

Cathrin Reisenauer – Sabine Gerhartz-Reiter

## Über das Beurteilt-Werden – LehrerInnenurteile und ihre Auswirkung auf Identitätsentwicklung und Bildungsbiographien

**Summary:** Dieser Beitrag geht den Fragen nach, wie das Beurteilt-Werden von SchülerInnen erlebt wird und welche Auswirkungen diese Fremdurteile auf ihr Selbstkonzept und ihre Identitätsentwicklung haben. Damit wird als Folge auch der Einfluss dieser Zuschreibungen auf Bildungsbiographien und künftige Berufs- und Lebenschancen sichtbar. Ausschnitte aus Schilderungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen veranschaulichen die Bedeutung von LehrerInnenurteilen und verweisen auf Chancen und Risiken, die Pädagogischer Diagnostik inhärent sind. Theoretische Erklärungsansätze bieten das Konzept der Adressierung von Judith Butler sowie die Überlegungen zu Schule als Anerkennungsraum von Axel Honneth.

To believe in a child is to strengthen that child.

Max van Manen (1991)

### Einleitung

Schülerinnen und Schüler sind fast täglich damit konfrontiert, dass Lehrpersonen ihre Fähigkeiten und schulischen Leistungen, ihr Verhalten oder auch sie als ganze Personen beurteilen und einordnen. Diese Einschätzungen erfolgen mittels Pädagogischer Diagnostik – gesteuert und mit systematischen Methoden, aber auch intuitiv und informell (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2008) – und werden den Lernenden direkt durch Noten, verbale Rückmeldungen, Schulempfehlungen und Gutachten oder auch indirekt durch die Zuweisung zu bestimmten Lerngruppen mitgeteilt. Schulische Leistungen stellen eine zentrale Norm für positive wie auch negative Rückmeldungen dar. Mit sehr guten Leistungen sind dabei Erfolgserlebnisse sowie positives Feedback im Sinne von Gesehen-werden, Wertschätzung oder Lob verbunden, während negative Leistungen mitunter nicht nur mit Misserfolgserfahrungen, sondern auch mit Geringschätzung, Beschämung oder Tadel verknüpft sind. Die Lernenden selbst haben auf diese Urteile einen sehr beschränkten, in den meisten Fällen gar keinen Einfluss, müssen sich jedoch diesen aussetzen, wie es die Kerngrammatik der Schule vorsieht. Dies kann, wie auch die Aussagen von SchülerInnen zeigen werden, zu Ohnmachtserfahrungen führen, da sie oftmals zu Objekten der eigenen Bildungskarrieren gemacht werden. Auch Ophysen & Behrmann (2015, S. 87) haben festgestellt, dass Diagnosen der Lehrkräfte „das Leben des Kindes langfristig und in vielen Bereichen – vom aktuellen Wohlbefinden bis zum späteren beruflichen Erfolg – beeinflussen [können]“. Der Beitrag diskutiert, worin diese Einflüsse begründet sind, um im Anschluss mithilfe von SchülerInnenzitate die Chancen und Risiken, die mit Pädagogischer

Diagnostik verbunden sind, zu illustrieren.<sup>1</sup> Dabei soll die Bedeutung Pädagogischer Diagnostik deutlich gemacht werden, die nicht nur dadurch entsteht, dass ungleiche Bildungsabschlüsse unterschiedliche Chancen eröffnen, sondern auch darin liegt, dass SchülerInnen als Personen zu jemandem gemacht werden und sich als Antwort auf die Urteile und die Urteilenden und im Dialog mit diesen in Folge selbst zu jemandem machen, der diesen Urteilen entspricht oder eben gerade nicht.

## Schule als Anerkennungsraum

Schule ist ein Ort, an dem biographische und auch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse ablaufen, sodass Kinder „als zukünftige Erwachsene mit dem Maß an kultureller Bildung [ausgestattet werden], das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (Honneth 1992, S. 189). Diese Entwicklungsprozesse werden häufig von Lehrenden initiiert und begleitet, wobei pädagogisches Handeln nach Ricken (2009, S. 87) dadurch gekennzeichnet ist, dass „LehrerInnen SchülerInnen in bestimmter Weise ansprechen und adressieren, darin diese als jemanden wahrnehmen und zu jemandem machen“. Besonders deutlich wird dies in den Rückmeldungen, die SchülerInnen auf Basis diagnostischer Urteile von ihren LehrerInnen erhalten. Diese haben unmittelbare Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung und das Selbstkonzept von SchülerInnen und damit auch auf ihr Lernen und ihre Identitätsentwicklung (vgl. Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018). Adressierungen – als wer jemand von wem vor wem und für was angesprochen wird – sind nach Butler (2003) das Medium, in dem sich die Subjektwerdung des Menschen vollzieht. Diesen Adressierungen sind dabei ein Dialog und eine Wechselseitigkeit inhärent, da erst die Antwort des Angesprochenen darüber Aufschluss gibt, „zu wem jemand von jemand vor anderen gemacht wird und sich – in der readressierenden Antwort – selbst macht“ (Ricken 2014, S. 125). Sichtbar wird dabei, dass die diagnostischen Urteile und die darauf basierenden Adressierungen ihre Wirkung auf die Subjektwerdung der SchülerInnen mit der re-adressierenden Antwort entfalten und damit ein dialogisches Element enthalten. In dieser Antwort, die häufig auch erst mit zeitlichem Abstand erfolgt, adressieren Schülerinnen und Schüler nicht nur sich selbst, sondern wiederum auch ihre Lehrenden als jemanden. Die Antwort der SchülerInnen ist dabei manchmal wortlos und durch ein Schweigen gekennzeichnet oder aber auch durch ein Annehmen bzw. eine Widerrede sichtbar und hörbar (vgl. Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018).

Mit den Rückmeldungen, die SchülerInnen erhalten, ist damit zentral ihre Identitätsentwicklung verbunden, da Adressierungen „die Bedingung für die Entwicklung von Selbsttätigkeit und Urheberschaft“ darstellen (Benjamin 1990, S. 16). „Adressierende ‚doings and sayings‘ [können] als ein Bezeichnungs- und Positionierungsgeschehen interpretiert werden“, die bestätigende und versagende, retrospektive und prospektive Elemente enthalten (Balzer 2013, S. 605), wie beispielsweise Rückmeldungen zu erbrachten oder prospektiv zu erwartenden Leistungen, das eigene Selbstbild bestätigende oder dem widersprechende und damit unter Umständen transformierende Zuschreibungen. In der Schule zeigt sich unter anderem diese diskursive Konstruiertheit des Subjektes darin, dass sich durch pädagogische Adressierungen, wie sie besonders auch diagnostische Urteile darstellen, Kinder und Jugendliche nicht nur entwickeln, sondern Teile ihrer Identität oft auch erst hervorgebracht werden. Diese adressierenden Anerkennungsprozesse sind damit durch „Performativität und Produktivität“ (Balzer & Ricken 2010, S. 63) gekennzeichnet, die sich auf das eigene Selbstverständnis als Grundlage für die Identitätsentwicklung auswirken. Gerade durch diesen identitätsstiftenden und transformierenden Charakter, der diesen

Zuschreibungen innewohnt, muss besonders auch Augenmerk darauf gelegt werden, dass diese ebenso einen „Ort der Macht“ (Butler 2009, S. 11) darstellen, da Kinder und Jugendliche der Gefahr ausgesetzt sind, den Bildern und Klassifikationssystemen ihrer Lehrenden unterworfen zu werden (vgl. Prengel 2006, S. 15). Schule als „wertschätzender Anerkennungsraum“ (Honneth 2012, S. 197) ist demnach der Bereich, in dem „Subjekte gemäß dem gesellschaftlich definierten Wert ihrer konkreten Eigenschaften Anerkennung finden“ und in Folge ihre Identitätsentwicklung beeinflusst wird.

## Auswirkungen Pädagogischer Diagnostik

Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern beinhaltet neben einem großen Potential „eine gewisse Riskanz für die SchülerInnen“ (Helsper 2000, S. 152), da LehrerInnen, wie unter anderem Lipowski (2006, S. 64) betont, „einen erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern“ haben. Besonders deutlich, brisant und greifbar wird dies im Zusammenhang mit Pädagogischer Diagnostik. Die Lernenden können in der Schule Wertschätzung und Anerkennung, aber auch Abwertung und Missachtung in den Rückmeldungen durch ihre LehrerInnen erfahren, Erfolg und Misserfolg erleben (vgl. auch Bohnsack 2013).

Das LehrerInnenhandeln und damit seine Relevanz für gelingende bzw. misslingende Bildungskarrieren zeigt sich in Abhängigkeit von pädagogischen und diagnostischen Fähigkeiten der Lehrenden, ihren subjektiven Theorien und ihren Beziehungs- und Unterstützungsangeboten, wobei die konkreten Auswirkungen auf die individuellen SchülerInnen von deren persönlicher Grundorientierung und ihren Zielen abhängt (vgl. Gerhartz-Reiter 2017). Auf die sowohl positiven als auch negativen Einflüsse des LehrerInnenhandelns auf Lernen, die Identitätsentwicklung und das eigene Selbstverständnis verweist eine Studie von Reisenauer & Ulseß-Schurda (2018), wobei unterschiedliche Facetten, die die Wirkmächtigkeit von Adressierungen begründen, rekonstruiert wurden. Deutlich wird, dass eine einzelne Handlung oder Rückmeldung von Lehrenden eine unterschiedliche Wirkung entfaltet abhängig von den einzelnen adressierten Individuen mit ihren Grundorientierungen und Vorerfahrungen, den zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen oder auch der An- oder Abwesenheit mithörender Dritter. Diese Wirkung wird in der auf die Adressierung folgenden Antwort der SchülerInnen – einem Annehmen, einem Schweigen oder einem Widerspruch – sichtbar. Das genaue Wahrnehmen dieser Antwort, das Nützen der Möglichkeit für einen weiterführenden Dialog kann Lehrenden weitere Ansätze zur Unterstützung ihrer SchülerInnen bieten.

Verstärkt werden schulische Zuschreibungen und Urteile dadurch, wenn sie nicht ausschließlich im Zweiergespräch erfolgen, sondern öffentlich vor der ganzen Klasse oder in Elterngesprächen, besonders auch dadurch, wenn sie in schriftlicher Form als Zeugnisse oder Gutachten vorliegen. Mit dieser Öffentlichkeit durch die Anwesenheit Dritter oder das Festschreiben in schriftlichen Urteilen können Adressierungen eine häufig noch längerfristige Wirkung erzielen.

Wie die Beispiele zeigen werden, wird die Schule dabei nicht nur zu einem „wertschätzende[n] Anerkennungsraum“ (Honneth 2012, S. 197), sondern auch zu einem „Stigmatisierungs- und Etikettierungsraum [...], in dem es innerhalb schulischer Sozialbeziehungen (Schüler-Schüler-Beziehungen, Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrer-Lehrer-Beziehungen) zu wechselseitigen Zuschreibungsprozessen kommen kann (Zuschreibung des ‚Normalen‘ oder Zuschreibung der ‚Abweichung‘ als Stigma)“ (Hagedorn 2014, S. 18). Im Folgenden verdeutlichen Zitate aus Texten von SchülerInnen und jungen Erwachsenen die

Chancen und Risiken, die darin liegen, dass man „nicht erst jemand [ist], der dann auf andere stößt, sondern [...] erst jemand durch andere und von anderen her [wird]“, was im Kontext Schule die zentrale Rolle von LehrerInnen den ihnen anvertrauten SchülerInnen gegenüber betont (Balzer & Ricken 2010, S. 63). So können Identitäten als guteR/schlechteR SchülerIn, als brav, folgsam, erfolgreich oder als faul, widerspenstig, störend, abweichend oder als SonderschülerIn bzw. als „Integrationskind“ geschaffen werden. Wie die Antworten der SchülerInnen als Reaktion auf eine Adressierung zeigen werden, machen sie sich zusätzlich selbst zu jemandem, der sich diesen Adressierungen unterwirft oder widersetzt. Diese Re-Adressierungen werden in einer der drei verschiedenen Ausprägungen sichtbar: Annahme, Widerrede und besonders häufig in einem sichtbaren Schweigen, das sowohl eine Annahme als auch eine Widerrede beinhalten kann (Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018, S. 279f.)

## Potenziale pädagogischer Adressierungen

Wenn Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrenden als signifikante Gegenüber bestärkende, wertschätzende und konstruktive Rückmeldungen zu ihren Leistungen erhalten, zeigen sich eindrücklich die Chancen für positive Entwicklungen und Weichenstellungen durch eine Integration dieser Zuschreibung in das eigene Selbstkonzept, was infolge zu mehr Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und am Ende auch zu besseren Ergebnissen bei Leistungsfeststellungen führen kann (vgl. dazu auch Rosenthal & Jacobson 1968). So lassen sich je nach Grundorientierung der SchülerInnen nicht nur eine Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes und mehr Selbstvertrauen beobachten, sondern darauf aufbauend auch Einflüsse auf Bildungsaufstiege (Gerhartz-Reiter 2017), wie folgender Interviewausschnitt zeigt:

„Lehrer, da wo man wirklich denkt die sind [...] zentrale Personen meines Lebens die fördern mich so gut es geht und die geben mir auch Hinweise [...] zur Bildungslaufbahn, zum Lernprozess den man zu Hause nicht kriegt [...] also wenn die wenn die Lehrer sozusagen nicht gewesen wären [...] dann wäre ich vielleicht nicht studieren gegangen [...] wenn die Lehrer einen jetzt nicht gar so motivieren dass man [...] studiert oder nicht [...] auf eine höhere Schule gewechselt und so weiter also mit dem hat es schon zu tun.“ (I1, Z. 338ff.<sup>2</sup>)

Dieses positive Zutrauen, der Vertrauensvorsprung und eine Adressierung als jemand, der etwas schaffen kann, von Seiten Lehrender als bedeutsame Andere können SchülerInnen verhelfen, sich dorthin zu entwickeln, wohin sie sich aufgrund ihrer Ziele und Potenziale entwickeln können. Sichtbar wird auch die Antwort des Schülers auf die Adressierung: Die Zuschreibung des Lehrers wird angenommen, in das eigene Selbstbild integriert und seinerseits der Lehrer als wichtige Person adressiert. Positives Zutrauen wird beispielsweise auch in folgender Aussage sichtbar: „Flo, ich weiß, dass du das kannst, bemühe dich das nächste Mal einfach ein bisschen mehr und dann wird das schon. Ich weiß, dass du das kannst“ (4\_14b<sup>3</sup>). Eindrücklich betont auch ein junger Mann die positiven Auswirkungen der Einschätzung eines Lehrers, der ihn für eine bestimmte Lehrstelle gut geeignet hielt, auf seinen Berufsweg:

„Les ich mir den Zettel durch [...] kommt der Lehrer auf einmal daher [...] ich hab alles ihm zu verdanken weißt schon [...] sagt der zu mir Erkan schau ist eine super Lehrstelle wenns dich bewerben magst druck ich dir die Bewerbungsunterlagen aus sag ich ja warum nicht hat er mir sie ausgedruckt.“ (I8, Z. 49ff.)

Häufig trennen weder die SchülerInnen noch die LehrerInnen zwischen einer Rückmeldung zu Leistung und einer zu ihnen als ganzer Person, was auf das Einwirken dieser Rückmel-

dungen eben nicht nur auf das Lernen, sondern auch auf die Identitätsentwicklung verweist. Eine 14-jährige Schülerin beschreibt dies folgendermaßen:

„[...] Sie rechnete noch kurz nach, ob ich keinen Fehler hatte und dann sagte sie stolz vor der ganzen Klasse zu mir: ‚Emma, das hast du sehr gut gemacht und du bist wirklich sehr gut. Du bist eine meiner besten Schülerinnen und Schüler!‘ Ich war sehr stolz auf mich. Und das Schuljahr endete mit einem Happy-End.“ (4\_10a)

Die Chancen, die für SchülerInnen mit Pädagogischer Diagnostik verbunden sind, können erhöht werden, indem Lehrende mit ihnen bewusst in einen Dialog treten. Dies kann einerseits bereits im Vorfeld durch das Miteinbeziehen der Einschätzungen und Überlegungen von SchülerInnen in den diagnostischen Prozess erfolgen, womit ihnen auch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ermöglicht und dabei die Urteilsakkuratheit pädagogischer Urteile erhöht werden kann (vgl. *Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018*). Andererseits bieten auch die auf die Adressierung folgenden Re-Adressierungen eine Möglichkeit, mehr über die SchülerInnen, ihre Ziele und Bedürfnisse zu erfahren, womit zielgerichteteres pädagogisches Handeln erleichtert würde.

## Risiken pädagogischer Adressierungen

Strukturelle Rahmenbedingungen, Normen und Normalitätsvorstellungen von Lehrenden haben einen großen Einfluss darauf, wer wie und für was von ihnen adressiert wird, was als gut und richtig, was als faul oder falsch gedeutet wird. Damit hängen Adressierungen nicht nur von den einzelnen handelnden Personen, sondern auch von den gesellschaftlichen Diskursen und den systemimmanenten Glaubenssätzen ab. SchülerInnen sind den Zuschreibungen ihrer Lehrenden ebenso in ihrer negativen Ausprägung ausgesetzt, wobei diese zu einem geringen Fähigkeitsselbstkonzept, einer Begünstigung von Dropout-Prozessen und daraus folgend geringeren Lebens- und Berufschancen führen können (vgl. *Gerhartz-Reiter 2017, Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018*). Die beiden folgenden Szenenbeschreibungen zeigen, welchem Risiko von verletzenden und beschämenden Adressierungen Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sind:

„[...] Bei jeder Prüfung, bei der ich schlecht war, sagte sie mit Absicht vor der ganzen Klasse zu mir: ‚Du bist ein schlampiger, fauler und unzuverlässiger Schüler!‘ Das hat mich immer sehr getroffen, dann saß ich immer in der Klasse und sagte nichts, weil ich traurig war. [...]“ (5\_26b)

„Stefanie saß im Mathematikunterricht und war wie immer genervt, weil sie überfordert war. Der Mathematiklehrer predigte wie fast in jeder Stunde, wie faul die Klasse sei und sagte der Klasse, dass sie alle jung, dynamisch und erfolglos sind. Stefanie saß in der ersten Reihe und war traurig, verärgert und enttäuscht darüber, dass der Lehrer wieder einmal alle, und damit auch sie, in denselben Topf warf. Sie war gekränkt, weil sie sich immer so sehr anstrenge, aber trotzdem immer schlechte Noten bekam und der Lehrer sie nie lobte.“ (8\_1b)

Sichtbar werden in diesen Szenenbeschreibungen nicht nur die beschämenden Adressierungen, sondern auch die Reaktion des Schülers und der Schülerin. In beiden Fällen schweigen die Jugendlichen und es bräuchte ein Nachfragen, um die Wirkung der Zuschreibung sicht- und hörbar zu machen. Neben dieser grundsätzlichen Ausgesetztheit von SchülerInnen bewahrt eine einmal erworbene Zuschreibung als „guteR SchülerIn“ nicht davor, aus diesem Anerkennungsrahmen wieder herauszufallen, da SchülerInnen „kontinuierlich dem Risiko ausgesetzt sind, als unangemessenes und inkompetentes ‚schulisches Objekt‘ angesehen zu werden“ (*Fritzsche 2012, S. 193*).

Ein weiteres Risiko Pädagogischer Diagnostik stellt die Möglichkeit einer Klassifizierung von Kindern und Jugendlichen dar, die dann mit einer Zuweisung zu bestimmten Lern-

gruppen oder Förderprogrammen einhergehen kann (*Ingenkamp & Lissmann 2008*). Diese Einteilung und die daraus folgende Stigmatisierung können sich negativ in die Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen einschreiben, wie folgende Beispiele zeigen:

„[...] ich war eigentlich immer in der dritten Leistungsgruppe jedem Fach und hab (.) mindestens einen Vierer gehabt (5) ja (.) und wenn du das von jedem hörst du bist so schlecht da bin ich schlecht (irgendwann) glaubst du das dann auch“ (I20, Z. 225-227)

„[...] und die haben das auch nicht so verstanden dass ich mich so schwer tue glaube ich (.) ja hast du deinen Fünfer lässt das wieder unterschreiben zu Hause (.) das war eigentlich das schlimmste für mich (2) ah hast du schon wieder einen Fünfer ist eh klar“ (I20, Z. 214-217)

Die Selbstwahrnehmung und Selbstzuschreibungen als wichtige Faktoren der Identitätskonstruktion entstehen nicht in „sozialer Isolation, sondern in der Auseinandersetzung mit Anderen“ (*Wellgraf 2014*, S. 318), wie auch diese beiden Interviewausschnitte verdeutlichen. In diesen wurden Situationen geschildert, die zeigen, dass die externe Zuschreibung als leistungsschwache Lernende auch durch die Wiederholung in das eigene Selbstbild und das Fähigkeitsselftkonzept übernommen wurde. Das Urteil der Lehrenden wird nicht hinterfragt, die Lehrperson als mächtig und kompetent, dies zu beurteilen, angesehen. Ein schlechtes Fähigkeitsselftkonzept zeigt sich dabei als ein Risikofaktor, der eine nicht erfolgreiche Bildungslaufbahn begünstigt (vgl. *Gerhartz-Reiter 2017*).

Als zusätzliches Risiko sind manche SchülerInnen neben den Lehrendenurteilen mit weiteren Fremdurteilen konfrontiert, wenn es darum geht, dass ihre Leistungen oder ihr Sozialverhalten nicht den Erwartungen der Gesellschaft entsprechen und außerschulische GutachterInnen, PsychologInnen oder ÄrztInnen herangezogen werden, um sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen. Diese Etikettierung und die damit häufig verbundene Überweisung in Sonderschulen zeigen folgenreiche Auswirkungen auf den weiteren Bildungsweg der betroffenen Kinder und Jugendlichen und stellen damit eine Barriere für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten dar. Dabei kann von außerschulischen GutachterInnen festgestellt werden, dass ein Kind „infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht der Volksschule, Neuen Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag“ (Schulpflichtgesetz 1985, §8 Abs.1). Für viele Kinder und Eltern fällt in diesem Zusammenhang das erste Mal das Wort „Behinderung“. Mittels dieser Kategorisierung werden zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen lukriert, jedoch auch „symbolische und soziale Grenzen gezogen, die sichtbare Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung von Schulkindern haben“ (*Powell 2007*, S. 323). Dies zeigt sich beispielsweise in Schilderungen ehemaliger SonderschülerInnen, die ihre schulische Herkunft möglichst verheimlichen möchten, um nicht auf darauf basierende Abneigung oder Geringschätzung zu stoßen (vgl. z.B. Interview 9/30 in *Pfahl & Powell 2010*).

Auf negative und, wie die Beispiele gezeigt haben, gerade deshalb bedeutende Zuschreibungen und Kategorisierungen von Lehrenden haben die Kinder und Jugendlichen wenig Einflussmöglichkeiten. Sie reagieren darauf häufig mit Schweigen und nützen u.a. aus Angst vor negativen Konsequenzen selten die Möglichkeit, dagegen aufzubegehren (vgl. *Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018*). Es lässt sich ein negativer Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Unfähigkeitszuschreibungen beobachten, da diese häufig als Fremdurteile nicht nur der Leistung, sondern der eigenen ganzen Person wahrgenommen werden und damit das Selbstkonzept und weitere Bildungsverläufe beeinflussen.

## Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis

Der besondere Einfluss Pädagogischer Diagnostik entsteht nicht nur dadurch, dass mit ihrer Hilfe Bildungsabschlüsse vergeben werden, sondern es zeigen sich auch weitreichende Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Diese entstehen nicht nur durch die Zuschreibungen an sich, sondern auch dadurch, dass die SchülerInnen mit diesen Zuschreibungen und den Urteilenden in einen Dialog treten, darauf antworten und sich damit selbst zu jemandem machen.

Durch die Ergebnisse Pädagogischer Diagnostik und die daraus resultierenden Rückmeldungen von Lehrenden werden Lernende nicht nur klassifiziert nach dem, was sie sind, sondern – wie auch die angeführten Beispiele verdeutlicht haben – auch zu dem gemacht, was sie werden können. Positiv gewendet wird dabei das große Potenzial, das in Pädagogischer Diagnostik steckt, sichtbar – das heißt, dass LehrerInnen wichtige unterstützende WegbegleiterInnen für das Lernen, die Identitätsentwicklung und die weiteren Bildungsvorgänge ihrer SchülerInnen sein können. Schule kann einen Ort darstellen, der ein positives Selbstkonzept der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen fördert und infolgedessen Bildungsaufstiege begünstigt. Allerdings zeigt sich Schule im Zusammenhang mit Pädagogischer Diagnostik häufig auch als Ort, an dem Schülerinnen und Schüler negativen, kränkenden oder beschämenden Adressierungen ausgesetzt sind, die sich negativ auf ihr Selbstbild und ihr Fähigkeitsselbstkonzept auswirken.

