler*innen dienlich seien. Auf diese Weise werden auch kontrollierende und sanktionierende Momente zu etwas, was nicht „gegen“ (Ricken

2015 148) die Schüler*innen ist, sondern nur deren Bestes im Sinn habe. Diese möchte ich in dreierlei Hinsicht verdeutlichen.

Zunächst ist es der Einbezug des emotionalen Empfindens der Schüler*innen, der zu einer Harmonisierung des Bewertungsregimes beiträgt, indem den Schüler*innen die Freiheit eingeräumt wird, auch das eigene emotionale Empfinden in Unterricht einbringen zu können. Dass aber „Spaß haben“ und „Freude zeigen“ normative Erwartungen des Unterrichtens darstellen, in die Schüler*innen eingeübt werden sollen, wird in und durch die Bewertungspraktiken kaschiert, weil die freundlich anmutenden Smileys der Bewertungspraktik den disziplinierenden Moment der Bewertungspraktik weniger offensichtlich werden lassen. Auf diese Weise wird durch Harmonisierungstechniken die Führung zur Selbstführung im Sinne eines „Sich-selbst-Regierens“ (Bröckling 2016: 41) wahrscheinlicher gemacht.

Eine weitere Harmonisierungstechnik ist darin zu sehen, dass Schüler*innen in ihrem Verhalten und ihrem Leistungsprozess als individuell hervorgebracht werden und dies suggeriert, dass Schüler*innen in ihrer Individualität wertgeschätzt werden. Dabei sind es die Bewertungen der Lehrkräfte, die ein individuelles Bild jeder Schülerin/jedes Schülers mit (vermeintlichen) persönlichen Stärken und Charaktereigenschaften zeichnen. Auf Grund der Konstruktion dieses Bildes entlang ausschließlich positiver Eigenschaften, werden Schüler*innen in und durch die Bewertungspraktiken als freundlich und nett und darin als passend zu Unterricht und Schule entworfen. In diesen Momenten werden Bewertungspraktiken zu etwas, das „für“ Schüler*innen und nicht „gegen“ (Ricken 2015: 148) sie ist. Der disziplinierende Charakter von Bewertungspraktiken – in diesem Fall das Einüben in ein (auch zukünftig) möglichst hohes Passungsverhältnis zwischen den Praktiken der Schüler*innen und den normativen Anforderungen des Unterrichts – wird durch die Harmonisierung und freundliche Affizierung kaschiert. Auf diese Weise wird präfiguriert, dass Schüler*innen die normativen Erwartungen sukzessive in und durch die eigenen Praktiken erfüllen, so dass die Führung durch die Lehrkräfte zu einer „Selbstführung“ wird.

Eine dritte Harmonisierungstendenz ist darin zu sehen, dass die Bewertungspraktiken Leistung bewerten, ohne dafür Noten zu vergeben, sondern die Bewertungsform eines Punktesystems genutzt wird (grüne und rote Punkte). Das Punktesystem markiert nur, ob Aufgaben erfolgreich bestanden wurden, macht dabei aber unkenntlich wie unterschiedlich gut (in Bezug auf die Qualität) Aufgaben bearbeitet wurden. Die Rekonstruktionsergebnisse verdeutlichen, dass ein Mindestmaß an Qualität erreicht werden muss, damit die Punkte vergeben werden, am Ende der Bewertung aber offenbleibt, wie gut oder schlecht die Schüler*innen im sozialen Vergleich zueinander abschneiden. Leistung wird vermeintlich ohne eine soziale Bezugsnorm bewertet, wodurch Schüler*innen leichter als erfolgreich hervorgebracht werden, weil unklar bleibt, wie „gut“ oder „schlecht“ sie die Aufgaben bearbeitet haben. Infolgedessen wird die biographische Bedeutung der Bewertungspraktiken kaschiert: Selbst wenn Aufgaben als erreicht bewertet wurden und Checklisten abgeschlossen werden konnten (roter Punkt), wird damit nur klar, dass ein

Mindestmaß an Leistung erbracht wurde. Inwiefern die Leistung die Schüler*innen für welchen Schulabschluss qualifiziert, wird hingegen über die Bewertungsform nicht nachvollziehbar. Erschwerend kommt hinzu, dass durch die Verknüpfung von Bewertungspraktiken und Planungspraktiken der Prozess des Bewertens als etwas Alltägliches und Pragmatisches hervorgebracht wird, welcher – auf den ersten Blick – viel mehr eine Bedeutung für das unmittelbare Arbeiten der Schüler*innen hat, als für deren Bildungskarrieren. Prekär erscheint dies deshalb, weil die Bedeutung, die die Vielzahl der einzelnen Bewertungspraktiken für die Biographien haben, in der Tendenz nahezu nicht verhandelt werden. Was es für Schüler*innen bedeutet, wenn sie (regelmäßig) zu wenig Aufgaben für die Woche planen, Aufgaben nicht wie geplant bearbeitet wurden und infolgedessen Ziele der Zielvereinbarungen nicht erreicht werden, wird im Bewertungsvollzug kaum (be-)greifbar. Es bleibt ungesagt, wie die jeweilige Leistungsprogression eines (Halb-)Jahres sich in Bezug auf den Schulabschluss auswirkt, weil nicht verhandelt wird, wie mit den bisherigen (vermeintlichen) Leistungen der Schüler*innen welche Note oder welcher Schulabschluss erreicht werden kann. Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der Ergebnisse, die zeigen, wie Schüler*innen zunehmend für die eigene Leistungsprogression responsabilisiert werden (Rabenstein 2016: 206ff.), dann wird deutlich, wie prekär die Vergabe von Bewertungspraktiken ohne Noten ist, solange offen bleibt, was dies perspektivisch für die Bildungskarrieren der einzelnen Schüler*innen bedeutet. Dieser Befund markiert deutlich, wie der Versuch der „Überwindung von Fremdsteuerung und äußerlicher Belehrung zugunsten einer aktivierenden Hilfe, um die Weckung und Entwicklung der produktiven Kräfte in den Schülern“ (Bellmann/Waldow 2007: 492) als „nichtintendierter Nebenfolge“ (Bellmann/Waldow 2007: 497) einem Verlust von Verantwortungsübernahme auf Seiten der Institution Schule gleichkommt, indem unverhandelt bleibt, in welcher Weise die vollzogenen Bewertungen ohne Noten entscheidend für die Bildungskarrieren von Schüler*innen sind. Zugleich besteht paradoxerweise gerade darin das, was das „Sanfte“ des Bewertungsregimes ermöglicht.

