

Kontingenz und Unterwerfung

Die organisierte Humanevaluation der Schule

»Ganz verwerflich ist deshalb die Zensierung nach Nummern: 1, 2, 3, 4 – die plumpste Mechanisierung [...]. Die Zensiermethode nach wenigen feststehenden Prädikaten verschiebt unvermeidlich die ganze Handhabung des Unterrichts in die Richtung der denkbar größten Veräußerlichung und Schematisierung« (Simmel, 1999).

1. Einleitung

Das soziale Leben, so scheint es, ist auf geradezu untrennbare Weise mit ganz verschiedenen Formen des Bewertens und Beurteilens verknüpft.¹ So sind wir als Alltagsteilnehmer immerzu darin verstrickt, andere Teilnehmer und ihr Handeln wahrzunehmen, auf ihr Handeln zu reagieren und moralisch oder ästhetisch einzuschätzen; aus unserer ganz partikularen Sicht beurteilen wir, ob etwas gelungen ist oder nicht, ob uns etwas gefällt oder nicht (ein Theaterstück, eine Musikaufführung, ein Kleidungsstil, ein Text) oder ob ein Verhalten oder eine Sache unseren eigenen moralischen Vorstellungen genügt oder nicht. Allerdings gibt es – wie man mit Bourdieu (1984)² annehmen könnte – keinen habituellen Zwang und keinen sozialen Mechanismus zum Urteil, sondern ebenso die Möglichkeit und Freiheit zur Indifferenz und Gelassenheit. Diese hängen unter anderem mit einem historisch bedingten Relevanzverlust von Themen und ihren Konjunkturen zusammen, mit Kleidungsmoden und Konjunkturen von Vorstellung sowie mit einer Distanz zu den Sachen selbst. Schließlich weiß die Alltagstheorie des Bewertens auch,

- 1 In diesem Aufsatz verwende ich die Begriffe Bewertung, Beurteilung und Evaluation synonym.
- 2 Die alltägliche Beurteilung des Alltags der Anderen läuft – so Bourdieu – über den Operator Geschmack, der keine mentale Repräsentation ist, sondern körperlich empfundene Abneigung: »[S]o ist wohl auch der Geschmack zunächst einmal *Ekel*, Widerwille – Abscheu oder tiefes Widerstreben [...] – gegenüber dem anderen Geschmack, dem Geschmack der Anderen« (Bourdieu, 1984, S. 105; H.i.O.; Übers. geändert).

dass Urteile anders ausfallen können, dass ein jeder anders urteilt und dass die Urteile temporär sind, das heißt instabil und anpassungsfähig. Bewertungen sind allerdings nicht auf das soziale Alltagsgeschehen beschränkt und die Angelegenheit von individuellen Teilnehmern, sondern systematischer Bestandteil von Organisationen, die zu ganz verschiedenen Feldern gehören. Man denke hier nur an die Bewertung von Wein-
gütern und ihrer Produkte (Diaz-Bone, 2005), an die Klassifizierung von (immateriellen) Gütern (Beckert & Musselin, 2013), an die Steuerung von Organisationen durch ihre Kalkülierung (Vormbusch, 2012), an die Bewertung wissenschaftlicher Texte (Hirschauer, 2004) sowie an die Beurteilung menschlichen Handelns in Beichtstühlen und psychiatrischen Anstalten (Hahn, 1982; Goffman, 1973).

Schon diese kurze Einführung in das Thema macht deutlich, dass zwischen der Kategorisierung von Menschen, Dingen etc. als etwas – groß/klein, hell/dunkel, nah/weit, hart/weich, eckig/rund, schnell/langsam, flüssig/fest etc. – und der Bewertung dieser so kategorisierten Menschen, Dinge etc. als gut/schlecht, wahr/falsch, passend/unpassend, schön/hässlich etc. ein Zusammenhang besteht. Zwei Operationen sind also voneinander zu unterscheiden, und zwar die Kategorisierung von Menschen, Dingen etc. und die klassifizierende Bewertung dieser Kategorisierung, die ihrerseits zwischen einer nicht-hierarchisierenden und einer stark hierarchisierenden Form changiert. In vielen Fällen sind beide Operationen sehr eng miteinander verknüpft. Ohne dies im Detail ausführen zu können, gehe ich in diesem Aufsatz davon aus, dass die meisten sozialen Kategorien Asymmetrien herstellen, indem sie durch die Beschreibung eines Menschen, eines Objekts etc. zugleich die Zuschreibung eines Wertes mit organisieren. Bewerten ist also, da in den meisten Fällen Deskription und Askription nicht voneinander zu trennen sind, ein asymmetrisches Kategorisieren.³ Soziologisch interessant sind Bewertungen also deshalb, weil man an ihnen beobachten kann, wie durch dieses asymmetrische Kategorisieren die soziale Bedeutung von Personen und Dingen in eine Hierarchie oder Rangfolge gebracht und die Differenz sichtbar markiert wird. Dabei *unterscheiden* sich die verwendeten Metriken sehr deutlich voneinander: von groben Skalen, die approximative Schätzwerte erfordern und zulassen (zum Beispiel Noten in Schule und Hochschule) bis hin zu technisch erzeugten Messwerten, die sinnlich nicht mehr wahrnehmbare Differenzen in Differenzen verwandeln (zum Beispiel bei Wettläufen in der Leichtathletik). Unterscheiden lassen sich Bewertungen demzufolge nach dem Grad ihrer Institutionalisierung, nach den vorgesehenen Verfahren und involvier-

3 Dies impliziert, dass die Entitäten, die bewertet werden, sich in ihren Ausprägungen und Merkmalen unterscheiden (müssen). Man kann durchaus verschiedene Weine, Käsesorten, Texte etc. mögen, aber kaum alle.

ten Messtechniken und Arbeitsteilungen sowie nach dem notwendigen Sachwissen.

In diesem Aufsatz geht es um die staatlich gerahmte und systematisch organisierte Bewertung großer Menschengruppen; der Fall, der so selbstverständlich wie bekannt ist, ist die Bewertung ganzer Generationen von Schülern durch die Organisation Schule. Diese Form der Bewertung bezeichne ich als organisierte Humanevaluation der Organisation Schule. Zwei für diesen Beitrag wichtige theoretisch-konzeptionelle Fragen beziehen sich erstens auf den Bereich der Macht und ihrer Mittel der Notendurchsetzung, zweitens auf die Dimension der Subjektivierung durch die Erfahrung schulischer Klassifikation.

Nähert man sich dem Phänomen der Macht mit Max Weber (1985), betont man die Durchsetzung »des eigenen Willens« gegenüber anderen, die sich diesem Willen unterwerfen. In diesem Sinne ist die Unterordnung unter die Fremdbewertung und der Glaube an ihre Legitimität ein entscheidender Schritt von der Macht zur Herrschaft (Weber, 1985, S. 28f., 122ff.). Dabei wird schulische Herrschaft, die sich auf ganz verschiedenen Ebenen Wirkung verschafft (etwa in der Fixierung schulischer Inhalte), im Kontext der Bewertung als epistemische und urteilende Autorität der Lehrkraft erfahrbar. Mit Michel Foucault (1974) verschiebt man die Perspektive von der handlungstheoretischen Konzeption der Macht auf die Beobachtung, wie sie sich zwischen den beteiligten Akteuren verteilt. Macht ist demzufolge nicht etwas, über das ein Akteur allein verfügt, sie ist zwischen den Akteuren angesiedelt: Jeder beteiligte Akteur ist eingebunden in ein Machtgefüge, von dem aus er beobachtet und beobachtet wird, handelt und behandelt wird. In Bezug auf das Unterrichtssystem rückt man mit Pierre Bourdieu (1979) schließlich die Mittel der Machtdurchsetzung in den Blick, mit denen die soziale Reproduktion von Klassenverhältnissen garantiert werde. Für Bourdieu geht es zentral um das Symbolische der Machtverhältnisse: Ihm zufolge ist es die symbolische Gewalt, die es einer herrschenden Gruppe erlaubt, ihre ganz spezifische, willkürliche Sicht auf die Welt als die legitime Sicht auf die Welt durchzusetzen. Die symbolische Gewalt verfügt über diese Kraft der Durchsetzung, da der soziale Status und die Legitimität der sie einsetzenden herrschenden Gruppe von denen anerkannt wird, gegen die sich die symbolische Gewalt richtet. In der Organisation Schule läuft diese Durchsetzung unter anderem über die pädagogische Autorität des Lehrpersonals (Bourdieu & Passeron, 1973).

Das Material der Schule sind Kinder, die ihr zugewiesen werden bzw. die sie aufnimmt. Es ist die Arbeit an und mit diesem »Menschenmaterial« (Georg Simmel), mit der die Schule Differenzen erzeugt: Mit ihren Methoden stellt sie sie an ihrem Material dar. Unverwechselbar, immer wieder abrufbar, schwarz auf weiß. Schule *beschreibt* ohne zu determinieren, was für ihre Insassen möglich sein soll und was nicht, was mög-

lich werden kann und was nicht. Dieses Möglich-Werden oder Ermöglichen von Handlungen, Wünschen, Zielen etc. – in der soziologischen Forschung als ›Subjektivierung‹ gefasst – rückt die soziale Wirkung und damit die Arbeit der Schüler an ihrer Fremdbewertung in den Blick. So lässt sich etwa mit Michel Foucault (2004) die Praxis der Selbstbeobachtung und der Selbsterziehung auf der Basis des Erfahrungswissens von schulischer Klassifikation thematisieren. Auf welche Art und Weise konstituieren Bewertungen das Verhältnis von Individuen zu sich selbst? Ohne dies im Detail ausführen zu können, gehe ich in diesem Beitrag von einer Interdependenz von Fremdbewertung und Subjektivierung aus. Demnach verfügt das Personal der Organisation (das heißt die Lehrkräfte) über eine ihm von der Organisation verliehene, delegierte Autorität, mit der es die Funktion, Schüler kategorial zu entmischen, mittels machtvoller Symbole durchsetzt. Dies impliziert auch, dass seine Klassifikationsleistung von anderen Akteuren sozial erwartet und anerkannt wird: von den Insassen der Organisation (das heißt den Schülern), den Familien, der Schulleitung und der Kultusadministration. Der Beitrag interessiert sich hier für die sozialen und formalen Verfahren der Organisation, Bewertungen vorzunehmen und zu fixieren.

