
Herbert Kalthoff

„Wunderbar, richtig“

Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht

Zusammenfassung

Neuere Untersuchungen zur schulischen Bewertungspraxis konzentrieren sich auf Bewertungssituationen außerhalb des Unterrichtsgeschehens. Dieser Beitrag analysiert dagegen die mündliche Bewertung von Schülern im laufenden Unterrichtsgespräch. Auf der Basis ethnographischer Daten, die in traditionellen Internatsgymnasien generiert wurden, reflektiert der Beitrag erstens die ethnographische Perspektive und zweitens die Auswahl und mündliche Bewertung der Schüler durch die Lehrpersonen. Dabei wird gezeigt, dass Auswahl- und Bewertungspraktiken rekursiv organisiert sind. Lehrpersonen tendieren demzufolge dazu, bei der Erarbeitung neuen Unterrichtsstoffes Zuständigkeiten der Schüler zu etablieren und zu stabilisieren. Die implizite Logik dieses Verfahrens wird an einem Beispiel ausführlich nachvollzogen.

Summary

"Well done! Correct!" – On the Practice of Oral Evaluation in Lessons

Recent investigations into the practice of evaluation in schools have concentrated on evaluation outside of the classroom. This paper analyses, in contrast, oral evaluation of pupils during lessons. Based on ethnographic data, which were generated in traditional boarding-school *Gymnasien*, the paper reflects, firstly, on the ethnographic perspective and, secondly, on the selection and oral evaluation of pupils by teaching staff. It will be shown that selection and evaluation practices are organized recursively. According to this, teachers tend to establish and stabilize the delegation of responsibilities down to pupils right at the start of the teaching process. The implicit logic of this procedure will be presented using a detailed example of this practice.

1 Einleitung

Am Ende seines Literaturberichtes über einen neuen Forschungsansatz im angloamerikanischen Raum – die „ethnographische Schulforschung“ – formulierte TERHART (vgl. 1979) vor mehr als 20 Jahren die Hoffnung, dass auch in Deutschland konkrete ethnographische Schulforschungsprojekte folgen mögen. Zwanzig Jahre später liegen ethnographische Studien vor, die entweder in der Schule über spezifische schulische Phänomene (etwa Unterrichtsgespräche) oder in der Schule über nicht-schulische Phänomene (etwa ethnische Zuschreibungen) geforscht haben. Die Institution Schule wird in diesen Studien als eine Möglichkeit genutzt, etwas über etwas Anderes aussagen zu können – wie etwa über Beurteilungs- und Lernpraktiken, Paarbildungen unter Kindern und ethnische Zuschreibungen (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998, WIESEMANN 1998, SCHIFFAUER et al.

1999). Dieser Beitrag knüpft an diese neue ethnographisch-konstruktivistische Schulforschung an und konzentriert sich thematisch auf die Analyse von mündlichen Bewertungspraktiken im Schulunterricht; das empirische Material wurde im Rahmen einer ethnographischen Feldforschung generiert (vgl. KALTHOFF 1997).

Bislang hat die erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Forschung die schulische Bewertung insbesondere unter dem Aspekt des Gleichheitspostulats (vgl. INGENKAMP 1971) oder der Reproduktionsfunktion (vgl. BOURDIEU/SAINT-MARTIN 1975) untersucht.¹ Erst die neue Bewertungsforschung (vgl. KALTHOFF 1996, TERHART 1999) hat die Bewertung von Lehrpersonen als eine praktische Aktivität in einem spezifischen Kontext analysiert. Trotz unterschiedlicher Forschungsperspektiven ist die Relevanz schulischer Bewertungen und Prüfungen allgemein unstrittig. Sie lässt sich wie folgt begründen: Erstens sind Schulzeugnisse ein paradigmatisches Beispiel für die von KNORR-CETINA (1990) konzipierte „doppelte Artikulation sozialer Realität“. Schulzeugnisse sind Berichte, die es ermöglichen, dass das auf Papier gebannte Ergebnis der Schullaufbahn mit anderen gesellschaftlichen Organisationen verknüpft wird (etwa bei Bewerbungen für einen Studien- oder Ausbildungsplatz). Dabei negiert der schulische Bericht die mundane Praxis seiner Herstellung sowie den Entstehungskontext. Zweitens bringt die schulische Bewertung eine objektivierende Ordnung hervor. Demzufolge bewerten die Urteile der Lehrpersonen nicht allein die Leistungen der Schüler, sondern fixieren soziale Relationen. Schüler haben also nicht nur einen Platz im Klassenraum, sondern auch einen Platz auf der Notenskala, einen Platz, der sie zu „Repräsentanten bestimmter distinkter Kategorien“ (GEERTZ 1987, S. 137) macht. Diese symbolische Ordnung bestätigt oder korrigiert das Wissen als Gewissheit und schafft darüber hinaus Statusgewissheiten, die identitätsbildend wirken.

Gleichwohl blieb die von STREECK (vgl. 1979) begonnene Analyse der Ad-hoc-Bewertungen von Lehrpersonen im Unterrichtsgeschehen weitgehend unberücksichtigt. Dieser Beitrag will die Untersuchung dieser Formen wieder aufgreifen und diejenigen Verfahren analysieren, die „richtige“ oder „falsche“ Antworten nicht nur hervorbringen, sondern sie als solche auch systematisch kennzeichnen. Ziel ist es, die Rekursivität des Verfahrens herauszuarbeiten, die den Schülern unterschiedliche Zuständigkeiten und somit Kompetenzen in der Lernkommunikation zuweist. Das Material repräsentiert die Teilnehmer – Lehrpersonen und Schüler – im Vollzug ihrer situativen Sprechhandlungen im Kontext des Unterrichtsgeschehens. Der Aufsatz reflektiert im Folgenden die Annahmen und Implikationen ethnographischen Forschens sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation desjenigen empirischen Materials, das der Ethnograph aufzeichnet und verschriftlicht (2). Daran anschließend beschäftigt sich der Beitrag mit der asymmetrischen Organisation des Unterrichtsgeschehens: Lehrpersonen bearbeiten schulischen „Stoff“, indem sie zeitlich eng begrenzte Rederechte an die Schüler delegieren. Die Auswahl der Schülerinnen und die Bewertung ihrer Beiträge, mit der Lehrpersonen das Gespräch steuern, basiert zum einen auf ihrem erworbenen Wissen, zum anderen aber auch auf den Erfordernissen der aktuellen Gesprächssituation. (3)

2 Methodische Reflexion: Dort-Sein und Aufzeichnen

Die Ethnographie kennzeichnet keine in sich geschlossene Methodologie, Theorie oder Forschungspraxis (vgl. FABIAN 1993). Wenn man von einem Konzept der Ethnographie sprechen kann, dann ist es die paradox klingende Verknüpfung von Teilnahme und Distanznahme, Präsent-Sein und Re-Präsentieren (vgl. FUCHS/BERG 1993). Die Reflexion über die ethnographische Methode wird an zwei Fragen entwickelt: Welche Beobachtungsformen lassen sich unterscheiden? Auf welche Art und Weise wird das Beobachtete zum Text?² Um Antworten auf die erste Frage zu finden, unterscheide ich eine „prozedurale Ethnographie“ von einer „Informantenethnographie“ als zwei Pole eines Kontinuums ethnographischer Forschungspraxis.³ Der Informantenethnograph stellt Kontakt zu den Teilnehmern her, lokalisiert zentrale und willige Informanten und befragt diese zu kulturellen Ereignissen und Praktiken. In diesem Fall beobachtet er weder selbst diejenigen Praktiken, noch nimmt er an ihnen teil. Im „Feld“ sein, heißt für diese Art der Ethnographie also nicht *dabei* zu sein und auch nicht notwendig *dort* zu sein.⁴ Der Informantenethnograph betrachtet die Teilnehmer als Experten, die ihm mündlich Auskunft über ihre Praktiken und ihre Mittel geben, mit denen sie ihre Sache ‚zum Laufen bringen‘.

Die prozedurale Ethnographin hingegen ist bestrebt, während des Handlungsvollzuges der Teilnehmer *anwesend* zu sein. Kopräsenz der Ethnographin heißt Gleichörtlichkeit und Gleichzeitigkeit; die Kopräsenz bezieht sich somit auf eine zeit-räumliche Synchronisierung von lokalen Praktiken und ihrer Beobachtung. Konzeptionell ist es ein Entdeckungsverfahren⁵ derjenigen Teilnehmer-Methoden, mit denen diese ihre soziale Welt ordnen. Ihre pointierteste Formulierung findet diese Sicht auf die soziale Welt in der Ethnomethodologie (vgl. LYNCH 1993). Mit ihr wird davon ausgegangen, dass die soziale Ordnung von den Teilnehmern nicht nur in systematischer Weise hervorgebracht wird, sondern dass diese die Geordnetheit auch darstellen und somit für den Beobachter beobachtbar machen. Dies wird beispielsweise im Klassenraum in den räumlichen Verteilungen, in der zeitlichen Strukturierung, in der Anordnung der Körper, in der Verteilung von Rederechten etc. sichtbar. Teilnehmer machen ihr Wissen aber nicht allein durch ihre Darstellung beobachtbar, sondern ebenfalls durch die Klärungen und Erklärungen, die sie füreinander formulieren – und die die Ethnographin konserviert. Dieses Wissen ist – so die Annahme in der prozeduralen Ethnographie – nicht über Informantengespräche abrufbar, denn es steht den Teilnehmern nicht ohne weiteres diskursiv zur Verfügung. An dieser Stelle wird die Ethnographie zum Mittel der Analyse und Beschreibung sozialer Praktiken, durch die hindurch die Teilnehmer Bedeutung produzieren und ihr implizites Wissen zum Ausdruck bringen.

Auf die Frage, was der Ethnograph denn so treibt, hat Clifford GEERTZ eine einfache, aber prägnante Antwort formuliert: „Er (der Ethnograph, H.K.) schreibt“ (GEERTZ 1987, S. 28). Zu den klassischen Formen der Verschriftlichung während der Feldforschung zählen die fieldnotes, die Beobachtungsprotokolle und das Tagebuch. Aus einer eher technischen Perspektive kann das Aufschreiben (oder Niederschreiben) als eine Dokumentation des Beobachteten aufgefasst werden. Ein solches Verständnis übersieht aber zentrale Dimensionen: Zum einen handelt es sich bei der Verschriftlichung, deren Bedeutung für die qualitative Forschungspraxis vielfach betont worden ist (vgl. SOEFFNER 1989), nicht allein um eine Dokumentierungstätigkeit – ein bloßes Aufschreiben –, sondern immer schon um eine Aktivität, in der durch Deutungen Sinn produziert wird; dies

zeigt sich in Tätigkeiten wie Material (an-)ordnen, sequenzieren, unterteilen, auswählen, weglassen usw. (vgl. AMANN/HIRSCHAUER 1997, KNORR-CETINA 1984, REICHERTZ 1989). Die Annahme der Konstruktivität des ethnographischen Materials bezieht sich nun aber nicht allein auf seinen rekonstruktiven Charakter (vgl. BERGMANN 1985), sondern mit WITTGENSTEIN (1984, S. 519) kann der Akt des Beobachtens selbst als ein aufeinander bezogener Prozess des Deutens und Sehens interpretiert werden: „Aber wir können auch die Illustration einmal als das eine, einmal als das andere Ding *sehen*. – Wir deuten sie also, und *sehen* sie, wie wir sie *deuten*“.

Mit der Beobachtungstätigkeit ist nun immer eine ausschnittshafte Wahrnehmung verbunden. Man könnte die Aktivitäten des Ethnographen auch als gelebte Selektivität bezeichnen. Um der Selektivität vorzubeugen, setzen Ethnographen außerdem auf die Strategie einer möglichst detaillierten Aufzeichnung durch den Einsatz von Video- oder Audiotechnik: Zum Beispiel werden Unterrichtsstunden und Interviews auf Tonband konserviert und anschließend verschriftlicht. Die Technik der Audioaufnahme, die auch den in diesem Aufsatz präsentierten Gesprächsausügen zugrunde liegt, bietet zunächst eine Reihe von Vorteilen: Sie wird der Zentralität von Sprache im Unterrichtsdiskurs, d.h. der Mündlichkeit des Verfahrens, gerecht; sie erlaubt dem Ethnographen, sich auf spezifische Phänomene zu konzentrieren (wie Gestik, Mimik, Tafelanschriften etc.); und sie erzeugt zugleich die Gewissheit, die Situation nachhören und nachlesen zu können. In diesem Sinne erstellen Ethnographen „machine-produced record(s) of memory“ (KNORR-CETINA 1999, S. 21). Mit der Aufzeichnungstechnik geht aber auch eine trügerische Sicherheit, eine Fiktion einher, Wirklichkeit würde objektiv abgebildet und nicht-selektiv konserviert. Diese Annahme übersieht, dass wir es mit zwei unterschiedlichen Formen der Vor-konstruktion zu tun haben: auf der einen Seite die verschriftlichende Praxis des Beobachters, der immer schon schreibend kategorisiert, selektiert und Sinn stiftet, auf der anderen Seite die Technik, die die Wirklichkeit durch Ausrichtung, Aufnahmewinkel und Position des Mikrofons vorstrukturiert. In Anknüpfung an AMANN/HIRSCHAUER (vgl. 1997) lässt sich dies so formulieren: Wenn man Selektivität vorrangig als ein Problem der Verarbeitungskapazität des Ethnographen ansieht, dann übersieht man den Stellenwert, der ihr von den Teilnehmern selbst zuerkannt wird: Diese erwarten voneinander immer schon den selektiven Zugriff auf das soziale Geschehen. Hieran anschließend kann für den Beobachtungsprozess gesagt werden, dass das Problem gerade nicht die Selektivität des *doing observation* ist, sondern vielmehr ihre „situationssensitive Steuerung“ (AMANN/HIRSCHAUER 1997, S. 22). Oder anders ausgedrückt: Die Beobachtung ist ein Schritt von einer nicht zu vermeidenden Selektivität zu einer gezielten Form von Selektivität, die forschungspraktisch oft als thematische Fokussierung umgesetzt wird (vgl. SPRADLEY 1979, BREIDENSTEIN/KELLE 1998).⁶

Im Kontext einer so verstandenen Selektivität leiht die Technik der Audioaufzeichnung dem Ethnographen ihre ausgefeiltere und ausdauernde Fähigkeit des Zuhörens und produziert ein detailliertes Protokoll; zugleich bleibt sie blind gegenüber denjenigen Phänomenen in einem Klassenraum, die nicht sprachlich dargestellt werden. Ein Beispiel:

*Unterrichtsszene 1*Geographie (6. Klasse)⁷

- 1 S: ... Ja wie beim Bodensee, der speichert ja auch die Sonnenstrahlen [und dann (...) –
 2 L: [°Ganz genau°. (P) ja?
 3 (1) Ich hab's grad gesagt (P) Warmwasserheizung ... und das Wasser behält diese Wärme
 4 und gibt se jetzt, wenn's kalt is wie bei uns, wieder ab, und damit ham wa relativ (1) *hohe*
 5 *Temperaturen*. ...

Diese Szene zeigt einen Lehrer-Schüler-Austausch. Auffällig am Lehrerturn ist sein Abschluss als eine Kombination von Initiierung durch eine Sprechpause und Betonung von „*hohe Temperaturen*“, bevor zur nächsten Frage übergegangen wird. Eine erste Annäherung kann in dem Format der Emphase einen Bedeutungsmarkierer erkennen, mit dem die Lehrperson ein wichtiges Ergebnis unterstreichen will; Lehrpersonen sprechen dann etwa von „Ergebnissicherung“. Dies ist ein Aspekt. Ein zweiter Aspekt weist in eine ganz andere Richtung, denn mit seiner Emphase ruft der Lehrer einen Schüler und eine Schülerin zur Ordnung, die sich unter den Tischen mit ihren Beinen „behakeln“. Dies beobachtet der Ethnograph, der – zwischen Schülern sitzend – den Aktivitäten der Lehrperson und der Schüler folgt und sie in seinen Notizen festhält. Dort steht: „*hohe Temperaturen* – wird betont ausgesprochen, da Tanja und Goran sich mit ihren Füßen behakeln.“ Methodisch könnte man in diesem Fall von einer zufälligen und glücklichen Ergänzung der Materialien sprechen; das Beispiel weist aber gerade auf Interpretationslücken hin, die im verschriftlichten Material immer schon enthalten sind und die sich dem Ethnographen in der nachträglichen Analyse kaum erschließen. Theoretisch rückt in diesem Fall das Phänomen der Emergenz unterrichtlicher Ordnungen in den Blick, und zwar der Wissens- und Disziplinordnungen. Dieselbe Äußerung des Lehrers bedeutet zum gleichen Zeitpunkt etwas Unterschiedliches – Ergebnissicherung zum einen und Regelerinnerung zum anderen – und muss auch so klassifiziert werden: ein ‚hybrides‘ Konstrukt.⁸

Die Unterschiede des ethnographischen Aufzeichnens beziehen sich nicht allein auf die technische Frage der Detaillierung, sondern die empirischen Gegenstände werden durch Beobachtungsprotokolle oder Audio- und Videoaufzeichnungen auf unterschiedliche Weise dokumentiert und auch theoretisch kontextualisiert: So legt etwa die Audioaufnahme einen konversationsanalytischen Blick auf Kommunikationsabläufe nahe; mit dem ethnographischen Protokoll werden hingegen die Effekte von Praktiken in lokalen Kontexten fokussiert (vgl. KELLE 2000). Die Fokussierung auf das Sprechen wird in der Ethnomethodologie und der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (vgl. BERGMANN 1981) mit seiner Relevanz und Zentralität für die Interaktion der Teilnehmer begründet; Sprechakte als eine ongoing activity im Unterricht sind dabei nicht Ressource, sondern Topik der sozialwissenschaftlichen Analyse. Die Zentrierung der Analyse auf die kommunikative Ordnung des Unterrichtsgeschehens – hier die mündliche Bewertung durch Lehrpersonen – soll das praktische Wissen der Teilnehmer explizieren.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Aktivitäten der Ethnographin ein eigenständiges Genre performativen Schreibens konstituieren, das sich schriftlicher und technisch erzeugter Aufzeichnungen bedient. Die Aktivitäten implizieren den Übergang sozialer Handlungen in die ethnographische Niederschrift oder auf Magnetbänder; sie implizieren darüber hinaus eine Differenz vom protokollierten Akt gelebter Realität und dem Akt des Protokollierens selbst. All dies möchte ich als *ethnographic action writing* bezeichnen.⁹

3 Deskription und Askription im Unterricht

Für den Ethnographen-in-der-Schule lässt sich die Bewertungspraxis von Lehrpersonen an verschiedenen Orten beobachten: etwa an heimischen Schreibtischen bei der Korrektur schriftlicher Klausuren, in einem zum Prüfungsraum umfunktionierten Klassenzimmer während der mündlichen Abiturprüfung oder im Lehrerzimmer bei der Zensurenkonferenz. Gemeinsames Kennzeichen dieser Lehreraktivitäten, die Schülerleistungen in Schulnoten verwandeln, ist, dass sie außerhalb des Unterrichts stattfinden. Dies lässt sich mit der schulischen Temporalität erklären, also mit der schrittweisen Abfolge von Lehren-Lernen-Prüfen-Bewerten, in deren Rahmen die schulische Organisation *systematische Wissensüberprüfungen* vornimmt. Die Bewertung von Schülern findet aber auch im Kontext des Unterrichts statt, also im fortlaufenden Lehrer-Schüler-Austausch, und zwar in der Form einer *symptomatischen Wissensüberprüfung* (vgl. KALTHOFF 1996, S. 109). Auf diese Szenen des Unterrichts werde ich mich hier konzentrieren. Einige Beispiele:

Unterrichtsszenen 2

Leistungskurs Deutsch (12. Klasse)

- 1 L: ... worauf kommt's an, wenn ich ne Reihenfolge herstelle? Kurze Vorüberlegung (2) bei
- 2 ner Kritik. (1) Ulrich
- 3 S: Dass man vom Allgemeinen ins Spezielle geht.
- 4 L: Wäre ein: Weg. (P) Richtig. (1) Kathrin ...

Geographieunterricht (6. Klasse)

- 1 S: ... Ja wie beim Bodensee, der speichert ja auch die Sonnenstrahlen und dann (...)-
- 2 L: [°Ganz genau°. (P) ja?
- 3 (1) Ich hab's grad gesagt (P) Warmwasserheizung ...

Grundkurs Geschichte (11. Klasse)

- 1 L: ... Dieses sizilianische Abenteuer hat ähm: große Folgen für Athen. (P) Welche?
- 2 S: Die sind übergelaufen, die sind dann nachher übergelaufen, die Spartaner.
- 3 L: Wunderbar, richtig. (1) So: ...

Die Beispiele demonstrieren die Typik der mündlichen Beurteilungen im Unterricht: Lehrer fragen, Schüler antworten und Lehrer kommentieren die Antwort. Die Beispiele dokumentieren drei Formen der Lehrerkomentierung: (1) Bestätigung und Fremdwahl eines Schülers im ersten Beispiel, wobei der Lehrerkommentar zugleich die Unvollständigkeit markiert („ein Weg“); (2) emphatische Bestätigung der Antwort mit einer anschließenden Wiederholung des Stoffes im zweiten Beispiel. In diesem Fall kommt dem Lehrerkommentar eine doppelte Stellung zu, denn er bestätigt nicht nur das Schülerwissen, sondern beendet durch die Überlappung auch eine mögliche vollständige Antwort des Schülers; (3) Lob und Bestätigung im dritten Beispiel sowie Überleitung zu einer neuen Frage durch einen Kontextualisierungsschlüssel („so“).

Die Beispiele dokumentieren das Phänomen in keiner Weise abschließend, sondern zeigen nur eine Variation von Lehrerfragen und Schülerantworten, die auch von anderen Aspekten wie Unterrichtsfach und Altersstufe abhängig ist. Wie kann nun das Zusammenspiel von unterrichtendem Befragen von Schülerinnen und ihrer Bewertung interpretiert werden? Ein Schwerpunkt der konversationsanalytischen Forschung ist die Sequenzialität des Ge-

spraches. Diese wurde insbesondere als Paarkonstellation thematisiert – wie etwa Gruß-Gegengruß, Einladung-Annahme, Frage-Antwort. Die Beobachtung, dass im Alltag ein dritter Schritt hinzukommen kann – „Dritte-Zug-Option“ (HERITAGE 1984, S. 257) –, ist in der unterrichtlichen Kommunikation integraler Bestandteil des Gespräches. Dies dokumentieren die Beispiele: Auf die Frage der Lehrperson antworten Schüler, auf die Antwort der Schüler folgt ein Kommentar der Lehrperson. Die Paarsequenz Frage-Antwort wird in der unterrichtlichen Kommunikation zu einer triadischen Sequenz von Frage-Antwort-Kommentar erweitert, d.h. dass derjenige, der eine Frage stellt, über ein Recht auf einen abschließenden Redezug verfügt (vgl. hierzu MEHAN 1979; MCHOUL 1978, 1985).¹⁰

Eine zentrale Stellung in der Sequenzierung des Unterrichtsgesprächs nimmt die Lehrerfrage ein, über die Georg SIMMEL schon Anfang der 1920er Jahre anmerkte, sie sei „ein im sonstigen Leben nicht vorkommendes Gebilde“ (SIMMEL 1922, S. 64).¹¹ Fragen stellen heißt im Unterricht für Lehrer nicht, andere zu fragen, um etwas Neues zu erfahren, sondern andere zu befragen. Man kann es auch so formulieren: Im Unterricht herrscht eine Verkehrung der Positionen vor, denn diejenigen, die die Fragen stellen, kennen die Antwort, und diejenigen, die antworten, wissen nicht unbedingt die Antwort. Dieses eigentümliche Verhältnis von Wissen und Nicht-Wissen, Fragen und Antworten verweist zum einen auf den elizitierenden Charakter dieses Lehrer-Instrumentariums, zum anderen auf das Verhältnis von Stoffbearbeitung, Überprüfung und Bewertung. Schließlich stellen Lehrpersonen i.d.R. auch nur die Fragen, die sie selbst beantworten können. Diese unterrichtliche Praxis, die den Fragehorizont zur Fabrikation richtiger Antworten bestimmt, entspricht einem lehrerzentrierten Prozess des *immanenten Referierens*.

Die Funktion der Lehrerkommentierung lässt sich nun als Kommentierung der Antwort und als Bewertung des Schülers interpretieren. Richtet man das Augenmerk auf die Bearbeitung des Schulstoffes, so geht es nicht um die Beurteilung des Schülers, sondern darum, das in den Schülerantworten enthaltene Wissen so zu markieren, dass es als adäquat bzw. inadäquat erkennbar ist. Auf diese Weise wird – so die Annahme – ein gemeinsam geteilter Wissenskanon der Klasse verfügbar. Richtet man den Blick dagegen auf den antwortenden Schüler, so zielt die Kommentierung der (adäquaten oder inadäquaten) Antwort nicht allein auf das geäußerte Wissen, sondern immer auch auf ihn. Diese Ambiguität des Lehrerkommentars resultiert aus der doppelbödigen Stellung der Lehrerfrage im Unterricht. Ihre vermischte Funktion des Sowohl-als auch kann der bewertende Kommentar deswegen übernehmen, da er die Schülerantwort zunächst auf einem Kontinuum von richtig/falsch anordnet, diese Klassifikation aber auf den Urheber der Äußerung zurückführt.¹² Der Kommentar beschreibt die Antwort, und er schreibt Wissen und Nichtwissen zu. In diesem Sinne kann formuliert werden, dass Deskription und Askription eine Symbiose eingehen (vgl. STREECK 1979). Der soziale Sinn des Lehrerkommentars besteht schließlich auch darin, eine Ressource zur Kommunikation bereitzustellen – denn es gäbe sonst nichts zu reden. Anders formuliert: Damit schulischer „Stoff“ im Unterricht kommuniziert werden kann, muss es etwas geben, das Lehrer zu bewerten bzw. zu korrigieren haben, und gerade das, was sie kommentieren und bewerten, erzeugen sie durch ihre Fragen.¹³

Hinzu kommt eine andere Logik, die den Lehrerkommentar als dritten Schritt erforderlich macht. Mit ihren Antworten formulieren Schüler Geltungsansprüche ihres Wissens, über das Lehrpersonen befinden müssen, da sonst „konditionale Relevanzen ‚offen‘“ (STREECK 1979, S. 248) bleiben; diese müssen vom Lehrer geschlossen werden. Mit dem Korrektur-Turn verwandeln Lehrer Suggestionen in Gewissheiten, d.h. in etwas, das „richtig“ oder „falsch“ ist. Bei einer ‚richtigen‘ Antwort wird der propositionale Gehalt von

Schüleraussagen in eine akzeptierte Voraussetzung des weiteren Unterrichtsgesprächs umgewandelt.

Die Anerkennung der epistemischen Autorität des Lehrers erfolgt allerdings nicht nur als eine einspurige Botschaft, sondern kann auch Teil eines Aushandlungsprozesses sein. Schüler können ihren Geltungsanspruch durchaus einklagen, wie die Beispiele zeigen:

Unterrichtsszenen 3

Grundkurs Geschichte (11. Klasse)

- 1 L: ... Warum gibt Perikles den Leuten Arbeit? ... Christian.
 2 C: Das gehört zu seiner Ausgabenpolitik um das Volk ähm in Schach zu halten. (1) Also nicht
 3 dass es halt unzufrieden wird und ihm dann äh seine Macht absprechen will.
 4 L: Wir brauchen alle Arbeit, damit wir zufrieden sind. (P) Das ist für Sie und für mich wichtig.
 5 *Aber*, Sie haben noch nicht den entscheidenden Punkt gebracht.
 6 C: °Sicher hab ich das.°
 7 L: Nein, dann bessern Sie nochmal nach.
 8 C: Ich hab ge [sagt -
 9 L: [Außer dass Sie gerne arbeiten. [(1) Warum arbeiten Sie gerne?
 10 C: [sch:-]
 11 C: Um Geld zu verdienen.
 12 L: Um Geld zu verdienen. Gut. ...

Mathematikunterricht (9. Klasse)

- 1 L: ... So, jetzt müssen wir 'n bisschen überlegen. Wir haben grad gesagt, es soll ein
 2 flächengleiches Parallelogramm werden. Die Seite a soll in ihrer Länge erhalten bleiben,
 3 was muss dann auch erhalten bleiben, damit die Fläche gleich groß wird?
 4 Sn: () (3)
 5 L: Valerie
 6 V: Die Seite c.
 7 L: Nein.
 8 V: Die müssen aber doch gleich lang sein.
 9 L: Das is richtig. Das liegt am Parallelogramm, das hat mit der Fläche nichts zu tun. Überlegt
 10 mal ...

In dem Beispiel des Geschichtsunterrichts formuliert ein Schüler eine Antwort (Z. 2-3), die vom Lehrer ironisiert und als unzureichend markiert wird (Z. 4-5). Als der Schüler insistiert (Z. 6), fordert der Lehrer ihn auf, „nachzubessern“ (Z. 7). In den Beginn der Schülerantwort (Z. 8) platziert der Lehrer eine weitere ironische Reduzierung („außer dass Sie gerne arbeiten“, Z. 9), auf die der Schüler deutlich hörbar mit den Anfangsbuchstaben eines Schimpfwortes reagiert („sch:“, Z. 10). Der Lehrer hebt durch seine Kommentierung die Aufforderung zum „Nachbessern“ auf und engt den Antwortraum soweit ein, dass dem Schüler nur noch bleibt, die vier Worte zu äußern, die der Lehrer hören möchte. Auf diese Weise produziert der Schüler dann eine ‚richtige‘ Antwort (Z. 11), die vom Lehrer wiederholt und hiermit als adäquat markiert wird (Z. 12). Der formulierte Geltungsanspruch des Schülers verpufft an dieser Stelle und kann von der Lehrperson in eine Antwort gebracht werden, an die sie anschließen kann.¹⁴ Im Beispiel des Mathematikunterrichts begründet eine Schülerin ihre zuvor vom Lehrer als falsch markierte Antwort (Z. 8). Darauf reagiert der Lehrer nicht mit einer Begrenzung des Rederechtes oder mit Ironie, sondern mit einem Fachkommentar (Z. 9-10).

Die Kommentierung der Schülerantwort markiert die Adäquatheit (und damit die Akzeptanz/Nicht-Akzeptanz) von Wissen und sie kann zugleich Bewertung des Schülers sein. Lehrpersonen greifen hierzu auf ein reichhaltiges Repertoire an sprachlichen, paraspfachlichen („mhh“, „ähäh“) und nicht-sprachlichen Ausdrucksformen (Mimik, Gestik, Tonlage, Schweigen) zurück: Die sprachlichen Formate unterscheiden sich danach, ob eine Schülerantwort akzeptiert/nicht-akzeptiert („mhh“, „richtig“, „stimmt“, „mitnichten“), gelobt („schön“, „sehr schön“) oder gar emphatisch kommentiert wird („ganz genau“, „natürlich“). Diese Kommentierungs- und Bewertungstätigkeiten markieren Differenzen in der Anerkennung des Schülers, aber auch die einfache Akzeptanz („okay“) einer Antwort bedeutet für gute oder schwache Schüler nicht das Gleiche.

Geht man davon aus, dass mit der Lehrerfrage diejenige zentrale praktische Aktivität identifiziert ist, die Schülerantworten hervorbringt und ihren propositionalen Gehalt bei angemessener Antwort in akzeptiertes Wissen umwandelt, dann ist ein anderer Aspekt mit in Betracht zu ziehen – und zwar die Auswahl der Schüler bei der Herstellung richtiger Antworten. Zwei Auswahlformen können voneinander unterschieden werden: die Fremd- und die Selbstwahl (vgl. MEHAN 1979). Diese Formen differenzieren sich wie folgt:

(1) Die Lehrperson wählt eine Schülerin aus, unabhängig davon, ob sie sich meldet („aufzeigt“) oder nicht. Die Schüler ihrerseits haben sich um die Erteilung der offiziellen Redeerlaubnis zu bewerben. Hierzu produzieren sie ein nonverbales Zeichen: Sie zeigen auf; Lehrer sprechen auch von „Schülermeldungen“ oder „Wortmeldungen“. Die Selbstwahl des Sich-Meldens impliziert für Schüler keine Automatik in der Verteilung des Rederechtes, denn das Handzeichen stellt keine „eigenständige turn-Zuteilungstechnik“ (MAZELAND 1983, S. 84) dar, sondern ein Selektionsangebot an den Lehrer. Je nach Kontext (z.B. Fragestellung oder Fach) ist das Handzeichen zu übersetzen in „Ich möchte etwas sagen“, „Ich möchte an die Tafel“, „Ich möchte den Versuch durchführen“ etc.

(2) Eine Schülerin erteilt sich selbst das Wort. In diesem Fall wartet die Schülerin nicht, bis sie von der Lehrperson aufgerufen wird, sondern erteilt sich selbst das Rederecht, zum Beispiel um Antworten anderer Schülerinnen zu korrigieren oder um Nebenbemerkungen („aha“, „was?“) zu produzieren.

Mit ihren Auswahlentscheidungen verbinden Lehrpersonen eine Reihe von Absichten – wie etwa zurückhaltenden Schülern das Wort geben, Aufmerksamkeit erzeugen oder Zeit gewinnen. Im Akt des Aufrufens autorisieren sie einen Schüler, vor allen in der Klassenöffentlichkeit zu sprechen. In diesen Momenten findet ein Wechsel des Rederechtes statt; dieses geht von der Lehrperson auf den Schüler über. Der Akt der Selektion findet auf der Stelle statt, d.h. im Augenblick, in dem die Lehrperson die Frage oder Aufgabe formuliert oder einige wenige Sekunden, manchmal nur Bruchteile von Sekunden, später. In der Pause zwischen der letzten Silbe der Fragestellung und der ersten Silbe des Schülernamens liegt der zeitliche Ort der Auswahl. In diesen Momenten entscheidet die Lehrperson nach ihrem Wissen, das sie über die Schüler erworben hat, und nach dem aktuellen Unterrichtsverlauf. Entscheidungskriterien sind etwa beteiligte/unbeteiligte, gute/schlechte und konzentrierte/unkonzentrierte Schüler. Die Auswahl erfolgt schließlich auch nach einem Kriterium, das ich die Zuständigkeit der Schüler nennen möchte. Die Zuständigkeiten von Schülern sind durch die Kompetenz, die Note und durch das Geschlecht der Schüler kodiert. Plant eine Lehrperson beispielsweise die Erarbeitung eines neuen „Stoffgebietes“, so sind nicht richtige, sondern suggestive Schülerantworten gefragt, denn richtige Ant-

worten kommen für Lehrpersonen in diesen Situationen der „Stoff“-Annäherung immer zu früh. Anders formuliert: Konstruktion der Zugehörigkeiten zu Notenklassen („gute“, „schlechte“ Schüler) und die Konstruktion von Zuständigkeiten im Unterrichtsgespräch konstituieren zwei Seiten einer Medaille.

Die Zuständigkeiten von Schülern bei der Fabrikation richtiger Ergebnisse im Kontext der Erarbeitung eines neuen Stoffgebietes werde ich an einem Beispiel detaillierter analysieren. Es geht dabei nicht um eine vollständige, turn-by-turn organisierte Konversationsanalyse, die die verschiedensten Aspekte darstellt, sondern nur um diejenigen sprachlichen Aktivitäten, die Schülern bestimmte Funktionen zuweisen. Das Beispiel stammt aus dem Mathematikunterricht einer 9. Klasse; die Aufgabenstellung lautet: „Verwandle das Parallelogramm durch Konstruktion in ein flächengleiches Parallelogramm; Bedingung: Seite a soll gleich bleiben“.

Unterrichtsszene 4

- 1 L: ... So, jetzt müssen wir 'n bisschen überlegen. Wir haben grad gesagt, es soll ein flächengleiches Parallelogramm werden. Die Seite a soll in ihrer Länge erhalten bleiben, was muss dann auch erhalten bleiben, damit die Fläche gleich groß wird?
- 2
- 3
- 4 Sn: () (3)
- 5 L: Valerie
- 6 V: Die Seite ce
- 7 L: Nein. ... Überlegt mal, wie wird der Flächeninhalt beim Parallelogramm berechnet (1) Valerie
- 8
- 9 V: Ähm, ja a mal ha °zum Beispiel° ((a · ha))
- 10 L: Was ist ha a? ((ha))
- 11 V: Die Höhe
- 12 L: Richtig. Die Seite soll erhalten bleiben, was *muss* dann auch erhalten bleiben, damit die Fläche erhalten bleibt?
- 13
- 14 V: Die Höhe.
- 15 L: Ja die Höhe?, das ist das von hier nach hier, ja? Anders gefragt, was wird sich dann bei diesem Parallelogramm ändern. Das sind ja vier Punkte, a, be, ce, de ((A, B, C, D)). Welche dieser vier Punkte bleiben gleich, und welche vier Punkte- Welche Punkte werden sich in ihrer Lage ändern. Christian?
- 16
- 17
- 18
- 19 C: () (2)
- 20 L: *Christian?*
- 21 C: °ce und de°.
- 22 L: Ach Entschuldigung, ich meinte Jan.
- 23 J: Also der Winkel Alpha ändert sich [(1)] und –
- 24 L: [Ja,] du ich hab aber jetzt nach Punkten gefragt.
- 25 J: Ja, a, be bleiben und ce, de verändern sich.
- 26 L: Gut, und jetzt möchte ich gerne weiter wissen, (1) wir haben gerade gesagt, ce und de verändern sich in ihrer Lage. (1) Kann ich trotzdem etwas über die Lage aussagen, wo sie landen werden sozusagen (1) nach dieser Flächenverwandlung? (2) Tim kannst du dir das vorstellen?
- 27
- 28
- 29
- 30 T: °ne°
- 31 L: Die Valerie hat eben gesagt, es müssen zwei Sachen gleich bleiben, und zwar einmal die Grundseite, und was hat die Valerie noch gesagt, was muss noch bleiben?
- 32
- 33 T: °Die Fläche°.
- 34 L: Die Fläche, das steht ja in der Aufgabe drin. (1) Was muss dann noch gleich bleiben.

- 35 T: () (4)
 36 L: Du hast aber gut geträumt. (1) Da haste schön geträumt. (2) Stephan?
 37 S: Die Höhe
 38 L: Hastes mitgekriegt Meike?
 39 M: °Die Höhe°.
 40 L: Ja, die Höhe soll gleich bleiben. Was bedeutet das für die Punkte ce und de dann?
 41 Sn: () (6)
 42 L: Guckt mal, ich habs eben schon gezeigt. Die Höhe ist der Abstand dieser beiden Parallelen.
 43 Der soll gleich bleiben. Was ist dann mit den Punkten ce und de? Wo müssen die dann lie-
 44 gen?
 45 Sn: () (5)
 46 L: *So schwer* ises doch nich. (1) Robert?
 47 R: Die müssen beide nach rechts verschoben °werden°.
 48 L: Richtig. (1) Ja? Also sie werden jeweils auf dieser Graden, die da liegen, ja? ...

Der Auszug beginnt mit der initialen Fragestellung des Lehrers „was muss ... erhalten bleiben, damit die Fläche gleich groß wird“ (Z. 2-3). Nach einer Pause wählt der Lehrer eine „gute“ Schülerin aus: Valerie. Auf ihre erste Antwort (Z. 6) reagiert der Lehrer mit einer Fremdinitiiierung („Nein“, Z. 7), um dann eine Erarbeitungssequenz über einen Umweg – und zwar die Berechnung des Flächeninhalts eines Parallelogramms (Z. 7) – einzuleiten. Die Kombination von Flächenberechnung und Aufgabenstellung soll den logischen Schluss offensichtlich machen, dass die Höhe gleich bleiben muss. Valerie kann (wenn auch etwas unsicher) die Formel für die Flächenberechnung nennen (Z. 9) und die Schlussfolgerung ziehen, dass in dieser Aufgabenstellung die Höhe gleichbleiben muss (Z. 14). An dieser Stelle ist die initiale Fragestellung, die der Lehrer zuvor noch einmal wiederholt (Z. 12-13), beantwortet. In der Regel antworten Lehrpersonen in diesen Augenblicken im Format der Akzeptanz („richtig“) oder gar des Lobes („sehr schön“). Dieser Schritt fehlt in diesem Beispiel. Vielmehr wiederholt der Lehrer die Schülerantwort in einer Weise, die wie eine Infragestellung wirkt, und verschiebt zum ersten Mal seine Fragestellung: Gefragt ist nun nicht mehr das, was erhalten bleibt, sondern das, was sich im „Parallelogramm ändern“ (Z. 16) wird. Zur Beantwortung dieser zweiten Frage bindet der Lehrer zwei männliche Schüler ein: Christian und Jan. Beide Schüler zeigen mit ihren ersten Antworten, dass sie nicht im Fragehorizont des Lehrers liegen. Christian füllt seinen ersten turn durch Schweigen; Jan antwortet zunächst an der Lehrerfrage vorbei, indem er auf die Veränderung der Winkel eingeht. Beide Schüler können aber nach nochmaliger Intervention durch den Lehrer (Z. 20, 24) das Ergebnis formulieren (Z. 21, 25), auch wenn der Lehrer auf die richtige Antwort von Christian nicht eingeht.¹⁵ Jans Antwort wird vom Lehrer gelobt und somit als richtiges Wissen markiert („gut“, Z. 26).

Nachdem die zweite Fragestellung („was wird sich ... ändern, Z. 15-18) beantwortet ist, verschiebt der Lehrer zum zweiten Mal seine Fragestellung. Bisher weiß die Klasse, dass bei der Umwandlung von Parallelogrammen einige Elemente gleich bleiben (die Höhe, die Lage der Punkte A, B), andere sich verändern werden (die Lage der Punkte C, D). Der Lehrer will im dritten Schritt die zukünftige Lage der Punkte C und D erarbeiten; es soll deutlich werden, dass die Punkte C, D auf der Graden liegen, deren Lage durch die Höhe bestimmt wird. Nachdem Tim keine Assoziationen formulieren kann (Z. 30), soll er das bisher erarbeitete Wissen reproduzieren. Tim kann aber nur eine falsche Antwort formulieren (Z. 33) und schweigt dann auf die Nachfrage des Lehrers (Z. 34). Tim produziert eine Lücke, indem er schweigt; dieses Schweigen verweist auf sein Nichtwissen. Es zeigt dem Lehrer deutlich

an, dass nicht alle Schüler seiner bisherigen Erarbeitung des „Stoffes“ folgen können oder unaufmerksam und unkonzentriert sind. Es scheint fast so, als wolle der Lehrer nun Klarheit darüber gewinnen, „wo die Schüler sind“ (Lehrer), denn bei den sich anschließenden zwei Schülermeldungen (Stephan und Meike, Z. 37, 39) geht es dem Lehrer ausschließlich um die Reproduktion des schon erzielten Teilergebnisses („die Höhe“). Anders formuliert: Die beiden Schülerantworten sollen die Verteilung des Wissens in der Klasse sichtbar machen und somit eine relative Gewissheit herstellen. Meike steht dabei als „schwache“ Schülerin für den schwächeren Teil der Klasse; ihre Antwort, die wie ein entferntes Echo von Stephans Antwort klingt, kann als eine rituelle Absicherung des Lehrers interpretiert werden. Die Schülerin Meike ist dafür zuständig, den Lehrer nicht nur darüber zu informieren, ob *sie* es „mitgekriegt“ hat (Z. 38), sondern ob die schwachen Schüler überhaupt (noch) folgen können (vgl. PAYNE/HUSTLER 1980).

Nachdem das von Valerie schon früh formulierte Teilergebnis („die Höhe“, Z. 14) gesichert scheint, möchte der Lehrer die Schlussfolgerung seiner kombinatorischen Aufgabe hören (Z. 40). Dies gelingt auch nach der zweiten Erklärung nicht (Z. 42-43), denn die Schüler schweigen. Erst nach einer schmeichelnden Äußerung (Z. 46) formuliert schließlich Robert den richtigen Hinweis: Die Punkte C und D müssen „nach rechts verschoben“ werden (Z. 47). Hiermit ist eine Antwort formuliert, die es dem Lehrer erlaubt, die Verschiebung der Punkte C und D an der Tafel zu visualisieren.

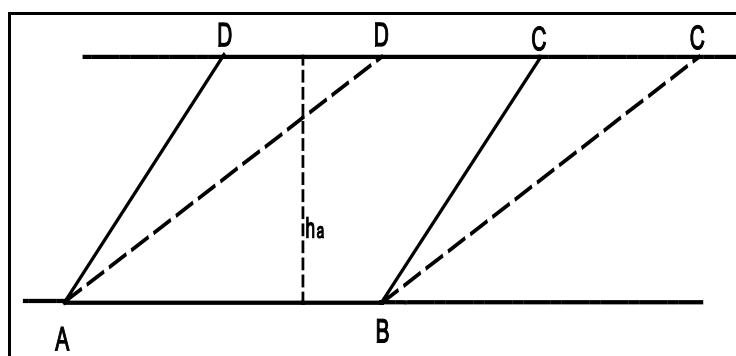


Abbildung 1: Fertiges Tafelbild

In der Regel bestätigen oder loben Lehrpersonen richtige Antworten von Schülern und Schülerinnen (wie etwa im Falle von Jan und Robert). Worauf aber kann der Verzicht im Falle von Valerie und Christian zurückgeführt werden? Dass der Lehrer Christians richtige Antwort („ \circ ce und de \circ “) nicht aufgreift, plausibilisiert er selbst durch ein Versehen („ach Entschuldigung“, Z. 22); der Lehrer „meinte“ (Z. 22), dass ein anderer Schüler für die Beantwortung zuständig gewesen sei. Es entsteht aber auch der Eindruck, als sei die leiser ausgesprochene, richtige Antwort von Christian gar nicht formuliert worden.¹⁶ Im Falle von Valerie kann die Auswahl einer „guten“ Schülerin zunächst darauf hinweisen, dass der Lehrer eine richtige Antwort bekommen wollte; zugleich aber scheint er vom Tempo überrascht zu sein, mit der die initiale Frage nun beantwortet ist. Der Zusammenhang von fehlender Anerkennung, neuer Fragestellung und Wechsel des Geschlechts deutet erstens darauf hin, dass der Lehrer seinen Fragehorizont und somit die Bearbei-

tungsintensität erhöht; zweitens korrigiert er die thematische Zuständigkeit: Nicht die Schülerin formuliert in diesem Beispiel ein richtiges (Teil-)Ergebnis, sondern es sind Schüler, die die Aufgabe „richtig“ zu lösen im Stande sind. Das Zusammenspiel dieser verschiedenen Elemente sorgt dafür, dass die mathematische Kompetenz in dieser Situation nicht auf die Schülerin angerechnet werden kann. Erst in einer späteren Sequenz wird eine implizite Anerkennung als richtige Antwort deutlich, als der Lehrer einen anderen Schüler auf Valeries Antwort und somit auf das etablierte Wissen hinweist (Z. 31).

Geht man davon aus, dass Lehrpersonen in ihren Auswahlpraktiken nicht rein zufällig verfahren, dann fallen an der Abschlussequenz zwei Dinge auf: Erstens fällt auf, dass nicht eine Schülerin (etwa Valerie) aufgerufen wird, sondern ein Schüler („Robert“, Z. 46). Auf diese Weise kann der Eindruck entstehen, dass für die mathematische Kompetenz im Rahmen der Erarbeitung eines neuen „Stoff“-Gebietes eher männliche Schüler zuständig sind.¹⁷ Zweitens fällt auf, dass mit „Robert“ ein Schüler aus dem oberen Notenbereich ausgewählt wird, der die richtige Antwort formulieren kann. Der Lehrer verzichtet hier explizit darauf, mit „schwächeren“ Schülern (wie etwa Tim oder Meike) das Ergebnis zu erarbeiten. Dies mag daran liegen, dass der Lehrer das richtige Stichwort hören und keine Schritt-für-Schritt-Bearbeitung¹⁸ riskieren will. Auf diese Weise kann ein zweiter Eindruck entstehen: Es sind eher „gute“ Schüler, die richtige Ergebnisse zum Unterrichtsgeschehen beitragen können. Anders formuliert: Die Kategorien guter/schlechter Schüler und Schüler/Schülerin werden immer wieder herangezogen, um Schülerantworten bewerten zu können. Zugleich bestätigen sie den Eindruck, der ihrem Gebrauch durch die konkrete Lehrperson zugrunde liegt.

Für diese Unterrichtssequenz wurden verschiedene Zuständigkeiten von Schülern festgestellt: Einige Schüler und Schülerinnen sind zuständig für richtige (Teil-)Antworten, andere rekapitulieren diese (und sichern sie hiermit), wiederum andere zeigen für den unteren Notenbereich an, ob dieser noch folgen kann oder nicht. Durch ihre Feinsteuerung des Unterrichtsgesprächs tendieren Lehrpersonen wohl dazu, sowohl die Bewertungshierarchie von Schülern als auch die thematische Zuständigkeit der Geschlechter zu bestätigen. Indem sie Fragetyp und Schülerkategorie strukturell verbinden, sind ihre Fragen (und die damit verlangten Antworten) hierarchisch gestaffelt; die hierarchische Staffelung erzeugt die Tendenz, Schüler „aufzutrennen“ (Lehrer) und eine Vorauswahl bei Schülermeldungen zu treffen. Diese praktische Aktivität des Vorauswählens aber darf – wie es ein Lehrer formulierte – in der ongoing activity des Unterrichts „nicht offensichtlich“ werden; sie muss abgedunkelt sein, um auf diese Weise zufällig und offen erscheinen zu können.¹⁹ Über die unterschiedlichen Zuständigkeiten werden – so meine These – unterscheidbare Standards von Schulwissen erzeugt, so dass die Kommunikation von „Stoff“ eine Differenz von guten und schlechten Schülern bewahrt. In dieser Perspektive erscheint die Idee des Unterrichts, dass Schüler einer Klasse den gleichen Stoff lernen, als eine Fiktion der Schule, die diese immer wieder erzeugt.

Der Mechanismus von Deskription-Askription ist im Unterrichtsgeschehen kaum sichtbar. Schüler ihrerseits übernehmen i.d.R. die Beurteilung ihrer Aussagen und damit deren Geltungsanspruch. Die Konstruktion der Leistung (und des Wissens) läuft über die Zuteilungstechnik von Aufgabenstellungen, denn Lehrpersonen wissen, von welchen Schülern sie welche Antworten erwarten können. Die Adressierung von Fragetypen an Schülertypen – der gute Schüler bekommt die schwierige Transferfrage, der schlechte Schüler, damit er überhaupt etwas sagt, die leichte Reproduktionsfrage – konstituiert eine Zirkularität: Das, was beschrieben und zugeschrieben wird, wird durch die Beobachtung vorselektiert.

5 Schluss

Dieser Aufsatz hat sich mit den mündlichen Bewertungspraktiken von Lehrpersonen beschäftigt. Es konnte dabei gezeigt werden, dass ein Zusammenhang existiert zwischen Schülerkategorie einerseits und Frage- und Auswahlpraktiken der Lehrpersonen andererseits. Man kann in diesem Sinne von einer Beharrungstendenz von Lehrpersonen sprechen, eine einmal etablierte Schülerverteilung durch richtige oder falsche Antworten zu bestätigen.

Ausgangspunkt des Aufsatzes war die Reflexion der ethnographischen Forschungspraxis, auf deren Grundlage das empirische Material generiert worden ist. Die hier vorgelegte analytische Beschreibung ist aber nicht im Modus der Erfahrung (*Ich-bin-dort-gewesen*) verfasst worden, sondern geht vielmehr von Forschungsschwerpunkten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse aus. Der Bezugspunkt, um den es hier geht, ist die Sequenzialität der Sprecher, d.h. die zeitliche Abfolge von institutionellen Gesprächen bezogen auf die Paarkonstellationen und die Diskussion um ihre Erweiterung zu einem Dreischritt.²⁰ Ausgehend von diesem Claim wurde der zentrale Mechanismus des Unterrichtsgesprächs identifiziert: die Lehrerfrage bzw. der Lehrerkommentar. Im weiteren Verlauf wurde der „soziale Sinn“ dieses Instrumentariums spezifiziert: Es dient zur permanenten Kommunikationsanregung und Wissenssicherung und es überprüft das, was es evozierte, auf seinen Geltungsanspruch. Anregung des Gespräches als Öffnung der Diskussion und bewertende Kommentierung als Schließung des Geltungsanspruches wurden als zentrale Funktionen der Lehreraktivität benannt.

Diesen bekannten und durch das Material dokumentierten Praktiken ist ein weiteres Element hinzugefügt worden, das in dem Material nicht ohne weiteres zu erkennen ist. Es geht um die pre-selection der Schüler entsprechend von Fragetypen. Das heißt: In das Unterrichtsspiel von Frage-Antwort-Kommentar gehen immer schon Annahmen der Lehrpersonen über die Schüler mit ein. Beobachtet im Kontext von Konflikten, die die Regeln der Vorauswahl für den Ethnographen sichtbar machten, und entschlüsselt in den ethnographischen Niederschriften (Protokollen und Bandaufnahmen) wurden die Zuständigkeiten der Schülerinnen herausgearbeitet und plausibilisiert. Die Art und die Intensität, mit der sich Schülerinnen im Unterrichtsgespräch entfalten können, sind durch ihre Noten und durch das Vorwissen der Lehrpersonen bestimmt. Beide Aspekte aber werden erst durch die unterrichtliche Praxis hervorgebracht; Lehrpersonen beziehen sich folglich auf etwas, das sie selbst erzeugt haben. Die Kodierung von Lehrerfrage und Schülertyp verfestigt Zuständigkeiten und den Notenbereich von Schülern; sie ist aber auch eine Möglichkeit, Schüler in einer Weise am Unterricht zu beteiligen, durch die sie richtige Antworten formulieren können. Bezogen auf die Kategorie des Geschlechts kann abschließend festgehalten werden, dass die Klassifikation sich nicht daran festmacht, ob ein Schüler oder eine Schülerin die Antwort formulierte, sondern richtige oder die falsche Antworten können je nach Situation dem Geschlecht zugerechnet werden. Dies bedeutet auch, dass Schulunterricht über die Kategorien der Bewertung und des Geschlechts konstruiert wird.

Bezogen auf die methodische Reflexion möchte ich festhalten: Durch Verknüpfung von Audioaufnahmen, die relativ detailliert verschriftlicht werden, und Beobachtungswissen des Ethnographen, das allerdings im dokumentierten Material nicht aufgeht, sondern immer auch mehr erkennt, als dieses zeigt (z.B., dass Valerie eine ‚gute‘ Schülerin

ist), können die Strukturmomente der Lehrer-Schüler-Kommunikation fokussiert werden. Methodisch bedeutet dies, dass auf das zentrale Argument der Ethnomethodologie Bezug genommen wird. Danach wird soziale Ordnung von den Teilnehmern immer wieder hervorgebracht und in ihren Praktiken auch als solche dargestellt. Das Feld ist dann kein „Dschungel“, sondern ein geordneter Mikrokosmos (vgl. AMANN/HIRSCHAUER 1997, S. 19). Zentrales Merkmal des unterrichtlichen Mikrokosmos ist seine asymmetrische kommunikative Organisation: Die unterschiedliche Verteilung der Sprecherrechte ist der Ausgangspunkt der hier beschriebenen Aktivität, Schulstoff zu bearbeiten, in dem Schülerantworten hervorgebracht und bewertet werden.

Grundsätzlicher besteht das Problem der Ethnographie darin, *etwas als etwas* in der Beobachtung zu entdecken, dessen Existenz nicht immer schon vorausgesetzt werden kann (wie etwa die Herstellung guter und schlechter Schüler). Abhängig vom Gegenstand und Untersuchungsfeld kann mit der mikroanalytisch-wissenssoziologischen Variante des ethnographischen Forschens auf die Notwendigkeit verwiesen werden, Wissen einzuklammern und eine naive Einstellung (KNORR-CETINA 1984) zu einem systematischen Erkenntnisinstrument zu machen. In diesem Sinne sind auch so alltägliche Lehreraktivitäten wie Schüler auswählen und deren Beiträge mündlich kommentieren auf ihre kulturellen Muster hin zu analysieren. Für eine detaillierte Analyse mündlicher Bewertungen habe ich hier die Variante einer prozeduralen Ethnographie vorgeschlagen, mit dem Ziel, der mundanen Praxis der Hervorbringung von Schülerkategorien auf die Spur zu kommen und diese als eine Form des unterrichtlichen Ordnen zu beschreiben. Die Vorteile liegen in der Kontextsensitivität eines solchen Verfahrens begründet, das die Logik der mündlichen Bewertungspraxis im prozesshaften Vollzug analysierbar macht.

Anhang

Transkriptionshinweise

L	Lehrer
S	Schüler
Sn	mehrere Schüler
°Schule°	leise
SCHULE	laut
<i>Schule</i>	betont
Schu -	Abbruch einer Äußerung
(...)	unverständlich
...	Auslassung in der Transkription
[]	Beginn bzw. Ende einer Überlappung (Parallelität der Sprecher)
=	unmittelbare Fortsetzung
::	Dehnung
(P)	kurze Sprechpause
(9)	Angabe der Pause in Sekunden
(())	Kommentar des Transkribenten

Anmerkungen

- 1 Auch die schuldidaktische Forschung hat die Bewertungsaktivitäten von Lehrpersonen untersucht (bspw. LANGER et al. 1993).
- 2 Auf das Phänomen der Akkulturation des Ethnographen sowie auf die Frage, ob und in welcher Intensität der Ethnograph durch seine Anwesenheit die soziale Wirklichkeit, die er beobachten will, verfälscht, gehe ich hier nicht weiter ein.
- 3 Diese Unterscheidung geht auf eine Anregung Karin KNORR-CETINAS zurück (vgl. auch KNORR 1973, S. 312ff.). Auch wenn ich an dieser Stelle auf den in der ethnographischen Forschung üblichen Begriff des „Informanten“ zurückgreife, halte ich diese Bezeichnung für wenig glücklich; zu den Zwischenstufen ethnographischer Forschungspraxis vgl. AGAR 1980.
- 4 Historisch gesehen fand diese Forschungspraxis Anwendung in der frühen Ethnologie; einen ersten Bruch vollzog Malinowski, dessen Plädoyer für lange Feldforschungsphasen in der Anthropologie methodisch verfeinert und reflektiert wurde (vgl. FUCHS/BERG 1993). Einen extremen Fall von Nicht-Anwesenheit einerseits und Detaillierung andererseits stellt die Konversationsanalyse dar: Sie kann die Anwesenheit an technische Artefakte delegieren, die ihrerseits die detaillierte Dokumentation des Vollzugs der Sprechakte ermöglichen.
- 5 Entdeckung meint hier nicht ontologische Offenbarung, sondern eine Heuristik, die es erlaubt, das, was als selbstverständlich betrachtet wird, überhaupt zum Gegenstand der Analyse werden zu lassen (vgl. AMANN/HIRSCHAUER 1997, S. 9).
- 6 So auch KNORR-CETINA (1984, S. 47): „Das Ziel einer sensitiven Methodologie ist daher nicht, Konstruktivität zu eliminieren, sondern sie zu dezentrieren, dass die für die Beschreibung konstitutiven Restriktionen möglichst weitgehend von den Phänomenen selbst bestimmt werden“.
- 7 Zu den Transkriptionszeichen siehe die Erläuterungen im Anhang.
- 8 Zu den verschiedenen Verfahren, Ordnung in der Schule bzw. im Unterricht durchzusetzen vgl. KALTHOFF/KELLE 2000.
- 9 Der Begriff des „action writing“ geht auf Cornelia VISMANN zurück (vgl. 1999). Zum hermeneutischen Charakter ethnographischen Verstehens und Übersetzens vgl. KNORR 1973, S. 305ff.
- 10 Voraussetzung dieses Ablaufes ist die kommunikative Synchronisierung der Schüler (vgl. HAHN 1991, S.96).
- 11 Zur Diskussion um die Lehrerfrage und den „Frontalunterricht“ vgl. allgemein MEYER 1984, WRAGGE-LANGE 1983; KALTHOFF 1997, S. 89ff.
- 12 Voraussetzung dieser Bewertungsaktivität ist die Individualisierung der Schüler durch das schulische Redeverfahren (vgl. GOFFMAN 1980, S. 553ff.).
- 13 Diese implizite Logik wird immer dann sichtbar, wenn sich Lehrpersonen über das mangelnde Engagement ihrer Schüler beklagen: In diesen Augenblicken setzen schweigende Schüler die grundlegenden Prämisse der schulischen Kommunikation außer Kraft.
- 14 Lehrpersonen sprechen hier auch vom „Lehrerecho“. Stellt man an diese Sequenz die Frage „Wer spricht hier?“, dann ist es nicht der Schüler, sondern die Lehrperson, die durch den Schüler eine richtige Antwort verlaublich lässt. Wird der Antwortraum durch Lehrpersonen eingeengt, tendieren Schüler dazu, das zu formulieren, was Lehrpersonen hören möchten.
- 15 Dieses Beispiel zeigt auch die Ungerechtigkeit im Unterricht: Auch wenn Schüler etwas Richtiges formulieren, wird nicht unbedingt ihr Geltungsanspruch bestätigt und hiermit die symbolische Gratifikation erteilt.
- 16 Unklar bleibt in dieser Situation, ob die Nichtübernahme des Turns durch Christian (Z. 19) für den Lehrer auf ein Unverständnis seiner Frage verweist, das er aber an dieser Stelle nicht bearbeiten will.
- 17 Untersuchungen zum Mathematikunterricht belegen, dass Lehrpersonen mit Schülerinnen neuen „Stoff“ weniger intensiv erarbeiten (vgl. BECKER 1981) oder gar erwarten, dass sich Schülerinnen bei der Diskussion neuen „Stoffes“ weniger intensiv beteiligen (vgl. JUNGWIRTH 1991).
- 18 In der konversationsanalytischen Feinuntersuchung von Korrekturverfahren im Schulunterricht wird dieser Vorgang „cluing“ genannt: „teachers attempt to lead students to correct answers by small steps“ (MCHOUL 1990, S. 355).
- 19 Schülerinnen ihrerseits ahnen oder wissen gar, dass die Auswahl des Lehrers einer Systematik folgt. Dies wird in ihren Bezeichnungen wie „Lieblingsschüler“ oder „immer der Chris“ deutlich.

20 Hintergrund der Debatte ist die konversationsanalytische Vorstellung, dass Konversationsformate als eigenständige Entitäten zu betrachten sind, da sie von den Teilnehmern oft nur noch *vollzogen* werden können, denn auf eine Frage *folgt* (irgend-)eine Antwort. Dies bedeutet auch, dass die Teilnehmer partiell ihre Handlungsautonomie an die Formate abgeben.

Literatur

- AGAR, M. H. (1980): *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography.* - Orlando.
- AMANN, K./HIRSCHAUER, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: HIRSCHAUER, S./AMANN, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie.* - Frankfurt a.M., S. 7-52.
- BECKER, J. (1981): Differential treatment of females and males in mathematic classes. In: *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 12, pp. 40-53.
- BERGMANN, J. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: SCHRÖDER, P./STEGE, H. (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache.* - Düsseldorf, S. 9-51.
- BERGMANN, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: BONB, W./HARTMANN, H. (1985) (Hrsg.): *Entzauberte Wissenschaft.* - Göttingen, S. 299-320.
- BOURDIEU, P./SAINT-MARTIN, M. DE (1975): Les catégories de l'entendement professoral. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 3, S. 68-93.
- BREIDENSTEIN, G./KELLE, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. - München.
- FABIAN, J. (1993): Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: BERG, E./FUCHS, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation.* - Frankfurt a.M., S. 335-364.
- FUCHS, M./BERG, E. (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: BERG, E./FUCHS, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation.* - Frankfurt a.M., S. 11-108.
- GEERTZ, C. (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* - Frankfurt a.M.
- GOFFMAN, E. (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen.* - Frankfurt a.M.
- HAHN, A. (1991): Rede- und Schweigeverbote. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 43, S. 86-105.
- HERITAGE, J. (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology.* - Cambridge.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.) (1971): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte.* - Weinheim.
- JUNGWIRTH, H. (1991): Interaction and gender. Findings of a micro-ethnographical approach to classroom-discourse. In: *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 22, pp. 263-284.
- KALTHOFF, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie schulischer Bewertungspraktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 25. Jg., S. 106-124.
- KALTHOFF, H. (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen.* - Frankfurt a.M.
- KALTHOFF, H./KELLE, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Jg., H. 5 (im Erscheinen).
- KELLE, H. (2000): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der peer culture Forschung bei Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20. Jg. (im Erscheinen).
- KNORR, K. D. (1973): Methodik der Völkerkunde. In: *Methoden der Anthropologie, Anthropogeographie, Völkerkunde und Religionswissenschaft. Enzyklopädie der geisteswissenschaftlichen Arbeitsmethoden.* Bd. 9. - München, S. 295-345.
- KNORR-CETINA, K. (1984): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft.* - Frankfurt a.M.
- KNORR-CETINA, K. (1990): Zur Doppelproduktion sozialer Realität: Der konstruktivistische Ansatz und seine Konsequenzen. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 3. Jg., S. 6-20.
- KNORR-CETINA, K. (1999): *Epistemic Practices. How the Sciences Make Knowledge.* - Cambridge.

- LANGER, A./LANGER, H./THEIMER, H. (1993): Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. – München.
- LYNCH, M. (1993): Scientific Practice and Ordinary Action. Ethnomethodology and Social Studies of Science. – Cambridge.
- MAZELAND, H. (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: EHLICH, K./REHBEIN, J. (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. – Tübingen, S. 77-101.
- MCHOUL, A. W. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: Language in Society, Vol. 7, pp. 182-213.
- MCHOUL, A. W. (1985): Two aspects of classroom interaction, turntaking and correction: A research report. In: Australian Journal of Human Communication Disorders, Vol. 13, pp. 53-64.
- MCHOUL, A. W. (1990): The organization of repair in classroom talk. In: Language in Society, Vol. 19, pp. 349-377.
- MEHAN, H. (1979): Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. – Cambridge.
- MEYER, E. (1984): Frontalunterricht. – Frankfurt a.M.
- PAYNE, G./HUSTLER, D. (1980): Teaching the class: The practical management of a cohort. In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 1, pp. 49-66.
- REICHERTZ, J. (1989): Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: ASTER, R. u.a. (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung. – Frankfurt a.M., S. 84-102.
- SCHIFFAUER et al. 1999 = SCHIFFAUER, W./BAUMANN, G./KASTORYANO, R./VERTOVEC, S. (Eds.) (1999): Civil Enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in Four European Countries. – Frankfurt/Oder (Abschlussbericht für die Volkswagenstiftung).
- SIMMEL, G. (1922): Schulpädagogik. Vorlesungen gehalten an der Universität Straßburg. – Osterwieck.
- SOEFFNER, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. – Frankfurt a.M.
- SPRADLEY, J. P. (1979): The Ethnographic Interview. – New York.
- STRECK, J. (1979): Sandwich. Good for you. Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: DITTMANN, J. (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. – Tübingen, S. 235-257.
- TERHART, E. (1979): Ethnographische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., S. 291-306.
- TERHART, E. (1999): Zensurengebung und unmenschliches Selektionsklima – die Rolle der Schulleitung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19. Jg., S. 277-292.
- VISSMANN, C. (1999): Action writing. Zur Mündlichkeit im Recht. Bisher unveröffentl. Manuskript. – Frankfurt (Oder).
- WIESEMANN, J. (1998): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern in einer Freien Schule. – Dissertation Universität Bielefeld.
- WITTGENSTEIN, L. (1984): Philosophische Untersuchungen. In: WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen. – Frankfurt a.M., S. 225-580 (Werkausgabe, Band 1).
- WRAGGE-LANGE, I. (1983): Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Dr. Herbert Kalthoff, Europa-Universität Viadrina, Frankfurter Institut für Transformationsstudien, Postfach 1786, 15207 Frankfurt (Oder), Tel.: 0335-5534-623, e-mail: kalthoff@euv-frankfurt-o.de