Eine vierte Harmonisierungstendenz, die die Führung zur Selbstführung begünstigt, ist darin zu sehen, dass Schüler*innen in den Prozess der Bewertung mit eingebunden sind. Es wirkt so als würden die Schüler*innen eine „freiwillige Selbstkontrolle“ (Pongratz 2004) vollziehen. Die Rekonstruktionsergebnisse haben aber gezeigt, wie die eingesetzten Bewertungsdokumente Schüler*innen als in der pflichtstehend positionieren, Bewertungen vollziehen zu müssen und sich so fortlaufend in die Normen schulischen Erfolgs einzuüben. Auf diese Weise wird die Fremdführung kaschiert, weil es die Dokumente sind, die die Schüler*innen zu den Bewertungspraktiken führen, nicht aber die Lehrkräfte selbst, auch wenn diese die Dokumente und deren Einsatz zu verantworten haben.

Die vier nachgezeichneten Harmonisierungstendenzen führen dazu, dass auf Seiten der Schüler*innen eine fortlaufende „Disziplinierung ohne Disziplinierung“ (Richter 2019: 27) vollzogen wird. Die Vielzahl der Bewertungspraktiken und die zeitliche Rhythmisierung, mit der sie vollzogen werden, führen dazu, dass

Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken wiederholt in divergierende norma-tive Anforderungen des Unterrichts eingeübt werden, ohne dass dieser Prozess durchschaubar wird, weil er kaum offenlegt, wogegen Schüler*innen sein könnten. Auf diese Weise wird die Wahrscheinlichkeit verringert, Widerstände zu produzieren. Und selbst bei einem Versuch, sich dem Bewertungsregime zu entziehen, ist fraglich, ob dies gelingen würde: Das System aus Mitspielern und Antagonisten im Wechsel von Monitoring und Kontrolle und die kontinuierliche Involviertheit der Schüler*innen in das Bewertungsregime schafft kaum Raum, sich diesem entziehen zu können. Und wenn – so scheint es mir – wäre es nur temporär möglich. Langfristig wären Schüler*innen der Gefahr ausgesetzt in der rekonstruierten normativen Ordnung des Unterrichts als Schüler*innen keine Ankerkennung zu finden, denn sie würden den schulischen Anforderungen nicht Genüge tragen, wenn sie zu sich selbst nicht mehr als Bewertende in ein Verhältnis treten würden. Das Bewertungsregime erschwert so die kontroverse Auseinandersetzung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in Bezug auf die unterrichtlichen Normen sowie Macht- und Selbstverhältnisse. Die subjektivierungstheoretische Perspektivierung verdeutlicht hier, wie die Notwendigkeit der lehrer*innenseitigen Bereitschaft

„sich auch als Gegenüber zur Bearbeitung der jeweiligen Themen der Nachwachsenden – wenn auch sicher nicht einfach stillhaltend, sondern streitend – zur Verfügung zu stellen, und die daraus resultierende Position, ein Ärgernis zu sein und Unlust auf sich zu ziehen, auf sich zu nehmen [...]“ (Ricken 2015: 150)

nicht nur erschwert wird, sondern vielmehr die konflikthafte Auseinandersetzung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften im Sinne eines „Nicht-Entstehen-Lassens“ gar nicht erst ermöglicht wird. Es zeigt sich hier wie das Bewertungsregime Machtverhältnisse kaschiert, dass Schüler*innen auch durch harmonisch anmutende Bewertungspraktiken diszipliniert werden, ohne dass dabei die Fremdführung expliziert wird in dem Sinne, dass es nicht die Schüler*innen sind, die etwas „schaffen wollen“, sondern dieses „Wollen“ ein auferlegtes Sollen darstellt. Dies erschwert es Schüler*innen oder verunmöglicht es sogar, mit Lehrkräften über dieses „Sollen“ zu streiten, weil die Responsibilisierung der Schüler*innen für die eigene Leistungsprogression dazu führt, dass Lehrkräfte zunehmend nicht mehr in der Position derjenigen auftreten, die – wie im Zitat oben formuliert – „ein Ärgernis“ für Schüler*innen sind, weil es augenscheinlich nur die Schüler*innen sind, die Aufgaben planen und Ziele definieren müssen, ohne dass Lehrkräfte direkte Vorgaben machen.

Auch der Versuch, Disziplinierungen auszulagern und die Eltern für das Verhalten der Schüler*innen zu responsabilisieren, verdeutlicht, dass Lehrkräfte zunehmend die eigene „Autorität kaschieren“ (Reichenbach 2007: 658) und weniger als diejenigen auftreten, die Schüler*innen in und durch pädagogische Praktiken disziplinieren. Die theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit verdeutlichen aber bereits, dass pädagogische Praktiken immer auch produktive Machttechniken

darstellen, die Schüler*innen zu unterwerfen versuchen und daher Momente der Disziplinierung umfassen. Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit unterstreichen dies und können zeigen, wie auch Bewertungspraktiken, die im Sinne einer Harmonisierungstechnik ausschließlich das erfolgreiche Arbeiten der Schüler*innen fokussieren, dies nicht verhindern können.

6.5 Einordnung der Ergebnisse

Abschließend möchte ich nun die Ergebnisse meiner Arbeit in den Forschungsstand praxisethnografischer Untersuchungen zu Bewertungspraktiken (Kapitel 3) einordnen.