In Bezug auf den angedeuteten epistemologischen Gegensatz von (naivem) Realismus und (radikalem) Konstruktivismus vertrete ich eine Position, die sich am besten als Post-Konstruktivismus bezeichnen lässt. Sie ist, erstens, insofern konstitutionstheoretisch, als sie davon ausgeht, dass die Praxis, die (kleinen und großen) Infrastrukturen sowie die Alltagstheorien der Akteure die Welt hervorbringen, die von Soziologen beobachtet wird; sie ist, zweitens, insofern relativistisch, als sie davon ausgeht, dass mit der Wahl der Methoden und Theorien der Forschungsgegenstand auf je spezifische Weise induziert und verfügbar gemacht wird; sie ist, drittens, insofern realistisch, als sie davon ausgeht, dass sich in der Welt ›dort draußen‹ etwas zeigt, das sich nicht auf die wissenschaftliche Repräsentation der Soziologie (oder anderer Sozialwissenschaften) reduzieren lässt und auch nicht in dieser aufgeht oder von dieser erfasst wird. Daher gehe ich in diesem Beitrag davon aus, dass die Insassen der Organisation Schule in der Regel diesem unilateralen Machtverhältnis wenig entgegensetzen haben und dass ihre Kooperation der Normalfall ist. Deutlich wird dies daran, dass sie als Insassen der Organisation einerseits teilhaben und sich fügen müssen oder sich selbst ausschließen, damit das fragile Geschehen des Unterrichts ablaufen kann, andererseits aber eben nicht teilhaben, sondern systematisch von ihrer Bewertung ausgeschlossen sind. Angesichts der Machtasymmetrie ist ihre Evaluation der Fremdbewertung durch das Lehrpersonal in aller Regel sozial folgenlos, das heißt, im Kern kooperieren sie und erkennen die Note an, die ihnen gegeben wird.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Er beschreibt zunächst die organisierte Humanevaluation der Schule: ihre organisatorische Einbettung und materielle Ausstattung sowie die Faktizität der Bewertung, die Zurechnung der Leistung und die Identifizierung der Insassen (2.) Anschließend skizziert er die Fiktionen und Annahmen der Schule, die für diese Humanevaluation unabdingbar sind (3.). Im vierten Abschnitt werden die Stationen der (reversiblen) Härtung der schulischen Bewertung im Zeitverlauf und ihre je spezifischen Grundlagen und Ergebnisse skizziert (4.) Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur organisierten Humanevaluation ab (5.). Geht man davon aus, dass die zu Differenzierenden schon unterschieden worden sein müssen (Luhmann, 2002), so zeigt dieser Beitrag, wie dieses Schon-Unterschieden-Sein im Kontext der Schule hergestellt und prozessiert wird. Die empirischen Daten, welche die Grundlage des Beitrags sind, wurden im Rahmen ethnographischer Beobachtungen in Grund- und Realschulen sowie Gymnasien verschiedener Bundesländer generiert. In diesem Beitrag geht es nun weniger darum, die empirischen Befunde im Detail darzustellen, sondern um den Versuch, eine empirische Theorie der organisierten Humanevaluation zu skizzieren (Kalthoff, 2017). Hierzu gehört unter anderem auch, dass der Beitrag, um eine distanzierende Perspektive auf das der Soziologie vertraute Phänomen ›Schule‹ zu gewinnen, eine andere Begrifflichkeit wählt und hiermit Goffman (1973) folgt: Lehrer/innen werden als Personal der Organisation bezeichnet (Lehrpersonal, Lehrkräfte), Schüler/-innen als die ›Insassen‹ der Organisation Schule.

2. Die organisierte Humanevaluation der Schule

Die schulische Humanevaluation besteht aus der Bewertung von Personen durch die Beurteilung ihrer schriftlichen Arbeiten, ihrer mündlichen Äußerungen, ihres habituellen Seins. Sie ist der Prototyp und die Protoerfahrung von Fremdevaluation jeglicher Art jenseits der familiären Sorge um das Kind: Etwas, das ein Schüler zu einem sehr spezifischen Zeitpunkt in einem sehr partikularen Setting mündlich geäußert oder schriftlich festgehalten hat, steht für seine Person, wird mit ihm identifiziert und gleichgesetzt. Daher ist es das Bestreben der Schule, alle Fälschungen und Verunreinigungen, die den Sinn dieser Identifizierung unterlaufen könnten, zu vermeiden und zu unterbinden.

Wie wir unser alltägliches Rechnen und Zählen kaum vom Dezimalsystem zu trennen vermögen, so hat sich die Erfahrung des schulischen Bewertet-Werdens tief in unsere Vorstellung von Leistung und Erfolg vergraben. Dies auch gerade deshalb, da das andauernde Bewertet-Werden in der Schule mit Affekten und Emotionen aufgeladen ist: Freude und Niedergeschlagenheit, Erleichterung und Enttäuschung, Hoffnung

und Angst, Lust und Unlust, Anspannung und Gleichgültigkeit ergänzen, überschneiden und wiederholen sich fortlaufend im dichten Kalender der schulischen Prüfungen. Die Besprechung der Aufgaben, die Bekanntgabe der Klassenleistung, die Rückgabe der Klausur, die Relektüre der in roter Schrift annotierten Klausur – die eigene Handschrift mit fremden, autoritativen Randbemerkungen, Fehlermarkierungen, Kommentaren, Kalkulation von Punkten, Ziffernzensur und Unterschrift – das Sehen/Lesen der Note, die man ›hat‹, sowie Freude, Zweifel und Unverständnis über dieses Ergebnis: Es sind die Momente, in denen sich Schüler mit dem Fremdurteil der Lehrkraft konfrontiert sehen, und zwar in drei Dimensionen: dass sie bewertet werden (Faktizität), dass die Leistung für ihr Wissen steht (Zurechnung) und dass das Ergebnis für ihre Person steht (Identifizierung).

Wir alle, die wir durch das Schulsystem gegangen sind, sind das, was wir sind, auch durch diese alltäglich durchlebte und erfahrene Fremdevaluation unserer selbst, die auf die eine oder andere Weise auch zur Selbstevaluation wurde. Das schulische Behandlungsprogramm modelliert die Affekte ihrer Insassen auf intensive Weise: wie Zeitdruck und Anforderungen erlebt, Personen gesehen und eingeschätzt, Zurechtweisungen, Lob und Abschätzungen empfunden werden, ferner der Glaube daran, dass Leistung wichtig und lohnend und Schulbildung nicht zu ersetzen ist. Diese und weitere Stimmungen, Befindlichkeiten, Glaubensinhalte sind von der jahrelangen schulischen Behandlung nicht zu trennen. Das heißt, dass durch die Bewertung, ob die Insassen mit Wissen umgehen können (oder nicht) und ob/wie sie dies gut können (oder nicht), die Organisation Schule die Subjektivität ihrer Insassen mit konstituiert (Rousmaniere, Dehli, & de Coninck-Smith, 1997).

In ihrem Mitvollzug der Bewertung – also dann, wenn sie die Fremdbewertung annehmen – anerkennen Schüler ihre Anerkennung bzw. Nichtanerkennung durch die Lehrkraft und damit deren urteilende und epistemische Autorität, die darin besteht, in der Durchführung der Bewertung die gerade genannten Dimensionen (Faktizität, Zurechnung, Identifizierung) immer wieder umzusetzen, erfahrbar zu machen und anerkennen zu lassen. Dabei zeigt sich die Anerkennung nicht nur in einer guten Note, sondern ebenso in wohlwollenden Kommentaren und Bemerkungen, welche die Person aufwerten; die Nichtanerkennung kann sich auf verschiedene Weise äußern, und zwar als Missachtung, Ironie, Geringschätzung, Abwertung oder auch als Abstrafung. Das heißt: Die symbolische und performative Kraft der Bewertung, die Schüler als Insassen der Organisation durch ganz unscheinbare Sätze bestätigen und anerkennen (»Ich hab' ne drei«), aktualisiert ihren Status in der Skala der Rangordnung und führt ihnen damit vor, was sie – aus der partikularen und situativen Sicht der jeweiligen Lehrkraft – können und was nicht, was sie sind und was nicht, was sie werden können und

was nicht, was man von ihnen erwarten kann und was nicht. Im Sinne der drei Dimensionen sind sie aufgefordert, hinzunehmen, dass sie sachlich-objektiv bewertet wurden (Faktizität), dass sie es sind, die bewertet wurden (Zurechnung) und dass sie sind, als was sie bewertet wurden (Identifizierung).