Als zentral um die Anzahl der Kinder zu erhöhen, die positive Erfahrungen mit Pädagogischer Diagnostik und den daraus resultierenden Ergebnissen machen, erscheint, dass Lehrerinnen und Lehrer sich machtsensibel der möglichen Bedeutung ihrer Adressierungen und Zuschreibungen bewusst sind und durch eine stärkere Reflexion und den Dialog mit ihren SchülerInnen, das Einbeziehen von deren Sichtweisen und Überlegungen auch in Belange, die traditionell Lehrenden vorbehalten sind, wie beispielsweise die Leistungsbeurteilung, ein entwicklungsförderndes Umfeld schaffen (vgl. Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018). Da „Erfolg immer nur durch nicht einseitig steuerbare Interaktionen unter Mitwirkung des Klienten/Schülers möglich ist“ (Helsper 2000, S. 146), lohnt es sich für LehrerInnen, den Re-Adressierungen Raum zu geben und diese zu beachten, auch wenn sie im Klassenzimmer oftmals kaum hörbar sind. Dadurch wird es Lehrenden möglich, die Auswirkungen pädagogischer Urteile auf die einzelnen Kinder zu reflektieren und weitere Bildungsangebote und Adressierungen auf die sichtbar werdenden Grundorientierungen, Ziele und Persönlichkeiten ihrer SchülerInnen anzupassen.

### ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> Die Zitate von Schülerinnen und Schülern stammen aus einer Studie von Reisenauer & Ulseß-Schurda (2018) und aus Interviews mit jungen Erwachsenen, die im Rahmen einer Erhebung von Gerhartz-Reiter (2017) geführt wurden. Je nach Art der Erhebung und Alter der SchülerInnen wurden unterschiedliche Erzählstimuli mit integrierten Fragen angeboten. Die AutorInnen wurden anonymisiert.
- <sup>2</sup> Abkürzungen dieser Art entstammen der Erhebung von Gerhartz-Reiter (2017) und zeigen die Interview- und die Zeilennummer an.
- <sup>3</sup> Abkürzungen dieser Art entstammen der Studie von Reisenauer & Ulseß-Schurda (2018). Die erste Ziffer steht für die Klasse der Sekundarstufe (4 für 4. Klasse/8. Schulstufe), die darauffolgende Nummerierung stellt eine Zählung der Erzählungen dieser Schulstufe dar.

## LITERATUR

- Balzer, N. (2013): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35-87.
- Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. 2. Aufl. Basel, Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern.
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen, Wien & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Butler, J. (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002, Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, B. (2012): Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsenden von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, N. & Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181–207.
- Gerhartz-Reiter, S. (2017): Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018): Partizipatorische pädagogische Diagnostik. In: Journal für Psychologie 26, H. 2, 114–132.
- Hagedorn, J. (2014): Jugend. Schule und Identität. Eine Einführung in das Themenfeld. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, 17– 8.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim: Juventa, 142–177.
- Honneth, A. (2012): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Lipowski, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik (52), 51. Beiheft, 47–70.
- Manen, M. van (1991): The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. State univ of New York PR.
- Ophuysen, S. van & Behrmann, L. (2015): Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft »Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz«. In: Journal for educational research online 7, H. 2, 82–98.
- Pfahl, L. & Powell, J. (2010): Draußen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament 23, 32–38.
- Powell, J. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch die Schule? Die Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript Verlag, 321–343.
- Pregel, A. (2006): Diagnostik muss machtsensibel sein. In: Sozial Extra 30, S. 15.
- Reisenauer, C. & Ulseß-Schurda, N. (2018): Anerkennung in der Schule. Über Anlässe, Abläufe und Wirkweisen von Adressierungen. Bern: Hep-Verlag.



- Ricken, N. (2009): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, N., Röhr, H., Ruhloff, J. & Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe. Paderborn: Fink, 75–91.
- Ricken, N. (2014): Adressierungen und (Re-)Signifizierungen. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In: Kleiner, B. (Hrsg.): (Re)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, 120–133.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wellgraf, S. (2014): Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, 317–330.

#### ZU DEN AUTORINNEN

MMag.<sup>a</sup> Sabine GERHARTZ-REITER, BA, PhD, Studium der Anglistik/Amerikanistik, Politikwissenschaft, Lehramt Deutsch und Englisch, Doktoratsstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Innsbruck; Senior Scientist am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Ungleichheit im Bildungswesen, Bildungskarrieren, partizipative Pädagogische Diagnostik.

MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Cathrin REISENAUER, Studium Lehramt Mathematik und Geschichte sowie Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck; mehrjährige Lehrtätigkeit in der Sekundarstufe I und II sowie in der Erwachsenenbildung; lehrt und forscht an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck und an der pädagogischen Hochschule Tirol. Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Bildungsbereich, pädagogisches Handeln, Pädagogische Diagnostik.