Vor dem Hintergrund bisheriger Ergebnisse zu Bewertungspraktiken ohne Noten, machen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit deutlich, dass diese in einem Verweisungszusammenhang zueinanderstehen, der sich darin zeigt, dass sich die Bewertungspraktiken im Sinne von Mitspielern und Antagonisten zueinander verhalten und einander sowohl erweitern als auch gegenseitig absichern. In Kontrast zu Ergebnissen zu Bewertungspraktiken mit Noten wird somit deutlich, dass Bewertungsurteile nicht „aushärten“ (Kalthoff/Dittrich 2016: 465) und Leistungsurteile sukzessive verobjektiviert werden (Kalthoff 1996; 2000, Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011), sondern das Regime der Bewertungspraktiken als Katalysator für die Anrufung der Schüler*innen in Bezug auf die zu zeigende Leistungsprogression fungiert. Bewertungspraktiken ohne Noten dienen dabei zwar auch der Legitimierung von Bewertungsurteilen im Sinne der Herstellung von Objektivität, sie sind zudem auch als Machttechniken zu verstehen, mit denen Schüler*innen dazu angehalten werden (sollen), Leistungen auf eine bestimmte Art und Weise zu erbringen. Wie ich zeigen konnte, werden Bewertungspraktiken ohne Noten zu einer gouvernementalen Unterrichtspraktik, die eine „Führung zur Selbstführung“ (Rabenstein 2007; 2017) präfiguriert.

Im Kontrast zu den Befunden zu Bewertungspraktiken mit Noten zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass in der Tendenz kaum noch die mündlichen Praktiken der Schüler*innen zum Gegenstand der Bewertung werden, sondern sich die Bewertungen auf schriftliche Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.3) oder aber die schriftlichen Bewertungen der Schüler*innen über das eigene Arbeiten beziehen (vgl. Kapitel 5.2, 5.4. sowie 5.5). Auf diese Weise werden Bewertungen nicht mehr im Unterrichtsgespräch, d. h. nicht mehr mündlich vor anderen Schüler*innen klassenöffentlich vollzogen – wie es Kalthoff (2000) aber auch Meier und Zaborowski (2011) untersuchen konnten –, sondern die vorliegende Arbeit zeigt, wie Bewertungspraktiken ohne Noten durch den Einsatz schriftlicher Dokumente vollzogen werden oder aber im Gespräch zwischen Schüler*innen Lehrkräften sowie Eltern/Erziehungsberechtigten stattfinden. Bewertungspraktiken ohne Noten schaffen somit eine andere Öffentlichkeit. Auf diese Weise werden die Bewertungen für die Schüler*innen weniger oder kaum im Vergleich zu den Leistungen der Mitschüler*innen sichtbar

und die soziale Bezugsnorm tritt zu Gunsten der individuellen Bezugsnorm in den Hintergrund. Gleichzeitig wird eine neue Öffentlichkeit geschaffen, indem Eltern verstärkt Einblick in die Leistungsprogression der Schüler*innen bekommen (vgl. Kapitel 5.2 sowie 5.4 und 5.5). Hier bestätigen meine Ergebnisse bisherige Untersuchungen, wie die Bonanatis (2018) und verleihen so dem dort herausgearbeiteten Befund, dass mit Bewertungspraktiken ohne Noten die Verantwortung für Leistungs(miss-)erfolge ausgehandelt wird, an Nachdruck. Insgesamt entsteht ein Bewertungsregime, das den sozialen Vergleich erschwert, gleichzeitig aber Eltern vermehrt responsabilisiert in Bezug darauf, Erziehungsmaßnahmen zu ergreifen, wenn Schüler*innen Gefahr laufen, vereinbarte Leistungsziele nicht zu erfüllen.

Im Bewertungsregime summieren sich die Bewertungen nicht wie im Sinne von Teilnoten auf (Kalthoff/Dittrich 2016), sondern bewerten Leistung entlang der Kategorie Erreicht/Nicht-Erreicht. Bewertungspraktiken werden zur Grundlage für die Frage, welche Aufgaben Schüler*innen zukünftig bearbeiten sollen. Dies zeigt sich sowohl in Bezug auf die Bearbeitung von Wochenzielen im Modus des Planens und Bewertens einzelner Tagesziele (vgl. Kap. 5.2) als auch im halbjährlichen Abgleich erreichter und zu planender Ziele (5.5). Auf diese Weise kann die Arbeit zeigen, wie Bewertungspraktiken ohne Noten nicht darauf hinauslaufen, dass der Bewertungsprozess mit dem Austeilen von Zeugnissen beendet wird, worauf sowas die Ergebnisse der Untersuchung von Zaborowski aufmerksam machen als auch die Diagnose der „Aushärtung“ von Noten in den Arbeiten Kalthoff und Dittrichs (2016: 465), sondern der Bewertungsprozess wird im Bewertungsregime auf Dauer gestellt, weil er im Modus des Bewertens, um zu planen, verstetigt wird. Der Moment des Planens ist immer auch mit der Frage der zukünftigen Bewertung verbunden und die retrospektive Bewertung wiederum mit der zukünftigen Planung.

Ähnlich wie in Studien zum individualisierenden Unterricht ist dabei deutlich geworden, dass die Leistungsentwicklung von Schüler*innen durch das Bewertungsregime „auf Dauer“ (Rabenstein 2007, 2021; Kalthoff/Dittrich 2017) gestellt wird. Einerseits dadurch, dass die Bewertungspraktiken Schüler*innen wiederkehrend als selbstverantwortlich für Leistung hervorbringen, wie es Norbert Ricken (2018) in theoretischer Perspektive bereits formuliert hat aber auch dadurch, dass die Bewertungs- und Planungspraktiken ineinander übergehen. Die Ergebnisse meiner Arbeit differenzieren diese ersten Erkenntnisse in Bezug auf das „Auf-Dauer-Stellen“ (Rabenstein 2007, 2017; Kalthoff/Dittrich 2017) von Leistungsentwicklung auf Seiten der Schüler*innen aus, indem sie zeigen, wie das Postulat der Leistungsentwicklung in und durch Bewertungspraktiken hervorgebracht und stabilisiert wird. Die wiederkehrenden Bewertungspraktiken und das Zusammenspiel als Mitspieler und Antagonisten machen nachvollziehbar, wie Bewertungspraktiken die normative Leistungsprogression wiederkehrend re-etablieren, wodurch die Befunde darauf aufmerksam machen, wie das Bewertungsregime es erschwert, sich dem Vollzug von Bewertungspraktiken entziehen zu können.