Worauf lässt sich die Kraft und die Wirkung der Humanbewertung zurückführen, und was sind ihre Voraussetzungen? Eine *erste Bedingung* ist die Erfahrung dieses Ausgeliefertseins auf Seiten der Schüler: Sie können nicht anders, als sich dem Bewertet-Werden auszusetzen, denn als Objekte der schulischen Menschenbehandlung ist dies auch ihr Sinn und ihr Status. Das heißt: Der Zwang, zur Schule zu gehen, setzt sich im Zwang fort, sich der dauerhaften Beobachtung und Bewertung zu stellen – sei es auch abgefedert durch ihr geflissentliches Ignorieren, abschätziges Kommentieren oder Rationalisieren. Dabei ist die Haltung der Schüler durchaus ambivalent: ›Gute‹ Noten lassen sie besser mitspielen und das Ergebnis akzeptieren als ›schlechte‹ Noten.⁴ Es sind nicht allein die Schüler als Insassen der Schule, die sich dem Zwang zur Bewertung unterziehen müssen; auch Eltern werden in seinen Bann gezogen und erfahren, wie ihr Kind schulisch taxiert wird, wie es ist, was es ist, wie es die schulischen Inhalte und Aufgaben versteht oder nicht, mitkommt oder nicht. Über ihre Kinder erfahren Eltern ihre Stellung in der Schule, die (wahrscheinlichen) Zukunftschancen der Familie und der kollektiven Hoffnungen, die sie über Jahre hinweg in ihre Kinder eingepflanzt (›investiert‹) haben und die sich realisieren lassen oder von denen sie nach und nach Abschied nehmen müssen. Zugleich sind ihre Interventionsmöglichkeiten begrenzt: Anpassung an das schulische Verfahren durch Individualisierung (etwa: ›Streng dich an!‹), Verbesserung ihrer Kinder durch Nacharbeiten des schulischen Stoffs, durch Selbstbehauptungen mittels Beschwerden über ungerechte Zensuren sowie durch Ignoranz gegenüber dem Geschehen. Wenngleich die schulische Bewertung kontingent ist und willkürlich Setzungen vornehmen kann (ich komme hierauf zurück), übt sie also eine »sanfte Gewalt (...) über Köpfe und Herzen« (Krais, 2004, S. 186) von Schülern und Eltern aus: Aus ganz unterschiedlichen Gründen und Motiven erkennen sie die Werte der Schule an und (ver-)kennen deren soziale Wirkung. Hier liegt – soziologisch gesehen – die ganze Ambiguität der Schule versteckt: Sie wandelt einerseits soziale Differenzen in schulische Abschlüsse um, und reproduziert somit sozio-ökonomische Macht von Familien oder herrschender Gruppen, aber sie erlaubt es den Insassen auch, soziale Aufstiege zu organisieren, mit denen sie ihre Herkunftsklasse verlassen. Grundbedingung dieser sozialen Aufstiege

4 Aus Perspektive der Lehrer bedeutet das – mit Webers Machtbegriff (1985, S. 28) – schlechte Noten »auch gegen Widerstreben durchzusetzen«.

ist allerdings die anerkennende Unterordnung unter die kulturelle Ordnung der Schule.⁵

Eine *zweite Bedingung* ist die sofortige Gültigkeit und Wirkung des Urteils. Die Urteile sind – von kleineren Korrekturen, kurzen Phasen der Legitimation und Ritualen der Verkehrung abgesehen – gültig und damit festgesetzt; eine Verständigung ist nicht vorgesehen, Anfechtungen schwierig.⁶ Es sind die Lehrkräfte, die qua Amt und Funktion über diese Macht verfügen, eine Macht, die ihnen von der Institution übertragen oder verliehen wurde, deren Ausübung aber auch von ihnen erwartet wird. Das Personal der Organisation Schule verdankt seine Stellung also diesem Akt der Delegation institutioneller respektive staatlicher Macht: Sie instituiert das Lehrpersonal, indem sie es mit den (wenigen) Insignien schulischer Autorität und Macht ausstattet. Die delegierende Institution ist zugleich auf diejenigen angewiesen, die sie in das Recht des Urteils setzt, denn sie erwartet »Erfahrungswissen« und damit einen praktischen Sinn des Bewertens, den sie selbst gar nicht herstellen, sondern nur voraussetzen und dessen Existenz sie annehmen kann.

Die *dritte Bedingung* ist die Materialisierung der Bewertung. Die Urteile des Lehrpersonals materialisieren sich in der Infrastruktur der Bewertungspraxis – diesen kleinen Details des Dokumentierens, Verrechnens, Gewichtens etc., welche von der Bildungssoziologie nicht selten übersehen werden. In Form von handschriftlichen und virtuellen Ziffernzeichen überdauern und verselbständigen sich Noten in den Notenbüchern der Lehrkräfte und in den Zentralcomputern der Schulen; sie überdauern die Situation ihrer Erzeugung und Kundgabe und setzen damit die Kontingenz und symbolische Gewalt, für die sie stehen, in anderen Medien und technischen Objekten fort. Die *Schrift der Bewertung* speichert nicht allein die kommunizierten Prädikate, sondern ordnet die Insassen in der Logik der Tabelle, aktualisiert den Stand der Schüler, generiert synoptische Überblicke über die Klasse und legt abschließende Bewertungen und Verteilungen nahe. Es ist diese performative Leistung der Tabelle, die sie für eine Soziologie der Bewertung interessant macht.

Die diese Bewertung aktiv gestaltenden Akteure – die Lehrkräfte – müssen, ob sie wollen oder nicht, in der Normalschule bewerten. Sie verfügen aber nur über eine begrenzte Notenskala zur Kategorisierung und Hierarchisierung ihrer Schüler, eine Skala, die schon den interpretativen Vorgriff auf das von ihnen zu Beurteilende organisiert. Die

5 Eribon (2016, S. 151 ff.) beschreibt diesen Gebrauch der Schule eindringlich als »Umerziehung«, die eine (fremd bleibende) Vertrautheit mit der kulturellen Welt der Schule herstellt, welche die Familie ihren Kindern nicht vermitteln konnte, zu der diese dann auf Distanz gehen und sich von ihr sozial befreien.

6 Es bedarf eines erheblichen administrativen und juristischen Aufwands, wollen Eltern eine Bewertung ihres Kindes rückgängig machen oder verändern.

Wahrnehmung der Lehrkräfte ist also durch diese Skala, durch andere sprachliche Ausdrucksmittel des Lobes (›sehr gut!‹), des Tadelns (›Kannst du besser!‹), des Bestätigens (›richtig‹), des Differenzierens (›ungenau‹) sowie durch schriftliche Aufzeichnungssysteme gerahmt, die je auf ganz eigene Weise die Wahrnehmung der Schüler und deren Bewertung organisieren. Dies geschieht aber in keiner Weise einheitlich, denn Lehrkräfte setzen ihre Unterscheidungen und Bewertungen aus ganz verschiedenen Gründen ein: Sie wollen ›das Beste aus ihren Schülern und den Klausuren herausholen‹, strafen bei fehlender Mitarbeit aber auch ab; sie kategorisieren ihre Schüler schon nach wenigen Unterrichtswochen in verschiedene Lern- und Erwartungsniveaus und halten diese Unterscheidungen relativ stabil; sie setzen verschiedene Verfahren der Klausurbewertung ein, um die eigene Leistung und die der Schüler so zu balancieren, dass das Ergebnis aus ihrer Sicht stimmig ist. Zugleich wird auch über Lehrkräfte verfügt, indem sie mit entsprechenden materiellen Mitteln ausgestattet, sich mit verschiedenen Erwartungen konfrontiert sehen (der Organisation, der Familien, der Schüler) und auch Kontrollen gewärtigen müssen (durch die Schulleitung oder Kultusbehörde). Das heißt: Sie sind nicht nur und ausschließlich Subjekte der Bewertung, sondern auch Glieder eines institutionalisierten und formatierten Geschehens, eines Betriebes, der sie auf diese Funktion hin ›stellt‹.

An dieser Konstellation von ausgeübter Macht und (auch von Schülern) verliehener Autorität entzünden sich offen ausgetragene oder verdeckte Konflikte und Widerspruch; es ist ein fragiles, ambivalentes Geschehen, das auch die Lehrkraft gefährden kann, denn sie gibt sich als eine andere zu erkennen, die nicht dem Bildungsideal folgt, sondern als Klassifiziererin auftritt, dieses Klassifizieren in Erinnerung bringt und zugleich wegen seiner nicht auflösbaren Kontingenz wieder vergessen machen muss. Eindeutig kodiert aber ist in der offiziellen Sicht der Schule die Zurechenbarkeit für die Bewertung: Es ist der Schüler, der sie – so die Annahme – durch seine Leistung oder Nicht-Leistung, durch sein Können oder Nicht-Können, durch sein Wissen oder Nicht-wissen, durch seinen Willen oder Unwillen zuallererst selbst verantwortet. Schule und Kultusbürokratien gehen also von der Annahme aus, dass die Leistung individualisiert nur auf die Insassen zuzurechnen ist: so als habe zuvor kein Unterricht stattgefunden, kein Klassenlärm die Konzentration gestört, keine Lehrerfrage und kein Experiment die Aufmerksamkeit länger als erforderlich absorbiert, keine Vertretungslehrkraft die Schüler überfordert, keine Langeweile sich flüchtig breit gemacht, keine Lehrpersonen die Klausuraufgaben in ihrer Gewohnheit oder Routine formuliert und die Ergebnisse mit unterschiedlichen Gewichtungen, Absichten und Interessen korrigiert. Damit diese Zurechnung auch so gelingen kann, sind vor allem drei Bedingungen zu erfüllen: (1) der ›Stoff‹ muss zuvor im Unterricht behandelt worden sein,

das heißt, alle haben das Gleiche gehört und können als Gleiche geprüft werden; (2) die so egalisierten Schüler bekommen einen für alle festgelegten gleichen Zeitraum die gleichen Aufgaben; (3) die Bewertung darf nicht unter einen festgelegten Wert fallen, das heißt, die Klausuraufgaben und ihre Formulierung müssen dem Stoff und dem Alter der Schüler angemessen und daher passend sein. Auf die belegbare Verletzung dieser letzten Regel reagiert die Organisation Schule mit kodifizierten Verfahren des Ungeschehen-Machens der Ergebnisse und mit der Beobachtung der Lehrkraft.

