

## **Zum Erwerb und zur Förderung schriftlicher Bewertungskompetenz in der Primarstufe und der Sekundarstufe I am Beispiel des Argumentierens und Rezensierens**

### Einleitung

1. Das Spannungsfeld: Von der spontanen alltäglichen Meinungskundgabe zum objektiven schriftlichen Bewerten im Unterricht und begründeten wissenschaftlichem Bewerten
  2. Zur gesellschaftlichen Relevanz des Bewertens
  3. Zur schulischen Relevanz des Bewertens
  4. Zur linguistischen Bedeutung des Bewertens
  5. Bewertungstypen
  6. Das Bewerten als Textprozedur
  7. Bewertungen in einem prozedurenorientierten Schreibunterricht
  8. Zum Erwerb und zur Förderung von Bewertungskompetenz
  9. Zusammenfassung und Fazit
- Literaturnachweis

### **Einleitung**

Die Förderung von Bewertungskompetenz und reflektierter Kommunikation als Grundlage für ein soziales Miteinander ist in einer zunehmend pluralen Informationsgesellschaft eine wichtige Aufgabe von Schule. Wer etwas reflektiert bewertet, muss sich in der Sache auskennen und beansprucht – anders als bei Glaubenssätzen, Meinungsäußerungen oder Deutungshypothesen – faktische Gültigkeit für das so Bewertete. Dieser Beitrag nähert sich dem Spannungsfeld zwischen spontaner Meinungskundgabe und objektivierbaren schriftlichen Bewertungen. Es wird danach gefragt, wie das Bewerten als Handlung theoretisch verortet werden kann, was mündliches vom schriftlichem Bewerten unterscheidet, wie Bewertungen als Mithandlung in Texten mit argumentativen und rezensierenden Prozeduren verknüpft werden, was Teilhandlungen des Bewertens sind und wie der Erwerb von Bewertungskompetenz gefördert werden kann. Textqualitäten schülerseitigen Bewertens werden exemplarisch dargestellt wie auch Herausforderungen, die beim Bewerten bestehen.

Die Schreibforschung hat ein hohes Interesse an den Herausforderungen, Prozessen und Aktivitäten des schulischen Schreibens. Während bei erfahrenen Schreibenden viele Teilhandlungen des Bewertens und die damit zusammenhängenden Ausdrucksmuster gleichzeitig und koordiniert ablaufen, können solche Automatismen bei jüngeren SchülerInnen nicht vorausgesetzt werden (vgl. Ludwig 1983, Bachmann und Feilke 2014) und müssen unterrichtlich erworben und gefördert werden. Während in der Schreibdidaktik das Argumentieren gut erforscht ist (u.a. Augst 2007, Pohl 2014, Anskeit 2019), ist das schriftliche Bewerten deutlich weniger erforscht (Leimbrink 2019).

Der Erwerb von Bewertungskompetenz beginnt früh durch Nachfrage von Bezugspersonen nach Präferenzen, im Kleinkindalter zunächst in Form einzelner spontan mündlicher emotionaler Äußerungen, die in der Schule dann schrittweise in die Schriftlichkeit zunehmend komplexer Texte überführt werden. Angestoßen werden kann Bewertungskompetenz im Unterricht durch geeignete Themen und Kontexte, durch die Verzahnung von Lesen, Sprachreflexion und Schreiben, durch profilierte Schreibaufgaben (Bachmann und Becker-Mrotzek 2010) und im Rahmen von Schreibarrangements (Steinhoff 2018).

# 1. Das Spannungsfeld: Von der spontanen alltäglichen Meinungskundgabe zum objektiven schriftlichen Bewerten im Unterricht und begründeten wissenschaftlichem Bewerten

Im Folgenden wird das Spannungsfeld des Bewertens anhand von exemplarisch ausgewählten Schüleräußerungen, die im Rahmen verschiedener Unterrichtsprojekte in der Primarstufe und der Sekundarstufe I in den Jahren von 2020 bis 2024 erhoben wurden, aufgezeigt.<sup>1</sup> Die Schülertexte werden mit wissenschaftlichen Texten verglichen. Die exemplarischen Analysen sollen die Allgegenwärtigkeit und Vielfalt schülerseitigen Bewertens sowie die Komplexität professionellen wissenschaftlichen Bewertens aufzeigen. Behandelt werden im Einzelnen diese Themen:

- 1) Mein Schulweg: Bewerten im Kontext von Mobilitäts- und Verkehrserziehung (4. Klasse)
- 2) Masken tragen im Unterricht: Bewerten im Kontext der Corona-Pandemie (6. Klasse)
- 3) Nutzung von ChatGPT bei den Hausaufgaben: Bewerten im Kontext von Schule und künstlicher Intelligenz (9. Klasse)

## 1) Mein Schulweg: Bewerten im Kontext von Mobilitäts- und Verkehrserziehung (4. Klasse)

Das Thema *Mein Schulweg* wurde in einer 4. Klasse einer städtischen Grundschule in Dortmund im Rahmen des Klassenprojektes *Mobilitäts- und Verkehrserziehung* behandelt.<sup>2</sup> Zum Einstieg wurden die SchülerInnen gefragt, wie sie morgens zur Schule kommen, ob sie selbständig mit dem Fahrrad oder Roller fahren, ob sie von den Eltern gebracht werden oder öffentliche Verkehrsmittel nutzen. Daran schloss sich die Frage an, wie sie jeweils ihren Schulweg mit Fahrrad/Roller/Auto/Bus etc. finden. Die Antwort einer Schülerin *Ich finde Rollerfahren zur Schule super* ist ein Beispiel für eine spontan geäußerte Bewertung, die unbegründet bleibt und auf subjektivem Erfahrungswissen beruht. Die Bewertung erfolgt im Muster *Ich finde X...* In die Leerstelle wird ein evaluatives Adjektiv (*super*) eingesetzt. Die Situationsgebundenheit der Bewertung und der gemeinsame kontextuelle Rahmen als typische Kennzeichen des Mündlichen spiegeln sich in der Kürze der Bewertung.

Im weiteren Unterrichtsverlauf bearbeiten die Viertklässler dann die folgende profilierte Schreibaufgabe (Abb. 1):

Die Schulleiterinnen und Schulleiter einiger Dortmunder Grundschulen haben sich letzte Woche getroffen. Sie haben darüber gesprochen, wie ihre Schülerinnen und Schüler morgens zur Schule kommen. Einige gehen zu Fuß oder kommen mit dem Roller oder mit dem Fahrrad, andere werden mit dem Auto gebracht oder fahren mit dem Bus. Die Schulleitungen sind sich uneinig, was die beste Lösung ist und möchten nun erfahren, was die Kinder darüber denken: Wie kommst du zur Schule und wie findest du deinen Schulweg? Schreibe deine Meinung auf und begründe sie gut.

Abb. 1: Schreibaufgabe, 4. Schuljahr

Ich finde es gut mit dem Roller zur Schule zu fahren. Es ist sehr praktisch, auch weil der Roller nicht so schwer ist. Ich fahre selber jeden Tag hin- und zurück. Dann macht sehr viel Spaß dabei und es macht Spaß. Wenn man nach der Schule schnell nach Hause möchte, kann man mit dem Roller sehr schnell fahren. Für mich ist mit dem Roller zur Schule fahren toll.

Abb. 2: Schülertext, 4. Schuljahr

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang danke ich den Studierenden der Seminare *Schriftliches Bewerten in der Primarstufe und der Sekundarstufe I* von der TU Dortmund für ihre Unterstützung bei der Erhebung der Schülertexte sowie den Kolleginnen Dr. Frederike Eggs und Prof. Heike Roll für den wissenschaftlichen Austausch zum Bewerten. Eine quantitative Auswertung der Schülertexte folgt.

<sup>2</sup> vgl. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf) zuletzt abgerufen am 23.9.2024.

Die schriftliche Bewertung der Schülerin (Abb. 2) ist ähnlich angelegt wie ihre zuvor geäußerte mündliche Bewertung, aber ausführlich begründet und sprachlich stärker ausgebaut: Zunächst wird der Schulweg im Muster *Ich finde X...* bewertet. Danach folgen Begründungen. Es werden mehrere Gründe genannt (Roller sind praktisch und nicht schwer, Sport machen, Spaß haben, schnell fahren). Außerdem werden Begründungszusammenhänge näher erklärt (*Wenn...kann man...sehr schnell fahren*) und in einen Zusammenhang gebracht (*Es ist sehr praktisch, auch weil...*). Hier zeigen sich das Wissen der Schülerin und die Teilhandlungen des Textes. Die Begründungen beruhen auf subjektiven Erfahrungen aus der unmittelbaren Erfahrungswelt. Begründungen finden im Muster *X ist..., weil* statt. Zudem beschreibt die Schülerin ihren eigenen Schulweg (*Ich fahre selber jeden Tag hin und zurück*). Abschließend wiederholt sie ihr subjektives Urteil (*Für mich ist....toll*). Für jemanden, der sich nicht mit dem Bewertungsgegenstand auskennt, wären weitere Informationen z.B. zum Gewicht des Rollers im Vergleich zum Fahrrad und zur Sicherheit von Rollern im Vergleich zum Auto fahren interessant, um das Thema differenzierter und objektiver bewerten zu können, wobei eine solch differenzierte Bewertungskompetenz nicht ohne Weiteres bei SchülerInnen einer 4. Klasse vorausgesetzt werden kann.

Im weiteren Unterrichtsverlauf wurde dann der folgende Textausschnitt aus den Kindernachrichten *logo!* zum Thema *Zur Schule – ohne Auto* gelesen und diskutiert (Abb. 3):

Viele Eltern bringen regelmäßig ihre Kinder zur Schule. Sie halten das für die sicherste Möglichkeit. Aber eigentlich ist dieses Elterntaxi gar nicht so gut: Expertinnen und Experten sagen, dass Kinder nicht mit dem Auto zur Schule gebracht werden sollten. Zur Schule zu laufen ist sicherer als mit dem Auto zu fahren. Denn: Die meisten Unfälle auf dem Schulweg passieren mit dem Elterntaxi. Durch die wartenden Autos, die manchmal im Halteverbot, an Bushaltestellen oder in zweiter Reihe parken, entsteht oft ein ziemliches Verkehrschaos. Das ist unübersichtlich – und oft ganz schön gefährlich. Wer den Schulweg eigenständig meistert, lernt direkt den Straßenverkehr kennen! Auf dem Rücksitz dagegen kriegen Kinder von Verkehrsregeln eher wenig mit. Wichtig ist natürlich, dass der Schulweg sicher ist und ihr ihn gut kennt. Der Schulweg an der frischen Luft ist ein echter Muntermacher. Denn frühes Aufstehen ist so eine Sache – und die warme Luft im Auto macht erst recht eher schläfrig... Zu Fuß oder mit dem Rad unterwegs zu sein, ist total umweltfreundlich. Auch Schulbus oder Bahn sind besser fürs Klima als Autos. Denn lauter einzelne Autos, die kurze Strecken fahren und im Stau stehen, blasen Abgase in die Luft – und das ist schlecht für die Umwelt und das Klima. Wie ist das bei euch? Wie kommt ihr zur Schule und wieder nach Hause? Wie findet ihr euren Schulweg? Schreibt uns in den Kommentaren!

Abb. 3: Ausschnitt aus den Kindernachrichten *logo!*<sup>3</sup>

Der Text ermöglicht eine thematische Fokussierung auf den Aspekt Sicherheit, einen Perspektivwechsel und das Aufzeigen einer möglichen Kontroverse, nämlich, was Eltern vermuten, was der sicherste Schulweg ist, und was ExpertInnen tatsächlich in punkto Sicherheit herausgefunden haben. Die Sicherheit des Schulweges wird im Rahmen eines Vergleiches (Auto vs. zu Fuß) ausführlich abgewogen. Innerhalb eines komplexen argumentativen Textes ist die Bewertung im zweiten Satz (*X ist gar nicht so gut*) eingebettet in informierende Textteile (*Viele Eltern bringen regelmäßig ihre Kinder zur Schule*) und anschauliche begründende Textteile (Autos stehen im Halteverbot, können andere Verkehrsteilnehmer gefährden, Straßen werden unübersichtlich, die meisten Unfälle auf dem Schulweg passieren mit dem Elterntaxi). Anschließend überarbeiteten die SchülerInnen ihren Text und adressierten nun die *logo!*-Redaktion. Das folgende Beispiel stammt wiederum von der 4.- Klässlerin (Abb. 4).

<sup>3</sup> <https://www.zdf.de/kinder/logo/sicher-zur-schule-112.html>, zuletzt abgerufen am 23.9.2024.