Dies unterstreichen auch die Resultate in Bezug auf die Anforderung des Selfmonitorings auf Seiten der Schüler*innen, indem sie zeigen, dass Selfmonitoring ein

konstitutives Moment von Bewertungspraktiken ohne Noten ist. Hier bestätigen die Ergebnisse meiner Arbeit wiederum die Befunde der Arbeiten Rabensteins (2017) sowie die von Steinwand und Schütz (2018). Während die Wochenplaner sowie die Portfoliopraktik (vgl. Kap. 5.2; 5.4) das Selfmonitoring entlang der Kategorien Erreicht/Nicht-Erreicht wiederholt etablieren sowie das Herausstellen von Leistungen und Erfolgen aber auch dem eigenen Empfinden des Schultages in den Mittelpunkt der Bewertungspraktiken rücken, differenzieren die Zielvereinbarungen das Selfmonitoring insofern aus, als dass im Falle des Nicht-Erreichens von Zielen, Schüler*innen deren Gründe reflektieren müssen. Somit erweitern die Ergebnisse die bisherigen Befunde zum Selfmonitoring (Rabenstein 2007, 2017; Steinwand/Schütz 2018) insofern, als dass sie zu zeigen vermögen, wie Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken eingeübt werden, anhand unterschiedlicher Kategorien schulischen Leistungserfolgs, die eigenen Leistungen und das eigenen Tun zu beobachten.

Dass Einüben der Schüler*innen in die Selbstbeobachtung verweist darüber hinaus darauf, wie Schüler*innen auf Basis der Selbstbeobachtung sukzessive dazu geführt werden sollen, zukünftig die normativ erwünschten Anforderungen im Planen und Bearbeiten von Aufgaben anzustreben. Auffällig ist dabei, dass das Bewertungsregime anstrebt, Schüler*innen über die Emotionalisierung von Leistungsergebnissen in die erwünschten Arbeits- und Verhaltenspraktiken einzuüben. Einerseits geschieht dies über ein emotionalisiertes Bewertungsformat wie bspw. die Bewertung mit Hilfe von Smileys – dies arbeitet bereits Bossen (2020) heraus – andererseits findet die positive Affizierung aber auch über die Konstruktion eines positiven Passungsverhältnisses zwischen Schüler*innen und unterrichtlichen Anforderungen statt (vgl. Kapitel 5.4). Beides präfiguriert, dass Schüler*innen erfolgreiche Leistungen mit positiven Emotionen verbinden und sich in ein „identifizierendes“ (Rabenstein 2007: 58) Verhältnis zu Unterricht und dessen Aufgaben, respektive Themen setzen sollen.

Hier machen die Ergebnisse dieser Arbeit in Bezug auf den Befund der Umcodierung von Leistung (Reh 2012: 110, Rabenstein/Idel/Ricken 2015: 251) im Sinne einer Formalisierung von Leistung darauf aufmerksam, wie die Herstellung von Erfolg zur freundlichen Affizierung des Bewertungsregimes beiträgt, um so ein Einüben von Schüler*innen in eine positive Ins-Verhältnissetzung zu Unterricht zu unterstützen. Anders formuliert: Schüler*innen können – so zeigen es die Befunde zum Bewertungsregime – in Schule auch erfolgreich sein, indem sie sich anderen gegenüber freundlich und interessiert zeigen, wodurch Erfolg nicht nur durch Leistungserbringung (Abschluss von Aufgaben usf.) erzielt werden kann. Das Ergebnis meiner Arbeit kann als Versuch gelesen werden, den gestiegenen Ansprüchen in Bezug auf eine „entspannt-entgrenzende“ (Rabenstein 2021: 34) Kommunikation im Unterricht gerecht zu werden, selbst dann, wenn Leistungsziele nicht wie vereinbart erzielt werden konnten. Im Kontrast steht dieses Ergebnis zu der Konstruktion erfolgreicher Schüler*innen in der Untersuchung Meiers (2011), der zeigen konnte, wie Bewertungspraktiken die Vergabe guter Noten legitimieren, indem sie

Schüler*innen als erfolgreich im Sinne von leistungsfähig hervorbringen. Die Konstruktion von Erfolg verläuft dort aber nicht über das Zeigen persönlicher Stärke, Freude usw., wie es meine Arbeit zeigen konnte, und auch nicht darüber, Schüler*innen als passend zur unterrichtlichen Ordnung zu entwerfen, sondern darüber, gute Noten zu konstruieren, respektive zu legitimieren.

Deutlich ist darüber hinaus auch geworden, dass innerhalb des Bewertungsregimes ein wiederkehrendes Fremdmonitoring sowie eine sich wiederholende Kontrolle in Hinblick auf das Tun der Schüler*innen vollzogen wird. Hier bestätigt die Arbeit die Befunde von Menzel, Rademacher und Ziemer (2017), eröffnet zugleich aber einen veränderten Blick darauf, wie Bewertungspraktiken ein notwendiges Beobachtungsinstrument von Lehrkräften darstellen, durch die das dezentralisierte Arbeiten im Setting des individualisierenden Unterrichts sichergestellt werden kann. So dienen die Bewertungspraktiken nicht allein als Verschleierung von (repressiven) Machtverhältnisse – wie es Menzel und Rademacher (2012) herausarbeiten –, sondern meine Untersuchung kann darüber hinaus zeigen, wie Bewertungspraktiken als pädagogisches Mittel eingesetzt werden, um das Arbeiten von Schüler*innen im Blick zu behalten und zugleich eine „Führung zur Selbstführung“ (Rabenstein 2007; 2017) zu etablieren. Zudem ist diese Kontrolle nicht allein repressiv, sondern die Rekonstruktionsergebnisse machen nachvollziehbar, wie das Sich-Verhalten der Schüler*innen zu den Anforderungen des Bewertungsregimes produktiv wirkt in Hinblick auf die entstehenden Selbstverhältnissetzungen – sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch auf der der Lehrkräfte. Gleichzeitig zeigt sich die kritisierte „Verschleierung von Machtverhältnissen“ (Menzel/Rademacher 2012) insofern auch in den Ergebnissen meiner Untersuchung, als dass die Konsequenzen, die die Bewertungspraktiken für die Biographien von Schüler*innen haben, kaschiert werden, weil den Schüler*innen (und Eltern/Erziehungsberechtigten) keine Einordnung ermöglicht wird, wie sich das Erreichen und Nicht-Erreichen von Halbjahreszielen am Ende in der Vergabe von Bildungszertifikaten niederschlägt.

