

Beutel, Silvia-Iris; Vollstaedt, Witlof

Kinder als Experten für Leistungsbewertung

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 591-613



Quellenangabe/ Reference:

Beutel, Silvia-Iris; Vollstaedt, Witlof: Kinder als Experten für Leistungsbewertung - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 591-613 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38519 - DOI: 10.25656/01:3851

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38519>

<https://doi.org/10.25656/01:3851>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Silvia-Iris Beutel/Witlof Vollstädt

Kinder als Experten für Leistungsbewertung

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der Diskussion um schulische Leistungsbewertung werden Ergebnisse des Forschungsprojektes „LeiHS“ vorgestellt, mit dem die Leistungsbewertung und -rückmeldung an Hamburger Schulen untersucht werden. Nachweisbar ist eine hohe Akzeptanz der Bewertung bei Schülern und Eltern. Ein enger Zusammenhang zwischen Schulklima und ‚Zeugniskultur‘ lässt sich belegen, der sich insbesondere auf den Umgang mit Berichtszeugnissen auswirkt. Die Auswertung von Interviews mit Grundschulkindern zu deren Berichtszeugnissen zeigt, dass Erwartungen an Transparenz, Textqualität und Hinweisen zur Verbesserung des Lernens gerade von jungen Schülerinnen und Schülern formuliert werden, die damit durchaus als Experten für schulische Leistungsbewertung anzusehen sind.

1. Erneut aktuell: Schulische Leistungen und ihre Bewertung

Leistung in der Schule wird wieder einmal öffentlich diskutiert. Die ernüchternden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien, wie etwa TIMSS (vgl. Baumert/Lehmann 1997) und PISA (Dt. PISA-Konsortium 2001), haben dazu ebenso beigetragen wie die verstärkt an Schulen herangetragene Forderung, über ihre Leistung Auskunft zu geben. Der Ruf nach Testverfahren und standardisierten Methoden zur Leistungsmessung, nach einer höheren ‚Objektivität‘ schulischer Leistungsbewertung ist unüberhörbar. Parallele Vergleichsarbeiten, Fremdkorrekturen von Abiturarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen in allen Sekundarschulen, eine ‚strengere‘ Bewertungspraxis, Kopfnotendebatte (vgl. Rössler 2000; Herrmann 2000), diese Stichworte markieren nur einen Ausschnitt aus aktuellen Diskussionen und bildungspolitischen Initiativen: Leistung und ihr Zahl gewordener Ausdruck – die Note – sollen wieder größere Bedeutung erhalten. Sicherlich ist es legitim, nach dem Ertrag des öffentlich finanzierten Schulwesens zu fragen und dabei auch zentrale Testverfahren einzusetzen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist allerdings zugleich danach zu fragen, wie die Schule ein zeitgemäßes Lernen fördern kann. Alle Reformbemühungen sollten deshalb die Lernpraxis und die Verfahren zur Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen mit einbeziehen.

Schon 1974 hatte Ingenkamp (1974) über den internationalen Forschungsstand informiert und nachgewiesen, dass Zensuren die Selektionsfunktion im Rahmen des staatlichen Berechtigungswesens nur unzulänglich erfüllen, weil sie nicht objektiv, reliabel und valide sind. Obwohl dann ein Jahrzehnt über die Fragwürdigkeit der Zensurengebung diskutiert wurde,

blieben die Zensurenpraxis und das damit verbundene Berechtigungswesen davon weitgehend unberührt (vgl. Ingenkamp 1987, S. 40). Meist wird immer noch so getan, als seien Noten das wichtigste Instrument, um die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern angeblich unabhängig von ihrer sozialen und regionalen Herkunft und ihres Geschlechts zu kennzeichnen (Lütgert 1992). Dabei gibt es ausreichend empirische Belege dafür, dass Zensuren ohne zusätzliche Hilfsmittel für die professionelle Steuerung von Lernprozessen und ohne die pädagogisch-diagnostische Professionalisierung derer, die sie einsetzen, kaum taugen (vgl. Ingenkamp 1985, S. 179). In reformpädagogischen Diskussionen geht man auf Distanz zur Zensurengebung und lehnt den messtheoretischen Anspruch und die Standardisierung der Leistungsbewertung ab. Sie wird dort ersetzt durch die Förderung und Beobachtung der individuellen Leistungsentwicklung, deren hauptsächlich schulpädagogisches Instrument verbale Lernberichte sind.

Zahlreiche Erfahrungsberichte bestätigen, dass verbale Leistungsrückmeldung tatsächlich individuelles Lernen fördert (vgl. Bambach 1994 und 1997; Bartnitzky/Christiani 1994; Groeben/Lenzen 1996 und 1997; Thurn 1997; Jürgens 1997). Mit systematischer Forschung sind diese Berichte selten verknüpft. Daneben gibt es allerdings auch empirische Studien, die aufzeigen, dass die hohen Erwartungen in der gegenwärtigen Praxis der Lernberichte kaum realisiert werden können (vgl. Benner/Ramseger 1985; Krampen 1987; Lübke 1996; Scheerer u.a. 1985; Schmidt 1981; Ulbricht 1993). Kaum ein anderer Bereich schulpädagogischer Arbeit ist so umstritten wie die Leistungsbewertung. Insofern ist nur schwer zu verstehen, dass sich die empirische Schulforschung seither nur selten den Problemen der Leistungsbewertung zugewendet hat. Seit Mitte der achtziger Jahre lässt sich eine deutliche Forschungslücke erkennen, die bis zur Gegenwart reicht. Offen geblieben ist bisher vor allem, wie die Beteiligten selbst diese Probleme sehen. Zwar gibt es Studien, die sich der Lehrerperspektive zuwenden (vgl. Terhart/Langkau/Lüders 1999). Nach den Erfahrungen und Meinungen von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern ist bisher jedoch kaum gefragt worden (vgl. hierzu auch Valtin u.a. 1996). Diesem Defizit wendet sich ein Forschungsprojekt¹ zu, aus dem hier berichtet wird.

1 Das Projekt wird von Will Lütgert (Universität Jena) und Klaus-Jürgen Tillmann (Universität Bielefeld) geleitet. Mitarbeiter(innen) sind: Silvia-Iris Beutel, Michael Jachmann und Witlof Vollstädt. Es wird aus Mitteln der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg und aus Eigenmitteln der beteiligten Universitäten finanziert.

2. Das Forschungsprojekt „LeiHS“ und seine zentralen Ergebnisse

Mit dem Projekt „Leistungsbewertung und -rückmeldung an Hamburger Schulen“ (LeiHS) wurde die Praxis der Leistungsbewertung an Schulen des Primarbereichs und der Sekundarstufe I untersucht. Dabei geht es um Einstellungen und Sichtweisen von Schülern, Lehrern und Eltern zu verschiedenen Formen der Leistungsbewertung. Das Hamburger Schulwesen ist für solche Forschungen gut geeignet, da dort zum Zeitpunkt der Untersuchungen folgende Zeugnisformen angewendet wurden:

- 1) Berichtszeugnisse gibt es regelhaft in den 1. und 2. Klassen. In den Jahrgängen 3 und 4 entscheiden die Eltern einer Klasse, ob Berichts- oder Notenzeugnisse erteilt werden sollen.
- 2) Von der 5. Jahrgangsstufe an wird in der Regel ein Notenzeugnis erstellt. Auf Beschluss der Schulkonferenz kann an integrierten Gesamtschulen im 5. Jahrgang jedoch ein Berichtszeugnis ausgegeben werden.
- 3) Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten ein Berichtszeugnis, außer zum Schulabschluss.
- 4) Zudem gibt es Schulversuche, die Berichtszeugnisse anwenden.
- 5) In einigen Sekundarschulen wird eine weitere Variante eingesetzt. Das Notenzeugnis wird auf einem gesonderten Bogen mit Kommentaren zu den Leistungen in den einzelnen Fächern ergänzt.

Besonders bedeutsam für die Hamburger Schulen ist, dass alle Notenzeugnisse der Jahrgangsstufen 5 bis 8 „Bemerkungen zum Arbeits- und Sozialverhalten und zu den Leistungen“ enthalten, also auch einen verbalen Anteil haben. Aufgrund dieser differenzierten Praxis ergab sich die Möglichkeit, empirisch zu überprüfen,

- ob sich bei den Einstellungen zur Leistungsbewertung – zu Zensuren, Notenzeugnissen und Lernberichten – zwischen den Adressaten (Schülerschaft und Eltern) und den Lehrkräften Unterschiede finden lassen,
- welche Erwartungen mit den vorhandenen Formen der Leistungsbewertung verknüpft werden und
- wie mit Problemen der Leistungsbeurteilung umgegangen wird.

In einem ersten Schritt wurde der aktuelle Forschungsstand in Expertisen erfasst (vgl. Beutel/Lütgert/Tillmann/Vollstädt 1999). 1998 wurde hieran anschließend mit einer empirischen Studie an Hamburger Schulen begonnen, die verschiedene Methoden kombiniert. Mit einer schriftlichen Befragung von 1476 Schüler(innen), von 1328 Eltern und 637 Lehrer(innen) wurde den

Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung sowie grundlegenden Einstellungen nachgegangen. In die Lehrerbefragung waren insgesamt 30 Schulen einbezogen, davon zehn Grundschulen, acht Haupt- und Realschulen, neun Gesamtschulen und drei Gymnasien.²

Der Rücklauf der Lehrerbefragung lag bei 47%. Für die schriftliche Befragung der Schüler(innen) wurden zwölf der beteiligten Sekundarschulen und dort jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 ausgewählt. Bei der Befragung der Eltern konnte mit 63% ein Rücklauf erreicht werden, der deutlich höher als bei der Lehrerbefragung lag. Diese quantitative Erhebung wurde mit qualitativen Fallstudien an fünf Schulen (zwei Grundschulen, zwei Gesamtschulen und eine Haupt- und Realschule) verknüpft. Hierbei wurde vor allem den Fragen nachgegangen, wie Lehrende zu Einzelurteilen über Schülerleistungen gelangen und wie aus diesen Einzelurteilen Gesamturteile bzw. Zeugnistexte werden.

Von besonderem Interesse war die Frage, wie Schüler(innen) und Eltern Zeugnisse wahrnehmen und interpretieren und in welche Kommunikationsprozesse die Zeugnisvergabe eingebunden ist. Dazu wurden leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit Lehrern, Schülern und Eltern durchgeführt. Außerdem wurden verschiedene Zeugnisse analysiert. Zu beachten ist, dass der Zusammenhang zwischen den Lernberichten bzw. Noten und den *tatsächlichen* schulischen Leistungen nicht Gegenstand dieses Projektes ist. Vielmehr geht es darum, zu beschreiben, wie Zeugnisse entstehen und wie sie rezipiert werden.

Die Fülle der Ergebnisse kann hier nicht präsentiert werden³. Wir beschränken uns auf einige wichtige Ergebnisse, um dann ein Grundproblem des Umgangs mit Zeugnissen ausführlicher zu entfalten: Wie nehmen Kinder die Leistungsbewertung wahr, was wissen sie darüber und was erwarten sie davon? Als zentrale Ergebnisse lassen sich folgende Tendenzen hervorheben:

1) *Leistungsbewertung wird als wichtige Aufgabe von Schule akzeptiert.* Unsere Erhebungen zeigen, dass schulische Leistungsbewertung von allen Beteiligten (Lehrern, Eltern und Schülern) sehr ernst genommen wird. Besonders die Eltern schätzen Zeugnisse als wichtiges Medium der Leistungsrückmeldung ein. Auch für die Schülerschaft gehören Leistungsrückmeldungen zu den Aufgaben von Schule, die weitgehend außerhalb ihrer Kritik und ihres Einflusses stehen.

2 Diese Stichprobe wurde nach inhaltlichen Kriterien ausgewählt. Gesamtschulen wurden umfangreicher einbezogen, weil dort auch die in der Sekundarstufe ansonsten relativ seltenen Berichtszeugnisse und Notenzeugnisse mit Kommentarbogen vergeben werden.

3 Die Ergebnisse sind im einzelnen nachzulesen in Beutel/Jachmann/Lütgert/Tillmann/Vollstädt (2000) und in Jachmann/Tillmann (2000).

- 2) *Zensuren gehören zur Schule.* Zensuren und Zeugnisse in der Schule finden breite Zustimmung. Nach unseren Daten lehnen 74% der Eltern und 63% der Lehrkräfte eine ‚Schule ohne Noten‘ ab. Kritische Stimmen sind in Grundschulen und Gesamtschulen zu finden. Lernende entscheiden sich noch deutlicher als ihre Eltern und Lehrer für Zensuren (76%). Noten werden von ihnen als gerechter empfunden (57%) und gegenüber verbalen Einschätzungen bevorzugt, weil sie der Ansicht sind, damit ihre Leistungen besser einschätzen zu können (73%). Notengegner gibt es zwar in allen befragten Gruppen, allerdings sind sie deutlich in der Minderheit.
- 3) *Notenzeugnisse mit Kommentarbogen stellen eine begehrte Zeugnisform dar.* Die Einstellungen bei den Lehrkräften zu den verschiedenen in Hamburg möglichen Zeugnisformen weisen Differenzen in Abhängigkeit von der Schulform auf. Gymnasiallehrerinnen und -lehrer sprechen sich für Notenzeugnisse aus. Grundschullehrerinnen und -lehrer plädieren am entschiedensten für Berichtszeugnisse. Die Lehrkräfte aus Gesamtschulen und aus Haupt- und Realschulen haben Präferenzen, die dazwischen liegen. Das Notenzeugnis mit Kommentarbogen stößt auf eine weitgehend zustimmende Bewertung: Alle Lehrergruppen – von der Grundschule bis zum Gymnasium – schätzen es mehrheitlich positiv ein.
Auch die Schülerinnen und Schülern der befragten Altersjahrgänge in der Sekundarstufe I sprechen sich mehrheitlich für Notenzeugnisse – am liebsten mit Kommentarbogen – aus, selbst dann, wenn sie selbst Berichtszeugnisse erhalten. Der reformpädagogische Zweifel an der Aussagekraft von Zensuren scheint unter Schülerinnen und Schülern kaum verbreitet. Wenn sie selbst wählen könnten, würden sich etwa 8% für ein Berichtszeugnis entscheiden. 40% wählen das ‚reine‘ Notenzeugnis, 53% das Notenzeugnis mit Kommentarbogen.
Eine ähnliche Tendenz konnten wir bei den Eltern feststellen. Berichtszeugnisse haben zwar in der Hamburger Elternschaft durchaus ihre Befürworter, mehrheitlich wollen sie allerdings nicht auf Noten im Zeugnis verzichten. Zugleich wünschen sie jedoch detaillierte Informationen zur Leistungsentwicklung ihrer Kinder, wie sie nur in verbalen Zeugnissen möglich sind.
- 4) *Leistungsbewertung und Schulklima.* Unsere quantitativen Daten lassen erkennen, dass Qualität und Akzeptanz der jeweiligen Form schulischer Leistungsbewertung untrennbar mit dem pädagogischen Klima einer Schule verbunden sind und mit der vorwiegend fachlich geprägten Lernkultur korrespondieren. Die meisten Lehrkräfte bevorzugen und verteidigen genau die Zeugnisform, die sie zur Befragungszeit anwenden. Dies gilt für Grundschulen, an denen überwiegend Berichtszeugnisse erteilt werden, genauso wie für die notenschreibende Lehrerschaft an Gymnasien.

Zeugnisse stoßen bei den Schülerinnen und Schülern dann auf große Akzeptanz, wenn sie durch Kommentare Hinweise zur Verbesserung des eigenen Lernens enthalten und von Lernenden und ihren Eltern ohne zusätzliche Erläuterungen verstanden werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ohne Notenzeugnisse können sich die meisten Befragten Schule nicht vorstellen, aber Noten allein genügen ihnen nicht. Die Standards für schulische Beurteilungen haben sich bei Lehrern, Eltern und Schülern in Richtung auf differenziertere Rückmeldungsformen weiterentwickelt.

3. Grundschulkind als Experte – eine Auswertung von Kinderinterviews

Eine Teilstudie des LeiHS-Projektes konzentriert sich auf die Rezeption von Berichtszeugnissen durch Grundschulkind. Hierzu wurden an zwei Hamburger Grundschulen Schülerinnen und Schüler aus den ersten drei Klassen interviewt. Im Folgenden soll zunächst eine Übersicht zu den Ergebnissen aller Interviews gegeben werden, um dann zwei Einzelfälle genau darzustellen. Dabei werden die Interviews der Kinder zusammengefasst und nach thematischen Gesichtspunkten analysiert. Wir sprechen den Auskünften zu Lesarten und Umgang mit den Berichtszeugnissen ein ‚evaluatives Gewicht‘ zu, das die Betroffenen selbst in die Waagschale werfen: Die Kinder sind für uns Experten.

Kinder zu diesem Thema zu befragen, ist keine Selbstverständlichkeit. Erst in jüngster Zeit richtet die erziehungswissenschaftliche Forschung ihr Augenmerk darauf, dass Berichtstexte, ihre Verstehbarkeit, das, was von ihrer ‚Botschaft‘ ankommt, vor allem bei den Kindern zu untersuchen ist.⁴

Angesichts der Tatsache, dass Grundschulen mehr als andere Schulen mit der Heterogenität ihrer Kinder zu tun haben, liegt die didaktische Herausforderung nicht nur darin, Formen der Differenzierung von Lernangeboten zu entwickeln, sondern bei der Vergabe von Berichten deren kommunikative Qualität zu nutzen. Es ist von Nutzen, das Leseverhalten der Kinder differenziert kennen zu lernen. Denn der gut ausgearbeitete Bericht allein gibt noch keine Gewähr dafür, dass die Kinder die Texte auch verstehen.

4 So skizziert z.B. Valtin (2000) erste Ergebnisse von Schülerbefragungen im Rahmen der NOVARA-Studie. Auch an der Bielefelder Laborschule wird die Rezeption der Berichte zum Lernvorgang innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitforschung zunehmend mehr beachtet.

3.1 Die Kinderinterviews – methodische Aspekte

Bei der Befragung von Grundschulkindern wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. In den Gesprächen sollten folgende Themenbereiche angesprochen werden: Häufigkeit des Lesens, Rezeptionsgewohnheiten des Kindes in der Schule, Verständnis und Informationswert des Berichtes, Zufriedenheit mit dem Zeugnis, familiäres Leseverhalten, Kommunikation mit Eltern, Lehrern und anderen Schülern sowie Akzeptanz der Leistungsbewertung.

Zur Stichprobe gehören 61 Kinder (28 Mädchen und 33 Jungen) aus zwei Hamburger Grundschulen (A/B). Bei der Schule A sind dies 30 Kinder der Klassen 1, 2 und 3, also insgesamt zehn pro Jahrgangsstufe, die alle ein Berichtszeugnis erhalten hatten. Von Schule B hatten 18 Kinder der Klassen 1 und 2 ein Berichtszeugnis, aus Klasse 3 sieben ein Notenzeugnis sowie sechs ein Berichtszeugnis erhalten.

Die Einzelgespräche fanden im September 1998 in den Schulen statt. Jedem Kind lag sein letzte Zeugnis vor. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Das sprachliche Material wurde unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten ausgewertet. Alle Interviews sind auf einer Matrix festgehalten, die die zentralen Dimensionen des Leitfadens widerspiegelt und ggf. in weitere Kategorien unterdifferenziert. Es entstand ein Kategoriensystem, das die semantisch bedeutsamen Aussagen in einer ‚vorhanden vs. nicht vorhandenen‘-Matrix abbildet.

3.2 Die Ergebnisse im Überblick

3.2.1 Lesehäufigkeit und Lesefreude

Berichtszeugnisse werden von den meisten Kindern als Texte mit persönlicher Qualität wahrgenommen. Es sind attraktive Lesestoffe, die zum wiederholten Lesen einladen. Manche Kinder üben „an den schönen Texten das Lesen“ (1;w;1)⁵, andere aktivieren Erinnerungen an ein Stück zurückgelegter Lerngeschichte: „Da kann man so schön drin lesen. Dann liest man das immer und dann kommen ganz viele Sachen in den Kopf“ (2;w;2). Die Kinder bemerken aber auch, wenn die Wertschätzung ihrer Individualität einer vorgefertigten Formelsprache geopfert wird.

5 Diese Signatur kennzeichnet die Interviews eindeutig. Zuerst steht die Interviewnummer, dann folgt das Geschlecht und schließlich die Klassenstufe.

3.2.2 *Lesen und dialogisches Prinzip*

Das Interesse der Kinder an Berichtszeugnissen ist an die Sozialität des Lesens gebunden. An den beiden Grundschulen gibt es eine Lesepraxis bei Berichtszeugnissen: *„Sie saß da im Gruppenraum und hat immer die Kinder aufgerufen, die jetzt dran sind. Und man sollte nicht immer ‚guck mal, guck mal‘ machen, sondern man sollte sich auf das Lesen konzentrieren“* (8;m;3).

Die Kinder aus dem ersten Schuljahr haben sich ihr Zeugnis meist vorlesen lassen. Bei ihnen weckt das Vorlesen Assoziationen an vorschulische Literaturerfahrungen, die mit der kommunikativen Zuwendung eines Erwachsenen verbunden sind. Das Vorlesen hatte dialogische Komponenten, denn die Kinder sollten zum Text Stellung nehmen: *„Sie hat dann immer gefragt, wie wir das finden“* (10;w;1). Beim Vorlesen werden die Worte sinnlich erfassbar, sie werden Klang und gesprochene Sprache. Dadurch wird ein erster analytischer Zugang zum Text gelegt: *„Manchmal hebt sie so die Augenbrauen und macht ihre Stimme ganz tief“* (21;w;1).

Von gemeinsamen Besprechungen mit ihren Lehrerinnen berichten auch andere Kinder. Für die Gespräche werden ruhige Orte abseits der Klassengemeinschaft gewählt, um Gelegenheit für Nachfragen und Kommentare zu geben. Die meisten Kinder schätzen die vertrauliche Atmosphäre, weil sie darin die persönliche Dimension der Berichte konkret erfahren.

3.2.3 *Vertraute Lesepartner*

Neben den Lehrerinnen und Lehrern nehmen Familienmitglieder eine wichtige Rolle ein. *„Meine Großeltern wollen die Berichte immer sehen. Sind ja auch so neugierig wie meine Eltern. Meine Mutter ist am neugierigsten und es sind ja ihre Eltern“*(35;m;3). Die Kinder nehmen diese familiäre Aufmerksamkeit als Wertschätzung ihrer Person wahr. Allerdings möchten sie selbst entscheiden, wem das Zeugnis gezeigt wird. Dass die Grundschülerinnen und -schüler ein Bewusstsein von der persönlichen Qualität des Dokumentes Berichtszeugnis haben, zeigt sich auch daran, dass sie ihr Zeugnis in der Klasse kaum öffentlich machen. Die Mehrheit der Kinder liest keine fremden Berichte, allenfalls gibt es noch einen Austausch in der vertrauten Tischgruppe.

3.2.4 *Familiäre Rückmeldung*

Wenn Eltern oder nahe Verwandte Zeugnisse lesen, kommentieren sie diese auch. Die überwiegende Mehrheit der Eltern spricht für Fortschritte Lob aus.

Tadel wird in eine ermahrende Aufforderung gekleidet: „*Du musst mehr tun*“ (57;m;3). Die den Berichtszeugnissen eigentümliche Sprachqualität zeigt sich auch im Blick auf Kritik, die Kinder von Eltern erfahren: „*Die Strafe war für mich eigentlich nur, dass immer alle wieder gefragt haben, was sind denn das für eigenwillige Späße, die du immer machst?*“ (60;m;3). In nur wenigen Interviews wird deutlich, dass die Zeugnisse nicht besprochen werden.

3.2.5 Erinnerungen an den letzten Bericht

Die in den theoretischen Diskussionen zu Lernberichten geforderte Mehrdimensionalität wird von den Kindern wahrgenommen und als Beschreibung des Wechselverhältnisses von sozialer Leistung und fachlicher Kompetenz gedeutet. In seinem Zeugnis, so sagt Henning, wird bestätigt: „... *dass ich froh in die Schule komm und auch den anderen helfe und den Zahlenraum bis 100 kann*“ (47;m;2).

Im Verstehen der Kinder rücken vor allem fachliche Aspekte in den Mittelpunkt. Besonders in Fachbereichen, in denen gute Leistungen bescheinigt werden, können die Kinder die schriftlichen Kommentare der Lehrenden auswendig wiedergeben. Möglicherweise nehmen die Eltern Einfluss auf dieses Antwortverhalten ihrer Kinder, indem sie zunächst nach dieser fachlichen Leistung im Zeugnis fragen.

3.2.6 Zufriedenheit mit dem Bericht

Die meisten Kinder sind mit ihrem Berichtszeugnis zufrieden und glauben, dass die Lehrenden die wichtigsten Ereignisse des Lernjahres dokumentiert haben: „*Ich finde es toll hier. Die Zeugnisse sind ehrlich und die Lehrer sind nett*“ (31,w;2). Denjenigen, die nicht mit ihren Zeugnissen einverstanden sind, missfällt die geäußerte Kritik. Auch wenn die kritischen Passagen im Gesamt des Berichts kaum auffallen, zeigen die Kinder im Gespräch doch auf die entsprechenden Sätze. Bisweilen wird Kritik von den Kindern als Anreiz für eine neuerliche Anstrengung angenommen. Dies geschieht besonders dann, wenn sie als Eigenart und Besonderheit der Kinder angesprochen und damit kommunizierbar gemacht wird. „*Und manchmal bin ich auch 'ne kleine Nervensäge, 'ne kleine Plappertante und so*“ (27;w;2).

Wer Kritik äußert, muss allerdings auch seinen Gegenüber von der Rechtmäßigkeit seines Urteils überzeugen. Marc ärgert sich darüber, dass seine Lehrerin im Bericht eine Leistung würdigt, die von allen erbracht wurde: „*Da steht drin, dass ich alles verstanden habe, aber das haben doch alle Kinder*“

(18;m;2). An seinem Kommentar wird deutlich, dass die Kinder ein fundiertes Urteil erwarten, das in ihrer Sprache ‚richtig‘ ist und das keine Schönfärberei darstellt.

3.2.7 *Noten- oder Berichtszeugnisse?*

Eine große Gruppe von Kindern entscheidet sich für das Berichtszeugnis. Dafür werden unterschiedliche Gründe genannt. Die Texte werden als ausführlicher und als diagnostisch gehaltvoller wahrgenommen. *„Die Noten sagen nur Fünf und fertig. In Berichten steht, wie ich mich verbessern kann“* (55;m;2). Charlotte wendet sich gegen die Endgültigkeit der Noten: *„Man hat z.B. mal ‘nen schlechten Tag und dann wird das schon als schlechte Note von den guten abgezogen“* (19;w;3). Fynn stellt vor allem das Prinzip der Ermutigung heraus und hat beobachtet, dass seine Lehrerin im ersten Schuljahr gänzlich auf differenzierende Urteile verzichtet hat: *„In der ersten Klasse hat unsere Lehrerin nichts Negatives über irgendeinen geschrieben“* (12;m;2). Anne sieht durch schlechte Noten die Balance des Klassenklimas gefährdet: *„Die aus unserer Klasse, die nicht so gut sind, das wäre doch für die fies, wenn die dann schlechte Noten hätten und die anderen wären immer ganz gut und dann würden sie die immer veräppeln und sagen: Du hast ‘ne Sechs und ich nicht“* (5;w;3). Auch Lukas findet das notenfreie Lernen entlastend: *„Es ist gut, erst mal mit einem schriftlichen Zeugnis zu lernen“* (13;m;3).

Bei den Befürwortern von Notenzeugnissen finden wir wenige Begründungen. Noten scheinen den Kindern eindeutiger zu sagen, wer zu den guten oder schlechten Schülern gehört. Tim sieht in Notenzeugnissen vor allem Vorteile für die Schwächeren: *„Wenn die Leistungen schlecht sind, würde ich den Kindern Noten geben. Wenn die schlecht sind, sollen die das auch wissen“* (7;m;2). Er misstraut der Sprache der Berichte, die möglicherweise über Probleme hinwegtäuscht.

Insgesamt zeigen die von uns geführten Gespräche, dass Kinder einen hohen Qualitätsanspruch an die Berichtszeugnisse entwickeln, wenn sie als Texte und ‚Literatur über sich selbst‘ wahrgenommen werden sollen. Wird dieser Qualitätsanspruch eingelöst, dann korrespondiert damit eine große Bereitschaft, die diagnostischen und in diesem Sinne fördernden Potenziale des Instruments Berichtszeugnis aufzunehmen. Insofern wird deutlich, dass Qualität und Professionalität der Texte auch von den Kindern gefordert werden. Mit Ihrer Forderung, auch Schwächen und Mängel mitzuteilen, zeigen die Grundschul Kinder, dass der Bericht einen Zuwachs an Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Lernen markiert.

4. Zwei Fallbeispiele: Interviews und Berichtszeugnisse

Im Lesen von Lernberichten begegnen Grundschulkindern einem Stück Literatur über sich selbst. Sie müssen sich mit Geschehnissen und Geschichten auseinandersetzen, die ihr Lernen und ihre Entwicklung, also ihre Biografie, betreffen. In den Lernberichten folgen sie der Sichtweise ihrer Lehrerinnen und Lehrer und können so eine andere Perspektive erlangen. Die Selbstwahrnehmung kann erweitert und verändert werden. Im besten Fall werden durch die Lektüre Grundlagen einer neuen Kommunikation zwischen den Grundschulkindern, den Eltern und der Schule geschaffen, die dazu führen können, dass das Kind sein Lernverhalten ändert. Das Lesen von Lernberichten ist ein Impuls zur Entwicklung von Selbstbeurteilung und Kommunikation – es ist eine Eintrittskarte in ein erweitertes und verbessertes Lernen gerade in der Grundschule. Doch wissen wir über diese Prozesse nur wenig. Seitdem Lernberichte anstelle von Zensuren in die Grundschule eingezogen sind, stehen Fragen der Abfassung von Texten im Zentrum des Interesses.

Im Folgenden werden die mit den Kindern Nina und Annika geführten Gespräche zu ihren Berichtszeugnissen interpretiert. Dabei wird zuerst der Aspekt des Verstehens und der Rezeption analysiert: Das Lesen, die Lesefähigkeit, der Zusammenhang von eigener Geschichte und neuem Lernen soll im Mittelpunkt stehen. Anschließend wird das entsprechende Berichtszeugnis knapp skizziert und kommentiert. Hier geht es darum, die Informationen, die das Zeugnis unter dem Gesichtspunkt einer Lernbiografie bereithält, herauszuarbeiten.

Die beiden Fälle sind ausgewählt worden, weil sie exemplarisch zeigen, welche Möglichkeiten der Kommunikation bei Berichtszeugnissen eröffnet werden und wie gerade die Kinder Kriterien für die Qualität der Berichte – man kann sagen: als Anregung und Beitrag für Schreibstandards – entwickeln und wahrnehmen können. Die Fälle variieren das Spektrum möglicher Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden und sollen dazu beitragen, diese Möglichkeiten weiterzuentwickeln und dabei die Aufmerksamkeit der Kinder und deren Rückmeldungen zu beachten.

4.1 *Nina – Berichte sind Interpretations- und Kommunikationsangebote*

Nina besucht zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse. Sie berichtet über ihre Auseinandersetzung mit dem Urteil ihrer Lehrerin, die Stellungnahme ihrer Familie dazu, ihre Lese- und Rezeptionsgewohnheiten und ihre Einstellung zu Berichts- und Notenzeugnissen.

An ihren letzten Bericht kann sie sich gut erinnern. In der Rückschau benennt sie drei Gesichtspunkte: Ihr wurden gute Leistungen in Musik, Werken und Sachkunde bescheinigt. Sie ist fähig, Kritik sozial angemessen zu formulieren. Allerdings ist sie im Unterricht bisweilen abgelenkt und spielt: Sie malt gerne. Ihre Lehrerin wertet das, was sie dabei beobachtet, als ‚Kritzeln‘ ab. Nina, die auch einen Malkurs besucht, bezeichnet ihre Tätigkeit hingegen als Malen. Damit deutet sie an, dass sie ihr Tun keineswegs als ziellos versteht, sondern darin eine sinnvolle Tätigkeit sieht. Nina bestimmt selbst, wann sie die Aufmerksamkeit verweigert und wann sie am Unterricht wieder teilnimmt. In ihrer Selbsteinschätzung kann sie sich diese ‚Auszeiten‘ leisten: *„Aber ich will das auch nicht sonderlich verbessern oder so. Nicht so sehr jetzt, dass ich jetzt die Allerbeste werde und ... immer so ein bisschen Spielen, das muss nun auch mal sein.“* Indem sie gleichzeitig selbst den Begriff des Spiels für ihr Malen aufnimmt, verteidigt sie das Kind, das sie ist, das noch spielen darf und sich auch in der Schule diese Freiheit herausnimmt. Der abqualifizierenden Bemerkung der Lehrerin, dass sie kritzelt, begegnet sie mit Selbstbewusstsein: *„... eigentlich, dass mit dem Kritzeln, das ärgert mich nicht.“* Dennoch beschäftigt sich Nina mit diesem Urteil, denn was als ablenkende Tätigkeit im Unterricht eingeschätzt wurde, ist für Nina Ausdruck eines Rechts ihrer Person, die nicht nur in der Rolle als Schülerin greifbar ist.

In ihrer Familie findet Nina interessierte Leserinnen und Leser. Eltern, Geschwister, Großeltern und weitere Verwandte haben ihren Bericht positiv gewürdigt. Vater und Großvater haben sie auf das Kritzeln angesprochen. Auf Ninas Frage in diesem Kreis, ob sie das ‚Kritzeln‘ künftig abstellen müsse, erfährt sie eher Ermutigung: Nina solle sich diese Freiheit bewahren und nicht zur ausschließlich angepassten Schülerin werden.

Setzt man beide Wörter zusammen, die Nina nutzt, um ihr Tun zu beschreiben – Malen und Spielen – und bildet daraus das Wort Malspiel, dann zeigt sich, dass der Wunsch nach kindlichem Spiel einerseits und ernsthafter zeichnerischer Ambition andererseits zusammenhängen. Beide Teile spiegeln einen Ausschnitt ihrer Persönlichkeit, die zwischen der Rolle des Kindes und der Schülerin zu wechseln versucht. Die Familie sieht zunächst das Kind Nina. Durch den Bericht erfährt sie etwas über die Schülerin Nina. Die Familie traut ihr zu, eigenverantwortlich mit den unterschiedlichen Bedürfnissen umzugehen: *„... also ganz die Gute sein ... (das ist) auch ein bisschen doof und dann hat er (der Vater, Anm.) gesagt, wenn ich das verbessern will, soll ich das machen, und wenn nicht, kann ich das auch so lassen.“* Nina kann mit dem Urteil umgehen, sie ist in der Lage, es in der Familie zu besprechen und ihre Position zu verdeutlichen. Darüber hinaus hat sie ihren Bericht aber auch als ein Instrument begriffen, das zum Dialog einlädt und offen ist für Entgegnungen und Widersprüche. Sie teilt ihrer Lehrerin ihre eigene und die Meinung ihrer

Familie mit und erreicht damit, dass diese zwar nicht vom Urteil ablässt, ihr aber einen ‚Spielraum‘ im Unterricht zugesteht, dessen Grenzen sie dennoch definiert: „... ja, ein bisschen spielen kannst du nun auch noch, aber nun nicht den ganzen Unterricht über.“

Für Nina ist das Berichtszeugnis persönlich gebunden und deshalb auch Literatur, die immer wieder gelesen wird. Der Text ermöglicht ihr einen Vergleich mit früheren Schulleistungen. Sie hat die Kopien ihrer Berichte an der Wand über ihrem Schreibtisch angebracht, so dass sie jederzeit lesen kann. Der Bericht erhält so einen hohen Gebrauchswert und ist ein Text, der sie begleitet.

Ninas bisherige Erfahrungen mit Berichtszeugnissen veranlassen sie, Notenzeugnisse abzulehnen. Sie betont im Gespräch durch ihre kurze, stark betonte Sprechweise die Etikettierung, die Notenprädikate mit sich bringen und deren Folgen sozialer Vergleiche für das Klassenklima: „Niklas ... sagt dann, guck mal, ich hab ‘ne Eins und was hast du? Muss ich sagen: Ich hab ‘ne Vier. Bäh, bäh, bäh, ich hab ‘ne Eins und du bist ganz schlecht.“ Berichtszeugnisse hingegen zeigen in Ninas Wahrnehmung Urteilsnuancen: „...in den Sachen bist du gut, aber manchmal bist du auch schlecht.“ Diese Urteile, so zeigen ihre eigenen Erfahrungen, sind verhandelbar. Sie sind keine festen Größen, sondern im Dialog zu klären und ggf. zu revidieren. Nina gehört zu den Rezipientinnen, die lesen und verstehen und dabei Intellekt und Emotionalität zum Ausdruck bringen können. Für Nina heißt das, dass die Sprachlichkeit als Chance zur Selbstaufklärung, zur Selbstreflexion und zur Verbesserung des Lernens genutzt werden kann. Hier besteht die Möglichkeit, durch Textnuancen und das Gespräch über den Bericht jene dialogische Komponente zu kultivieren, die eine der eigentlichen Stärken des Instruments ‚Lernbericht‘ ist, nämlich Interpretations- und Kommunikationsangebot zu sein.

In Ninas Berichtszeugnis finden sich viele lobende Bemerkungen. Der Text beginnt mit einer zusammenfassenden Einschätzung ihrer Sozialkompetenz: „In der Klassengemeinschaft beweist du Verantwortungsgefühl und Gerechtigkeitssinn und kannst Kritik in angemessener Form äußern.“ Bezogen auf ihr Unterrichtsverhalten fällt die Einschätzung allerdings nicht so positiv aus. Ihre Mitarbeit ist nicht kontinuierlich, obgleich Nina zu guten Beiträgen fähig ist. Den Grund dafür sieht ihre Lehrerin darin, dass sie sich ablenkt und konträr zur eingeforderten Arbeit verhält: „Oft aber sehe ich dir die Unlust an, dann kritzelst, spielst und träumst du und bist nur schwer zur Arbeit zu motivieren.“ Nina scheint dennoch nicht den Anschluss an den Lernstoff zu verlieren, denn sie erledigt ihre Aufgaben im Bereich der Freiarbeit und der Wochenpläne mit Sorgfalt. Auch an der Ausführung der Hausarbeiten findet die Lehrerin Gefallen. Sie kann ihr trotzdem nicht diesen Freiraum zugestehen, weil Nebentätigkeiten, die für alle sichtbar sind, den Unterrichtsablauf stören.

Ob mangelnde Motivation hinter Ninas Verhalten steht, bleibt im Berichtstext zumindest fragwürdig. Die Pausen, in denen Nina kreativ ‚kritzelt‘, können möglicherweise in Zusammenhang mit ihren kreativen Fähigkeiten stehen, auf die im Text immer wieder verwiesen wird. Sie sind so gesehen unterrichtsstörende Realisierungsaspekte der kreativen Kompetenzen, die im Berichtszeugnis ansonsten ja besonders hervorgehoben werden.

Zu Ninas großen fachlichen Stärken zählt das Schreiben: *„Eigene Texte zu verfassen macht dir Spaß und geht dir leicht von der Hand.“* Allerdings gibt es hier Aufgabenbereiche, denen Nina nicht mit freudigem Lernen begegnet. So hat sie Mühe vorgefertigte Texte konzentriert aufzunehmen: *„... leider konntest du dich bei den Diktaten noch nicht so gut konzentrieren.“* Ihrem Ausweichen vor eher reproduktiven Tätigkeiten wie Diktatschreiben steht ihr ehrgeiziger Wille beim künstlerischen Gestalten schriftlicher Produktionen gegenüber: *„Für die äußere Gestaltung deiner schriftlichen Arbeiten, für deine Schrift und für Illustrationen verwendest du viel Zeit, manchmal fast zu viel, um deinem hohen Anspruch zu genügen. So gelingen dir kleine Meisterwerke.“* Nina entscheidet selbstständig, welche Kompetenzbereiche für sie von Bedeutung sind und in welchen sie sich besonders engagiert. Dazu gehört auch, dass sie sich bei Aufgaben, die ihr nicht so dringlich erscheinen, Phasen des Rückzugs gestattet. Mehr Übung und Konzentration benötigt sie auch im Rechnen. Zwar hat sie hier im Allgemeinen sehr gute Ergebnisse erzielt, aber was das Kopfrechnen und die Additions- und Subtraktionsaufgaben angeht, so fehlt es ihr noch an Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten: *„... du brauchst aber noch mehr Übung.“*

Betrachtet man die fachlichen Rückmeldungen insgesamt, so zeigt es sich, dass in dem Bericht immer Einzelkompetenzen und einzelne Lernziele des jeweiligen Unterrichts im Blickpunkt stehen. In Sachkunde hat Nina beispielsweise engagiert mitgearbeitet und die Dokumente der Arbeit sorgfältig erstellt. Im Rechnen ist sie dem Lernstoff für das 3. Schuljahr gefolgt. In diesen Beschreibungen des Lernverhaltens geraten Ausführungen zu sozialen Situationen des Lernens und zu dem Spektrum an Tätigkeiten, die der Unterricht bietet, ins Hintertreffen. Für ein Mädchen wie Nina ist das bedauerlich, denn wer wie sie Kreativität besitzt, verlangt auch nach Kommunikation. So wäre es sicherlich interessant zu wissen, wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ihre außergewöhnlichen Leistungen wahrnehmen: *„Hingebungsvoll gestaltest du deine originellen Bilder.“* Der Bericht endet mit dem formalen Hinweis auf die Versetzung in die nächste Klasse.

In diesem Berichtszeugnis wird deutlich, dass die schulischen Leistungserwartungen der kindlichen Individualität, Spontaneität und Selbstbestimmung Grenzen setzen. Obgleich Nina viele der geforderten Leistungen erbringt, stößt sie an die Grenzen der Toleranz ihrer Lehrerin. Diese kritisiert

an dem ansonsten kreativen und sprachgewandten Mädchen den spielerischen Rückzug auf sich selbst. Ob nicht gerade darin neue Kraftreserven für Nina liegen, die auch für das schulische Lernen förderlich sein könnten, bleibt eine zumindest bedenkenswerte Frage.

4.2 Annika – Berichte bedürfen der Kunst des Schreibens

Annika ist eine Schülerin der zweiten Klasse. In dem Gespräch mit ihr wird ein Zusammenhang von Lesekompetenz, Textfähigkeit und souveränem Umgang mit Berichtszeugnissen deutlich. Annika ist eine engagierte Leserin. Befragt man sie nach ihrer Erinnerung an den letzten Bericht, so erzählt sie zuerst von ihren Leseerfahrungen: *„Also ich kann sehr gut lesen und ich les auch schon ganz viele Bücher, und dass ich halt ‘ne gute Leserin bin.“* Im Verlauf des ersten Schuljahres hat Annika offensichtlich mit großer Motivation das Schreiben und Lesen gelernt und sich damit eine neue Welt erschlossen. Die Leseleistung ist für ein Kind ihres Alters beträchtlich. Ihre Lesekompetenz ist der Weg zur eigenen Textfähigkeit: *„Und ich schreib auch gerne Geschichten. Ich hab drei solche große Seiten voll Geschichten geschrieben.“* Durch das Lesen werden bei Annika Fantasie, Kreativität und Gestaltungswille angeregt. Im Schreiben wandelt sie sich von der Rezipientin zur Produzentin. Dieser Perspektivenwechsel bewirkt, dass sie sich mit den Aufgaben ihrer Lehrerin beim Berichtschreiben identifizieren kann. Schülerin und Lehrerin haben so gesehen ein vergleichbares Tätigkeitsfeld, in dem die Kunst des Schreibens eine zentrale Rolle spielt. Es verwundert deshalb auch nicht, wenn Annika im letzten Teil des Interviews die Textgestaltung und Substanz von Berichtszeugnissen zum Thema macht und Schreibstandards aus Kindersicht formuliert. Sie verknüpft dabei ihre eigenen Erfahrungen beim Schreiben mit ihren Unterrichtsbeobachtungen. So wie sie für ihre Geschichten Ideen sammelt, stellt sie sich auch vor, dass ihre Lehrerin bei der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler vorgeht: *„Also, sie schreibt sich während der Schulzeit, während dem ganzen Schuljahr geht sie manchmal an den Schreibtisch und schreibt so kleine Zettel. So würde ich mir das vorstellen erst mal.“* Annika hat eine Vorstellung davon, wie anspruchsvoll die Aufgabe der Datensammlung ist und dass sich damit ein längerer Arbeitsprozess verbindet: *„Und dann wird sie sie natürlich mitnehmen und die Namen natürlich dazuschreiben und noch mal auf große Zettel aufschreiben. Und dann hat sie erzählt auch, dass ihr Mann das mit ‘nem Computer dann auch noch mal gedruckt hat richtig.“* Die Genauigkeit der Beobachtung zeigt, dass Annika, am Detail orientiert den Weg der Vorbereitung eines Textes verfolgt. In der Tätigkeit ihrer Lehrerin findet sie ein Identifikationsmuster für ihr eigenes Schreiben. Annika weiß, dass Beobachtungen ge-

ordnet, in eine Idee und schließlich in eine präsentable Gestalt gebracht werden müssen. Sie drückt dies so aus: *„Es ist so viel, zwei ganze Seiten. Man muss ja auch eine Idee haben, wie du das schreibst.“* Im Falle der Berichte heißt das, dass ein Ausschnitt aus dem schulischen Lernen des Kindes dargestellt werden muss, der den Leser und die Leserin intellektuell und emotional anspricht. Bei der Leistungsbeurteilung kommt hinzu, dass auch kritische Töne geäußert werden können. Annika weiß um die Funktion der Berichtszeugnisse und rät zum vorsichtigen Gebrauch solcher Kommentare: *„Ein bisschen. Aber nicht zu viel. Weil, sonst werden die Kinder, das mögen sie dann nicht mehr, weil sie keinen Spaß mehr an der Schule haben.“* So wie zum Lesenlernen die Lesefreude gehört, gehört zum Lernwillen der Kinder aus Sicht Annikas der Spaß an der Schule. Wer entmutigt ist, wird sich nicht zu neuer Lernanstrengung bewegen lassen. Annika weiß die Sprache der Berichte zu schätzen, weil sie selbst mit Sprache umgehen kann. Mit ihrer Äußerung: *„Da steht dann, in Mathe hast du meinetwegen ‘ne Drei und dann weißt du ja nicht, wie gut du da warst“* drückt sie aus, dass die Note sich nicht von sich aus erläutert. Das Wort hingegen lädt zur Gegenrede ein und fordert heraus. Deshalb ist es für sie auch selbstverständlich, dass sie mit ihrer Lehrerin ihre Berichtszeugnisse erörtern kann.

Annika lebt in einer Familie, die aufmerksame Rezipienten sind und ihren schulischen Werdegang mit Interesse verfolgen. Jedoch haben Berichtszeugnisse für sie einen so stark privaten Charakter, dass sie nur vertrauten Leserkreisen gezeigt werden können. Dass für die Lektüre der Zeugnisse Vertrauen und relative Abgeschlossenheit notwendig sind, hat sie auch in der Schule erfahren. Bei der Vergabe, die Annika als *„aufregend“* empfunden hat, hat sie in einem abgelegenen Raum ihren Bericht empfangen und im Beisein erwachsener Betreuer lesen können. Dabei ist sie über einige für sie ungewöhnliche Worte wie *„gewidmet“* gestolpert, hat aber ansonsten ihren Bericht verstanden. Annika bringt mit ihrer Sprach-, Lese- und Sozialkompetenz nicht nur die besten Voraussetzungen für die Rezeption von Berichten mit, sondern auch die Fähigkeit zur reflektierenden Betrachtung. Als Autorin weiß sie das Schreiben zu schätzen. Dieser Zusammenhang belegt, dass in einem solchen sprachorientierten Kontext Berichtszeugnisse differenziert wahrgenommen werden. Hohe Ansprüche an die Textqualität sind dann auch bei Kindern zu erkennen.

In Annikas Berichtszeugnis ist zu lesen, dass sie ihre Schulzeit mit großem Ernst begonnen hat. Sie ist allen Anforderungen mit Kompetenz begegnet. Ihre Lehrerin beschreibt sie als tüchtig: *„Du bist immer bereit, Aufgaben zu übernehmen. Dabei kannst du recht geduldig und verständnisvoll mit anderen sein.“* Annika stellt hohe Erwartungen an sich selbst, ihre ausgeprägte Ziel-

strebigkeit hindert sie allerdings bisweilen daran, auch Fehler auszuhalten: *„Zum Lernen braucht man Fehler, auch wenn man so tüchtig ist wie du.“*

Beim Blick auf die fachbezogenen Leistungen von Annika hebt die Lehrerin insbesondere die erstaunliche Sprachkompetenz hervor. Annika beherrscht Rechtschreibregeln, schreibt korrekt und hat in der Hamburger Schreibprobe zu einer ausgesprochen guten Leistung gefunden: *„Du kannst große und kleine Buchstaben sicher und gleichmäßig aufschreiben, Linien als Schreibhilfe annehmen und ein schönes Schreibergebnis auf den Tisch legen.“*

Dass Schreiben und Lesen untrennbar miteinander verknüpft sind und eine weitere Entwicklungsstufe für Annika bedeuten, wird in dem sich anschließenden Abschnitt deutlich. Für Annika hat das Lesen eine hohe Attraktion: *„Du bist ein tüchtiger Leser.“* Auch in diesem Bereich erwirbt sie sich durch beständige Übung die Kompetenz, die Differenziertheit der Sprache zu entdecken und mit ihr umzugehen. Annika kann lautieren, beherrscht die prosodischen Voraussetzungen der Textpräsentation und versteht die Semantik. Auch als Vorleserin hat Annika eine aktive Rolle übernommen. Sie zeigt also nicht nur im Blick auf ihre Schreibfähigkeit und Lesekompetenz ihre Leistungsfähigkeit, sondern auch bezogen auf die Textrezeption ihr geschultes Leseverhalten: *„Du bist immer ein aufmerksamer Zuhörer, ...(du) gehst richtig mit und behältst von der einen zur anderen Geschichte alle Ergebnisse bis in die Einzelheiten.“* Dass bei Annika sowohl kognitiv-reflexive als auch emotionale Komponenten ihrer Persönlichkeit angesprochen werden, zeigt sich darin, dass sie Gehörtes genau aufnimmt und mit fachlicher und sozialer Kompetenz das Unterrichtsgeschehen erneut bereichert: *„Wie genau du dir alles merken kannst und es behältst, wird auch im Morgenkreis deutlich, wenn du uns von dir erzählst. Du meldest dich häufig an und bist ein guter Leiter, der mit Übersicht die Liste führt.“*

Ihre Sorgfalt kommt Annika auch in anderen Bereichen zugute: *„Du bist eine ausgezeichnete schnelle Rechnerin.“* Dennoch zeigt sich ihre Passion hauptsächlich im künstlerisch-kreativen Bereich. Hier arbeitet sie mit Akkuratess und Selbstständigkeit. Arbeiten, die die eigene Gestaltungsfähigkeit durch vorgegebene Formen einschränken, erfüllt sie hingegen nicht so gerne: *„Mit viel Überlegung und Geschick führst du Formen genau aus. Da wundert es nicht, dass du lieber selbst zeichnest, als Anmalaufgaben zu übernehmen.“* Auch an dieser Stelle wird die Lehrerin besonders ausführlich in ihrer Beschreibung. Sie weiß, dass diese Bereiche für Annika wichtig sind und würdigt sie entsprechend.