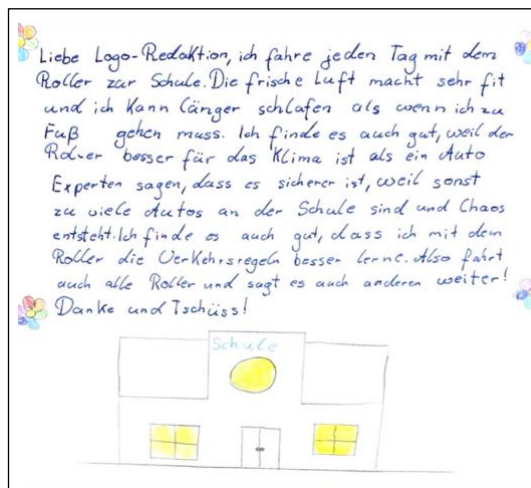


Abb. 4: Überarbeiteter Schülertext, 4. Schuljahr

Im überarbeiteten Text zeigt sich das neu erworbene Fachwissen und das ausgebaute Sprachwissen. Die Gründe sind nun vielfältiger und differenzierter (frische Luft, länger schlafen, Klimaverträglichkeit, Sicherheit, Verkehrssituation vor der Schule, Lernen von Verkehrsregeln) und teilweise objektiv formuliert (*Experten sagen*). Außerdem wird durch die Adressierung – sowohl in der Anrede (*Liebe Logo-Redaktion*) als auch in der abschließenden Handlungsempfehlung (*Fahrt auch alle Roller und sagt es auch anderen weiter*) – eine reflektierte und kritisch begründete Positionierung in einem öffentlich - gesellschaftlichen Diskurs angebahnt. Dieses Beispiel weist darauf hin, dass der Erwerb von Bewertungskompetenz im Unterricht durch ein geeignetes Thema, einen ausgewählten Textausschnitt und eine profilierte Schreibaufgabe angestoßen und unterstützt werden kann.

## 2) Masken tragen im Unterricht: Bewerten im Kontext der Corona-Pandemie (6. Klasse)

Das Thema *Masken tragen im Unterricht* wurde im Januar 2021 während der Corona-Pandemie in zwei 6. Klassen eines Dortmunder Gymnasiums behandelt. Anfang 2021 war die Unterrichtssituation so, dass SchülerInnen im Unterricht eine Maske tragen mussten. Derartige Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie wurden in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich bewertet. In NRW galt beispielsweise kein verpflichtender Mundschutz am Sitzplatz, in Niedersachsen war Mundschutz am Sitzplatz ab Klasse 3 angeordnet und in Rheinland-Pfalz war die Maskenpflicht abhängig von der Warnstufe. Dies sorgte in den Schulen und medial für heftige Diskussionen. An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass nicht nur Inhalte bewertet werden, sondern auch die regelbezogene Umsetzung der Inhalte. Beim Bewerten erfolgt zugleich eine Perspektivierung und eine Kontextuierung von Positionen: Lehrkräfte und SchülerInnen bewerteten die Situation zum Teil anders als VertreterInnen in Politik und Wissenschaft. Jede/r bezieht Stellung, häufig in mehreren Rollen, Studierende auch als Lehrkräfte, als Eltern und als WählerInnen. Die verschiedenen Positionierungen wurden in einigen Schulen zum Gegenstand des Deutschunterrichts. Zum Einstieg in das Thema wurde den SchülerInnen die Frage *Wie findest du Unterricht mit Maske* gestellt. Die schriftlich verfasste Antwort eines 6.- Klässlers ist die folgende:

Ich finde Unterricht mit Maske ziemlich blöd. Es ist anstrengend. Gestern habe ich nach dem Sportunterricht keine Luft bekommen. Ich habe schon öfter eine Maske vergessen und durfte fast nicht mit dem Schulbus mitfahren. Ich nehme meine Maske öfter im Unterricht ab.

Abb. 5: Schülertext, 6. Schuljahr

Ausgangspunkt des Textes ist die subjektive Bewertung *Ich finde X ziemlich blöd*. Der Bewertungsgegenstand ist Unterricht mit Maske. Erwartungen an eine begründete Bewertung werden teilweise erfüllt – es werden Argumente genannt – teilweise werden sie aber auch nicht erfüllt, es

werden keine Pro-Argumente für das Maske tragen genannt und keine Fakten zur Wirksamkeit von Masken genannt. Die Beurteilung kristallisiert sich an der Stelle *ziemlich blöd*. Das Urteil ist allgemein, unspezifisch und wenig überzeugend. Experten würden es anders formulieren, denn von der Bewertung eines Experten wird erwartet, dass objektive Argumente genannt werden. Als Gründe nennt der Schüler die Sauerstoffversorgung und die verpflichtende Mitnahme der Maske. Hier zeigt sich das Wissen des Schülers zum Thema ‚Masken tragen‘. Die Begründungen beruhen auf subjektiven Erfahrungen aus seiner unmittelbaren Erfahrungswelt. Wir erkennen, dass hier verschiedene sprachliche Handlungen vollzogen werden, die miteinander verbunden sind. Im ersten Satz wird resultativ beurteilt: *Ich finde Unterricht mit Maske ziemlich blöd*. Im zweiten Satz wird der Unterricht mit Maske charakterisiert, dies zeigt sich im Adjektiv *anstrengend*. Im Weiteren zielt *keine Luft bekommen* zugleich unmittelbar auf eine Bewertung und gibt eine Begründung dafür, warum es anstrengend ist. Ab dem dritten Satz finden wir das typische Diskursmuster für den Ausdruck von Subjektivität, das Erzählen. Es wird erzählt, bewertet und begründet (Narrative Bahnung: *Gestern habe ich nach dem Sportunterricht keine Luft bekommen*). Weiterhin wird erzählt und begründet (*Ich habe schon öfter eine Maske vergessen und durfte fast nicht mit dem Schulbus mitfahren*.) Hierbei werden subjektiv erlebte Szenen vergegenwärtigt und als Begründung eingesetzt. Im letzten Satz wird ebenfalls erzählt (*Ich nehme meine Maske oft im Unterricht ab*.) Bewertungen werden im Text mit verschiedenen sprachlichen Mitteln realisiert. Auffällig sind Adjektive, die für das Beurteilen und das Charakterisieren genutzt werden. Sie ordnen Gegenstände kategorisierend ein. Dabei gibt es Unterschiede. So ist *blöd* ein rein bewertendes Adjektiv. Darunter kann man sich nichts vorstellen. Die Begründung liefert der Schüler nach durch das beschreibende Adjektiv *anstrengend*. Unter *anstrengend* kann man sich etwas vorstellen und es wird auch expliziert (keine Luft bekommen, man muss an die Maske denken). Mit der Intensitätspartikel *ziemlich* erfolgt eine Feinabstimmung des Adjektivs, es wird zusätzlich charakterisiert. Man weiß allerdings nicht, ob der Schüler hier seine ganze Kompetenz abgerufen haben. Wenn es so ist, fehlt ihm Wissen, um annähernd objektiv zu bewerten.

Die SchülerInnen hatten dann die Aufgabe, für eine Partnerschule in einem Bundesland, in dem keine Maskenpflicht an Schulen gilt und das Tragen den SchülerInnen freigestellt ist, eine Stellungnahme zu schreiben. Zuvor hatten sie im Unterricht ausreichend Gelegenheit, die Vor- und Nachteile, die sich durch das Maske tragen ergeben, zu diskutieren und Meinungen anderer (SchülerInnen und Lehrkräfte) einzuholen. Der überarbeitete Schülertext ist dieser:

Unterricht mit Maske ist ein aktuelles und kontroverses Thema. Es gibt verschiedene Meinungen. Ich selber finde Unterricht mit Maske anstrengend, da man schlecht Luft bekommt, besonders im Sportunterricht und im Bus. Auf der anderen Seite verstehe ich, dass man damit kranke Menschen schützen möchte. Deshalb trage ich meine Maske. Wie es mit dem Thema bei uns und bei euch weitergeht

Abb. 6: Überarbeiteter Schülertext, 6. Schuljahr

Die Überarbeitung zeigt eine Annäherung an objektives Bewerten. Anstelle von *Ich finde X...findet sich X ist ein... Thema*. Im ersten Satz wird zunächst die Aktualität und Streitigkeit des Themas eingestuft (*X ist ein aktuell und kontroverses Thema*). Im zweiten Satz wird der Begriff ‚kontrovers‘ erläutert (*Es gibt verschiedene Meinungen*). Dann erst folgt die subjektiv reflexive Bewertung *Ich selber finde X...* Die angeführten Contra-Argumente entsprechen denen der ersten Textfassung, werden jetzt aber aufeinander bezogen und begründet (*X ist anstrengend, da...*). Im Gegensatz zum ersten Text wird auch ein Pro-Argument genannt (*kranke Menschen schützen*). Textprozeduren<sup>4</sup> des Argumentierens finden sich in Ansätzen (*auf der anderen Seite...*). Diese in einigen Teilen kontroverse Betrachtung und der Zuwachs an Fachwissen führen schließlich zu einer Verhaltensänderung des Schülers, er trägt nun eine

<sup>4</sup> Feilke bezeichnet sprachliche Formulierungsmuster als *Textprozeduren* (2014), relativ stabile (Text-)Bausteine, die für die Textproduktion, aber auch Textrezeption eingesetzt werden und sich auf der sprachlichen Textoberfläche in Prozedurausdrücken für bestimmte Textmuster bzw. in bestimmten Textsorten zeigen. Nach Bachmann und Feilke (2014) benötigen SchülerInnen solche Formulierungsmuster, um komplexe sprachliche Handlungen wie das Argumentieren oder Rezensieren meistern zu können.

Maske im Unterricht. Im letzten Satz adressiert der Schüler die SchülerInnen der Partnerschule (*bei euch*) und drückt seine Unsicherheit in Bezug auf die Entwicklung der Pandemie aus (*Wie es... weitergeht weiß ich nicht*). Hier zeigt sich Bedarf an einem weiteren Austausch und weiteren Informationen im Unterrichtsgespräch.

Das Thema *Maske tragen im Unterricht* wurde im Jahr 2021 auch in einem Dortmunder BA-Seminar erörtert. Der folgende Text ist ein Ausschnitt aus einer wissenschaftlichen Hausarbeit eines Germanistik-Studierenden im 2. Semester mit dem Titel ‚Umgang mit Masken und Auswirkungen auf die Unterrichtskommunikation in der Grundschule‘ (Abb. 7).

Die COVID-19-Pandemie hat zur Einführung verschiedener Maßnahmen zur Eindämmung des Virus geführt, darunter das Tragen von Mund-Nasen-Bedeckungen, insbesondere in Schulen. In Grundschulen, wo Kinder häufig enge soziale Interaktionen pflegen, stellt das Tragen von Masken eine Herausforderung für die Kommunikation dar. Das Tragen von Masken kann sowohl akustische als auch visuelle Kommunikationsaspekte beeinflussen. Akustisch kann die Maske die Sprachverständlichkeit verringern, da sie die Lautstärke und Klarheit der Stimme dämpft. Studien zeigen, dass das Verständnis von Sprache in lärmintensiven Umgebungen schwieriger ist, was in einem Klassenraum, in dem mehrere Schüler gleichzeitig sprechen, besonders relevant ist. Visuell beeinflusst das Tragen von Masken den Zugang zu nonverbalen Kommunikationssignalen. Mimik und Mundbewegungen sind entscheidend für das Verständnis emotionaler Nuancen und die Entwicklung sozialer Fähigkeiten. Untersuchungen haben gezeigt, dass Erwachsene durch das Fehlen von Gesichtsausdrücken Schwierigkeiten haben, Emotionen zu erkennen (Schroeter et al. 2021). Dies könnte auch die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern stören. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Tragen von Masken in der Grundschule signifikante Auswirkungen auf die Unterrichtskommunikation hat. Die Herausforderung liegt nicht nur in der akustischen und visuellen Verständlichkeit, sondern auch in den psychosozialen Auswirkungen auf die Schüler. Eine Balance zwischen gesundheitlichen Sicherheitsmaßnahmen und der Wahrung einer effektiven Kommunikationsumgebung muss gefunden werden. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten sich darauf konzentrieren, geeignete Strategien zu entwickeln, um die negativen Auswirkungen des Maskentragens zu minimieren und die Kommunikationsfähigkeit in Klassenräumen zu fördern.

Abb. 7: Ausschnitt aus einer wissenschaftlichen Hausarbeit, 2. Bachelor-Semester

Im Vergleich zum Schülertext wird hier objektiv bewertet, abgewägt und begründet im Muster *X hat zu Y geführt* bzw. *X stellt eine Herausforderung für Y dar*. Wissenschaftliches Bewerten zeigt sich hier z.B. im nominalen Stil in den ersten beiden Sätzen (*Die Covid-19-Pandemie hat zur Einführung... geführt, das Tragen von Masken...*). Zahlreiche Gründe werden in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht (eingeschränkte Akustik, Reduzierung nonverbaler Kommunikationssignale, SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung). Verschiedene Sprachhandlungen wie das Benennen (*COVID-19-Pandemie*), Beschreiben (*in Grundschulen, wo Kinder häufig enge soziale Interaktionen pflegen*), Begründen (*Untersuchungen haben gezeigt*) und Beurteilen (*stellt eine Herausforderung dar*) ergeben einen Text mit einer hohen Informationsdichte. Auch dies ist typisch für einen wissenschaftlichen Text, ebenso wie die Verwendung von Fachsprache (*psychosoziale Auswirkungen*) und Wissenschaftssprache (*signifikante Auswirkungen, Studien zeigen*), der Einbezug von Quellen, dichte Nominalphrasen (*das Tragen von Masken in der Grundschule, das Verständnis von Sprache in lärmintensiven Umgebungen*) und viele Nominalisierungen (*Eindämmung, Sprachverständlichkeit*). Ein weiteres Merkmal eines wissenschaftlichen Textes ist es, Forschungsperspektiven aufzeigen (*Zukünftige Forschungsarbeiten sollten*). Hier geht es nicht um eine Pro- und Contra-Abwägung, sondern um ein Aufzeigen von wissenschaftlichen Erkenntnissen, das Herausarbeiten von Zusammenhängen und daraus resultierenden Herausforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden. Somit zeigt sich bei diesem Beispiel sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der sprachlich-argumentativen Ebene eine immense Weiterentwicklung im Vergleich zum schülerseitigen Bewerten.

Das nächste Beispiel ist ein Ausschnitt aus einer Pressemitteilung der Charité Berlin vom 25.05.2021, verfasst von Christian Dorsten, Virologie und wissenschaftlicher Berater der Bundes- und

Landesregierungen (Abb. 8). In der Pressemitteilung bewertet Dorsten Ergebnisse der sogenannten Viruslast-Studie, an der die Charité beteiligt ist. Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass auch asymptomatisch Infizierte teils hochansteckend sein können. Auch hier wird das Tragen von Masken bewertet.

Diese Daten liefern eine virologische Grundlage für die Beobachtung, dass nur eine Minderheit der Infizierten den größten Teil aller Übertragungen verursacht. Dass sich hierunter so viele Menschen ohne relevante Krankheitssymptome finden, macht klar, warum Maßnahmen wie Abstandsregeln und die Maskenpflicht für die Kontrolle der Pandemie so wichtig sind.

Abb. 8: Ausschnitt aus einer schriftlichen Pressemitteilung der Charité Berlin<sup>5</sup>

Der Bewertungsgegenstand ist hier die neue erschienene Studie der Charité. Damit steht der Bewertungsgegenstand in einem größeren Handlungszusammenhang, der Kontrolle der Pandemie. Die Maskenpflicht wird als Maßnahme in den Handlungszusammenhang eingeordnet. Im ersten Satz wird das Urteil gefällt (*Daten liefern eine virologische Grundlage für die Beobachtung*), *virologische Grundlage* charakterisiert hier die Grundlagenforschung. Der Grund ist eine neue Studie zur Sichtbarkeit von Krankheitssymptomen, dies ist also die Bewertungskategorie. *Ohne relevante Krankheitssymptome* wird als Grund genannt. Wissen muss man, dass es in der Studie um die Sichtbarkeit von Symptomen geht. Das Fachwissen zeigt sich im Fachwortschatz. Kommen wir zu verschiedenen sprachlichen Handlungen, die hier miteinander verflochten werden. Benannt werden im ersten Satz *diese Daten* und *die Beobachtung*. Die Daten werden in ihrer Relevanz charakterisiert und erklärt (sie *liefern eine virologische Grundlage*). Die Beobachtung wird näher beschrieben (*nur eine Minderheit der Infizierten*), es wird beurteilt, *ohne relevante Krankheitssymptome* ist eine empirische Beobachtung, und begründet (*macht klar, warum*). Die Handlungen des Benennens, Charakterisierens, Erklärens, Beschreibens, Beurteilens und Begründens führen in ihrer Verkettung zur Bewertung der aktuellen Situation. Typisch für Wissenschaftssprache sind hier – wie auch in der wissenschaftlichen Hausarbeit – die kompakten Äußerungen in Form von Nominalisierungen (*Beobachtung, Krankheitssymptome, Abstandsregeln*) und Nominalphrasen (*Kontrolle der Pandemie*), die Wissen in symbolischen Ausdrücken bündeln. Im Unterschied zum Lernertext finden sich fachspezifische Adjektive (*virologisch*). Der Superlativ (*den größten Teil aller Übertragungen*) markiert einen Extrempunkt im Vergleich. Diese Stelle ist sehr wichtig und muss als neue Erkenntnis gesellschaftlich kommuniziert werden. Im Vergleich zum studentischen Text ist dieser Text in den beschriebenen Merkmalen noch dichter und voraussetzungsreicher.

Die Schülertexte, die wissenschaftliche Hausarbeit wie auch die Pressemitteilung zeigen die Entwicklung von Bewertungskompetenz, die Pole des Erwerbs vom Novizen hin zum Experten. Wissenschaftliches Bewerten ist anders angelegt als schülerseitiges Bewerten. Festgehalten werden kann, dass sich Bewertungskompetenz – wie sie sich in den Beispielen darstellt – in Abhängigkeit von konkreten Themen und Adressaten und im Kontext von schulischen, universitären und gesellschaftlichen Aufgaben manifestiert und entwickelt.

### 3) Nutzung von ChatGPT bei den Hausaufgaben: Bewerten im Kontext von Schule und künstlicher Intelligenz (9. Klasse)

Das dritte Thema ist ein hochaktuelles und ebenso kontroverses Thema. Im Deutschunterricht wurde Anfang 2024 der Einsatz von künstlicher Intelligenz im Hinblick auf das Verfassen verschiedener Texte gesprochen. Konkret geht es um die schülerseitige Nutzung von ChatGPT.<sup>6</sup> Erhoben wurden mündliche und schriftliche Bewertungsäußerungen in zwei 9. Klassen eines Wittener Gymnasiums. Die

<sup>5</sup> Pressemitteilung vom 25.05.2021 [https://www.charite.de/service/pressemitteilung/artikel/detail/sars\\_cov2\\_welche\\_personen-gruppen\\_potenziell\\_am\\_ansteckendsten\\_sind\\_1](https://www.charite.de/service/pressemitteilung/artikel/detail/sars_cov2_welche_personen-gruppen_potenziell_am_ansteckendsten_sind_1), zuletzt aufgerufen am 6.2.2022.

<sup>6</sup> ChatGPT ist ein Ende 2022 erstmalig vorgestellter Chatbot des Softwareunternehmens OpenAI, der in der Lage ist, mit NutzerInnen über textbasierte Nachrichten und Bilder zu kommunizieren und selbständig Texte zu verfassen.

Einstiegsfragen an die SchülerInnen lauteten: Nutzt du ChatGPT bei den Hausaufgaben? Wie findest du ChatGPT als Hilfe bei den Hausaufgaben?

- a) Ja, ich nutze es manchmal. ChatGPT ist praktisch und sehr schnell.
- b) Ich nutze ChatGPT eigentlich für alle Fächer. Es ist unkompliziert und die Texte werden damit besser.  
(Mündliche Äußerungen, 9. Schuljahr)

Die beiden mündlichen Äußerungen von zwei SchülerInnen einer 9. Klasse sind ähnlich strukturiert. Beide Äußerungen sind subjektiv begründet im Muster *X ist...*, im ersten Beispiel mit zwei beschreibenden Adjektiven, im zweiten Beispiel sprachlich stärker ausgebaut. Beide Antworten sind zugleich eine Beschreibung der Nutzungshäufigkeit (*manchmal*) und des Einsatzbereiches (*eigentlich für alle Fächer*) wie auch jeweils subjektive Bewertungen (*praktisch und sehr schnell, unkompliziert*). Im zweiten Beispiel gibt die Schülerin darüber hinaus noch die Wirkung auf die eigene Textproduktion an (*Texte werden damit besser*), was als Begründung für die Nutzung dient. Was in beiden Äußerungen nicht vorkommt, sind eine genauere Beschreibung des Einsatzbereiches (in welchen Teilen der Hausaufgaben) und eine Abwägung der Risiken (Sicherheit) und bisher nicht geklärten Aspekte (Lerneffekt).

Im weiteren Unterrichtsverlauf wurden die Nutzung von ChatGPT, das Potential und mögliche Risiken ausführlich besprochen. Anschließend wurde den Schülerinnen die folgende profilierte Schreibaufgabe gestellt:

Die Dortmunder Schulleiterinnen und Schulleiter haben sich letzte Woche getroffen. Sie haben diskutiert, ob Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen ChatGPT als Hilfe bei den Hausaufgaben nutzen sollen. Sie sind sich uneinig, einige sind für die Nutzung, andere sind dagegen. Nun möchten sie gerne erfahren, was die Schülerinnen und Schüler selber darüber denken und haben zwei Fragen an dich: Nutzt du ChatGPT bei den Hausaufgaben? Beschreibe bitte möglichst genau, wofür du ChatGPT bei den Hausaufgaben nutzt. Wie findest du ChatGPT als Hilfe bei den Hausaufgaben? Bitte begründe deine Meinung.

Abb. 9: Schreibaufgabe, 9. Schuljahr

Ich verwende Chat GPT manchmal bei meinen Hausaufgaben. Allerdings nicht direkt für Lösungen, sondern zum Erklären oder für genaue Beispiele. ChatPGT ist meiner Meinung nach sehr gut, da man sich einiges an Arbeit ersparen kann. Wenn man zum Beispiel Hilfe braucht für Präsentationen, dann kann man eigentlich immer ChatGPT fragen. Wenn man eine Präsentation über die Tiere in Australien machen soll, dann kann man ChatGPT sagen, nenne mir die Tiere in Australien und ihre Eigenschaften und nach maximal 30 Sekunden hat man alle Sachen, die man braucht. Und das ist für viele Schüler ziemlich arbeitserleichternd, weil man sich stattdessen eine halbe Stunde etwas auf Wikipedia durchlesen müsste, was ziemlich nervig ist. Deshalb ist ChatGPT für einige Schüler sehr praktisch. Außerdem, wenn man gerade Romane in der Schule hat, muss man sich die nicht mehr komplett durchlesen. Wenn man dafür zu faul ist, kann man sich die von ChatGPT zusammenfassen lassen und dann kann man auch viel besser im Unterricht mitmachen, weil man schon viel mehr weiß als die

Abb. 10: Schülertext, 9. Schuljahr

Ja, ich benutze ChatGPT und finde es gut. Ich habe manchmal ein bisschen Angst, wenn ich Hausaufgaben vortrage, dass sie falsch sein könnten. Denn es gibt ja Bedenken, dass ChatGPT immer korrekt ist. Ich benutze ChatGPT für alle Fächer außer Mathe und lasse mir dann Texte in korrektem Deutsch formulieren. Ich finde ChatGPT gut für Hausaufgaben, weil es unkompliziert ist. Manchmal fehlen einem Ideen und dann kommt man mit ChatGPT weiter. Aber man sollte auch kritisch sein und überlegen, ob die Informationen wirklich korrekt sind. Ich habe jedenfalls manchmal Zweifel.

Abb. 11: Schülertext, 9. Schuljahr

Die beiden Texte (Abb. 10 und 11) zeigen eine stärkere inhaltliche und sprachliche Ausdifferenzierung im Vergleich zu den mündlichen Äußerungen der Schülerinnen. Die Anwendungsbereiche von ChatGPT werden beschrieben (*zum Erklären oder für genaue Beispiele*). Hier zeigt sich das Wissen der Schülerinnen über die Struktur von Hausaufgaben (*Lösungen, Erklären, genaue Beispiele*). Sprachlich wird eine Textprozedur des Positionierens verwendet (*meiner Meinung nach*). Bewertungen werden eingeschränkt (*man sollte auch kritisch sein*) und persönliche Zweifel an der Korrektheit der generierten Texte werden eingeräumt (*Ich habe jedenfalls manchmal Zweifel*). Es finden sich verschiedene miteinander verknüpfte Handlungen des Benennens (*ChatGPT, Mathe*), des Beschreibens und des Erklärens (*nicht direkt für Lösungen, sondern zum Erklären oder für genaue Beispiele*), des Begründens (*da man sich einiges an Arbeit ersparen kann, weil es unkompliziert ist*) und des Appellierens (*Aber man sollte auch kritisch sein und überlegen*). Die SchülerInnen veranschaulichen ihre Bewertung anhand von Beispielen zur Nutzungsqualität (*Hilfe bei Präsentationen, Romane zusammenfassen, Präsentation über die Tiere in Australien vorbereiten*). Auch Vergleiche von ChatGPT mit gängigen Nachschlagewerken (*Wikipedia*) werden hinsichtlich der Zeitersparnis gezogen (*30 Sekunden vs. 30 Minuten, arbeitserleichternd vs. nervig*). Hier zeigt sich das Fachwissen der Schülerinnen. Im ersten Beispiel wird das Urteil *ChatGPT ist meiner Meinung nach sehr gut* mit der Zeitersparnis begründet (*da man sich einiges an Arbeit ersparen kann, weil man sich stattdessen eine halbe Stunde etwas auf Wikipedia durchlesen müsste*). Im letzten Satz wird als weitere Begründung ein Wissensvorsprung im Unterricht genannt. Insgesamt sind die schriftlich verfassten Begründungen im Vergleich zu den mündlichen Äußerungen differenzierter und durch Beispiele veranschaulicht. Sie bleiben dennoch an einigen Stellen unspezifisch (*es gibt ja Bedenken*). Wer genau Bedenken trägt, wird nicht gesagt, vielleicht weiß es die Schülerin nicht oder die Aufgabe ruft dieses Wissen nicht ab. In einem wissenschaftlichen Expertentext würden weitere Bewertungskategorien wie z.B. der Lerneffekt der Nutzung diskutiert werden. Außerdem würden fachsprachliche Formulierungen verwendet werden. Man erkennt hier, dass im Unterricht die Vermittlung von weiterem Fachwissen, einem Fachwortschatz und von Formulierungsmustern des Bewertens wichtig sind.

Im Anschluss daran beschäftigt sich die 9. Klasse mit dem Text *KI in der Schule. Der neue Taschenrechner?* des WDR vom 21.1.2024.<sup>7</sup> Das Thema ChatGPT bei den Hausaufgaben ist hier in einen Diskurs der Kulturministerkonferenz eingebettet.

#### **KI in der Schule. Der neue Taschenrechner?**

ChatGPT nutzen auch viele Schüler für Hausaufgaben oder den Unterricht. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission hat der Kultusministerkonferenz Vorschläge zum Umgang mit KI in der Schule überreicht... Rund 20 Prozent der Schüler in Deutschland nutze ChatGPT mittlerweile im Unterricht oder für die Hausaufgaben, so schätzt es die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). Ein Trend, der nicht schlimm sei, aber beobachtet und begleitet werden müsse... Statt sich die Hausarbeit einfach von einem Chatbot schreiben zu lassen, solle es vielmehr eine Zusammenarbeit zwischen Schüler und Technologie geben. Dabei sei es wichtig, auch darauf zu achten, was die Künstliche Intelligenz erzeugt, denn die halte sich nicht immer an die Fakten. "Das Kind muss verstehen: Was macht KI, wie funktioniert KI? Die kann zwar formulieren wie ein Mensch, aber da muss man lernen, dass gute Formulierungen nicht gleich guter Inhalt sind", sagt Cress. Jetzt sei es an den Kultusministern der Länder, Lehrpläne und Strategien zu entwickeln, wie diese Tools im Unterricht eingesetzt werden können... KI ist Teil unserer Welt und wir wollen ja auch, dass die Schüler damit umgehen können." Schon in ein paar Jahren werde der Einsatz von Chatbots im

Abb. 12: Ausschnitt aus einem Presstext der *Tagesschau*

Das Thema wird hier als ein dynamischer Prozess im Spannungsfeld von Forschung, Bildungspolitik, Schule und Gesellschaft bewertet (*ein Trend, der nicht schlimm sei, aber beobachtet und begleitet werden müsse*). Diese Bewertung wird in einem öffentlich-rechtlichen Medium kommuniziert, ist also gesellschaftlich hoch relevant. Es wird öffentlich gemacht, dass es verschiedene Perspektiven auf das Thema gibt. BildungsexpertInnen, Schulleitungen, Lehrkräfte und SchülerInnen bewerten den Einsatz

<sup>7</sup> <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/ki-chatgpt-schule-100.html>, zuletzt aufgerufen am 25.9.2024.

von ChatGPT bei den Hausaufgaben und im Unterricht und handeln Lösungsvorschläge miteinander aus. Solch ein Spannungsfeld des Bewertens im Unterricht zu reflektieren, scheint ein wichtiger Schritt zum wissenschaftspropädeutischen Lernen und Formulieren, wie es in der Sekundarstufe II gefordert wird, zu sein.

Zusammenfassend sehen wir an den drei besprochenen Beispielen, dass das Bewerten schulisch, gesellschaftlich und wissenschaftlich hoch relevant und herausfordernd ist. Bewertungen sind allgegenwärtig und ein viel diskutierbares gesellschaftliches Phänomen. Die Beispiele zeigen, dass eine gute Bewertung entsprechendes fachliches Wissen, aber auch Sprach- und Textwissen über die Textstruktur, textspezifische Formulierungsmuster, die Verknüpfung von Sprachhandlungen und Wissen über den Fachwortschatz voraussetzt. SchülerInnen eignen sich dieses Wissen im Unterricht an. Zudem haben wir gesehen, dass das Bewerten mit verschiedenen Handlungen zu tun hat. Es ist kein eigenes Handlungsmuster wie z.B. das Beschreiben oder das Argumentieren. Das Bewerten ist vielmehr eine Mithandlung des Argumentierens. Die Beispiele zeigen: Um sich zu wichtigen Fragen des Lebens äußern zu können, brauchen SchülerInnen guten Unterricht. Sie brauchen Formulierungshilfen für bestimmte sprachliche Handlungen und geeignete Schreibaufgaben.

## 2. Zur gesellschaftlichen Relevanz des Bewertens

Bewertungen sind ein zentraler Bestandteil unseres gesellschaftlichen Lebens. Sie zeigen gesellschaftliche Spannungsfelder auf. So wird z.B. in der Bildungspolitik derzeit über Bildungsreformen, Chancengleichheit und den Umgang mit Digitalisierung an Schulen kontrovers diskutiert. In der Diskussion vertreten sind nicht nur Gruppen von (Bildungs-)Institutionen, sondern auch einzelne Schulen oder Hochschulen sowie Personen(gruppen) wie Eltern- oder Schülergruppen mit ganz eigener Philosophie. Themen müssen im Kollektiv von den Akteuren immer wieder neu gemeinsam bewertet, ausgehandelt, öffentlich gemacht und ggf. nochmals neu bewertet und revidiert werden. Bewertungen sind ein fester Bestandteil sozialer Interaktionen (vgl. Pomerantz und Heritage 2012) und speisen sich „aus wiederkehrenden menschlichen bzw. gesellschaftlichen Grundbedürfnissen“ (Reisgl 2019, 117).

- **Omnipräsenz:** Bewertungen können sowohl Bestandteil alltäglich-spontaner informeller Kommunikation sein (z.B. auf dem Schulhof), aber auch professionell organisiert (z.B. bei Sportwettkämpfen) und institutionalisiert herbeigeführt werden (z.B. vor Gericht). Bewertet wird in der Kommunikation unter Experten (z.B. in wissenschaftlichen Diskursen) als auch unter Laien (z.B. Fußballfans nach einem Spiel) und zwischen Experten und Laien (z.B. in der Arzt-Patienten-Kommunikation), in Gesprächen face-to-face (z.B. im Unterricht) und in technisch-medial vermittelter Kommunikation (z.B. per Telefon) wie auch in Texten (z.B. in Rezensionen). Bewertende Texte im Alltag sind u.a. Kommentare und Leserbriefe, Beschwerden und Reklamationen, Bittbriefe und Anträge, Rezensionen und Besprechungen, Thesenpapiere und Statements.
- **Gesellschaftliche Teilhabe:** Für den, der Kritik reflektiert rezipieren und produzieren kann, bedeutet dies gesellschaftliche Teilhabe und Verantwortung. Eine entwickelte Urteilsfähigkeit ist gesellschaftlich verankert und Grundlage für Demokratie und Meinungsfreiheit. „Geteilte Werte – in Verbindung mit geteilten Symbolsystemen, Wissensrepräsentationen und Handlungsnormen – werden häufig als kulturelle Basis von Gesellschaften begriffen, ›nach dem Prinzip: Die Mitglieder der Kultur X sind der Überzeugung, dass Y‹“ (Goodwin und Goodwin 1992, 182, zitiert nach Habscheidt 2015, 5). Dabei bilden explizite und implizite Bewertungsskalen individuelle Bewertungssysteme einer Gesellschaft bzw. einer gesellschaftlichen Gruppe ab. Diese allgemeinen Verfahren alltäglicher Interaktion existieren in verschiedenen Ausprägungen und sind je nach Einzelsprache, historisch-kultureller Konstellation, Milieu, Institution, Medium, Gruppenstil etc. differenzierter zu beschreiben.

- **Urheberschaft:** Die Omnipräsenz und Komplexität von Bewertungen und Bewertungssystemen führt zu großen Herausforderungen in unserer heutigen digitalen Zeit. Dies betrifft auch die Urheberschaft von Bewertungen. Insbesondere in den sozialen Medien und in Bewertungsportalen bleibt diese häufig unklar und VerfasserInnen bleiben anonym. Gerade bei Phänomenen wie Hatespeech und Mobbing wird es zur Aufgabe der Verantwortlichen sozialer Netzwerke und auch der Medienberichterstattenden, Grundlagen für eine nachvollziehbare und reflektierte gesellschaftliche Bewertungskultur zu schaffen. Das setzt gemeinsame Annahmen darüber voraus, was wahr ist und was gemeinsame gesellschaftliche Werte sind.<sup>8</sup> Unreflektierte öffentliche Bewertungen, die nicht den Fakten entsprechen oder nicht auf gemeinsam vereinbarten Werten beruhen (z.B. dem Grundgesetz der Bundesrepublik) sind eine Gefahr für demokratische und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen agierende Gesellschaften, da sie eine gesellschaftliche Spaltung vorantreiben.
- **Kritisches Denken und Entscheidungsfindung:** Bewertungsprozesse erfordern die Analyse von Informationen, das Abwägen von Handlungsmöglichkeiten und den damit verbundenen Vor- und Nachteilen sowie das Hinterfragen von Annahmen, die für eine Entscheidung grundlegend sind. Ob im Alltag, in der Schule oder im Beruf – wir bewerten permanent Informationen, Optionen und Ergebnisse, um reflektierte und fundierte begründete Entscheidungen zu treffen.
- **Reflexion und Qualitätssicherung:** Bewertungsprozesse fördern die Reflexion über eigene Handlungen und deren Auswirkungen. Dies ist wichtig für persönliches Wachstum und Entwicklung sowie für das Verständnis der eigenen Position innerhalb eines größeren Kontexts. In vielen professionellen Bereichen ist das Bewerten ein Mittel zur Qualitätssicherung. Durch systematische Bewertungen, z.B. Akkreditierungen an Hochschulen, können Standards eingehalten und die Qualität von Dienstleistungen, Produkten oder sozialen Angeboten sichergestellt werden.
- **Anerkennung, Feedback und Verbesserung:** Bewertungen helfen dabei, Erfolge in der Schule, im Beruf und in sozialen Kontexten anzuerkennen und Motivation zu stärken. Das Bewerten ist essenziell für Feedbackprozesse. Durch Bewertungen können Potentiale, Stärken und Schwächen identifiziert werden, was zu einer kontinuierlichen Verbesserung von Fähigkeiten, Leistungen und Produkten führen kann.
- **Soziale Interaktion:** In Gruppen und Gemeinschaften werden Meinungen, Ideen oder Verhaltensweisen bewertet, was zur Normierung von Standards und zur Schaffung gemeinsamer gesellschaftlicher Werte beiträgt. Dies ist derzeit ein schwieriger Bereich. Hier besteht die Gefahr der Manipulation durch falsche Tatsachenberichte und Tatsachenbehauptungen. Im Alltag ist es deshalb wichtig, Fachinformationen ggf. zu korrigieren, z.B. in der privaten Chatgruppe oder im Gespräch mit den Nachbarn und den eigenen Blick für Bewertungen zu schärfen.
- **Politische Interaktion:** Derzeit sorgen Desinformation, Fake-News und auch illegale Inhalte für politische und gesellschaftliche Unruhen. Diese werden vor allem über soziale Medien geteilt. Eine gesellschaftliche Frage ist, wie man damit umgehen soll, wie diese enttarnt, benannt und wer verantwortlich gemacht werden kann. Bewertungen in politischen und rechtlichen Institutionen und Systemen haben gesellschaftlich weitreichende Konsequenzen z.B. bei einem Wahlkampf.

Ein starker Wandel des Bewertens ist in den letzten Jahren medial zu beobachten. Aufgrund der Digitalisierung hat ein gesellschaftlicher Umbruch der Kultur des Kritik-Äußerns und des Bewertens stattgefunden (vgl. Habscheid 2015). Bewertungen sind allgegenwärtig und ein strittiges Phänomen. Das liegt auch darin begründet, dass schriftlich verfasste Bewertungen früher fast ausschließlich von ExpertInnen mit vielseitigem Fach- und Weltwissen vorgenommen wurden, während heute die Bewertungskommunikation im Rahmen medialer Verwendungsweisen vor allem unter Laien zunehmend an Bedeutung gewinnt. Innerhalb der Neuen Medien finden sich zahlreiche Formen des Bewertens via SMS, WhatsApp, E-Mail, Facebook, Twitter, in Foren und Online-Kommentaren (Burger und Luginbühl 2014). Hier wird eine eigentlich private Bewertungshandlung in einem öffentlichen Raum kundgetan, häufig anonym, verkürzt und unbegründet. Dies kann für eine breite Leserschaft

---

<sup>8</sup> Menschliche Bindungen beruhen „ganz stark auf den je eigenen Werten und dem ihnen gebührenden Respekt“, was im deutschen Grundgesetz in seinem 1. Artikel und dem Begriff der ‚Würde‘ aufgenommen ist (Klotz: 2019, 58).

meinungsbildend sein, es wird gelikt, geteilt und damit zur Grundlage für weitere Bewertungen. In einigen Internetforen, sozialen Netzwerken oder Bewertungsportalen werden kurze subjektive Urteile jedoch unter starkem Zeitdruck abgegeben. Dies geschieht zunehmend mehr durch stark vereinfachte und oberflächliche Bewertungshandlungen wie das sogenannte ‚liken‘ (Daumen-hoch-Geste) oder durch Bewertungen mit Sternchen (Vergabe von 1-5 Sternen). Speziell Jugendliche tauschen so Bewertungen über neue Filme, Musik, Jugendbücher, Hörspiele, Computerspiele etc. aus und kommentieren Bewertungen anderer. Nach Steinmann et al. (2015) zählen zu den häufigsten Aktivitäten der Mitglieder in sozialen Netzwerken die Rezeption von Inhalten anderer Nutzer, die aktive Bereitstellung eigener Meinungen oder Inhalte (sog. Postings) und das Kommentieren von bereitgestellten Inhalten (ebd. 2015). Verschiedene Studien zeigen, dass Online-Bewertungen eine hohe Relevanz für Kaufentscheidungen haben, die sogenannte „Weisheit der Vielen“ oder die Schwarmintelligenz sind den Befragten ebenso wichtig wie der traditionelle Rat von Familie, Freunden oder der von Fachexperten. Bewertungsmaßstäbe und Wissensvoraussetzungen sind jedoch häufig nicht auf den ersten Blick erkennbar. So bleiben Bewertungen unbegründet oder äußerst knapp und argumentativ an der Oberfläche (nur wenige Bewertungskategorien werden einbezogen). Es besteht die Gefahr der Manipulation durch subjektive und unbegründete Bewertungen gerade für Kinder, Jugendliche und weniger erfahrene LeserInnen.

### 3. Zur schulischen Relevanz des Bewertens

Angesichts der zunehmenden Bedeutung und omnipräsenten Gegenwart von Bewertungen in unserer globalisierten und digitalisierten Welt und deren Konsequenzen wie Mobbing und politische Manipulation ist es unerlässlich, Bewertungskompetenz frühzeitig in der Schule zu entwickeln und SchülerInnen umfassend kritikfähig zu machen. Die eigene Meinung zu versprachlichen, geeignete Begründungen zu reflektieren, andere Meinungen kennenzulernen und nachzuvollziehen und verallgemeinerbare Werte und Normen einer Gesellschaft zu thematisieren, ist in Zeiten, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse gesellschaftlich angezweifelt werden und SchülerInnen fake-news und ad-hoc-Bewertungen in den sozialen Medien ausgesetzt sind, eine überaus wichtige Aufgabe von Unterricht.

Bewertungskompetenz wird in der Schule in allen Schulstufen und in allen Fächern verlangt in Diskussionen und bei der Arbeit mit Texten. Wenn SchülerInnen lernen, wie man bewertet, erwerben sie eine Kompetenz, die ihnen zunächst einmal bei der Partizipation an der bildungssprachlich-textnahen mündlichen Kommunikation hilft, beispielsweise beim Kommentieren, Diskutieren und Debattieren. Aus der Perspektive des Curriculums zählt das Bewerten zu den Operatoren des Deutschunterrichts und gehört wie das Diskutieren, Erörtern, kritisch Stellung nehmen, sich Auseinandersetzen, Beurteilen, Prüfen/Überprüfen zur Operatoren-Gruppe *Diskutieren* (Feilke und Rezat 2020)<sup>9</sup>. Erworben wird aber auch ein Handlungsrepertoire, das für das schriftliche Argumentieren und Rezensieren nutzbar ist. So wird im Fach Deutsch in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen der Primarstufe das Bewerten von Büchern und Texten gefordert, wie auch das Begründen der eigenen Meinung, z.B. in den Textformen Buch-, Spiel- oder Filmtipp (KMK 2004, 15ff.). In der Sekundarstufe I ist die Handlung des Bewertens in allen Kompetenzbereichen gefordert, z.B. beim Kommentieren und beim mündlichen und schriftlichen Formulieren der eigenen Position und fremder Positionen (KMK 2003). Bewertungen kommen dabei nur äußerst selten als isolierte Textsorte vor, vielmehr sind sie Bestandteile von argumentierenden Texten (z.B. Erörterung, Textanalyse, Interpretationsaufsatz) und rezensierenden Texten (z.B. Buch-, Spiel- oder Filmrezension). Dem Fach Deutsch kommt bei der Schulung der Argumentationskompetenz eine besondere Bedeutung zu.<sup>10</sup> Während andere Fächer argumentative Fähigkeiten nutzen und fachlich differen-

---

<sup>9</sup> Operatoren bezeichnen komplexe sprachliche Handlungen, die insbesondere für das Lernen aus Texten, den Umgang mit Texten im Unterricht und das Schreiben eigener Texte elementar sind.

<sup>10</sup> ‚Argumentationskompetenz‘ wird verstanden als die Fähigkeit, in einer strittigen Situation ein eigenes gedankliches Konzept von Positionen und Gründen zu entwerfen und dieses der Sache und dem Adressaten angemessen sprachlich ausdrücken zu können. Ausgangspunkt ist ein strittiges Thema, zu dem der Schreibende eine klare Position einnimmt. Dies

zieren, kann es als Aufgabe des Faches Deutsch gelten, diese anzubahnen und in ihren sprachlichen Aspekten auszubauen. Nicht zuletzt aus diesem Grund zählen die Bildungsstandards das Argumentieren zu den zentralen Schreibformen (KMK 2004, 12). Informationen zu einem kontroversen Thema zu gewichten, Argumente zu evaluieren, eigene Meinungen zu bilden, zu reflektieren und angemessen zu formulieren, ist zugleich die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit Medien und Texten (z.B. beim Umgang mit Bewertungen in sozialen Medien und Texten) und eine Voraussetzung für spätere akademische Leistungen. Bewertungs- und Argumentationskompetenz kann daher auch als eine schulische Schlüsselqualifikation angesehen werden.

#### 4. Zur linguistischen Bedeutung des Bewertens

Auch in der Linguistik zählt das Bewerten zu den Grundformen sprachlichen Handelns (Fiehler 1990, Habscheid 2015, Reisigl 2019). Es ist jedoch weit weniger erforscht als das Argumentieren (z.B. Klein 1980, Grundler und Vogt 2006, Öhlschläger 2011) oder das Rezensieren (Zhong 1995) bzw. das Kritisieren (Fabrizius-Hansen 2011, Redder 2014).

Linguistisch betrachtet gibt es morphologisch und syntaktisch verschiedene Formen des Bewertens, die sich hinsichtlich ihrer Komplexität und ihrer Schwerpunktsetzung unterscheiden. Zu den weniger komplexen nicht-sprachlichen Verwendungen gehören symbolische Gesten wie die Daumen hoch-Geste, ikonische Gesten (z.B. eine abwertende Handbewegung) und Skalen (z.B. Bewertungsskalen für Feedback). Zu den einfacheren sprachlichen Mitteln zählen numerische Angaben (Note 1), einzelne dimensionale Adjektive (gut, schlecht) und Nominalisierungen (Meisterstück). Während symbolische Gesten klar und einfach verständlich sind, sind sprachlich komplexe Bewertungen, z.B. in einem wissenschaftlichen Fachtext, nicht immer als solche erkennbar und gerade für jüngere ungeübte LeserInnen oft nicht eindeutig zu verstehen. Während im alltäglichen mündlichen Diskurs eine Daumen-hoch-Geste für sich stehen kann, wirkt das professionelle schriftliche Bewerten insbesondere durch die Besonderheit der sprachlichen Gestalt. Die Form und Wahl der sprachlichen Bewertungsmittel konstituieren den kommunikativen Sinn. Zu den komplexeren sprachlichen Mitteln zählen domänenspezifische Mehrwortausdrücke, komplexe Nominalphrasen und bildhafte Vergleiche bzw. Vergleichssätze. Ihr Verständnis setzt gesellschaftlich fundiertes Wissen aus den jeweiligen Fachbereichen voraus. Das Fachwissen zeigt sich in der korrekten Verwendung des jeweiligen Fachwortschatzes.

Das schriftliche Bewerten ist eingebunden in Handlungszusammenhänge des Argumentierens und Rezensierens, in denen es funktional ist, ein begründetes Urteil anzubahnen. Das Bewerten wird in der Linguistik nicht als eigenes Handlungsmuster wie z.B. das Beschreiben betrachtet, es hat vielmehr mit verschiedenen Handlungen zu tun und wird hier als Mithandlung des Argumentierens und Rezensierens verstanden.<sup>11</sup>

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird ‚Bewerten‘ mit dem ‚Zuordnen eines Wertes‘ verwendet, z.B. die Bewertung eines Eigenheims (je nach Zustand, Alter, Lage etc.), einer Schulleistung (mit Noten) oder einer Idee (z.B. beurteilt eine Fachjury die Ideen von Start-up-Unternehmen). Der Wert wird auf einer gedachten oder explizit gemachten metrischen oder non-metrischen Skala gesetzt. Bei einer metrischen Skala lassen sich sowohl die Elemente einer Menge anordnen (z.B. die Schulnoten 1-6) als auch Abstände bzw. Differenzen idealerweise genau berechnen. Typischerweise hat man es dabei mit quantitativen Messdaten zu tun, deren Ausprägungen durch Zahlenwerte gegeben sind. So lassen sich auch Mittelwerte und Häufigkeiten berechnen. Bei einer nicht-metrischen Skala (Ordinal-Skala) wird zwischen sich ausschließenden Kategorien entschieden. Die Kategorien haben eine Rangordnung, wie z.B. *die Spieler haben mit viel/mäßig/wenig/kaum/keinerlei Präzision gespielt*. Gewichtet wird mit Intensitätspartikeln. Diese Unterscheidungen setzen explizites sprachliches Wissen voraus.

---

verlangt Sachwissen, die Einbeziehung der Perspektive des Lesenden, die Erfassung des Kontextes und ein klares Schreibziel. Die LernerInnen müssen ihre Wertungen und Meinungen mit fundierten Argumenten begründen und in einer schlüssigen Struktur darlegen.

<sup>11</sup> Auch aus Sicht der Funktionalen Pragmatik stellt das Bewerten keine eigene Sprechhandlung dar, ist aber als mentaler Mechanismus implizit in allen sprachlichen Handlungen enthalten und dadurch nicht immer als solches erkennbar (vgl. Rehbein 1977).

Auch etymologisch betrachtet lässt sich die enge Verbindung von ‚bewerten‘ zu ‚Wert‘ erkennen. So stammt ‚bewerten‘ vom althochdeutschen Adjektiv ‚wird‘ ab (9. Jahrhundert), das mit der Bedeutung ‚einen gewissen Preis kostend‘, ‚von hohem Wert‘ als auch abgeleitet ‚etwas hat Bedeutung‘ angegeben ist (Pfeifer et al. 1993). Bewerten im Sinne von ‚den Wert festlegen, benoten, einschätzen‘ ist aus dem Termini ‚Wert‘ hervorgegangen und entstand in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es gehört zur Synonymgruppe ‚abschätzen, begutachten, beurteilen, einschätzen, schätzen‘. Die unterschiedlichen Verben machen Unterscheidungen hinsichtlich der Subjektivität bzw. Objektivität des Sprechenden deutlich. Während ‚abschätzen‘ sich eher auf eine subjektive Bewertung bezieht, hat ‚begutachten‘ einen offiziellen objektiven Charakter. Hiermit kommen wir zu der zentralen Frage, inwieweit Bewertungen hinsichtlich ihrer Subjektiv bzw. Objektivität einzuordnen sind.

Subjektives Bewerten bezieht sich auf Einschätzungen oder Meinungen, die von individuellen Gefühlen, persönlichen Erfahrungen und individuellen Wertvorstellungen geprägt sind. Die Muster *Ich finde X...* bzw. *Für mich ist X...* kennzeichnen den Standpunkt des Bewertenden. Zum Beispiel könnte jemand eine neue Inszenierung eines Theaterstücks als innovativ wahrnehmen, basierend auf seinem persönlichen Geschmack oder seiner individuellen Vorerfahrung. Diese Wahrnehmung kann sich jedoch aufgrund individueller Erfahrungen und Weltwissen (z.B. darüber, was gerade über verschiedene Inszenierungen geschrieben wird) wieder ändern. Die Bewertung kann demnach morgen eine andere als die heutige sein. Derartiges Äußern von Kritik geschieht häufig nicht „nach Maßgabe bestimmter Eigenschaften“ (Keller 2008, 6ff.) und gut begründet, sondern lediglich als subjektives Geschmacksurteil. Geschmacksurteile erheben aber „weder den Anspruch auf rationale Diskutierbarkeit noch auf irgendeine Begründbarkeit. Ein Geschmacksurteil ist ein deskriptives Urteil, zu dessen Wahrheitsbedingungen nur der Sprecher Zugang hat“ (Keller 2008, 11). Dies geschieht durch judikative Ausdrücke wie z.B. das Verb *gefallen*, denen ein expliziter oder impliziter Bezug zu Eigenschaften des bewerteten Objektes fehlt. Eine objektive Bewertung dagegen ist rational begründet und sprachlich präzise skaliert. Während subjektive Bewertungen also auf individuellen und häufig unmittelbaren Empfindungen basieren, stützen sich objektive Bewertungen auf allgemeine Normen, die für alle Mitglieder einer gesellschaftlichen Gruppe gelten sollten. „Um eine Handlung, ein Produkt, eine Entwicklung etc. bewerten zu können, muss man sie vergleichend auf einen Maßstab, einen Standard bzw. eine Norm beziehen“, postuliert Bohl (2022, 7). Das Festlegen von Normen erfordert Entscheidungen, denn „Normen etablieren sich in Bereichen des Lebens, wo – zumindest der Möglichkeit nach – verschiedene Arten des Verhaltens oder des Handelns möglich sind. Norm setzt Varianz voraus – und negiert Varianz zugleich, indem von den denkbaren Varianten nur eine als gültig gesetzt wird“ (Peyer et al. 1996, 11). Objektives Bewerten wie es z.B. beim Begutachten angestrebt wird, strebt danach, Bewertungen aufgrund von Gesetzmäßigkeiten und gesetzlichen Regelungen zu treffen, unabhängig von persönlichen Meinungen oder Emotionen. Dabei kommt es auf messbare, nachvollziehbare allgemeingültige Kriterien an, die allgemein anerkannt sind. Angestrebt wird objektives Bewerten z.B. in Institutionalisierten Bewertungsverfahren wie dem Peer Review Verfahren. Die Grenzen zwischen schlüssigem und trugschlüssigem Argumentieren sind aber oft fließend und die Schlüssigkeit von Argumentationen hängt nicht lediglich von formal-logischen Regeln, sondern auch vom jeweiligen sozialen Feld (Disziplin, Theorie, Thema) ab, in dem argumentiert wird (Reisigl 2019).

Zusammenfassend soll das Bewerten hier verstanden werden als

- Bestandteil sowohl von alltäglicher Interaktion als auch von Expertenkommunikation, die nicht für sich steht, sondern immer abhängig ist von einer spezifischen Handlungskonstellation, „in denen auf irgendeine Weise Orientierung gebraucht wird, sinnvoll ist oder sich quasi institutionell oder zufällig anbietet“ (Klotz 2019, 34),
- ein kognitiver Akt bzw. mentaler Prozess des Einschätzens auf der Basis eines bewussten oder unbewussten Wertmaßstabes,
- eine bewertend-prüfende Beurteilung, die kriterienorientiert bzw. kriteriengeleitet mit einem expliziten oder impliziten Bezug auf bestimmte Normen (z.B. gesellschaftliche Normen, Sprach- und Textnormen etc.) durchgeführt wird,

- sprachliche Äußerungen, die die sprachliche Handlung des Bewertens vollziehen und dabei auf ein bestimmtes *sprachliches Bewertungsinventar* zurückgreifen und als
- Mithandlung des Argumentierens und Rezensierens.

Eine weitere linguistische Charakterisierung von Bewertungen betrifft die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Bewertungen. Der Unterschied liegt im Grad der Deutlichkeit, mit dem Bewertungen formuliert werden. Explizite Bewertungen sind in einem Text deutlich erkennbar und leicht verständlich (z.B. *Das Buch ist spannend, Die Handlung ist an vielen Stellen originell*). Beim expliziten Bewerten wird eine Meinung oder eine Wertung direkt und klar formuliert (*X ist...*). Dies geschieht durch eindeutig positive oder negative Ausdrücke, oft in Form von Adjektiven. Die Bewertung wird unmissverständlich ausgesprochen, was die Beurteilung und den Nachvollzug für jüngere SchülerInnen und unerfahrene LeserInnen leichter macht. Explizite Realisierungen können realisiert werden durch

- Daumen hoch-Geste (symbolisch),
- Vergabe von Sternen oder Noten (symbolisch),
- Adjektive und Intensitätspartikeln zur Skalierung des Bewertungsgegenstandes (*sehr gut, durchschnittlich, sehr schlecht* usw.),
- Differenzierung durch die Verwendung von Gradpartikeln (*relativ, höchst, einigermaßen* usw.),
- Verwendung von Gradadverbien mit emotionalem Bedeutungsanteil in der Umgangssprache (*schrecklich nett* usw.) und Superlative (*blitzschnell*),
- Nominalisierungen (*Superstar*) und Nominalphrasen (*Das spannende Buch*),
- idiomatisierte Vergleiche mit bewertender Funktion (*schwarz wie der Teufel*) und
- Stereotype (*Japaner sind hilfsbereit*).

Implizites Bewerten hingegen erfolgt subtiler, oft durch die Verwendung indirekter Hinweise, Ironie, Metaphern oder einen gestaltenden Kontext. Während bspw. Ironie eine skeptische Haltung gegenüber der aufgestellten Behauptung impliziert, deutet eine Metapher an, dass die Argumentation nicht stabil oder zuverlässig ist. Bei den genannten Mitteln wird eine Bewertung nur angedeutet, ohne sie ausdrücklich auszusprechen. Implizite Bewertungen sind nicht immer als Bewertung zu erkennen und machen deshalb den Nachvollzug für ungeübte LeserInnen schwieriger (wie z.B. *Das Buch wurde kaum zur Hand genommen*).

## 5. Bewertungstypen

Basierend auf den vorangegangenen Überlegungen in den Kapiteln 1 bis 4 werden vier Bewertungstypen unterschieden:

### a) Bewerten I

Ich finde E-Roller super. (mündliche Äußerung, 4. Schuljahr)

- Bewerten als subjektive, spontan geäußerte und unbegründete einzelne Handlung,
- alltäglich realisiert in mündlicher Kommunikation, z.B. unter Freunden, auf dem Schulhof und in halbschriftlicher Kommunikation in Online-Foren und sozialen Medien,
- symbolisch als liken, Daumen-hoch-Geste, Vergabe von Sternen,
- sprachlich prototypisch realisiert im Muster *Ich finde X..., Ich mag X, X ist...*, wobei die Leerstellen prototypisch mit evaluativen Adjektiven wie *gut, schlecht* etc. gefüllt werden.

Ein Beispiel für Bewerten I ist die mündliche Äußerung *Ich finde E-Roller super* auf die Frage *Wie findest du E-Roller für den Schulweg?* Die Antwort ist kurz, unbegründet mit einem einzelnen evaluativen

Adjektiv . Bewertungen dieser Art sind häufig einfache Bewertungen im Muster *Ich mag X* in dem Sinn, dass dafür kein komplexer Wissenszusammenhang entwickelt werden muss. Die Bewertung erfolgt losgelöst von anderen Handlungen wie z.B. dem Erklären, Beschreiben oder Argumentieren. Die Äußerung steht vielmehr für sich als spontane unbegründete Bewertung eines Gegenstandes, einer Person oder eines Sachverhaltes.

## b) Bewerten II (als Mithandlung des Argumentierens)

Ich finde Handys im Unterricht eigentlich sinnvoll, weil fast alle Schüler ein Handy dabei haben. Einerseits sind Handys nützlich für Schüler. Mit ihnen kann man auf viele Informationen und Lern-Apps zugreifen. Das macht den Unterricht lockerer und interessanter. Andererseits werden auch manche durch das Handy abgelenkt. Meiner Meinung nach sollten Handys im Unterricht unter bestimmten Bedingungen erlaubt sein, um die positiven Aspekte zu fördern.

Abb. 13: Argumentation, 8.Schuljahr

- Bewerten als subjektive, begründete Handlung, mündlich oder schriftlich eingebunden in eine argumentative Struktur,
- im Unterricht eingebettet in eine argumentative Äußerung, mündlich als Einstieg in einen Diskussionsbeitrag oder schriftlich als Einstieg in die Textformen Argumentation, Leserbrief, Kommentar etc.,
- sprachlich prototypisch realisiert im Muster *Ich finde X..., weil...*, die erste Leerstelle ist sprachlich stärker ausgebaut als beim Bewerten I, die zweite Leerstelle wird mit einer mehr oder weniger komplexen Begründung gefüllt.
- Pro- und Contra-Argumente werden bewertet und abgewägt.
- Prozess des Bewertens mündet am Textende prototypisch in ein zusammenfassendes begründetes explizites und häufig eingeschränktes Urteil, im Muster *Meiner Meinung nach..., wenn/sofern/unter den Bedingungen, dass.*

Das Bewerten II meint das begründete Bewerten, das schriftlich eingebunden ist z.B. in die Textformen Argumentation und Kommentare. Es ist gekennzeichnet durch einen mentalen Prozess, zu dem das Wahrnehmen und die Wahrnehmungsverarbeitung, das Verstehen, Erinnern und Planen gehören, aber auch bestimmte Wissensressourcen wie das Welt- und Normalitätswissen und auch das Sprachwissen auf dem jeweiligen Niveau der SchülerInnen. Der Prozess des Bewertens mündet in ein begründetes explizites Urteil. Das Bewerten II greift auf Textprozeduren zurück, die auch für das Bewerten I genutzt werden (*Ich finde X...*). Beim Bewerten II kommen allerdings begründende (*X ist..., weil*) und argumentative Prozedurenausdrücke (*einerseits – andererseits, meiner Meinung nach*) hinzu. Ein Beispiel für das subjektive, begründete Bewerten ist der Text eines Achtklässlers eines Dortmunder Gymnasiums (Abb. 13). Die Klasse hat sich im Jahr 2022 im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum schriftlichen Bewerten mit der strittigen Frage *Sollten Handys im Unterricht erlaubt sein?* auseinandergesetzt. Das begründete Bewerten erfolgt hier in mehreren Schritten: Im ersten Satz drückt der Schüler seine Meinung aus und begründet diese im Muster *Ich finde X, weil*. Im zweiten und dritten Satz liefert er stärker objektiv nachvollziehbare Begründungen für seine Bewertung (Zugriff auf Informationen und Lern-Apps, Wirkung auf den Unterricht). Die Darlegung der Pro- und Contra-Argumente präsentiert der Schüler im Muster des Argumentierens (*einerseits – andererseits*), was auf Textprozedurenwissen hinweist. Die Argumente sind klar strukturiert und nachvollziehbar. Beispielsweise wird der Nutzen von Handys für das Lernen als positiv beschrieben, während die Ablenkung und die Gefahr von Mobbing als negativ eingestuft werden. Die Bewertung basiert also auf verschiedenen Bewertungskriterien wie Informationszugang, Lernzuwachs und Auswirkung auf den Unterricht. Diese Bewertungskriterien speisen sich aus der Erfahrungswelt des Schülers innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Bewertungen sind sowohl deskriptiv (beschreibend) als auch evaluativ (bewertend). In einer Schlussfolgerung positioniert sich der Schüler abermals mit dem Prozedurenausdruck *meiner Meinung nach*. Insgesamt ermöglicht der Text es den LeserInnen, die Argumentationsweise und die enthaltenen Bewertungen gut nachvollziehen zu können. Die

Bewertungskompetenz des Schülers zeigt sich in der systematischen Einnahme verschiedener Standpunkte, in der Auswahl verschiedener Perspektiven (seine eigene und die anderer SchülerInnen), in der Auswahl der Bewertungskategorien, der sprachlichen Handlungen (Thematisierung, Perspektivierung, Beschreibung des Unterrichts und Begründung seiner Meinung, Handlungsempfehlung) sowie in der Auswahl sprachlicher Mittel (Fachbegriffe, evaluative Adjektive, Argumentationsmuster). Der Text spiegelt reflektiertes kritisches Denken. Das Weltwissen zeigt sich in der Auswahl der Bewertungskategorien. Hier fehlt allerdings noch Fachwissen z.B. über längerfristige Auswirkungen (z.B. Konzentrationsfähigkeit) und die Einnahme weiterer Perspektiven (z.B. die der Lehrkraft).

### c) Bewerten III (Rezensionen)

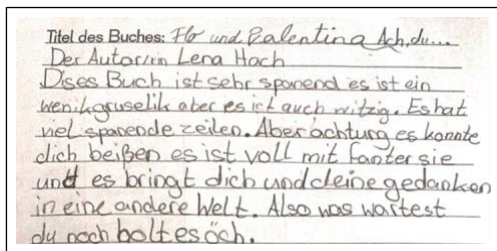


Abb. 14: Buchrezension, 4. Schuljahr

Der Roman "Die unendliche Geschichte" von Michael Ende ist für mich einfach fantastisch. Die Charaktere sind sehr gut ausgearbeitet und die Handlung ist äußerst spannend. Ich finde es bemerkenswert, wie die verschiedenen Welten in der Geschichte dargestellt werden. Die Sprache ist wunderschön und regt die Fantasie an. Von allen Romanen, die ich bisher gelesen habe, ist dieser am besten. Ich würde dieses Buch jedem empfehlen, der gerne in magische Abenteuer eintaucht.

Abb. 15: Buchrezension, 8. Schuljahr

- Bewerten als subjektive schriftlich begründete und skalierte Handlung, eingebunden in rezensierende Texte,
- im Alltag z.B. im Feuilleton überregionaler Zeitungen und Blogs, im Kulturbereich als Kunst-/Literatur- und Musikkritik, im politischen Bereich als Kommentar,
- in professionellen Rezensionen erfolgt typischerweise eine Spezifizierung von Bewertungskategorien in verschiedene Bewertungsdimensionen sowie eine Skalierung der Bewertung innerhalb eines Vergleiches,
- im Unterricht eingebettet in die Textformen Rezension und Kritik,
- zu Beginn eines Textes prototypisch realisiert im Muster *X ist...*
- am Ende eines Textes prototypisch realisiert im Muster *X in seiner Ausprägung und im Vergleich zu Y, X ist vergleichsweise, von allen X ist dies...*,
- mündet am Textende in eine objektivierbares Urteil, in der Regel eine Handlungsempfehlung oder ein Abraten von etwas (*X jedem empfehlen, der*).

Das Bewerten III ist eine spezielle Form, die eingebettet ist in rezensierende Texte. Die beiden Beispiele (Abb. 14 und 15) sind Buchrezensionen von SchülerInnen einer 4. und einer 8. Klasse. Daran soll verdeutlicht werden, dass das schriftliche begründete skalierende Bewerten bereits in der Primarstufe geübt wird. In beiden Beispielen sind Bewertungen einleitend im Muster *X ist...* formuliert (*Das Buch ist sehr spannend, Der Roman... ist einfach fantastisch*). Subjektivität wird gekennzeichnet (*für mich*), es erfolgt eine „Ich“-Positionierung (Augst 2007). Die Bewertungskompetenz zeigt sich auch hier in der Auswahl der Bewertungskategorien. Die 8.-Klässlerin wählt vielfältige Bewertungskategorien wie Charaktere, Handlung und Abbildung von Welten. Bei der Auswahl zeigt sich ihr Weltwissen, ihr fachspezifisches Wissen und auch ihr Textsortenwissen (Vergleich mit anderen Romanen, abschließende Empfehlung). Die Bewertungskategorien beruhen auf allgemeingültigen z.T. fachspezifischen Normen und sind deshalb gut nachvollziehbar. Dagegen könnten in einer professionellen Rezension die Bewertungskategorien weiter spezifiziert werden, z.B. könnte die Handlung auch hinsichtlich der Dimensionen Überraschung, Neuartigkeit, Aktualität und Spannung bewertet werden. Typisch für einen rezensierenden Text ist am Ende des Textes die Skalierung der

Bewertung im Vergleich (*von allen Romanen, die ich bisher gelesen habe etc.*), verbunden mit einer Empfehlung bzw. Adressierung (*jedem empfehlen, der gerne in magische Abenteuer eintaucht, holt es euch*).

#### d) Bewerten IV (wissenschaftlich Bewerten)

Diese Daten liefern eine virologische Grundlage für die Beobachtung, dass nur eine Minderheit der Infizierten den größten Teil aller Übertragungen verursacht. Dass sich hierunter so viele Menschen ohne relevante Krankheitssymptome finden, macht klar, warum Maßnahmen wie Abstandsregeln und die Maskenpflicht für die Kontrolle der Pandemie so wichtig sind.

Abb. 16: Schriftliche Pressemitteilung (Ausschnitt)

- Bewertungsgegenstand steht in einem größeren Handlungszusammenhang,
- Bewerten als wissenschaftlich begründete Positionierung, objektiv mit wissenschaftlichen Indizien oder Studien abgewägt und begründet,
- in wissenschaftlichen Pressemitteilungen und wissenschaftlichen Texten, die gesellschaftlich neue relevante Ergebnisse vorbringen,
- im Unterricht der Sekundarstufe II propädeutisch z.B. in der Facharbeit,
- im Studium in wissenschaftlichen Hausarbeiten und Abschlussarbeiten,
- sprachlich prototypisch realisiert im Muster *X ist relevant, weil*, die Leerstellen gefüllt mit kompakten fachspezifischen Formulierungen, Begründungen sind eingebettet in dichte, voraussetzungsreiche Beobachtungen und Erklärungen wissenschaftlicher Untersuchungen,
- mündet in ein objektivierbares Urteil (*Daten liefern die Grundlage für*) und im Aufzeigen weiterer Forschungsperspektiven (*Zukünftige Forschung sollte*).

Das bereits in Kapitel 1 besprochene Drogen-Beispiel zeigt, dass es beim Bewerten IV nicht um die sichtbaren, sondern vielmehr um die inneren und funktionalen Zusammenhänge von Sachverhalten geht, die nicht mehr einfach an der Oberfläche ablesbar sind (z.B. durch bewertende Adjektive). Bewertungsgegenstände stehen in einem größeren Handlungszusammenhang. Solche wissenschaftlich begründeten Bewertungen sind nicht nur inhaltlich komplexer, sondern verlangen auch grammatisch und pragmatisch stärker ausgebaute sprachliche Formen. Ein Beispiel dafür ist die Positionierung. Während beim Bewerten I, II und III subjektive Bewertungen bzw. „Ich“-Positionierungen dominieren, finden sich in wissenschaftlichen Texten objektivierende Bewertungsmuster durch Nominalisierung und Deagentivierung (Passivkonstruktionen, man-Konstruktionen). Weil sie Zeit und Nachdenken sowohl für das Formulieren als auch für das Verstehen verlangen, sind dies in aller Regel Bewertungen in Form von konzeptionell hochkomplexen schriftlichen Texten.

## 6. Das Bewerten als Textprozedur

Wir haben anhand der exemplarischen Analyse der Schülertexte und der wissenschaftsnahen Texte typische und insbesondere didaktisch relevante Handlungsschemata einer Bewertung rekonstruiert, wie sie in argumentativen und rezensierenden Texten vorkommen, die sich an der sprachlichen Oberfläche ausdrucksseitig festmachen.<sup>12</sup> Zu den Textprozeduren des Bewertens zählen:

- *Ich finde X*
- *Ich halte X für*
- *Ich erachte X als*

---

<sup>12</sup> Die Auswertung eines größeren Textkorpus (N= 250) aus argumentativen und rezensierenden Texten weist darauf hin, dass die oben genannte Handlungsschemata auch in diesen Texten verwendet werden und somit typisch für argumentative und rezensierende Texte sind (Leimbrink i.V.).

- *Für mich ist X*
- *X ist*
- *X ist vergleichsweise*
- *X in seiner Ausprägung und im Vergleich zu Y*
- *X ist zu empfehlen, weil*
- *X ist relevant, weil*

Es wurden verschiedene Bewertungstypen erarbeitet, die durch spezifische Formulierungsmuster geprägt sind. Für das alltägliche spontane Bewerten I ist z.B. eine Textprozedur aus dem Schema *Ich finde X* und einem Symbolfeldausdruck wie *gut* etc. einschlägig. Für das wissenschaftliche Bewerten IV ist z.B. eine Textprozedur aus dem Schema *X ist relevant, weil* charakteristisch. Diese Varianten scheinen begrenzt und damit für SchülerInnen ein lernbares Set zu sein.

Allen Prozedurausdrücken ist gemeinsam, dass sie Leerstellen im noch zu schreibenden Text eröffnen (vgl. Bachmann und Feilke 2014, 8). Nun stellt sich die Frage, wie diese Lücken in Bewertungsäußerungen im Einzelnen gefüllt werden können. In die Leerstellen lassen sich symbolische Ausdrücke einsetzen, die sowohl als einzelne Äußerungen als auch als Phrasen vorkommen:

- einzelne Adjektive: Wörter wie *schön, fordernd* oder *enttäuschend* wie z.B. *Ich finde X schön,*
- Intensitätspartikel + Adjektiv: *Ich finde X äußerst interessant,*
- Adjektiv + Adjektiv: *Ich finde X interessant und herausfordernd* (mit Differenzierungsmöglichkeit durch das zweite oder weitere Adjektiv in der Folge),
- Adjektiv + Nomen als Nominalgruppe: *Für mich ist X ein interessantes Buch,*
- Vergleiche mit *als* und *wie*: *X ist... als Y.*

In den Leerstellen der Prozeduren ergeben sich somit Gemeinsamkeiten, so können z.B. die Ausdrücke *Ich finde X* oder *Für mich ist X* mit Adjektiven gefüllt werden. Andere Leerstellen können mit einer Nominalphrase gefüllt werden wie z.B. in *Für mich ist X ein interessantes Buch.*

Das Verhältnis zwischen Symbolfeldausdrücken und Textprozeduren kann als wechselseitige Abhängigkeit beschrieben werden. Symbolfeldausdrücke bieten die inhaltlichen Ressourcen, die innerhalb einer Textprozedur zur Anwendung kommen. Umgekehrt ermöglichen Textprozeduren die effektive Implementierung von Symbolfeldausdrücken, indem sie den strukturellen und interaktiven Rahmen schaffen, in dem diese Ausdrücke operieren können. Wenn beispielsweise in einem wissenschaftlichen Kommentar das Tragen von medizinischen Masken bewertet wird, werden spezifische bewertende Symbolfeldausdrücke wie *Infektionsrisiko, Schutzkonzept* und *Herdenimmunität* verwendet. Diese Ausdrücke erhalten durch die Implementierung eine zentrale Bedeutung und Klarheit. Hier zeigt sich, dass Symbolfeldausdrücke durch geeignete Textprozeduren effektiv zur Übermittlung komplexer Inhalte verwendet werden können.

## 7. Bewertungen in einem prozedurenorientierten Schreibunterricht

Die Anwendung und der Gebrauch von Formulierungsmustern des Bewertens kann in einem prozedurenorientierten Schreibunterricht vermittelt werden. Dafür ist eine Zerlegung in größere didaktische Einheiten des Bewertungsprozesses und auch in Teilhandlungen des Bewertens wichtig:

- **Bewertende Texte lesen und analysieren:** SchülerInnen müssen zunächst in der Lage sein, einen Text in seinen wesentlichen Inhalten zu verstehen. Dies erfordert sowohl das Erfassen von expliziten und impliziten Bewertungsausdrücken als auch das Erkennen der Argumentationsstruktur. Zur Argumentationsanalyse gehört es, die Logik der Argumentation (Verträglichkeit/Widersprüchlichkeit der Argumente, Qualität der Begründungen, Fokuswechsel mit *aber*) zu untersuchen und evtl. Widersprüche zu finden, ebenso wie eine vergleichende Analyse weiterer Texte zum selben Thema/Standpunkt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten

zu eruieren. Diese Teilhandlung erfordert ein hohes Maß an kritischem Denken und die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen.

- **Auswahl und Beschreibung des Bewertungsgegenstandes:** Im Unterricht wird ein konkreter Bewertungsgegenstand ausgewählt, benannt, beschrieben und spezifische Objekteigenschaften werden fachübergreifend gesammelt und diskutiert. Dazu gehört auch die Festlegung, welche Eigenschaften wahr sind und welche nicht. Gemeinsame Annahmen sind zu schaffen, auch mit Bezug zu anderen Fachdisziplinen.
- **Handlungszweck und Perspektive:** Es muss festgelegt und deutlich gemacht werden, welchen Zweck die Bewertung verfolgt, aus welcher Perspektive die SchülerInnen den ausgewählten Gegenstand bewerten und für welche AdressatInnen bewertet wird.
- **Auswahl geeigneter Bewertungskategorien:** Erst die Bestimmung von Bewertungskategorien macht einen Gegenstand bewertbar. Die Auswahl der Bewertungskategorien ist ausgerichtet an den Erwartungen und Kenntnissen der LeserInnen. Die Auswahl sollte – vor allem beim wissenschaftlichen Bewerten – nicht subjektiv bleiben, sondern verallgemeinerbar.
- **Ordnung und Gewichtung der Bewertungskategorien:** Nach der Auswahl geeigneter Bewertungskategorien erfolgt die Ordnung und Gewichtung (welche Bewertungskategorien sind besonders wichtig bzw. weniger wichtig für das Urteil, welche sind auf den Kontext bezogen geeignet, welche sind eher ungeeignet). SchülerInnen lernen hierbei, Kriterien für die Qualität von Bewertungskategorien zu entwickeln und anzuwenden. In dieser Phase erfassen sie sowohl persönliche, personenspezifische als auch allgemeine Bewertungsmaßstäbe, wodurch sie nach und nach zu objektiv Bewertenden werden.
- **Sprachliche Mittel des Bewertens auswählen und Textprozeduren bestimmen:** Die Auswahl geeigneter sprachlicher Mittel ist abhängig vom Gegenstand, von den Bewertungskategorien, vom Zweck und vom Adressaten (was sollen die Lesenden erfahren). Die SchülerInnen müssen sich fragen, mit welchen sprachlichen Mitteln präzise und angemessen beschrieben, bewertet, begründet etc. werden kann. Hier werden Textprozedurenausdrücke mit Symbolfeldausdrücken kombiniert. Dazu gehört es, Basisprozeduren (z.B. begründen) und textsortenspezifische Prozeduren (z.B. empfehlen in einer Rezension) zu bestimmen. Den SchülerInnen kann hier eine Liste mit textprozeduralen Hilfen bereitgestellt werden bzw. es wird eine gemeinsam erarbeitete Liste angefertigt.
- **Schreiben:** Hier geht es um die makrostrukturelle Prägung von Textprozeduren. SchülerInnen, die wissen, was die Teilhandlungen des Bewertens sind, können die entsprechenden sprachlichen Muster und Ausdrücke einsetzen und beim eigenen Schreiben darauf zurückgreifen. Bestimmt werden muss, an welchen Stellen im Text Textprozeduren vorkommen. Schreibend wird bewertet, indem z.B. eine Empfehlung abgeben oder vor möglichen Fehlhandlungen gewarnt wird. Als Endprodukte dieser Schreibprozesse stehen lebensweltlich eingebettete Textformate im Mittelpunkt (wie etwas Kommentare und Leserbriefe, Briefe an andere Schulklassen, Artikel für die Schülerzeitung etc.).
- **Reflexion des Bewertungsprozesses und Überarbeitung:** Die SchülerInnen bewerten den gesamten Planungs- und Schreibprozess, holen sich Feedback zu ihrem Text ein und überarbeiten den Text. Als hilfreich haben sich Schreibarrangements (Steinhoff 2018) (s. Kap. 8) erwiesen.

Die Vermittlung der Teilhandlungen des Bewertens erfordert eine gezielte didaktische Planung:

- **Explizite Instruktion:** Die einzelnen Teilschritte des Bewertens explizit erklären und demonstrieren.
- **Modellierung:** Eigene Bewertungen als Vorbild präsentieren und die dahinterliegenden Überlegungen transparent machen.
- **Feedback-Kultur:** Eine offene Feedback-Kultur schaffen, die es SchülerInnen ermöglicht, sowohl Kritik zu üben als auch anzunehmen.
- **Kooperatives Lernen:** Den Austausch zwischen den Lernenden fördern, um unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema und mögliche Bewertungsperspektiven zu diskutieren.

## 8. Zum Erwerb und zur Förderung von Bewertungskompetenz

Die hier dargestellten exemplarischen Analysen weisen darauf hin, dass das Bewerten ein lebenslanger Entwicklungsprozess ist, der von verschiedenen Erwerbsstufen gekennzeichnet ist. In schriftlichen Texten findet – kurz gefasst – eine Entwicklung vom Muster *Ich finde X* im Primarstufenbereich bis hin zu Mustern wie *X ist vergleichsweise* oder *Studien zeigen* in rezensierenden und wissenschaftlichen Texten statt. Bewertungskompetenz kann entwickelt und gestärkt werden, indem die SchülerInnen in einem inhaltlich überschaubaren Rahmen Texte verfassen, die ein Gegenüber von der eigenen Bewertung und Argumentation zu einer strittigen Frage zu überzeugen vermag. Die Aneignung von Textprozeduren wird nicht über das Auswendiglernen von Ausdrücken erreicht, sondern sollte im Sinne des „situierten Lernens“ (Reusser 2005, 161ff.) funktional eingebettet werden. Dies betrifft die Ziele, die kommunikative Funktion und die Adressatenorientierung. Es gibt beim Bewerten – wie oben gezeigt – verschiedene Typen und Formen. Entsprechend kann man auch bei der Vermittlung verschiedene Schwerpunkte setzen, z.B. auf die Handlungen, die Adressaten etc. Die Schwerpunktsetzung der Aufgabe ist für die Lernenden wichtig. In der Schreibdidaktik haben sich Aufgaben mit Profil von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010) und der neuere Ansatz der sprachprofilieren Schreibarrangements (Steinhoff 2018, Anskait 2019) als hilfreich erwiesen. Bei den sprachprofilieren Schreibarrangements wird besonderes Gewicht auf die Schreibaufgabe, die zu Verfügung gestellten Formulierungstipps und die Form der Rückmeldung gelegt.<sup>13</sup>

Fasst man Bewertungskompetenz in einem weiten Sinne, beginnt der Entwicklungsprozess schon früh. Im Säuglingsalter äußert das Kind subjektive, verbal unbegründete Bewertungen, z.B. über das Hin- und Abwenden des Blickes (Interesse – Desinteresse), über Körperbewegungen, Lächeln und über verschiedene Lautäußerungen. Bewertungen werden multimodal über Mimik, Prosodie und die Blickrichtung geäußert und von einer aufmerksamen Bezugsperson gespiegelt und fortgeführt. So entstehen erste Interaktionssequenzen über den emotionalen Zustand des Kindes (ist es wach, aufgeregt, hungrig etc.) und über erste Gegenstände (fühlen sie sich warm, kalt, weich, angenehm, unangenehm etc. an).

Im Kindergartenalter wird Zustimmung und Ablehnung von Kindern zum größten Teil spontan geäußert, aber auch von ErzieherInnen initiiert. Institutionell werden musterhafte Sprechansätze geschaffen, die subjektive und zum Teil auch schon begründete Meinungsäußerungen einfordern. Im Kindergarten und in der Familie angebahnt durch Fragen wie z.B. *Wie findest du X?* oder *Warum möchtest du X machen?* Mit letzterem werden bereits Begründungen eingefordert. In dieser frühkindlichen Entwicklungsphase werden auf diese Weise grundlegende mündliche und soziale Kompetenzen gestärkt: Der Austausch von Interessen, das Begründen eigener Vorlieben, die Entwicklung von Bewertungskategorien, die Erprobung der Wirkung verschiedener sprachlicher Mittel in der mündlichen Kommunikation und die Anregung von Diskussionen über verschiedene Aktivitäten und Gegenstände.

In der Primarstufe werden im Unterricht Bewertungen zunächst spontan mündlich initiiert und dann implementiert in Schreibaufgaben, die u.a. das Argumentieren einfordern (vgl. Anskait 2019, Augst 2007).<sup>14</sup> Neben argumentativen Texten werden in der Primarstufe auch Beschreibungen geübt, z.B. in Form von Steckbriefen. SchülerInnen erarbeiten sich z.B. geeignete Beschreibungskategorien ihrer eigenen Person oder eines Familienmitgliedes, eines Tieres, eines Gegenstands oder eines bekannten Zimmers. Es entstehen erste Texte mit subjektiven Bewertungen und Begründungen. Wie oben dargestellt können auch rezensierende Texte bereits in der Primarstufe unterrichtlich behandelt werden, z.B. in Form einer Buchrezension.

---

<sup>13</sup> Anskait (2019) zeigt, dass die SchülerInnen die angebotenen Hilfen nicht nur in Form reiner Musteraufnahme, sondern auch in kreativer Weise für ihre eigene Textproduktion nutzen. Formulierungstipps scheinen das Hineinversetzen in die dargestellte Welt zu unterstützen.

<sup>14</sup> Der Erwerb mündlicher Argumentationsfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen wurde in verschiedenen Beobachtungsstudien untersucht (z.B. von Spiegel 2006, Krelle 2014, Hauser und Luginbühl 2017).

In der Sekundarstufe I geht es dann um das Einüben verallgemeinerbarer Begründungen. Behandelt werden komplexere Texte, Bewertungen und Argumentationen in verschiedenen Kontexten, in digitalen Medien und in Form von Medienkritik. Die SchülerInnen lernen, fundierte Positionen einzunehmen, indem sie dazu angeleitet werden, auf klar strukturierten Material- und Textquellen basierend, eigene Argumente zu entwickeln und Gegenpositionen zu entkräften. Ziel ist es, eine strittige Frage in angemessener Form zu erfassen und Sachwissen in funktionaler Weise für den Text zu nutzen, die Perspektive des Lesers bzw. der Leserin zu antizipieren und in einer adressatenorientierten Textgestaltung zu berücksichtigen. Bis zur Jahrgangsstufe 6 geht es bei der Auswahl von geeigneten Themen um Situationen, in denen das Alltagswissen der SchülerInnen ausreicht, um zu einer fundierten Bewertung zu kommen (z.B. zum Thema Schulweg). In der 7. und 8. Klasse wird es in Lernsituationen notwendig, neues Wissen zu integrieren, das hauptsächlich über Texte eingebracht wird (z.B. Handynutzung im Unterricht, ChatPGT als Hilfe bei den Hausaufgaben). Ähnliches gilt hinsichtlich der Adressatenorientierung: Anfangs sind dies den Kindern bekannte Personen (z.B. KlassenkameradInnen, Eltern), zunehmend wird eine Antizipation von Positionen weniger bekannter AdressatInnen erforderlich (z.B. SchulleiterInnen, Kindernachrichten-Redaktion). In der Sekundarstufe II werden Texte mit wissenschaftspropädeutischem Bezug gefordert, die in die Sprache und Methodik einer Wissenschaft einführen. Nach Feilke (1996) erfolgt die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens schrittweise. Schulisch behandelt werden Bewertungen in argumentativ eingebetteten Begründungen in Texten mit wissenschaftspropädeutischem Bezug, z.B. in den Textformen *Facharbeit* und *Kontroversenreferat*. Verlangt werden argumentativ eingebettete Begründungen, z.B. beim argumentierenden materialgestützten Schreiben (vgl. Feilke und Topfink 2016), wo es darum geht, einen Adressaten im Blick auf ein strittiges Thema, das unterschiedlich bewertet wird, von der eigenen Einschätzung zu überzeugen. Dabei werden verschiedene Positionen aus argumentativen Texten miteinander verglichen und abgewogen. Im Abitur wird dies in der Facharbeit verlangt, eine wissenschaftspropädeutische Aufgabe, die u.a. darin besteht, auf verschiedene Positionen, Theorien und Kontroversen Bezug zu nehmen.

## 9. Zusammenfassung und Fazit

In den vorangegangenen Kapiteln haben wir gesehen, dass Bewertungen zwar im alltäglichen Gebrauch allgegenwärtig sind und häufig genutzt werden, dass aber SchülerInnen Unterstützung brauchen, wie Bewertungen beim eigenen Schreiben angewendet werden können. Das hier behandelte objektivierende begründete schriftliche Bewerten ist eine Schlüsselqualifikation, die SchülerInnen im Rahmen ihrer Schulbildung entwickeln müssen. Es umfasst die Fähigkeit, schriftliche Texte systematisch und differenziert zu analysieren, zu bewerten und argumentiert Rückmeldungen zu geben. Diese Kompetenz ist nicht nur für den schulischen Kontext wichtig, sondern auch für die gesellschaftliche Teilhabe und die individuelle Entwicklung von kritischem Denken und Urteilsbildung. Objektivierendes begründetes Bewerten kann im Unterricht angestoßen werden, um einen gewohnheitsmäßigen Umgang mit reflektierten Bewertungen zu vermitteln. Zentrale Herausforderungen sollen abschließend nochmals zusammengefasst werden:

- Komplexität des Bewertens erkennen
- Subjektivität und Objektivität unterscheiden
- Kriterienorientiert bewerten
- Bewertungen in Texten von anderen Handlungen wie z.B. dem Beschreiben und Argumentieren unterscheiden

Dieser Beitrag sollte die Präsenz von Bewertungen in unserem alltäglichen Leben sowie in schulischen und wissenschaftlichen Zusammenhängen aufzeigen. Eine theoretische Grundlegung und daraus resultierende Bedingungen und Zusammenhänge des Bewertens wurden hier ebenso skizziert wie Entwicklungsbedingungen.

Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass die hier vorgestellten exemplarischen Ergebnisse aufgabenspezifisch zu betrachten sind. Um generalisierende Aussagen über den Schreibprozess bzw. über die Schreibaktivitäten von SchülerInnen zum Bewerten treffen zu können, muss deren Textproduktion im Kontext mehrerer, unterschiedlicher Aufgaben(umgebungen) untersucht werden und die Annahmen an einer größeren Stichprobe überprüft werden. Aus den theoretischen Überlegungen können dann in einem weiteren Schritt Interventionen und empirisch fundierte Fördermöglichkeiten abgeleitet werden.

## Literaturverzeichnis

- Anskeit, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster: Waxmann.
- Augst, Gerhard et al. (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Reihe Theorie und Vermittlung der Sprache 48. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas und Feilke, Helmuth (Hg.) (2014): Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett.
- Bachmann, Thomas und Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Torsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.), Textformen als Lernformen. Gilles & Francke Verlag, S. 191-209.
- Becker-Mrotzek, Michael et al. (2016): Argumentierendes Schreiben – lehren und lernen. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/netzwerk\\_NfUE/deutsch/argumentieren\\_einfuehrung\\_kurz.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_kurz.pdf), zuletzt abgerufen am 26.10.2024.
- Bohl, Torsten (2022): Schnell mal differenzieren? Ausgewählte Grundlagen und didaktische Implikationen eines forschungsbasierten Umgangs mit Heterogenität. In: Schulmagazin 5-10. 90. Jg./Heft 7/8, S. 4-7.
- Burger, Harald und Luginbühl, Martin (2014): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin: de Gruyter.
- Fabrizius-Hansen, Catrine (2011): „Loben“ und „Kritisieren“ unter der linguistischen Lupe. In: Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 149-166.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/ Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett, S. 11-34.
- Feilke, Helmuth (1996): "Weil"-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. In: Feilke, Helmuth / Portmann, P. (Hg.) Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 40-54.
- Feilke, Helmuth und Rezat, Sarah (2020): Textprozeduren. Werkzeuge für Lesen und Schreiben. In: Textprozeduren: Lesen und Schreiben. Praxis Deutsch 281, S. 4-13.
- Feilke, Helmuth und Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256, S. 4-11.
- Fiehler, Rainer (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Grundler, Elke und Vogt, Rüdiger (Hg.) (2006): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg.
- Habscheid, Stefan (2015): Bewerten im Wandel. Heft 177, Jg. 45, März 2015, „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“ (LiLi).
- Keller, Rudi (2008): Bewerten. In: Sprache und Literatur. 102, S. 2-15.
- Klotz, Peter (2019): Werten. Zur Praxis mentaler, pragmatischer und sprachlicher Orientierung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KMK (2004): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022.

- KMK (2003): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022)
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider.
- Leimbrink, Kerstin (2019): Kritikfähigkeit am Beispiel geschriebener Texte fördern. In: Katharina Kuhs & Stephan Merten (Hg.), Arbeiten am Wortschatz – Schreiben. Trier: WVT-Verlag.
- Lemke, Valerie et al. (2023): Schreibunterricht: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4758>, zuletzt aufgerufen am 26.10.2024.
- Lindauer, Nadja (2021): Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen. Argumentieren. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/netzwerk\\_NfUE/deutsch/argumentieren\\_einfuehrung\\_lang.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf), zuletzt aufgerufen am 26.10.2024.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Schriftsprachlichkeit, hg. von Siegfried Grosse, Düsseldorf 1983, 37-73.
- Peyer, Ann et al. (Hg.) (1996): Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmutzkinder: eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: de Gruyter.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.wb.wbetymwb>, zuletzt abgerufen 2.1.2020.
- Pohl, Thorsten (2014): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. In: Wilfried Ulrich (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag, 287-315.
- Pomerantz, Anita und Heritage, John (2012): Preference. In J. Sidnell und T. Stivers (Eds.), The Handbook of Conversation Analysis. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Publishing. S. 210-228.
- Redder, Angelika (2014): Kritisieren - ein komplexes Handeln, das gelernt sein will. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Bd. 61, Nr. 2, S. 132-142.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Reisigl, Martin (2019): Kritik der Sprache der Kritik. In: Langer, Antje, Nonhoff, Martin, Reisigl, Martin (Hg): Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89-120.
- Reusser, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 159-182. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135703. DOI: 10.25656/01:13570.
- Schroeter, Matthias L. et al. (2021): Face Masks Protect From Infection but May Impair Social Cognition in Older Adults and People With Dementia Front. Psychol., 13. August 2021.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Steinhoff, Torsten (2018): Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 3. S. 2-10.
- Steinmann, Sascha, Schramm-Klein, Hanna und Mau, Gunnar (2015): Beteiligung und Bewertung in sozialen Online-Netzwerken aus der Perspektive des Marketings. In: Habscheid, Stefan (2015): Bewerten im Wandel. Heft 177, Jg. 45. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), S. 125-140.
- Steinseifer, M. (2014): Vom Referieren zum Argumentieren. Die didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In: Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hg.), Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 199-221.