Wichtige und neue Erkenntnisse liefert diese Arbeit dabei in Bezug auf die Frage, wie die Kontrolle der Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken vollzogen wird. Dabei beginnt die Kontrolle bereits mit dem Einsatz bestimmter Bewertungsdokumente. Hier zeigen die Ergebnisse (vgl. Kap. 5.2, 5.4 und 5.5) wie das, was zum Gegenstand der Bewertung gemacht werden soll, durch den Vordruck der Dokumente bereits nahegelegt wird. Lehrkräfte nehmen auf diese Weise bereits strukturierend Einfluss auf die Planungs- und Bewertungspraktiken, die die Schüler*innen vollziehen, indem wahrscheinlicher gemacht wird, dass das bewertet wird, was in der unterrichtlichen Ordnung Anerkennung findet. Indem die Schüler*innen diese Dokumente zur Bewertung des eigenen „Tuns“ nutzen müssen, lernen sie das eigene Arbeiten entlang der anerkannten Kriterien schulischen Leistungserfolgs zu bewerten (vgl. Kap. 5.2 sowie Kap. 5.5). Darin wird deutlich, wie die Kontrolle auf eine „sanfte“ Weise, im Sinne einer Harmonisierungstechnik verläuft: die Dokumente präfigurieren, wie Schüler*innen das eigene Tun bewerten sollen, ohne dass Lehrkräfte disziplinierend in Erscheinung treten müssen.

Darüber hinaus ist die positive Affizierung im Sinne einer machtvollen Harmonisierungstechnik ein wesentlicher und so noch nicht dargestellter Befund im Diskurs zu Bewertungspraktiken ohne Noten: In und durch Bewertungspraktiken wird immer wieder hervorgebracht, wie „passend“ Schüler*innen in Bezug auf Schule seien und wie Schule ihnen Anknüpfungsmöglichkeiten für die Weiterentwicklung persönlicher Stärken und Interessen sowie für das Erleben von Freude und Spaß böte. Auf diese Weise werden Bewertungspraktiken positiv affiziert und insgesamt kaschiert, dass Bewertungen eine pädagogische Machttechnik des „Sich-selbst-Regierens“ (Bröckling 2016: 41) darstellen, durch die Schüler*innen in dem eigenen Tun kontrolliert werden. Wesentliches Merkmal ist dabei auch, dass Schüler*innen in den Vollzug der Bewertungspraktik eingebunden werden, indem sie zuerst eine Bewertung über das eigene Tun vollziehen müssen. Lehrkräfte greifen diese teilweise auf und legitimieren damit (vermeintliche) Entwicklungsbedarfe der Schüler*innen. Auf diese Weise wird die Fremdführung der Schüler*innen zu etwas, das „nur“ aufzugreifen vermag, was die Schüler*innen selbst bereits formuliert haben. Infolgedessen wird der disziplinierende Moment kaschiert im Sinne eines „bloßen“ Aufgreifens bereits geäußerter persönlicher Bestrebungen der Schüler*innen.

Deutlich machen die Ergebnisse zudem, wie „reaktives Disziplinieren“ (Richter 2019: 208f.) nur bis zu einem gewissen sanktionierenden Grad in und durch die Bewertungspraktiken vollzogen wird. Das Planen von neuen Zielen kann dabei im Sinne eines Einübens als Disziplinierung verstanden werden, um sukzessive ein höheres Passungsverhältnis zwischen den Praktiken der Schüler*innen und der normativen Ordnung des Unterrichts herzustellen und so Praktiken des Sanktionierens unwahrscheinlicher zu machen. So wird es beispielsweise zur Aufgabe der Schüler*innen gemacht, „Erfolge“ und „Positives“ besser zu erkennen (vgl. Kap. 5.5). Auf diese Weise werden Schüler*innen darin eingeübt, die erfolgreichen und erwünschten Praktiken des Unterrichts zu erlernen, ohne dass dafür Sanktionen ergriffen werden müssen. Das Fokussieren dessen, was erwünscht ist, wird durch das Bewertungsregime stetig in den Fokus gerückt und stellt aus meiner Sicht einen wichtigen Baustein in der positiven Affizierung von (disziplinierenden) Bewertungspraktiken dar.

Zusammenfassend ist deutlich geworden, dass die Perspektivierung von Bewertungspraktiken als Praktiken der Subjektivierung dazu beiträgt zeigen zu können, wie pädagogische Praktiken nicht allein als „Optimierung des Lernerfolgs“ (Ingenkamp/Lissmann 2008: 135; vgl. auch Kap. 1) verstanden werden können, sondern zugleich immer auch als machtvolle pädagogische Praktiken begriffen werden müssen, durch die sich Schüler*innen auf spezifische Weise erlernen („verwaltete Expert*innen“). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen deutlich, wie dies mit einer Verschiebung von Verantwortung für Leistungs(miss-)erfolg einhergeht und das Verhältnis von Schüler*innen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten/Eltern beeinflusst wird. Während die Schüler*innen mehr denn je als Expert*innen für den eigenen Lernprozess und die Progression „ihrer“ Leistung hervorgebracht werden, sind es die Lehrkräfte, die wie Projektmanager*innen die Praktiken der

Schüler*innen – auch durch den Einsatz von Dokumenten – verwalten und strukturieren. Dabei wird durch die Techniken der Harmonisierung die Bewertungspraktiken als etwas überwiegend Angenehmes für die Schüler*innen wahrnehmbar gemacht, weil Bewertungspraktiken zu etwas werden, was „nur“ der Weiterentwicklung bereits vorhandener persönlicher Stärken dient und dem Einbringen bereits vorhandenen Interesses usw. Die Autorität der Lehrer*innen wird dadurch zunehmend „kaschiert“ (Reichenbach 2007), insbesondere dadurch, dass die Erziehungsberechtigten/Eltern verstärkt als diejenigen adressiert werden, die Verantwortung übernehmen müssen, wenn die Praktiken des Bewertungsregimes auf Seiten der Schüler*innen nicht die erwünschte „Führung zur Selbstführung“ hervorbringt.