Diese ganz grundsätzliche Zurechnung auf den Schüler spiegelt sich in der Rede unterschiedlicher Akteure, etwa der von Lehrkräften. Ihre Rede ändert sich allerdings mit dem Wechsel der Situation und des Handlungsrahmens. Begleitet man Lehrkräfte von der Schule in ihre häusliche ›Klausur mit Klausuren‹ werden Erwartungsenttäuschungen und auch Zweifel am eigenen Unterricht deutlich. Ihre Rede wechselt von pädagogischer Autorität, die eine Bewertung vornimmt, in eine Rede des Abwägens und Nachdenkens über die Angemessenheit einer Klausuraufgabe und ihre Passung zum Unterricht. Im Wechsel der Rede zeigt sich ein (auch räumlicher) Wechsel der Praxisformen: vom ›Urteil-Finden‹ zum ›Urteil-Verkünden‹. Ich komme hierauf zurück.

Zugleich lernen Schüler, dass die Organisation Schule, die ihr Lehrpersonal fortlaufend bewerten lässt, diese Bewertungen auch wieder vergisst und damit die Prädikate, die sie vergibt, altern und irrelevant werden lässt. Aber trotz Alterung und zunehmender Irrelevanz der zugewiesenen Note mit der Zeit, bleibt die Bewertungserfahrung etwas, das Schüler zutiefst kennen. Was sie dabei kennen, ist die Verknüpfung ihrer Namen mit schulischen Prädikaten: Ihr Name ist temporär nicht mehr nur ein Name, der eine Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, zu einer Ethnie, zu einer Zeit etc. markiert (siehe Nübling in diesem Band), er ist indexiert mit der schulischen Rangfolge. Diese Rangfolgen pro Fach und Klausur belegen die je spezifischen Namen mit Bedeutung. Angelernt durch das Lehrpersonal haben die Insassen der Schule aber auch gelernt, dass nach der Bewertung vor der Bewertung ist, dass sie also vor allem so agieren müssen, als habe keine Bewertung stattgefunden: Es ist ein von der Organisation Schule vorgesehenes Spiel, das einerseits so tun muss, als würde es immer wieder von Neuem mit gleichen Gewinnchancen für alle beginnen,⁷ das aber andererseits die Namen sehr wohl dauerhafter markiert, indem sie sie im Kontext neuer Bewertungen immer wieder überschreibt.

Schüler lernen aber auch, ihre Bewertung zu relativieren und Schädlen zu begrenzen: Sie führen Notenbilanzen, ›berechnen‹ (überschla-

7 So auch die Vorstellung, die sich Parsons (1968) von der Abfolge schulischer Prüfung machte.

gen) die Tragweite des Ergebnisses und ›rechnen mit‹ (erwarten) einer bestimmten Zeugnisnote. Mit all diesen Handlungen setzen sie sich in Relation zu sich selbst (das heißt zu früheren Bewertungen), zu einzelnen Schülern, mit denen sie um gute Noten konkurrieren, und über den ›Notenspiegel‹ zur gesamten Klasse. Sie wissen damit, wo sie stehen: in Bezug zu sich selbst, in Bezug zu einzelnen Schülern und in Bezug zur Klasse; sie wissen, was sie ihren Eltern und ihrem Umfeld erzählen (können) und was nicht, nehmen Schuld- und Erfolgsguschreibungen vor und wissen dennoch, dass sie sich immer wieder dieser Bewertung werden aussetzen müssen. So wechselt das soziale Ereignis Schulunterricht, das auf die ›Vermittlung‹ und ›Aneignung‹ von Wissen ausgelegt ist und damit einen bildungspolitischen Zweck erfüllt, sein Gesicht: Aus Unterrichtung und Bildung, die den Menschen als solchen befähigen, zivilisiert zu sein (Herder, Hegel), wird eine Prüfung.

3. Die Fiktionen und Annahmen der Schule

Dieser kurze Abriss des schulischen Bewertungsgeschehens macht verschiedene Fiktionen und Annahmen der Schule deutlich: Erstens geht man davon aus, dass (gute) Noten ein knappes Gut sind und Schüler daher nicht alle die gleiche (sehr gute) Bewertung bekommen können, Noten also streuen müssen. Erst die (Normal-)Verteilung der Schüler über die Notenskala macht die Bewertung zu einer sinnvollen, das heißt richtigen Bewertung. Aber weder ist die Annahme belegt, dass Schulnoten ein knappes Gut sind, noch die Überlegung, dass sich die Güte einer Bewertung aus der Normalverteilung der Schüler über die Skala ableiten lässt. Es ist vielmehr eine vorgenommene Setzung, dass die auf Differenzierung ausgelegte Leistungsbeobachtung der Regel folgt, dass nicht alle gleich gut sein *können* und auch nicht gleich gut *sind*. Ein gleiches oder ähnliches Leistungsniveau bringt die Bewertung in Verdacht: Es verweist nicht auf einen guten Unterricht und gute Schüler, sondern auf das Gegenteil: schwache Fächer mit nicht-differenzierender Bewertung.

Zweitens geht man davon aus, dass eine Leistung der Schüler vorliegt – mündliche Äußerungen im Unterricht oder in der Prüfung, schriftliche Texte in der Klausur – und dass Lehrkräfte diese Leistung der Schüler beurteilen. ›Leistung‹ ist der Begriff, der das, was Schüler tun – sich zu einer Lehrerfrage äußern, aufmerksam sein, Klausuraufgaben lösen, sich verhalten etc. – von den sozialen Bedingungen und der Unterrichtssituation entkoppelt, die dieses Tun mit hervorbringen. Der Begriff der ›Leistung‹ dekontextualisiert das Geschehen und lässt eine Zurechnung dessen, was gesagt oder geschrieben wurde, auf einen Schüler zu. Die schulischen Verfahren sehen also von all den Umständen ab, die ›Leistung‹ nicht isolierbar und zurechenbar machen. Für die Unterrichtung

wird das Soziale mobilisiert, bei der Leistungszurechnung wird es vergessen gemacht. Ganz buchstäblich wird dieser Wechsel in der Situation der Klausur vollzogen, die die Schüler auf sich selbst reduziert – mit den Aufgabenblättern, einem Stift und sich allein: Von all dem, was zuvor in vielen Unterrichtsstunden geübt, erprobt, korrigiert und erneut geübt, erneut erprobt und erneut korrigiert wurde, wird abgesehen, um die Zurückwerfung des Schülers auf sich selbst wirkungsvoll inszenieren zu können.

Auch die Annahme, Lehrkräfte bewerteten nur die Leistungen ihrer Schüler, ist soziologisch fragwürdig: Viele Studien (zusammenfassend Kalthoff, 1997, S. 127ff.) haben seit Beginn des 20. Jahrhunderts gezeigt, dass es diese eine Leistung eines Schülers so nicht gibt. Deutlich wird dies daran, dass Lehrpersonen bei der Bewertung von Leistungen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen können. Diese Studien widerlegen die Annahme, dass die Leistung eines Schülers nur ein spezifisches Urteil zulasse, die Bewertung somit ein neutrales, von Personen unabhängiges Messverfahren ist, das zu je spezifischen validen Ergebnissen kommt. Deutlich wird vielmehr die Kontingenz des Urteils, für das Lehrkräfte sehr verschiedene Maßstäbe und Kriterien heranziehen und diese im Bewertungsakt auch ändern können, sowie die Unverfügbarkeit der Leistung: Sie liegt den bewertenden Lehrkräften als solche gar nicht vor, sondern wird von ihnen durch ihre Praxis und ihren Akt der Bewertung erst zu dem gemacht, was sie sein soll, und zwar so oder so bewertetes Können oder Wissen der Schüler. Sicherlich, die empirische Referenz des Lehrerurteils ist das, was Lehrkräften unter anderem schriftlich vorliegt oder was ihnen gezeigt wurde: die Lösung einer mathematischen Aufgabe, das Vorturnen am (Stufen-)Barren, die aktive Beteiligung im Unterricht. Das (gekonnte) Handeln der Schüler ist aber nicht ihre Leistung, diese wird erst im schriftlichen oder mündlichen Anerkennungsakt durch die Lehrkraft als solche etabliert.⁸

In die Konstitution der Leistung fließt die Selbst- und Fremdbeobachtung der Lehrkräfte ein: Sie reflektieren ihren Anteil am Zustandekommen der Schülerleistung und bewerten damit immer auch ihren eigenen Unterricht und damit sich selbst, wenn sie Schüler bewerten. Das heißt: Auf Enttäuschungen über Klausuren und auf hiermit verbundene Zweifel an ihrem Unterricht reagieren Lehrkräfte in der Situation der Klausurbewertung mit Zurechnungen: auf sich selbst, den ›Stoff‹, die Materialien oder auf die Schüler (Kalthoff, 1996). Die schulische Bewertungspraxis verhält sich – so lässt sich feststellen – inkompatibel zur Beschreibungssprache realistischer Lesarten schuli-

8 Dies impliziert, dass die richtige Lösung von Lehrkräften als inadäquat behandelt werden kann (Kalthoff, 1997, S. 115ff.).

scher Bewertung. Sie ist kreativer, erfindungsreicher und verhält sich geradezu subversiv gegenüber den Regeln realistischer Szenarien, die sie unterläuft, ignoriert und auch substituiert. Gleichwohl stellt die realistische Bewertungsforschung (etwa der pädagogischen Psychologie) keine irreführende oder falsche, nicht empirisch-gesättigte Beschreibung oder Analyse der Bewertung dar, ganz im Gegenteil: Sie ist eine Arbeit an deren Formatierung, das heißt, sie beschreibt, wie sie sein soll.⁹

Diese und weitere Annahmen für die Beobachtung von schulischen Bewertungsprozessen gehen davon aus, dass bewertende Akteure im Akt der Bewertung eine Differenz zwischen sich als Bewertungssubjekt und den Bewertungsobjekten *setzen*; sie lassen aber auch ›Seitenwechsel‹ zu. Ein solch perspektivischer Wechsel des Argumentationsregimes kann mit dem Wechsel der Handlungserfordernisse erklärt werden, in die menschliche Akteure eingebunden sind (Rottenburg, 2002, S. 213 ff.). So geht etwa eine Lehrkraft, die eine Klausur bewertet, im Akt der Bewertung davon aus, dass sich in den Klausurtexten die ›Leistung‹ des Schülers dokumentiert; diesem Dokumentarismus steht eine reflexive Haltung entgegen, welche den Eigenanteil der Lehrtätigkeit an der ›Schülerleistung‹ zu entziffern sucht. Der Sinn dieser Differenz ist mit den Zwängen des Vollzugs der Bewertung verknüpft. In der Durchführung einer Bewertung ist der reflexive Blick auf die Performativität des eigenen Bewertungsaktes und seiner Medien eingeklammert und damit außer Kraft gesetzt. Dieser Blick auf das eigene Tun mag zwar als ein potentielles *Undoing* latent mitgeführt werden, es ist im Bewertungsakt aber nicht realisiert. Erst mit dem Abschluss der Bewertung und dem Wegfall der Handlungszwänge kann sich ein anderer Blick auf das Bewertungsgeschehen selbst erst Raum verschaffen – sei es im Gespräch zwischen Lehrkräften in den Pausenräumen der Organisation, sei es im nachdenkenden Interview mit dem soziologischen Beobachter.

Drittens arbeitet die Schule mit einer Gleichheitsunterstellung, die ihrerseits durch eine kategoriale Gleichheit der Schüler zu Beginn des Schulbesuchs und ihre Gleichbehandlung in Bezug auf die Unterrichtsinhalte (›Stoff‹) im Zeitverlauf des Schulbesuchs realisiert wird. Zu Beginn der Schullaufbahn werden zwei Merkmale miteinander kombiniert: ein festgelegtes biologisches Alter (in der Regel sechs Jahre) und eine altersentsprechende, das heißt normale körperliche und psychosoziale Entwicklung. An der Erfassung und Feststellung dieser Merk-

9 Ich knüpfe hiermit an die Performativthese Callons (1998) an: Sie besagt u.a., dass Praxis nicht von den alltäglichen, wissenschaftlichen oder in Artefakten implementierten Theorien zu trennen ist. Auf unterschiedliche Weise haben Theorien an der Gestaltung sozialen Handelns teil.

male wirken unter anderem Registrierungsadministrationen (Einwohnermeldeämter), Beobachtungsadministrationen (Gesundheitsämter) und die Schulen selbst mit.¹⁰ Diese Administrationen sorgen (1) für eine systematische Erfassung der Familien und ihrer Kinder (Namen, Geburtsdaten, Wohnorte etc.), (2) für eine territoriale Aufteilung der Städte in Schulbezirke (dies gilt insbesondere für Grundschulen) und für die Erhebung personenbezogener Daten (Größe, Gewicht, Herkunft, Stand der Entwicklung, Auffälligkeiten etc.). Wichtig sind hier die Schuleingangsuntersuchungen, die Differenzen entlang körperlicher Merkmale und kognitiver Entwicklungen dokumentieren und produzieren (Kelle & Schweda, 2014); Kinder, die diese Hürde nicht schaffen, werden dann »zurückgestellt« oder an Sonderinstitutionen verwiesen (etwa Förderschulen, Schulen für Erziehungsschwierige). Der weitere Schulverlauf wechselt dann in den Modus der Gleichbehandlung: Man geht davon aus, dass alle Schüler den gleichen schulischen Unterricht hören, sehen, erleben und daher auch als Gleiche in der Prüfung vorausgesetzt werden können. Sie als in-gleicher-Weise-beschulte-Schüler anzunehmen, bedeutet, sie als Ungleiche in der Prüfung darstellen zu können (s.o.). Was in dieser Gleichbehandlungsfiktion aber außer Acht bleibt, sind ungleiche familiäre und soziale Voraussetzungen, die dazu führen, dass der Unterricht für diese gleichen Ungleichen nicht in gleicher Weise verfügbar ist. Die Schule hat es im Gegensatz zu ihrer Gleichheitsannahme mit höchst ungleichen Schülern zu tun, denn diese erleben in ihren Familien eine ungleich intensive Sozialisation und kommen daher ungleich vorbereitet in die Schule; sie nehmen weder das im Unterricht repräsentierte Wissen in gleicher Weise wahr, noch bedeutet es für sie das Gleiche.

Das meritokratische Prinzip der Schule, reale Ungleiche als fiktive Gleiche zu vereinheitlichen und diese über die Bewertung wiederum als reale Ungleiche zu markieren, ist nun seinerseits selbst kein Verfahren, das Standardgütekriterien genügen könnte: zu ungleich die Bewertungen von Lehrkraft zu Lehrkraft, von Fach zu Fach, von Klasse zu Klasse, von Schule zu Schule; zu ungleich die Chancen, versetzt zu werden, zu ungleich die Chancen auf einen guten Abschluss. Zugleich muss man aber auch feststellen, dass Lehrkräfte (bessere) fiktive Realisten sind: Sie wissen denn auch, dass ihr Urteil kein objektives und valides ist, sondern Resultat sehr spezifischer Anforderungen und Zumutun-

10 Selbstverständlich wirken auch Familien, Kindergärten etc. mit, in denen die Kinder frühzeitig auf den Schulbesuch vorbereitet werden. Dies geschieht etwa durch familiäre Kommunikation, durch Objekte, die zur Schriftkultur der Schule passen (Bücher, Stifte, Blätter, Tafeln etc.), und durch Praktiken des Übens und Spielens. Die Einstimmung auf die Schule setzt daher schon früher ein als der Prozess der Einschulung.

gen, mit denen sie sich konfrontiert sehen. Dies sind unter anderem die Betreuung (zu) großer Gruppen, wiederkehrende Reformen, fehlende Ausstattung, marode Gebäude, mächtige (technische) Akteure, unsichere Stellensituationen und Gängelungen durch die Kultusadministration.¹¹

4. Die Stationen des schulischen Bewertungsverfahrens

Als Verfahren der Organisation Schule beginnt der Bewertungsprozess mit der Parzellierung und Parallelisierung von homogenisierten Gruppen, die alle im Takt der schulischen Zeit ›Unterricht treiben‹. Das Unterricht-Treiben wird vom Personal der Organisation, das auf diese Gruppen verteilt wird, initiiert, beobachtet und protokolliert. Diese vielfältig angeordneten und sich in ihrer Zusammensetzung ständig verändernden Konstellationen bilden den zentralen Bezugspunkt, auf den sich alle weiteren Verfahren auf die eine oder andere Weise beziehen müssen. Wissenschaftssoziologisch kann man von kleinen Humanlaboratorien sprechen, die mit verschiedenen Versuchsanordnungen und dem Einsatz verschiedener Medien Reaktionen der Insassen erzeugen wollen, die sich dann symptomatisch beobachten und schriftlich festhalten lassen. Die dieser ersten Bewertungsstation folgenden Stationen übertragen die Beobachtung selektiv in schriftliche Notizen (pädagogische Jottings), systematisieren die Beobachtung (Tests, Klausuren), setzen Verständigungen der Lehrkräfte an, die oft folgenlos bleiben, übertragen die individuell vergebenen Noten in die Zentralrechner der Schule und ratifizieren die Bewertung in Zusammenkünften des Personals. Das heißt: In ihnen den Stationen wird das erlebte, dokumentierte und erzählte Unterrichtsgeschehen als zentraler Bezugspunkt (neu) geordnet, in andere Medien übertragen, selektiert, legitimiert, zirkuliert, verhandelt, überarbeitet und auch entschieden. Der Effekt dieses ›Stationen-Spiels‹ der Notenkommunikation ist eine sukzessive Härtung des Urteils, das zur Bewertung der Organisation Schule wird.

¹¹ Erwähnt sei hier auch, dass die Organisation Schule mit der Annahme operiert, dass ihr Personal die Bewertung, für die es vorgesehen ist, auch durchführen kann, also in der Lage und auch Willens ist, eine objektive und zuverlässige Bewertung durchzuführen. Man geht davon aus, dass das Personal u.a. von seiner eigenen Involvierung in das Geschehen absehen, den Bewertungsmaßstab stabil halten und das Bewertungsergebnis begründen kann sowie Sorgfalt walten lässt.

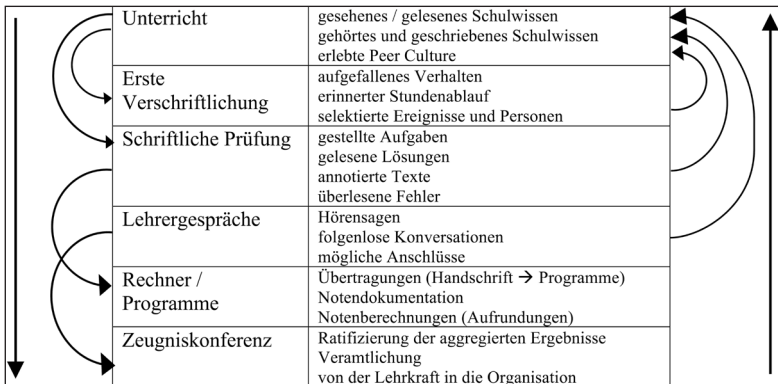


Abb. 1: Stationen der Härtung schulischer Bewertung

Abbildung 1 zeigt die Stationen der Bewertung; die Pfeile in der linken Spalte verdeutlichen beispielhaft die Verknüpfungen der Stationen und ihre reziproke Präsenz in einer jeweils anderen Praxis (Station); die Pfeile in der rechten Spalte deuten die potentielle Rückwirkung der Bewertungspraxis der Stationen auf den Unterricht an.

Ausgangspunkt ist die Versuchsanordnung ›Schulunterricht‹, in der Schüler mit ihrem Wissen und ihrem Reagieren- und Aufgaben-Lösen-Können sichtbar werden. Sie verteilen sich ›irgendwie‹ in diesem Wissensraum und reagieren auf die Initiierung des Gesprächs, der Aufgabe, des Stoffs etc. Ihr individueller Umgang mit diesen schulischen Formaten zeigt zum einen, wie sie etwas wissen, das heißt, dass sie die Formate als je spezifische Formate verstanden haben und zu handhaben wissen; und zum anderen zeigt ihr Umgang, was sie wissen, das heißt, dass sie – aus Sicht des Personals – Reaktionen zeigen (Antworten formulieren, einen Ball werfen, eine Aufgabe lösen, etwas üben etc.), die mit den intendierten Impulsen des Personals übereinstimmen: eine Ein-Wort-Antwort, ein gelungener Wurf, eine gelöste geometrische Aufgabe oder eine gesungene Musikknote. In dieses zum Teil undurchsichtige Geschehen interveniert das Personal laufend: Es fragt und kommentiert, ergänzt und unterbricht, ermuntert und erläutert, schimpft und schnauzt herum, ironisiert und winkt ab. Werden beide Anforderungen erfüllt, dann wird vom Personal eine Zustandsbeschreibung generiert, die den Insassen Lernerfolge attestiert: Sie, die Insassen, haben etwas gelernt und verstanden. Das Gesehene und Gehörte, Gelesene und Erlebte wird vom Organisationspersonal in ad-hoc-Bewertungen verwandelt. Dieser Akt der schulischen Anerkennung leistet immer zweierlei: Er beschreibt das Wissen und er schreibt Wissen zu, Deskription und Askription gehen im schulischen Unterricht eine Symbiose ein.

In der sich anschließenden zweiten Station (»Notizen«) wird das, was gehört, gesehen und erlebt wurde, in schriftlichen Notizen festgehalten. Diese schriftliche Verankerung erfolgt selektiv: Sie hebt das schriftlich hervor, was aus Sicht des Personals relevant war. Dies sind bspw. besondere (Nicht-)Leistungen (»sehr gut«), schwache Beteiligungen (»~«) und Verhaltensauffälligkeiten (»Unruhe«). Hierzu werden auch beliebig weitere Zeichen verwandt, die, indem sie einen Sachverhalt darstellen sollen, neu kodiert werden. Eingetragen wird jeweils Zeile für Zeile unter die jeweiligen Schülernamen; die Einträge erhalten so die Form der Liste und sind eindeutig einem Schüler zuzuordnen und mit einem Datum verbunden. Sie individualisieren und abstrahieren zugleich von der Langeweile in der Klasse, dem Getuschel in der zweiten Reihe, der Konkurrenz der sich Meldenden, dem Gelächter hinten links und dem Gerangel unter dem Tisch.

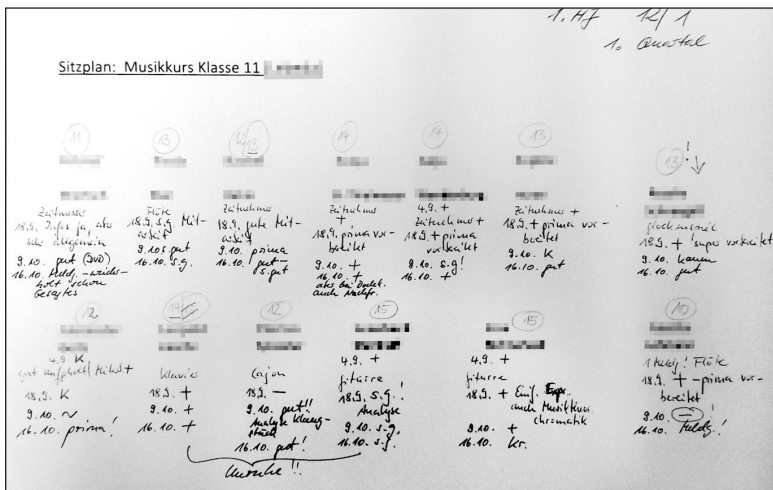


Abb. 2: Erste Verschriftlichungen

Es gibt diesbezüglich keine Unklarheiten oder Ungenauigkeiten; sie werden durch den Eintrag beseitigt. Diese listenförmigen Übersichtsprotokolle verfahren daher nicht nur selektiv, sondern auch fiktiv, denn sie setzen einen Unterricht in die Welt, den es in dieser Form nicht gegeben hat. Sie wirken aber zugleich auch performativ auf diejenigen zurück, die Unterricht machen und dokumentieren. So entsteht also in dieser mehrschriftlichen Stenographie¹² sukzessive eine mehr oder we-

12 Mehrschriftlichkeit meint die gleichzeitige Verwendung der alphabetischen Schrift, der mathematischen (operativen) Schrift sowie graphischer Zeichen, die vom Personal der Schule selbst eingeführt wurden.

niger vollständige Liste über das Schulhalbjahr hinweg: Sie erfordert regelmäßige Eintragungen, erlaubt aber auch ein Vergessen partikularer Stunden, ein fortlaufendes Erinnern sowie synchrones Sehen: alles auf einen Blick. Die Leistung der Schrift und der Liste liegt somit auch darin, etwas sichtbar zu machen, was der erlebte Unterrichtsalltag nicht zeigen kann, sondern einfach *ist*. Die Liste leistet somit dreierlei: eine vereinheitlichende Dokumentation und damit Individualisierung, ein Vergessen- und Erinnern-Können und schließlich ein Sichtbar-Machen des flüchtigen Unterrichtsgeschehens.¹³

Die alltäglich stattfindende symptomatische Überprüfung des Wissens in der mündlichen Kommunikation des Unterrichts wird in der periodischen Zeit der Schule (Schorr, 1990) zu wiederkehrenden Zeitpunkten in vielen Fächern durch eine schriftliche Wissensüberprüfung systematisiert (dritte Station »Klausur«). Erkennbar sind drei Formen der Korrektur, mit denen das Lehrpersonal auf verschiedene Weise die Schüler sowie sich selbst beobachtet und dabei Sorge dafür trägt, dass das Gesamtergebnis der Klausur die Annahmen der Schule und das Ansehen des Personals nicht verletzt. Diese Formen sind das lineare, das zirkuläre und das rahmende Modell. Lehrkräfte, die das lineare Verfahren anwenden, beziehen sich in ihrer Korrektur auf eine von ihnen erstellte Idealklausur, mit der sie die Richtigkeit der Schülerantworten einschätzen. Diese Orientierung an »richtigen Antworten« ignoriert die schon kumulierten Bewertungen der Schüler und gibt sich neutral. Im Bewertungsvorgang selbst wird mit der Idealklausur die vergebene Punktzahl begründet. Das zirkuläre Modell bezieht sich hingegen auf schon dokumentierte Leistungen der Schüler. Deren Arbeiten werden zu Beginn der Bewertung in drei Kategorien aufgeteilt (gut/mittel/schlecht) und dann mit dem Wissen über diesen Status gelesen, annotiert und bewertet. In diesem Fall wird ein zuvor gegebenes Prädikat zum Ausgangspunkt weiterer Beobachtung. Das rahmende Modell geht, wie das lineare, von einer Idealklausur aus, beobachtet aber zunächst das Ergebnis von den Rändern her: In einem ersten Schritt werden die vermeintlich beste und schlechteste Klausur herangezogen, um beurteilen zu können, ob die Klausur »machbar« war. Durch die Beobachtung dieser Ränder im oberen und unteren Segment sind die Randpunkte der Normalverteilung abgedeckt und damit gilt die Klausur als mach- und bestehbar.

Die Analyse informeller Gespräche von Lehrkräften (vierte Station) zeigt hinsichtlich der Kommunikation von Bewertungen, dass Leistun-

13 Das Personal verfährt mit der nachträglichen Dokumentation des Geschehens sehr unterschiedlich: Von regelmäßig geführten Listen über gelegentliche Einträge bis hin zum Verzicht. Auf der Basis des empirischen Materials ist zu vermuten, dass die Praxis der Liste in geisteswissenschaftlichen Fächern stärker verbreitet ist als in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

gen und Verhaltensweisen von Schülern bzw. Schulklassen prospektiv und retrospektiv mit Erlebnissen und Erfahrungen aus dem Unterricht verknüpft sind und dass sich hieran differenzierende Einschätzungen des Lehrpersonals anschließen. Kommuniziert werden erste Schätzwerte über erlebte Schülerleistungen, vermutete Leistungspotentiale und Verhaltensweisen. In den Gesprächen finden sich auch Hinweise auf die Kontinuität des Bewertungsprozesses und die Verbindung der Stationen der schulischen Objektivierung: Lehrpersonal, das tagtäglich Erfahrungen mit Schülern, Klassen und Bewertungsstationen macht, kann diese Erfahrungen ebenfalls zu einem wiederkehrenden Gesprächsthema machen, was potentiell zu Veränderungen oder Anpassungen der eigenen Bewertungspraxis führen *kann*. Die Ambiguität der Ad-hoc-Lehrergespräche besteht nun in der Spannung von hoher Emotionalität und Flüchtigkeit einerseits und sozialer Folgenlosigkeit andererseits. Denn es ist – nicht nur für die beobachtenden Soziologen, sondern auch für die Lehrkräfte selbst – unklar, ob diese Konversationen eine Relevanz besitzen, die über die Situation selbst hinausreicht. Relevanz besitzen sie dann, wenn die Gespräche in ihrer rhythmisierten, aber kontinuierlichen Fortführung allmählich kollektiv geteilte Vorstellungen von Schülern entstehen lassen, die in der Unterrichtsführung und Bewertung aktualisiert werden können (Kalthoff & Dittrich, 2016).

Die schriftliche Bearbeitung der Noten und ihre Übertragung in den Zentralrechner der Schule (die fünfte und vorletzte Station: »Rechner«) in das hierfür vorgesehene Software-Programm (Zentralrechner der Schule) steht für eine Übertragung der Verfügungs- und Gestaltungsrechte des Lehrpersonals an die Schule als Organisation. Die Frist der Übertragung – als »Notenschluss« in der Schule bekannt – erfordert von den Lehrkräften letzte (Fein-)Abstimmungen ihrer individuellen Zensuren und Nachtragungen. Einmal in dieses technische Gerät und seine Programme eingetragen, stehen der Schulorganisation alle Noten aller Schüler aller Klassen in gleicher Weise zur Verfügung. Deutlich wird dies an den Endlostabellen und Endlosausdrucken, die der Schulleitung für den Ablauf der Zeugniskonferenz vorliegen.¹⁴

¹⁴ Diese Geräte und ihre Programme sind keine neutralen Medien, die dem, was sie dokumentieren, nichts hinzufügen. Materialitäts- und medientheoretisch sind sie ein interessanter Fall, weil sie für eine Theorie der Notenberechnung sowie für eine eindeutige Identifizierung von Leistung, Fach, Note und Person stehen.

Mit der Bewertung schriftlicher Leistungen ist ihre Dokumentation verknüpft; diese setzt die Schriftpraxis fort, wie sie schon für die ersten Verschriftlichungen dargestellt worden ist (s.o.). Das Lehrpersonal erstellt für jedes Fach Notenlisten. Kennzeichnend für die Notenlisten sind vor allem vier Bereiche: der Identifikationsbereich mit den alphabetisch geordneten Namen der Schüler; der Dokumentationsbereich mit den erzielten Noten in den Teilleistungen; der Kalkulationsbereich mit der Umwandlung der dokumentierten Noten in eine Gesamtpunktzahl entsprechend den rechtlich vorgegebenen Gewichtungen der Teilleistungen; der Festlegungsbereich mit der Fixierung der Note. Die Ziffernoten, die in den Dokumentationsbereich eingetragen werden, sind z.T. aggregiert (etwa im Fall der Note für die mündliche Mitarbeit), andere Noten stehen für einzelne Teilleistungen (etwa im Fall der Note für eine Klassenarbeit). Der Schritt vom Kalkulations- zum Festlegungsbereich ist nicht durch die errechnete Gesamtpunktzahl bestimmt. Hier sichern Lehrpersonen ihre »pädagogische Freiheit«, indem sie Schülern, für die sie ein- und dieselbe Punktzahl errechneten, unterschiedliche Noten zuweisen (etwa ein »1,3« und ein »1,7«). Anschließend geben Lehrpersonen die Noten ihrer Klassen in das zentrale Softwareprogramm der Schule ein, nehmen ggf. letzte Änderungen vor und zeichnen die Ausdrucke mit ihrem Kürzel ab. Mit dieser Signatur endet die Vorläufigkeit der Zensuren und damit ihre Korrigierbarkeit. Die Noten sind nunmehr so fixiert, dass sie in der Zeugniskonferenz behandelt werden können.

Diese Arbeit an der Punktzahl steht für eine ganz eigenständige, schriftlich erzeugte Realität, in der Noten ein numerisches Objekt geworden sind. Aus dem operativen Umgang mit Notenwerten (Ziffern) werden andere Notenwerte generiert, die dann eine Zeugnisnote (das Prädikat) nahelegen. In dieser kalkulatorischen Praxis verweisen die Ziffern zunächst nicht auf andere Referenzsysteme der Bedeutung (etwa auf die Notenskala, die Normalverteilung, den Notenspiegel, die Schulbiografie, die Länderrelation etc.), sondern nur auf sich selbst, das heißt auf ihren arithmetischen Wert, der durch die vorgegebenen Umrechnungsformeln symbolisch manipuliert wird. Die Zeugnisnote ergibt sich allerdings nicht aus der numerischen Operation, sondern aus der Interpretation der so kalkulierten Werte: Diese kann von den Werten mehr oder weniger signifikant abweichen und gilt dem Personal als Vorrecht in der Bewertung.

Die Zeugnisokonferenz als formeller Gesprächsanlass zur Schülerbewertung (letzte Station der schulischen Bewertung) ist im schulischen Jahresrhythmus als Noten- oder Zeugnisokonferenz fest verankert und rechtlich geregelt.¹⁵ Zu diesen Anlässen entscheiden Lehrkräfte immer wieder über die Fortsetzung der Schullaufbahn ihrer Schüler: Sie entscheiden über die Versetzung¹⁶ in die nächste Schulklasse und auch über den Verbleib von Schülern auf der Schule. In vielen Fällen ist die Zeugnisokonferenz keine Konferenz im eigentlichen Sinne, also keine Zusammenkunft zum Zwecke des Austausches und der Diskussion von Überlegungen oder Ideen zur Bewertung. Die Zeugnisokonferenz gleicht vielmehr einer monadischen Ratifizierungszusammenkunft, die oft auch seriell organisiert ist, das heißt: Eine Zeugnisokonferenz folgt auf die nächste. Diese Ratifizierung verläuft strikt voneinander getrennt – Fach für Fach – und mit eindeutigen Zuständigkeiten, die nicht in Frage gestellt werden.

Die Voraussetzung dafür, dass eine Zeugnisokonferenz stattfinden kann, ist – wie dargestellt – die Arbeit an der Gesamtliste der Noten. Dies geschieht wie folgt: Alle Lehrpersonen einer Klasse haben ihre Noten in das zentrale Softwareprogramm der Schule eingetragen, sie haben die ihnen vorgelegten Ausdrucke dieser Noten durchgesehen, gegebenenfalls letzte Änderungen vorgenommen und die Ausdrucke mit Kürzel abgezeichnet.

15 Zeugnisokonferenzen sind bislang wenig untersucht worden. Maier (2016) beschreibt die schulische Selektion als »cooling out« – als (langsame) Abkühlung der Schullaufbahn bei Leistungen, die für die Schulform inadäquat sind. Verkuyten (2000) zeigt, wie Lehrkräfte ihre Noten im Kontext von Beratungen rechtfertigen müssen und wie Bewertung »accountable« wird.

16 Der Begriff der »Versetzung« geht historisch auf die Praxis des Dislozierens im Klassenraum zurück, die man bis ins 19. Jahrhundert beobachten kann: Die Schüler wurden entsprechend ihrer Leistung im Klassenraum platziert. Dabei symbolisierte die räumliche Nähe oder Distanz zur Lehrperson die Leistung der Schüler (Lindenhayn, 2016).

Mit dieser Signatur endet wie gezeigt die Vorläufigkeit der Zensuren und damit der Zeitraum ihrer Korrigierbarkeit. Das Sekretariat der Schulleitung hat diese Notenlisten, die es für jedes Fach gibt, in eine Gesamt- oder Endliste zusammengefügt und diese ausgelegt. Die Gesamtlisten werden aber, unseren Beobachtungen zufolge, vom Lehrpersonal kaum zur Kenntnis genommen. Nur in sehr wenigen Einzelfällen werden noch handschriftliche Korrekturen für einzelne Schüler angebracht, die dann von der Lehrperson mit ihrem Kürzel abgezeichnet werden. Aus den Abschätzungen der Schüler im Unterricht, aus den Notizen über ihre Mitarbeit, aus ihrem Verhalten und ihren Testergebnissen, aus den Aggregationen und Berechnungen dieser Ziffern ist nun ein einziges Prädikat geworden, das mit einer Ziffer symbolisiert wird. Von dieser Ziffer wird angenommen, dass sie die Gesamtleistung eines Schülers in einem Schuljahr in einem Fach repräsentiert. Nur diese, von allen Berechnungen und Annotationen bereinigte Ziffernnote ist für die Gesamtliste relevant. An die Stelle der Konstruktivität des Bewertungsprozesses tritt die Ziffernote, die in ihrer Inszenierung in der Gesamtliste den eigenen Herstellungsprozess vergessen macht. Denn in dieser Gesamtliste finden sich keine Berechnungen, keine Gewichtungen von mündlichen und schriftlichen Leistungen, keine weiteren Angaben (etwa die Tendenz der Note). Man hat es also mit einer aggregierten Liste zu tun, die mit einer eindeutigen und zweifelsfreien Zuordnung von Personen, Fächern und Notenwerten operiert; Notenwerten, die ihrerseits bereinigt worden sind.

Diese Darstellung des Bewertungsprozesses macht deutlich, dass Stationen zum einen aufeinander folgen (Unterricht, erste Verschriftlichung), dass Stationen mit anderen Stationen direkt (Unterricht, schriftliche Prüfung) oder lose verbunden (Unterricht, Lehrergespräche) sind. Die Übersetzung, die in diesem Stationenmodell stattfindet, ist immer zurückgebunden an die ontologische Grundbedingung des Bewertens, den Unterricht. Jede Beobachtung und Intervention, jedes Niederschreiben und Aggregieren ist auf diesen Ausgangspunkt bezogen, und zwar auch dann, wenn frühere Bewertungen und Bewertungserfahrungen wieder aufgerufen werden (etwa durch Lehrkräfte, die ihre Bewertungen von Schülern erinnern). Der Weg der Bewertung durch diese Stationen ist reversibel und korrigierbar und wird als sozio-materielle Praxis vollzogen, die das Urteil sukzessive verdichtet und einer Purifizierung unterzieht. Die eingangs beschriebene Differenzierung im Unterricht wird also bei den Bewertungsstationen noch einmal gemacht, nicht auf die gleiche Weise und nicht im gleichen Aggregatzustand, aber sie ist doch Gegenstand einer zunehmenden Verdichtung des Urteils. Sie gleicht dabei keinem unumkehrbaren Prozess, ganz im Gegenteil: Man hat es mit einer reversiblen Härtung zu tun, die sich im Kontinuum von schulischer Folgenlosigkeit und sozialer Wirksamkeit entfaltet. Am Ende steht das Urteil einer Humandifferenzierung mit der Aura des Objektiven.

5. Schluss

Es sollte deutlich geworden sein, dass Schule – und dadurch unterscheidet sie sich nicht von anderen Organisationen der Moderne (wie etwa Krankenhäusern, Gefängnissen, Kirchen etc.) – eine Menschen behandelnde und Menschen verwaltende Organisation ist – ein Humanlaboratorium: Hier werden Menschen durch andere Menschen behandelt, die ihrerseits ihren Körper, (materielle) Objekte und Zeichen für diese Behandlung und Verwaltung einsetzen und beim Vollzug dieser Handlungen organisatorisch-administrativen Regeln und Verfahren folgen. Man sieht, wie die Organisation Schule mit Menschen umgeht, die ihr anvertraut oder zugewiesen werden, welche (theoretischen) Vorstellungen am Werke sind, wie diese anvertrauten oder zugewiesenen Menschen zu sehen und zu behandeln sind, wie Menschen Menschen klassifizieren und wie diese klassifizierten Menschen in dieser Organisation an ihrer eigenen Behandlung teilhaben. Gegen die Bourdieusche Vorstellung einer nichts vergessenden Inkorporierung von Klassifikationserfahrungen, die den menschlichen Körper permanent überformen und ausstellen, wird hier angenommen, dass die organisierte Humanevaluation auch ein partielles Vergessen und Neuanfangen, Überarbeiten und Distanzieren impliziert und ermöglicht. Entscheidend sind andere Bewertungserfahrungen (etwa im Studium oder im Beruf) und damit die Zeit, die zwischen den Urteilen liegt.

Schaut man auf diesen Vollzug und damit auf die Praxis der Bewertung, so drängen sich zwei zu unterscheidende Fragenkomplexe auf, die weiterer Forschung bedürfen: Bezogen auf den Gegenstand geht es *erstens* um die Konstellation der Bewertung. Hierzu kann man zunächst Bewertungsobjekt, Bewertungssubjekt und Bewertungsmittel voneinander unterscheiden. Wichtig ist es, die Konstellation dieser drei an der Bewertung beteiligten Entitäten, die im Bewertungsprozess wechselseitig aufeinander bezogen sind, nicht als ein feststehend-starres, sondern als ein dynamisches Gebilde zu verstehen, in dem die Entitäten im Zeitverlauf der Bewertung nicht mit sich selbst identisch bleiben. Die andauernde Beobachtung und Bewertung von Insassen der Organisation Schule unterstellt ihre Diskontinuität: Nicht mehr mit sich identisch zu sein, gilt hier als Kriterium des Lernens. Auch auf Seiten der Bewertungssubjekte besteht Diskontinuität und – mit ihr verknüpft – Uneinigkeit, denn die Urteile der Beurteilenden schwanken in der Zeitdimension erheblich, das heißt, sie weichen von sich selbst ab.

Zweitens, und mit dieser Konstellation verbunden, ist die theoretische Frage, wie Bewertungssubjekt, Bewertungsobjekt und Bewertungsmittel performativ aufeinander bezogen sind. Hierzu gibt es im Wesentlichen zwei Möglichkeiten der Betrachtung: Man kann einmal

der Auffassung sein, dass die Bewertung eine zuvor erbrachte Leistung, eine zuvor hergestellte Produktqualität oder die Qualität eines zuvor erstellten Dokuments lediglich abbildet. In dieser Perspektive ist das Urteil dann in der zu bewertenden Sache oder Person gewissermaßen selbst enthalten. Vertritt man dieses Verständnis von Bewertungsprozessen, dann stehen der Bewertende und der zu Bewertende einander als zwei voneinander getrennte Entitäten gegenüber. Da der Bewertende den zu Bewertenden nur mittels der Bewertungsverfahren beobachtet und aufzeichnet, ist man hier der Auffassung, dass die Bewertung durch die Leistung, Qualität, Repräsentation etc. konstituiert wird. Angesichts einer Vielzahl abweichender empirischer Befunde (Ingenkamp & Lissmann, 2005) hat diese realistische Perspektive allerdings an wissenschaftlicher Erklärungskraft eingebüßt. Überzeugender ist die Auffassung, dass der Bewertende und der zu Bewertende gar nicht diese distinkten Positionen besetzen, sondern viel stärker miteinander verwoben und aufeinander bezogen sind. Dies liegt am Beispiel der Schule daran, dass die Leistung, die bewertet werden soll, von den Bewertenden gar nicht so trennscharf zu lösen ist, weil diese an ihrer Hervorbringung auf die eine oder andere Art beteiligt waren. Ferner sind die Medien der Bewertung (Schrift, Software, mündliche Aushandlungen etc.) keine neutralen, unschuldigen Entitäten, die der Bewertung nichts hinzufügten, sondern aktive Teilnehmende, die das Geschehen mit konstituier(t)en. Man kann an diesem Punkt erkennen, dass die Infrastrukturen der Bewertung eine wichtige Rolle in Bezug auf das Bewertungsergebnis spielen. Vertritt man diese Position, ist man daher der Auffassung, dass die Leistung oder der Wert eines Objektes durch die Bewertung konstituiert wird. Das heißt: *Die Konstitution eines symbolischen Wertes durch die Bewertung* sowie die *Kontingenz der Bewertungsergebnisse* sind in dieser Perspektive zwei für die Forschung wichtige analytische Dimensionen des Bewertungsvorgangs.

Literatur

- Beckert, J. & Musselin, C. (2013): *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1984): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Callon, M. (Hrsg.) (1998): »Introduction«. In: *Laws of the Markets* (S. 1–57). Oxford: Blackwell.
- Diaz-Bone, R. (2005): »Strukturen der Weinwelt und der Weinerfahrung«. *Sociologia Internationalis*, 43(1/2), 25–57.
- Eribon, D. (2016): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/1982)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973): *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hahn, A. (1982): »Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse: Selbstthematizierung und Zivilisationsprozess«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 407–434.
- Hirschauer, S. (2004): »Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation«. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(1), 62–83.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Kalthoff, H. (1996): »Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis«. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(2), 106–124.
- Kalthoff, H. (1997): *Wohlerzogenheit: Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Kalthoff, H. (2017): »Theoretische Empirie und ihre Konsequenzen«. In: J. Böcker, L. Dreier, M. Eulitz, A. Frank, M. Jakob & A. Leistner (Hrsg.), *Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven* (i. E.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kalthoff, H. & Dittrich, T. (2016): »Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugnis-konferenz«. *Berliner Journal für Soziologie*, 26(3–4), 459–483.
- Kelle, H. & Schweda, A. (2014): »Differenzdokumentationen und -produktionen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich«. In: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 367–386). Bielefeld: Transcript.
- Krais, B. (2004): »Soziologie als teilnehmende Objektivierung der sozialen Welt: Pierre Bourdieu«. In: S. Moebius (Hrsg.), *Französische Soziologie der Gegenwart* (S. 171–210). Konstanz: UVK.
- Lindenhayn, N. (2016): *Die Revolution der Prüfung. Zur historischen Soziologie pädagogischer Objektivität* (Dissertation). Johannes Gutenberg-Universität, Mainz.

- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maier, M. S. (2016): »Die Prozessierung schulischer Selektion. Zur Entwicklung kollektiver Orientierungen und Begründungen im kollegialen Austausch von Lehrkräften«. In: M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation von Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 139–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, T. (1968): »Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft«. In: T. Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Rottenburg, R. (2002): *Weit hergeholte Fakten: Eine Parabel der Entwicklungshilfe*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Rousmaniere, K., Dehli, K. & de Coninck-Smith, N. (Hrsg.) (1997): *Discipline, Moral Regulation, and Schooling. A Social History*. New York: Garland.
- Schorr, K. E. (1990): »Erziehung als Periode: Über die Organisation von Anfang und Ende«. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende: Fragen an die Pädagogik* (S. 112–132). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simmel, G. (1999): *Schulpädagogik: Vorlesungen, gehalten an der Universität Straßburg (1915/16)*. (K. Rodax, Hrsg.). Konstanz: UVK.
- Verkuyten, M. (2000): »School Marks and Teachers' Accountability to Colleagues«. *Discourse Studies*, 2(4), 452–472.
- Vormbusch, U. (2012): *Die Herrschaft der Zahlen. Zur Kalkulation des Sozialen in der kapitalistischen Moderne*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Weber, M. (1985): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.