In der Beschreibung von Annikas Lernen kommt zum Ausdruck, wie wichtig schulisches Lernen für die Kinder ist. Die Schule wirkt als Ort, an dem Angebote gemacht werden, die lernwilligen und aufgeweckten Mädchen wie Annika entgegenkommen. Darin erscheint die Lehrerin als Beglei-

terin, die ein Gefühl hat für das, was die Schülerin an Aufmerksamkeit und Rückmeldung in den ihr wichtigen Bereichen braucht: Lernen ist für Annika persönlich bedeutsam.

4.3 Zusammenfassung

Die beiden Fälle zeigen, dass sehr verschiedene Persönlichkeiten in Text und Gespräch ‚abgebildet‘ werden konnten. Das Zusammenspiel von Kinderinterview und Berichtszeugnis nimmt jeweils ganz eigenständige Ausprägungen an. Nina erweist sich im Umgang mit der Schule, dem Lernen und dem Berichtstext als sehr souverän. In der Sprachlichkeit, der Fantasie und der Kreativität zugewandtes Wesen ermöglicht es, Berichtszeugnisse als Geschichten ihrer selbst und ihres Lernens aufzunehmen. Sie kann Hinweise für das eigene Lernen entdecken. Ihre sprachliche Sensibilität macht sie zugleich auch empfindlich für den ‚pädagogischen Zeigefinger‘, den ihre Lehrerin im Bericht bisweilen erhebt. Nina ist bereit, Kritik aufzunehmen, erwartet jedoch Angemessenheit und gute, nachvollziehbare Begründung dieser Kritik. Annika ist ebenfalls ein Kind der Sprache. Lesen und Schreiben bringen ihr Gewinn und Freude. Entsprechende Erwartungen hat sie an Texte, die von anderen geschrieben werden. Das gilt auch für die Texte der Berichtszeugnisse. Bei ihr wird besonders deutlich, wie sich Berichte als differenzierte Diagnoseinstrumente einsetzen lassen, wenn sie auf Rezeptionswillen und -kompetenz stoßen.

Beide hier diskutierten Fälle verweisen auf Entwicklungspotenziale, die für die Praxis der verbalen Beurteilung ausgeschöpft werden können, wenn die Kinder in qualitative Forschungen einbezogen werden.

5. Rezeption und Verständigung als Grundlage von Lernberichten

Die Studie verdeutlicht mehrere für die Entwicklung der Schule durch Berichtszeugnisse wichtige Aspekte. Es geht (a) um die Verbesserung der Schreibpraxis, (b) um Aspekte der Leserziehung sowie (c) um die Evaluation von Schulpraxis durch die Befragung der in der Schule lernenden Kinder.

- a) Deutlich wird, dass Berichtszeugnisse dann am wirksamsten rezipiert werden, wenn die Texte individualisiert sind. Sie sind eher wirkungslos, wenn sie aus standardisierten Formulierungen oder unpersönlich wirkenden Textbausteinen zusammengesetzt werden. Ein wesentliches Merkmal, das die Rezeptionsqualität von Berichtszeugnissen beeinflusst, ist die Fra-

ge der Sprachfähigkeit und des Sprachniveaus der jeweiligen Kinder und ihrer sozialen Umgebung. Für die Wirksamkeit der Berichtstexte und die Sicherung der Wahrnehmung des darin Gesagten ist es wichtig, sich als Lehrender und Autor der Texte auf das im jeweiligen Einzelfall zu gewärtigende Sprachniveau einzustellen. Es ist auch deutlich geworden, dass Kritik als Teil der Berichtstexte eher bereitwillig aufgenommen wird. Voraussetzung hierfür ist allerdings eine für die angesprochenen Kinder nachvollziehbare Begründung. Ferner hat sich gezeigt, dass schon in der Schule Zeit und Raum für die Lektüre der Berichtszeugnisse geschaffen werden muss. Dazu gehört auch das Angebot, über die Berichtstexte mit den Kindern zu sprechen. Bedeutsam scheint der Aspekt der Rezeption solcher Zeugnisse im Elternhaus. Somit kann man sagen, dass in der Befragung von Kindern viele Aspekte angesprochen worden sind, die im Blick auf die Sicherung der Qualität von Berichtszeugnisse – also auf die so genannten ‚Schreibstandards‘ – wichtig sind. Ein zweites Ergebnis wird in jenen Fällen erkennbar, in denen es um die ‚kommunikative Verantwortung‘ der Schule für die Berichtszeugnisse geht. Die Realisierung all dessen, was hier angesprochen worden ist, berührt in besonderer Weise den Aufgabenkreis der Lehrenden und damit deren professionelle Ansprüche.

- b) Ein wichtiges Ergebnis in Blick auf die ‚Leseerziehung‘ ist der Sachverhalt, dass die Lesefähigkeit und das Leseinteresse der Kinder direkt mit der Rezeptionsfähigkeit und -bereitschaft korrespondiert. Bei der Leistungsbeurteilung durch die Ziffernzensur wird davon ausgegangen, dass die durch Tradition und Übereinkunft etablierten sechs Notenstufen der deutschen Schule so weit bekannt und kulturell verinnerlicht sind, dass sie von jedermann – sei er auch noch so desinteressiert und erfolglos in der Schule – verstanden werden. Ganz anders ist dies bei Berichtszeugnissen. Hier kann von einer Rezeptionsleistung im erwartbaren Sinne nur ausgegangen werden, wenn Sprachkompetenzen vorliegen oder parallel zur Erteilung von Berichtszeugnissen gepflegt werden. Wird dies in der Konsequenz genauer bedacht, dann wird deutlich, dass eine systematische Leseerziehung, die sich nicht nur auf Lesen als Erwerb einer Kulturtechnik in der Grundschule begrenzt, zum Aufgabenkreis der Schule hinzutritt. Das ist auch nicht mit Lektüreeinheiten im Fach Deutsch zu bewerkstelligen. Entscheidend ist, welche Bedeutung dem Wort und der Sprache im Alltag und Lernen der Schule beigemessen wird. Möglicherweise kann der Umgang mit selbst geschriebenen Texten förderlich sein, aber auch der Versuch, das eigene Lernen durch Schüler zu bewerten und beschreiben zu lassen. Die Berichtszeugnisse sind so gesehen Instrumente zur Anregung der Selbstreflexion und damit auch ein Mittel zur Kompetenzsteigerung, weil sie ein Lernen über das eigene Lernen fördern. Die Interviews zeigen, dass Be-

richtszeugnisse eher als Texte, für Kinder geradezu als Literatur, und weniger als Zeugnisse verstanden werden. Sie sollten in der Schule gemeinsam erschlossen werden. Hierzu bedarf es der gemeinsamen Lektüre und des Gesprächs. Damit beginnt eine Form bewusst gepflegter Rezeptionskultur der Berichtszeugnisse, in der ihre eigentliche literarische Qualität – ihr biografischer und narrativer Gehalt – betont wird. Damit wäre zugleich ein Baustein zu einer Leseerziehung gelegt, der die Rezeptionsfähigkeit und dadurch auch die pädagogische und fachliche Wirksamkeit der Berichtszeugnisse optimieren könnte. Eine so verstandene Leseerziehung in der Schule wird somit zur Voraussetzung für einen rationalen und wirkungsvollen Umgang mit Berichtszeugnissen in der Schule.

Bei den hier diskutierten Fragen spielen auch Aspekte der Chancengleichheit eine Rolle. Es gilt zu verhindern, dass Berichtszeugnisse eine Form luxuriöser pädagogischer Fürsorge für sprachgewandte und ohnehin dem Lernen gegenüber aufgeschlossene Grundschul Kinder werden. Genau einer solchen immerhin denkbaren Verkehrung pädagogischer und diagnostischer Vorzüge kann mit unseren Ergebnissen plausibel gewehrt werden. Berichtszeugnisse dienen der individuellen Förderung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin. Diese Prämisse wird nur eingelöst, wenn man ihre Qualität nicht allein an den Produktionsbedingungen misst. Vielmehr müssen die kommunikativen Komponenten, die sprachlichen und literarischen Voraussetzungen der Kinder und die durch ihre Biografie und ihre Sozialität gegebenen Umfeldfaktoren eine Rolle spielen. Es geht dann nicht nur um Schreibstandards und Textqualität, sondern um eine am einzelnen Lernenden ausgerichtete Kommunikationskultur.

- c) Kinder können als Experten für Lernberichte eine wichtige Rolle einnehmen. Sie können in ihrer Sprache sehr direkt Auskunft über ihr Lernen, ihre Wahrnehmung von Schule und über ihren Umgang mit den Berichtszeugnissen geben. Es besteht hier eine Möglichkeit, methodisch kontrollierte ‚Rezeptionsforschung‘ zu betreiben. Dieser Zugriff ist für die Schulpraxis und die Erziehungswissenschaft sinnvoll, zugleich aber auch anspruchsvoll hinsichtlich der methodischen und arbeitstechnischen Voraussetzungen. Denn stärker als andere Instrumente gesprächsbezogener empirischer Sozialforschung sind Kinderinterviews von der Gesprächsführung und dem Sprachgestus der forschenden Erwachsenen abhängig. Berichtszeugnisse sind also mehr noch als andere Beurteilungsinstrumente der Schule auf die Kinder selbst angewiesen.

6. Fazit: Lesekompetenz ist Voraussetzung für Lernberichte.

Wir wissen, dass ‚Leseerziehung‘ als Forderung für alle Kinder in den bundesdeutschen Schulen sicher nicht auf einheitlich hohem Niveau realisierbar sein wird. Das allein entbindet aber nicht von der Pflicht, auf den Zusammenhang von Lesekompetenz, Textqualität sowie Effektivität und Qualität des Instruments der Berichtszeugnisse zu verweisen.

Allerdings legen unsere empirischen Daten den Schluss nahe, dass allen Bemühungen um die Verbesserung der Qualität und der Rezeption von Berichtszeugnissen in der Sekundarstufe ein mit deutlicher Mehrheit nachweisbarer Wunsch nach Notenzeugnissen – in Kombination mit erläuternden Texten und Fachkommentaren – gegenübersteht. Es ist bemerkenswert, dass sich mit dem Wechsel von der Primar- zur Sekundarstufe die Erwartungen der Lernenden an die Zeugnisform deutlich verändern. Wir vermuten, dass vor allem das öffentliche Bild von Schule und ihren Funktionen diese Einstellungsänderung begünstigen. Dieser Tatbestand ist relativ unabhängig von der jeweils ‚erlebten‘ Zeugnispraxis: Der Weg durch die Schule, ihre Übergänge und Selektionshürden ist eng mit Zensuren verbunden. Enttäuschte Erwartungen und Kritik an Berichtszeugnissen sind aber auch nicht völlig auszuschließen. Möglicherweise spielt auch ein entwicklungspsychologisches Argument eine Rolle: Was Kinder in Berichtszeugnissen als Wahrnehmung und Würdigung ihrer Person verstehen, tritt für Jugendliche in Spannung zu der von ihrer Entwicklung her notwendigen Distanz zu den Erwachsenen. Welcher dieser Gründe im Einzelnen zutreffend ist und wo die Ursachen dafür liegen, kann allerdings erst mit weiterführender Forschung beantwortet werden.

Literatur

- Bambach, H. (1994): Ermutigungen. Nicht Zensuren – ein Plädoyer in Beispielen. Lengwil am Bodensee: Libelle-Verlag.
- Bambach, H. (1997): Brauchen Kinder Noten zur Leistung? Ein Plädoyer für Zeugnisse, die sich an Fortschritten orientieren. In: Deutsche Lehrerzeitung 47/48, S. 24.
- Bartnitzky, H./Christiani, R. (1994): Zeugnisschreiben in der Grundschule: Beurteilen ohne und mit Zensuren. Leistungserziehung, Schülerbeobachtung, differenzierte Klassenarbeiten, freie Arbeit, Übergangsgutachten, Elternberatung. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Baumert, J./Lehmann, R. u. a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D./Ramseger, J. (1985): Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 151-174.

- Beutel, S.-I./Lütgert, W./Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (1999): Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Expertisen zum Entwicklungs- und Forschungsstand. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Beutel, S.-I./Jachmann, M./Lütgert, W./Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (2000): Noten oder Berichte – die schulische Beurteilungspraxis in der Sichtweise von Schülern, Lehrern und Eltern. Jena und Bielefeld (Eigendruck).
- Dt. PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Groeben, A.v.d./Lenzen, K.-D. (Hrsg.) (1996): Berichten und Bewerten I. Ein Reader zum Beurteilungssystem der Laborschule. In: Werkstatthefte Nr. 5. Bielefeld: (Eigendruck).
- Groeben, A.v.d./Lenzen, K.-D. (Hrsg.) (1997): Berichten und Bewerten II. Ein Reader zum Beurteilungssystem der Laborschule. In: Werkstatthefte, Nr. 6. Bielefeld: (Eigendruck).
- Herrmann, U. (2000): Pädagogik kontrovers. Contra Thema: Kopfnoten als Erziehungsmittel. In: Pädagogik 52, S. 61.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1974): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1985): Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4: Otto, G./Schulz, W. (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett, S. 173-204.
- Ingenkamp, K. (1987): Zeugnisse und Zeugnisformen in der Grundschule aus der Sicht empirischer Pädagogik. In: Olechowski, R./Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien/München: Jugend und Volk, S. 38-79.
- Jachmann, M./Tillmann, K.-J. (2000): Sind Noten gerechter als Berichtszeugnisse? Wie Schüler, Lehrer und Eltern die schulische Beurteilungspraxis sehen. In: Pädagogik 52, S. 36-43.
- Jürgens, E. (1997): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia.
- Krampen, G. (1987): Effekte von Lehrerkomentaren zu Noten bei Schülern. In: Olechowski, R./Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien/München: Jugend und Volk, S. 207-227.
- Lübke, S.-I. (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 13. Opladen: Leske + Budrich.
- Lütgert, W. (1992): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung und die „Berichte zum Lernvortrag“ der Bielefelder Laborschule. In: Neue Sammlung 32, S. 387-404.
- Rössler, M. (2000): Pädagogik kontrovers. Pro Thema: Kopfnoten als Erziehungsmittel. In: Pädagogik 52, S. 60.
- Scheerer, H./Schmied, D./Tarnai, Ch. (1985): Verbalbeurteilungen in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 175-200.
- Schmidt, H.-J. (1981): Grundschulzeugnisse unter der Lupe. In: Die Deutsche Schule 73, S. 486-496.
- Terhart, E./Langkau, Th./Lüders, M. (1999): Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns. Bochum: Ruhr-Universität.
- Thurn, S. (1997): Lernen, Leistung, Zeugnisse – eine Schule (fast) ohne Noten. In: Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek: Rowohlt, S. 63-78.
- Ulbricht, H. (1993): Wortgutachten auf dem Prüfstand. Münster: Waxmann.

- Valtin, R. u.a. (1996): Zeugnisse auf dem Prüfstand. Noten und Verbalbeurteilungen im Ost-West-Vergleich. In: Benner, D./Merkens, H./Gatzemann, T. (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin: Humboldt-Universität, S. 122-164.
- Valtin, R. (2000): Teilprojekt „Schulische Adaption und Bildungsaspiration“ (SABA). Schlussbericht (unveröff. Typoskript) Berlin.

Abstract: *Against the background of the debate on the assessment of school achievement, the authors presents results of the research project „LeiHS“, wich investigates the assessment and feedback on achievement at schools in the city of Hamburg. Both students and parents show a high acceptance of assessment as well as a preference for reports in which the grades are accompanied by commentaries on the individual achievement in the different subjekts. It can be shown that there is a close relation between school climate an ‘report culture’, which has a strong influence om dealing with reports giving a written assessment of the student’s work. The evaluation of interviews with primary school students regarding their reports shows that young school girls and boys, in particular, formula legitimate expectations regarding transparency, textual quality and tips for an improvement of their learning techniques, thus proving themselves to be experts in the assessment of school achievements.*

Anschrift der Autoren:

Dr. Silvia-Iris Beutel, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Otto-Schott-Str. 41, 07740 Jena.
Prof. Dr. Witlof Vollstädt, Gerhard-Hauptmann-Str. 6, 34281 Gudensberg.