Auffällig – und dies möchte ich betonen – ist dabei der Aufwand, der für die Aufrechterhaltung des Bewertungsregimes betrieben wird und der erst durch die vorliegende Analyse des Zusammenspiels unterschiedlicher Bewertungspraktiken gezeigt werden konnte. Immer wieder muss Zeit aufgewendet werden, um Bewertungen zu vollziehen und diese dann wiederum zu kontrollieren. Auch zeigt sich in Hinblick auf die Dokumente ein materieller Aufwand, um Bewertungspraktiken systematisch verschriftlichen zu können. Insgesamt machen die Ergebnisse nachvollziehbar, wie aufwendig das Bewertungsregime in seiner Herstellung und Aufrechterhaltung ist. In Bezug auf die Frage, wie die „Ressource Lehrkraft“ (Breidenstein/Rademacher 2017: 66) im Bewertungsregime eingesetzt wird, zeigt sich, dass die Praktiken der Lehrkräfte verstärkt an die Aufrechterhaltung des Bewertungsregimes gebunden sind, sowohl für Momente der Ermöglichung von Bewertungspraktiken, die die Schüler*innen vollziehen sollen, als auch in Hinblick auf die positiven Affizierungspraktiken sowie wiederkehrenden Kontrollpraktiken des Bewertungsregimes.

6.6 Potenziale, Grenzen und weitere Forschungsanschlüsse

In diesem Unterkapitel möchte ich abschließend sowohl die Gewinne als auch die Grenzen der praxisethnografischen-sujektivationstheoretischen Perspektivierung von Bewertungspraktiken ohne Noten reflektieren und Anschlüsse für weitergehende Forschungen aufzeigen.

Der Fokus auf die sich wiederholenden Adressierungen von Bewertungspraktiken, hat es möglich werden lassen, zu zeigen, wie Schüler*innen wiederkehrend in und durch Praktiken des Bewertens darin eingeübt werden, die eigenen Praktiken nach den unterrichtlichen normativen Anforderungen auszurichten. Anders als die Perspektivierung auf „stillgelegte Praktiken“ (Bossen 2020) konnte ich dabei zeigen, wie die Dokumente, die sozialen, d. h. insbesondere mündlichen und schriftlichen Praktiken des Bewertens präfigurieren und rekonstruieren, wie Dokumente in die Praktiken des Bewertungsregimes eingebunden werden. Neben der Dokumentation von Leistungsanforderungen und –(miss-)erfolgen, werden die Dokumente als Mittel der Disziplinierung eingesetzt, Schüler*innen in die spezifischen Normen

unterrichtlichen Arbeitens einzuüben. Sie nehmen zugleich eine wichtige Rolle dafür ein, das Bewertungsregime zu harmonisieren. Auf diese Weise leistet die Arbeit einen Beitrag dazu, das Kaschieren disziplinierender Momente durch Harmonisierung und positive Affizierung verstehbar zu machen.

Die Fokussierung auf sich wiederholende Adressierungen in Bewertungspraktiken gehen jedoch damit einher, dass krisenhafte Momente fast gar nicht in den Blick geraten sind. Diesbezüglich könnten weitere Forschungsvorhaben das Erkenntnisinteresse stärker darauf richten, was passiert, wenn Bewertungspraktiken nicht erfolgreich sind, in dem Sinne, dass Schüler*innen den unterrichtlichen Anforderungen (dauerhaft oder über einen längeren Zeitraum) nicht gerecht werden (können). Auch die Frage, wie das Bewertungsregime in den ausgelagerten Eltern-Lehrkraftgesprächen u.U. wiederhergestellt wird, könnte so in den Blick geraten. Auf diese Weise würde das Krisenhafte und die Frage des Umgangs mit sanktionierenden Disziplinierungspraktiken stärker in den Blick geraten, indem beispielsweise das Auslagern von Disziplinierungspraktiken untersucht wird.

Zugleich hat die Fokussierung auf die Wiederholung dazu geführt, dass die Einzelnen weniger stark in den Blick geraten sind, da die „Subjektivierungslogiken“ (Ricken et al. 2017: 210) des Bewertungsregimes in den Mittelpunkt gerückt wurden. Dies hat zu einer Kaschierung der unterschiedlichen Möglichkeiten geführt, wie einzelne Schüler*innen jeweils in unterschiedlicher Weise zu den Bewertungspraktiken in ein Verhältnis gesetzt werden und sich wiederum selbst dazu in ein Verhältnis setzen können. Insbesondere die unterschiedlichen Möglichkeiten der Ins-Verhältnissetzung zu Bewertungspraktiken wären ein Ansatzpunkt für die Erforschung der Frage, wie Differenzordnungen und soziale Ungleichheit in pädagogischen Praktiken selbst hergestellt werden, indem in einer vergleichenden Perspektive danach gefragt werden würde, wie welche Bewertungspraktik unterschiedliche Rekursivitätsspielräume für einzelne Schüler*innen ermöglicht. Darüber hinaus scheint eine Perspektive, die stärker die Leistungszuschreibungen einzelner Schüler*innen in und durch Bewertungspraktiken in einer Langzeitperspektive in den Fokus rückt, lohnenswert. Dies sehe ich darin begründet, als dass im Rahmen geführter Expert*inneninterviews Lehrkräfte darüber sprachen, wie Schüler*innen am Ende der Klasse 10 „doch eine Gymnasialempfehlung“ bekamen, bei denen dies lange Zeit nicht vorstellbar gewesen sei. Dies legt nahe in weitergehenden Untersuchungen danach zu fragen, wie sich Leistungszuschreibungen über die Jahre (Langzeitperspektive) entwickeln, sich eventuell verändern oder verfestigen, um so einen Beitrag dazu leisten zu können, nachzuvollziehen, wie sich Leistungszuschreibungen unter Umständen auch verändern.

Die Perspektive meiner Arbeit hatte auch zur Folge, dass ich vermehrt Praktiken fokussiert habe, die das Verhältnis von Schüler*innen und Lehrkräften in den Fokus gerückt haben. Praktiken zwischen Schüler*innen sind dabei nur randständig in den Blick geraten. In Bezug auf die Ordnung des Bewertungsregimes und die Frage, welche Selbstverhältnisse darin performiert werden, wäre es hier interessant danach

zu fragen, wie Peerpraktiken Anrufungen, wie die des „Auf-Dauer-Stellens der Leistungsprogression“ verschärfen oder entkräftigen.

Fokussiert man – anders als der subjektivationstheoretische Zugang es nahelegt – weniger die Frage von Machtverhältnissen, sondern stärker die Funktion der Bewertungspraktiken für den Unterricht selbst, könnte diesbezüglich weitere Forschung Aufschluss darüber geben, wie Lehrkräfte Bewertungspraktiken als Praktiken der Unterrichtsplanung nutzen und in diesem Sinne nach der didaktischen Funktion von Bewertungspraktiken für spezifische Unterrichtssettings fragen, wie es bisher nur in Ansätzen geschehen ist (Breidenstein 2018). Dies ist insbesondere interessant, als dass ab Klasse 9 Schüler*innen mit Noten bewertet werden, die Leistungsentwicklungsgespräche und die sich darin vollziehenden Zielvereinbarungen jedoch weiterhin halbjährlich geführt werden und sich deshalb die Frage aufdrängt, welche didaktische Bedeutung den Bewertungspraktiken ohne Noten dabei zu kommt. Darüber hinaus könnte weitere Forschung den Befund dieser Arbeit aufgreifen, dass Bewertungspraktiken ohne Noten auch als Harmonisierungspraktiken verstanden werden müssen. Interessant wäre es hier danach zu fragen, wie positive Affizierungen durch andere Unterrichtspraktiken hergestellt werden und nach der Bedeutung zu fragen, die diese für Unterricht haben.

Zudem haben die empirischen Ergebnisse deutlich gemacht, dass die Frage von Verantwortung für Leistungs(miss-)erfolg und das Kaschieren von pädagogischer Autorität die Notwendigkeit mit sich bringt, verstärkt danach zu fragen, wie Verantwortung im pädagogischen Handeln mitgedacht und theoretisiert werden kann. Hier bietet es sich meiner Meinung an, die anerkennungstheoretische Figur pädagogischen Zeigens (Ricken 2009) in Bezug auf den Aspekt eines anerkennungstheoretischen Verständnisses hinsichtlich Verantwortung von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen zu erweitern. Diese theoretische Erweiterung würde es wiederum auch ermöglichen, Verantwortung methodologisch zu wenden, und infolgedessen verstärkt die Frage von Verantwortung im Vollzug unterrichtlicher Praktiken empirisch zu untersuchen. Auf diese Weise würde eine Diskussion des Zusammenhangs von Verantwortung und Unterrichtspraktiken besser diskutiert werden können, welche Unterrichtspraktiken wünschenswert seien – wie es in der Einleitung dieser Arbeit insbesondere in Bezug auf den erwähnten Diskurs der Wirksamkeit von Unterricht – bereits thematisiert wurde.

7 Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken: Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Berlin u. a. : transcript, S. 33-68.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole; Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts: Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert und Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-124.
- Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred und Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, Wien u. a. : Schöningh, S. 78-87.
- Bellmann, Johannes; Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60 (4), S. 481-503.

- Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonanati, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm, Andreas (2009): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 575-585.
- Bossen, Andrea (2020): Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk Neuer Lernkulturen. Ein ikonographisch-ikonologisch-netzwerktheoretischer Zugang zu stillgestellten Praktiken Neuer Leistungskulturen im Portfolio. Berlin, Bern: Peter Lang.
- Bräu, Karin; Fuhrmann, Laura (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. In: Sozialer Sinn, 20 (1), S. 41-57.
- Breidenstein, Georg (2018): Schülerelbsteinschätzungen im individualisierenden Unterricht zwischen pädagogischer Ambition und didaktischem Vollzug – eine Fallstudie. In: Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias und Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-120.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz; München: UVK Verlag.
- Breidenstein, Georg; Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin und Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 89-109.
- Breidenstein, Georg; Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, Ulrich (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Auflage. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bröckling, Ulrich (2019): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Budde, Jürgen; Eckermann, Torsten (2021): Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In: Budde, Jürgen und Eckermann, Torsten (Hrsg.): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-43.

- Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; und Fraser, Nancy (Hrsg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 122-132.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ertl, Sonja; Kücherer, Benjamin; Hartinger, Andreas (2022): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15 (1), S. 221-236.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L. und Rabinow, Paul (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243-261.
- Foucault, Michel (2012). *Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesung am Collège de France 1982/83*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2019): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 17. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2020a): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2020b): *Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2020c): *Die Regierung der Lebenden. Vorlesung am Collège de France 1979-1980*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2005): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. IV*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fuhrmann, Laura (2017): Peers oder Punkte. Leistungskonstruktion zwischen peer-relevanten und schulischen Anforderungen. In: Burger, Timo und Miceli, Nicole (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-289.
- Fuhrmann, Laura (2022): *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6), S. 429-451.
- Ingenkamp, Karl-Heinz; Lissmann, Urban (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

- Jakob, Gisela (2003): Das narrative Interview in der Biografieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 445–458.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie 25 (2), S. 106-124.
- Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verlag.
- Kalthoff, Herbert (2000): "Wunderbar, richtig". Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (3), S. 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8-34.
- Kalthoff, Herbert (2019): Organisierte Humanevaluation. In: Nicolae, Stefan; Endreß, Martin; Berli, Oliver und Bischur, Daniel (Hrsg.): (Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 221-247.
- Kalthoff, Herbert; Dittrich, Tristan (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugnis-Konferenz. In: Berliner Journal für Soziologie 26 (3-4), S. 459-483.
- Kalthoff, Herbert; Dittrich, Tristan (2017): Unterricht ohne Urteil? Zur Bewertungspraxis reform-pädagogischer Schulen. In: Idel, Till-Sebastian und Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 305-323.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2 (1), S. 123-141.
- Kuhlmann, Nele; Ricken, Norbert; Nadine Rose; Anne Otzen (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 234-235
- Meier, Michael (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Zaborowski, Katrin Ulrike; Meier, Michael und Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-159.
- Meister, Nina; Hollstein, Oliver (2018): Leistung bewerten. In: Proske, Matthias und Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Unterricht beobachten beschreiben rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 123-136.
- Menzel, Christin; Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“. In: Sozialer Sinn 13 (1), S. 79-100.

- Menzel, Christin; Rademacher, Sandra; Ziems, Carolin (2017): Schulische Sozialisation. Schülersein im individualisierten Unterricht. In: Breidenstein, Georg; Rademacher, Sandra (Hrsg.): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 253-274.
- Merkens, Hans (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallrekonstruktion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 286-298.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): Von Hänschen klein zum kleinen Hans. Prüfen als Subjektivierungstechnik. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas und Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 163-172.
- Paris, Rainer (2015 [1995]): Die Politik des Lobs. In: Paris, Rainer (Hrsg.): Der Wille des Einen ist das Tun des Anderen. Aufsätze zur Machttheorie. Weilerswist: Velbrück, S. 73-102.
- Pongratz, Ludwig Achim (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-259.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin und Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-60.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierenden Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin und Wischer, Beate (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Klett Kallmeyer, S. 47-63.
- Rabenstein, Kerstin (2017): Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In: Bünger, Carsten; Hoffarth, Britta und Mayer, Ralf (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Wittenberger Gespräche IV. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 41-60.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Monitoring von Arbeitsprozessen im Unterricht der autonomen Schule als Bürokratisierung von Lernbiografien: Eine explorative Instrumentenanalyse. In: Schilling, Elisabeth (Hrsg.): Verwaltete Biografien. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-40.

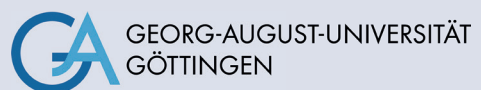
- Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Themenheft Forschungsperspektiven auf Unterricht im Spannungsfeld von Kontingenz und Kontinuität, 2 (3), S. 6-19.
- Rabenstein, Kerstin (2021): Die andere Seite des individualisierten Lernens. In: PÄDAGOGIK 73 (5), S. 34-36.
- Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian; Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierenden Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In: Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea und Reißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 241-258.
- Rabenstein, Kerstin; Strauß, Svenja (2017): Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der ethnographischen Forschungspraxis. Das Beispiel der Auswertung verschiedener Datensorten. In: Heinrich, Martin; Kölzer, Carolin und Streblov, Lilian (Hrsg.): Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Münster: Waxmann, S. 101-118.
- Rabenstein, Kerstin; Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. In: Reh, Sabine und Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-346.
- Reckwitz, Andreas (2003): Theorie – Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282-301.
- Reh, Sabine (2012): Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30, S. 105-113.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias und Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Ricken, Norbert und Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-246.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Miethe, Ingrid (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a. : Budrich, S. 35-56.

- Reichenbach, Roland (2007): Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (5), S. 651-659.
- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz: Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75 (2), S. 208-237.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin und Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anchlüsse, Diskussion. Paderborn, Wien u. a. : Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert (2013a): An den Grenzen des Selbst. In: Mayer, Ralf; Thompson, Christiane und Wimmer, Michael (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-257.
- Ricken, Norbert (2013b): Anerkennung als Adressierung: Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla und Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69-100.
- Ricken, Norbert (2013c): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Alkemeyer, Thomas; Gelhard, Andreas und Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29-47.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Böhme, Jeanette; Hummrich, Merle und Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-157.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine und Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin und Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-48.
- Ricken, Norbert; Reh, Sabine (2017): Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (3), S. 247-258.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele; Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 193-235.

- Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung. Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert; Casale, Rita und Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 181-196.
- Rose, Nadine (2018): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander; Amling, Steffen und Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-85.
- Rose, Nadine; Ricken, Norbert (2017): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin und Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-175.
- Rose, Nadine; Ricken, Norbert (2018): „Schön’ guten Morgen!“ Überlegungen zu den subjektivierenden Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In: Glaser, Edith; Koller, Hans-Christoph; Thole, Werner und Krumme, Salome (Hrsg.): Räume Für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser, S. 78-87.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Alkemeyer, Thomas; Gelhard, Andreas und Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 17-27.
- Sacher, Werner (2014): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 6. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm: Berlin u. a., transcript, S. 29-44.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Materialität und soziales Leben. In: Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 63-88.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Steinwand, Julia; Schütz, Anna (2018): Leistungspositionen im Unterricht neuer Sekundarschulen. Ein Fallvergleich – zwei Ausprägungen. In: Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias und Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-63.
- The National (2007): Mistaken for Strangers [Song]. Auf Boxer.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Tocotronic (2007): Imitationen [Song]. Auf Kapitulation.
- Wolff, Stephan (2006): Textanalyse. In: Ayaß, Ruth und Bergmann, Jörg (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 245-273.
- Wolff, Stephan (2009): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 502-513.
- Zaborowski, Katrin Ulrike (2011): An den Grenzen des Leistungsprinzips. In: Zaborowski, Katrin Ulrike; Meier, Michael und Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-317.

Die vorliegende Dissertation leistet einen Beitrag zur praxisetnographischen Unterrichtsforschung und konzentriert sich auf das Phänomen der Subjektivierung durch Leistungsbewertung. Sie untersucht alternative Beurteilungspraktiken im Unterricht der Sekundarschule I, die darauf abzielen, Leistungen ohne Noten zu bewerten, um die individuelle Lernentwicklung zu fördern. Mit Hilfe des praxisetnografischen Ansatzes werden die nicht intendierten Machteffekte dieser Beurteilungspraktiken analysiert. Anhand von vier verschiedenen Bewertungspraktiken werden Machtdynamiken und Selbstverhältnisse von Schüler*innen und Lehrkräfte untersucht, um zu verstehen, wie diese Praktiken Subjektivierung beeinflusst und im Unterricht ein Bewertungsregime entfaltet wird, indem eine zunehmende Responsibilisierung von Schüler*innen für Leistung prozessiert wird. Die Arbeit unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Untersuchung von Bewertungspraktiken und schließt mit einem Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsansätze.



ISBN: 978-3-86395-626-4
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen