

Scheerer, Hansjörg; Schmied, Dieter; Tarnai, Christian
**Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in
Grundschulzeugnissen in Nordrhein- Westfalen**

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 175-200



Quellenangabe/ Reference:

Scheerer, Hansjörg; Schmied, Dieter; Tarnai, Christian: Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein- Westfalen - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 175-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143413 - DOI: 10.25656/01:14341

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143413>

<https://doi.org/10.25656/01:14341>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 2 – April 1985

I. Thema: Zeugnisse ohne Noten

- DIETRICH BENNER/
JÖRG RAMSEGER Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule 151
- HANSJÖRG SCHEERER/
DIETER SCHMIED†/
CHRISTIAN TARNAI Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen 175
- HORST BRANDT/
JÖRG SCHLÖMERKEMPER Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell 201

II. Diskussion

- RÜDIGER PEUCKERT Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler 221
- ANDREAS KNAPP Leiden Schüler unter großen Schulen? 239
- WOLFGANG LEMPERT Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit 255

III. Besprechungen

- MICHAEL WINKLER HANNS EYFERTH / HANS-UWE OTTO / HANS THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik 275
- ELIN GUSKI ERNST-GÜNTHER SKIBA/HELMUT LUKAS/UDO KUKKARTZ: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchungen von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin 280
- WOLFGANG NAHRSTEDT HERMANN GIESECKE: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik 283

JÜRGEN KÖRNER	FRITZ REDL/DAVID WINEMAN: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle 285
MANFRED PRENZEL	LASZLO A. VASKOVICS (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation 288
FRIGGA HAUG	CAROL GILLIGAN: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau 294

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 299
Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 301

Contents

I. Topic: Report Cards without Grades

DIETRICH BENNER/ JÖRG RAMSEGER	Between Traditionally Graded Report Cards and Educationally Oriented Developmental Reports: Report Cards without Grades in Primary Schools 151
HANSJÖRG SCHEERER/ DIETER SCHMIED†/ CHRISTIAN TARNAI	Verbal Report in Primary School. Descriptive Reports of Working Behaviour and Social Behaviour in Primary Schools of North-Rhine Westphalia 175
HORST BRANDT/ JÖRG SCHLÖMERKEMPER	Communicative Learning Diagnosis: Concept and Reality of the Learning Development Report in the Team-Small-Group-Model 201

II. Discussion

RÜDIGER PEUCKERT	The Typing of Deviant Pupils 221
ANDREAS KNAPP	Are Large Schools Detrimental to Students? 239
WOLFGANG LEMPERT	Imperatives, Advances, and Pace-Makers in Moral Reasoning. The Contribution of Ethics, Cognitivistic Developmental Psychology, and Socialization Research to a Rational Conception of Moral Education 255

III. Book Reviews 275

IV. Documentation

New Books 299

Verbalbeurteilung in der Grundschule

Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen¹

Zusammenfassung

Eine repräsentative Stichprobe von Verbalzeugnissen aus 37 Grundschulen Nordrhein-Westfalens wurde mittels computerunterstützter Inhaltsanalyse untersucht. Dazu wurde das Analysesystem TEXTPACK eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen die enge Verzahnung von Unterrichtsreform und Zeugnisreform, das heißt, daß ein individuelles Zeugnis nicht erwartet werden kann, wenn der Unterricht nicht individualisiert ist. So sind die Zeugnisse eher ein Ausweis für die Ziele und Präferenzen der Lehrerin als für die individuellen Besonderheiten der Schüler.

1. Zum Anliegen und Stellenwert der Zeugnisreform

Die Grundschule war in den ersten zehn Jahren ihres Bestehens bemerkenswerten strukturellen Veränderungen unterworfen. Ihre Etablierung als eine eigenständige Schulform bot erst den institutionell-organisatorischen Bedingungsrahmen, der in Rückbesinnung auf die reformpädagogischen Zielsetzungen der Weimarer Zeit einen grundlegenden Bildungs- und Erziehungsanspruch für die Kinder jeder sozialen Herkunft postuliert. Grundschule sollte nicht länger als Selektionsinstanz begriffen werden. Vielmehr galt der Anspruch, Grundschulunterricht so zu gestalten, daß in kindgerechter und altersangemessener Form die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller Schüler entfaltet und gefördert werden. Damit erscheint ein Verständnis der Grundschule als rigider Leistungsschule ausgeschlossen. Konsequenterweise führte die Besinnung auf Individualisierung und Förderung zu der Umstellung der traditionellen Ziffernzensuren und -zeugnisse auf „Verbalgutachten“ in den beiden ersten Schuljahren der Primarstufe.

Die Verbalgutachten sollten nicht nur eine Ablösung der traditionellen Ziffernzensuren erreichen, deren pädagogische und meßtheoretische Mängel seit langem bekannt sind, sondern auch der Leistungsbewertung einen neuen Stellenwert geben, indem eine an Leistungsvergleich, Konkurrenz und abstrakten Normen orientierte Praxis zugunsten einer am Lernprozeß des einzelnen Schülers und auf konkrete Lernziele bezogenen Leistungserfassung aufgegeben wird. Erstmals sollten die Verbalgutachten auch die nicht-kognitiven Fähigkeiten auf den Dimensionen *Sozialverhalten* und *Arbeitsverhalten* beurteilen. Damit wurden diese wichtigen Aspekte schulischer Sozialisation systematisch gegenüber den Lernbereichen aufgewertet. Waren sie vorher in den sogenannten „Kopfnoten“ optisch von den Lernbereichen abgehoben und zu Erfüllungsgehilfen optimaler Wissensvermittlung degradiert, indem dort jahrzehntelang Tugenden wie Ordnung, Fleiß, Betragen, Mitarbeit und ähnliches prämiert wurden, so wurden sie in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1970 zu gleichrangigen Bedeutungsdimensionen erklärt:

„In der 1. und 2. Klasse ist eine allgemeine Aussage über die Leistung eines Kindes im Hinblick auf das Ziel dieser Schulstufe bedeutsamer als die vorgeblich genaue Benotung der

Leistung in einzelnen Teilgebieten des Unterrichts. In diesen beiden Klassen ist daher jeweils am Ende eines Schuljahres eine allgemeine Beurteilung des Kindes in freier Form im Zeugnis zu erteilen. Neben der Begutachtung des Sozial- und Arbeitsverhaltens sind Hinweise auf Interessen, besondere Fähigkeiten und Schwächen zu geben.“

Die Hervorhebung der nicht-leistungsbezogenen Aspekte des Schülerverhaltens in Zeugnissen hat diese Bereiche in den Mittelpunkt des Interesses der Lehrerinnen² gestellt, stehen doch gerade diese individuellen und sozialen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung in besonders engem Zusammenhang mit dem Erziehungsauftrag der Schule und ihrem Auftrag, die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zu intensivieren.

Unter den vielen Bereichen, die bei einer Reform der Grundschule verändert werden – wie zum Beispiel Schulorganisation oder Curriculum –, stellt das Zeugnis zwar nur einen kleinen Teil dar, allerdings aufgrund seiner Bedeutung in den Augen der Eltern, Lehrer und Schüler einen entscheidenden. Jedoch muß es immer im Zusammenhang mit den anderen Reformelementen gesehen und gewertet werden: Ein Zeugnis mit Ziffernzensuren, das sich auf den Klassendurchschnitt bezieht und die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Schülers nicht berücksichtigt, erschwert einen individualisierten Unterricht. Ebenso dürfte es aber auch kaum möglich sein, bei nicht-differenzierendem Unterricht mit starker Leistungsorientierung über die Schüler individuelle, auf ihre Persönlichkeit ausgerichtete Verbalzeugnisse zu schreiben. Werden also durch Erlass Zeugnisse als Verbalzeugnisse eingeführt, wie dies 1977 in Nordrhein-Westfalen geschah, so werden die Ergebnisse kaum optimal sein können, wenn nicht eine entsprechende Veränderung des Unterrichts hinzukommt.

2. Zum Ansatz der Untersuchung

Eine Analyse von Verbalzeugnissen erlaubt daher nicht nur eine Untersuchung nach Art, Umfang und Inhalt der Zeugnisse sowie der Frage, wie die Lehrerinnen mit dieser neuen Form umzugehen gelernt haben, sondern auch die Beantwortung von Fragen nach dem Unterricht, aus dem die Beurteilungen herauswachsen. Während die Beurteilung von Leistungsverhalten immer schon zu den expliziten Aufgaben der Grundschullehrerin gehört hat und sie dafür seit jeher ein ausgearbeitetes Instrumentarium an Meßverfahren und Maßstäben besitzt, wird sie bei der Beurteilung des Sozial- und Arbeitsverhaltens vor ganz neue Anforderungen gestellt, die ihr zudem neue Möglichkeiten eröffnen. Frei nicht nur in der Formulierung, sondern auch in den Aspekten, denen sie ihre Aufmerksamkeit widmen will, könnte gerade dieser Bereich ein Demonstrationsfeld für eine individualisierende und differenzierende Wahrnehmung der Schülerpersönlichkeit durch die Lehrerin sein.

Die von einigen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein) vorgeschlagenen Kategorien zur Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens, als Formulierungshilfen verstanden, legen einzelne Dimensionen des Sozialverhaltens fest. Dazu gehören unter anderem „Kontaktfähigkeit“, „Kooperationsbereitschaft“, „Gesprächsfähigkeit“, „Konfliktverhalten“, „Verantwortungsbewußtsein“ und „Verhalten gegenüber Sachen“. Eine genauere Betrachtung der vorgeschlagenen Aspekte zeigt jedoch, daß sie

offenbar das Ergebnis einer mehr oder weniger beliebigen Zusammenstellung von Fähigkeiten und Forderungen sind, die sich auch in anderen theoretischen Zusammenhängen und Diskussionen wiederfinden lassen (vgl. SCHMIED 1983). Damit besteht nicht nur für die Lehrerinnen die Möglichkeit, ihr jeweils eigenes Kategoriensystem zu entwickeln, die Vielzahl der Kategorien verlangt geradezu nach einer Auswahl; ganz im Unterschied zu den Lernbereichen wie Schrift, mündlicher Ausdruck, Rechnen, die bei jedem Schüler angesprochen werden, da dafür explizite Lernziele im Lehrplan angegeben sind. Diese Freiräume und Möglichkeiten der Beurteilung in den Bereichen des Arbeits- und Sozialverhaltens haben uns bewogen, unsere Untersuchung vor allem auf dieses Gebiet zu konzentrieren.

Im Vordergrund der Untersuchung steht das Interesse an einer möglichst genauen und repräsentativen Beschreibung der in den Zeugnissen enthaltenen Beurteilungsdimensionen in Form von Kategorien und Kategorienkombinationen. Dadurch läßt sich nicht nur das explizite Beurteilungsverhalten in den Verbalzeugnissen feststellen, sondern man kann auch den Reformverlauf analysieren und die Frage nach dem Zusammenhang von Schulreform und Zeugnisreform teilweise beantworten. Auch wird es dadurch möglich herauszufinden, ob die Lehrerinnen das Sozialverhalten nach geschlechtstypischen Merkmalen normorientiert beurteilen und damit den Prozeß der Geschlechtstypisierung auch über die Zeugnisse beeinflussen. Aus diesen Fragestellungen ergeben sich folgende Vorgaben für das methodische Vorgehen:

Die Stichprobe der zu untersuchenden Zeugnisse muß repräsentativ sein, sollte möglichst viele verschiedene Klassen und Lehrer umfassen und sowohl für Längs- wie auch Querschnittanalysen geeignet sein. Die Erhebungszeitpunkte sollten außerdem so gewählt werden, daß auch eine Untersuchung des Reformverlaufs möglich ist. Die Inhaltsanalyse der Zeugnisse bedarf eines sehr feinen und möglichst lückenlosen Kategorienrasters, das sowohl realitätsangemessen wie auch praktikabel ist und die Äußerungen der Lehrerinnen zu erfassen vermag. Der Umfang des zu analysierenden Materials macht es notwendig, sich der computerunterstützten Inhaltsanalyse zu bedienen.

2.1. Stichprobenauswahl

Die Grundgesamtheit der Zeugniserhebung bilden alle Zeugnisse des ersten und zweiten Schuljahres in den Jahren 1978, 1979 und 1980, die an wenigstens zweizügigen Grundschulen Nordrhein-Westfalens erteilt wurden. Die Stichprobenauswahl erfolgte stufenweise, indem zunächst aus den fünf Regierungsbezirken je acht Schulen ausgewählt und angeschrieben wurden und um Überlassung von Zeugnisabschriften von sechs Klassen gebeten wurden. Dabei erfolgte die Auswahl der Klassen so, daß sowohl Längs- als auch Querschnittanalysen möglich sind (vgl. Tab. 1).

Entsprechend diesem Erhebungsplan kann die Klasse a des Einschulungsjahrgangs 1977/1978 von der ersten bis zur dritten Klasse verfolgt werden, die Zeugnisse im zweiten Schuljahr können jedoch auch mit der Parallelklasse 2b verglichen werden. Die Einbeziehung eines zweiten Einschulungsjahrganges (1978/79) erlaubt neben den Querschnittsvergleichen, den Einfluß des Vertrautwerdens mit der Reform – es

handelt sich dabei um das zweite Jahr nach Einführung der neuen Zeugnisse – und die Auswirkungen eines neuen Zeugniserlasses im Jahre 1980 abzuschätzen.

Da sich bei einer Vorerhebung bereits gezeigt hat, daß die Varianz der Zeugnisse innerhalb einer Klasse nicht so groß wie zwischen verschiedenen Klassen (Lehrerinnen) ist, haben wir aus jeder Klasse jeweils nur die ersten zehn Zeugnisse gewählt. Es waren daher je zehn Zeugnisabschriften aus sechs Klassen von jeweils acht Schulen aus den fünf Regierungsbezirken, also 2400 Zeugnisabschriften, zu erwarten. Es gab jedoch eine Reihe von Ausfällen, die eine kleinere Stichprobe zur Folge hatten.

Tabelle 1: Übersicht über die untersuchten Klassen

Einschulungsjahr		Jahr der Zeugniserteilung		
		1978	1979	1980
1977/78	Klasse	1 a	2 a 2 b	3 a
1978/79	Klasse		1 a	2 b

Von den angeschriebenen 40 Schulen beteiligten sich drei nicht an der Untersuchung. Zudem gab es unter den zehn Schülern der Klasse a des Einschulungsjahrgangs 1977/78, die ja über drei Jahre vertreten sein sollten, eine Reihe von Ausfällen durch Wegzug oder Klassenwechsel von Schülern. Auch waren in einigen Fällen die Zeugnisse aus technischen Gründen nicht mehr zu lesen. Dadurch reduzierte sich die Anzahl der Zeugnisse auf 2103 (87,62 Prozent). Diese Zeugnisse wurden auf Datenträger gebracht. Bei der computerunterstützten Inhaltsanalyse ergab sich die Notwendigkeit einer weiteren Reduzierung der Stichprobe um fünf Schulen, da diese mit dem erarbeiteten, sehr umfangreichen Kategoriensystem nicht adäquat erfaßt werden konnten (siehe Abschnitt 2.3.). Somit reduziert sich die Stichprobe auf 1840, gleich 76,7 Prozent aller Zeugnisse, die in die Analyse einbezogen werden.

2.2. Übersicht über die Stichprobe

Die Schulen, die sich an der Untersuchung beteiligten, waren gebeten worden, das Alter und Geschlecht jedes Schülers/jeder Schülerin anzugeben und darüber hinaus für jede Klasse Geschlecht und Dienstaltersgruppe des Lehrers/der Lehrerin mitzuteilen. Daraus läßt sich folgende Übersicht über unsere Stichprobe gewinnen: Die 1840 in die Analyse einbezogenen Zeugnisse stammen von 944 Jungen und 893 Mädchen. Da die Kinder der Klasse 1 a des Einschulungsjahrgangs 1977/78 über drei Jahre verfolgt werden, entspricht die Anzahl der Zeugnisse nicht der Anzahl der untersuchten Kinder: die 1840 Zeugnisse stammen von 1216 Schülern und Schülerinnen.

Einen Hinweis auf die Repräsentativität unserer Stichprobe vermögen die Lehrerdaten zu geben; dabei entspricht die Lehreranzahl der Anzahl der Klassen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 2: Anzahl der Zeugnisse pro Klasse

Einschulungsjahr		Klassenstufe		
		1	2	3
1977/78	Klasse a	314	→ 313	→ 311
	Klasse b		293	
1978/79	Klasse a	314		
	Klasse b		295	
Gesamt		628	901	311 : 1840

Tabelle 3: Anzahl der Klassen/Lehrerinnen

Einschulungsjahr		Klassenstufe		
		1	2	3
1977/78	a	32	→ 32	→ 32
	b		30	
1978/79	a	31		
	b		31	
Gesamt		63	93	32 : 188

Die Lehrer/-innen der Klassen 1a und 1b (1977/78) sind identisch, und auch die Klasse 3a wird überwiegend noch von denselben Lehrern/-innen unterrichtet wie im ersten Schuljahr; damit liegen uns Zeugnisse von 124 verschiedenen Lehrern/-innen vor. Von diesen sind 102 (82,2 Prozent) weiblich und entsprechen damit der Landesverteilung, die für das Jahr 1981 einen Anteil von 80,8 Prozent Grundschullehrerinnen ausweist. Bezüglich der Dienstjahre ist nur ein ungefährender Vergleich möglich, da die Altersgruppierungen des Statistischen Landesamts nicht voll mit der von uns verwendeten Gruppierung übereinstimmt. (Diese war gewählt worden, um Lehrerinnen vor und nach dem 2. Examen, sowie solche mit einer anderen Ausbildung zu erfassen). Die Übereinstimmung ist jedoch so groß, daß die Repräsentativität unserer Stichprobe außer Zweifel steht (vgl. Tab. 4).

Aufgrund der Verteilung der Merkmale der Klassenlehrer/-innen kann geschlossen werden, daß auch die reduzierte Stichprobe von 1840 Zeugnissen repräsentativ ist.

Tabelle 4: Verteilung der Lehrer/-innen nach Dienstalter

Dienstjahre	0-3	4-7	8-15	16-	Gesamt
Anzahl	9	29	46	40	(124)
in %	7,2	23,4	37,1	32,2	(100)
NRW in %	1	13	37	49	(100)

2.3. Computerunterstützte Inhaltsanalyse

Ziel jeder Inhaltsanalyse ist die Zuordnung von Aussagen zu Dimensionen oder Kategorien. Auch die computerunterstützte Inhaltsanalyse verfährt nach diesem Muster, erfordert dazu allerdings die vorhergehende explizite und erschöpfende Definition der verwendeten Kategorien. Um zu erreichen, daß vom Computer ein bestimmter Satz einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird, muß die Kategoriendefinition Wörter beziehungsweise Wortkombinationen nennen, die der Computer auch in dem betreffenden Satz vorfindet. Die Formulierung der Kategoriendefinition muß gewährleisten, daß zum einen alle Sätze identifiziert und somit gezählt werden, die in die Kategorie fallen, zum anderen aber nur solche Sätze der Kategorie zugeordnet werden, deren Inhalt tatsächlich dem Sinn der Kategorie entspricht. Damit erweist sich die Kategoriendefinition als der wichtigste Schritt der Inhaltsanalyse.

Zur Analyse der Zeugnisse wird das Programmsystem TEXTPACK verwendet (Version IV von HÖHE u. a. 1981). TEXTPACK erleichtert durch die Bereitstellung bestimmter Prozeduren die komplexe Definition von Kategorien, indem mit Hilfe von Operatoren wie „und“, „ohne“, „oder“, „vor“ Einzelworte miteinander in Beziehung gesetzt, Wortlisten, Wortfolgen und zusammengesetzte Ausdrücke gebildet werden können. Diese Möglichkeiten der Prozedur TEXTLING machen TEXTPACK auch für die Analyse von Zeugnissen geeignet, deren Kategorien überwiegend aus Textzusammenhängen in Gestalt variabler Wortfolgen herausgesucht werden müssen. Elektronische oder computerunterstützte Inhaltsanalyse (CUI) erfolgt auf der Ebene von Sätzen. Daher muß darauf geachtet werden, daß Sätze mit mehreren Sinnteilen in mehrere Einheiten aufgeteilt werden. Soll ein Satz einer oder mehreren bestimmten Kategorien zugeordnet werden, so muß die Kategoriendefinition genau jene Wörter enthalten, die in dem Satz zu finden sind. Angesichts des Formenreichtums der deutschen Sprache und der erwünscht geringen Standardisierung der Verbalzeugnisse, muß daher die Kategoriendefinition ganze Wortfelder mit jeweils allen Flektionen enthalten.

Für den Aussagewert der Daten, die mit Hilfe des Kategoriensystems durch die CUI gewonnen werden, sind zwei Aspekte entscheidend:

1. Die Zahl der nicht verkodeten Sätze muß auf ein vertretbares Maß zurückgehen und im Idealfall Null betragen. Dies wird von dem hier entwickelten Kategoriensystem weitgehend erfüllt; es erwiesen sich von den 13817 Sätzen der 1840 Zeugnisse nur 47 Sätze (0,34 Prozent) als nicht verkodbar.
2. Es dürfen den Kategorien nur Sätze gezählt werden, die ihrem Inhalt nach die Kategorie treffen. Treten Fehlzuweisungen auf, müssen diese durch Veränderung der Kategoriendefinition ausgeschlossen werden. Die Kontrolle des Kategoriensystems im Hinblick auf den zweiten Aspekt, die semantische Validierung, wurde von den drei Autoren sowohl einzeln als auch gemeinsam vor der eigentlichen Analyse vorgenommen.

Die wichtigste und zugleich zeitintensivste Aufgabe ist die Entwicklung des Kategorienrasters. Unstrittig ist, daß ein für die Inhaltsanalyse brauchbares Kategoriensystem sich an den Zielvorstellungen zu messen hat, die in diesem Fall durch die Institution Schule beziehungsweise die entsprechenden KMK-Empfehlungen,

Richtlinien und Erlasse des Kultusministers Nordrhein-Westfalen gesetzt sind. Deshalb scheint ein Rückgriff auf zwei an diese Dokumente angelehnte Kategoriensysteme angezeigt:

Zum einen handelt es sich um das Raster von BARTNITZKY/CHRISTIANI (1977 und 1979), zum anderen um das den „Vorläufigen Hinweisen zur Erstellung der Zeugnisse für die Klassen 1 und 2 der Grundschule in Nordrhein-Westfalen gemäß RdErl. des KM vom 13. Mai 1976“ entnommene Schema. Zwar sind auch diese beiden Systeme keine theoretisch schlüssigen Konzeptionen, jedoch erweisen sie sich zumindest durch ihre unmittelbare Anlehnung an die institutionell gesetzten Zielkataloge (vgl. die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 1973) als realitätsangemessen. Unter pragmatischen Gesichtspunkten kommt diese *Realitätsangemessenheit* auch dadurch zum Ausdruck, daß eine erste Durchsicht des vorliegenden Materials eine starke Anlehnung der Zeugnismaterialien an die Formulierungshilfen des Kultusministers ergab, die der Erlaß vom 13. 5. 1976 als *Beispiele* enthält. Die Zeugnisse lassen erkennen, daß sich die meisten Lehrerinnen nicht nur 1978 vorwiegend an diese Formulierungshilfen gehalten haben.

Weitgehend ohne Einfluß auf die Zeugnisgebung ist das Buch von BARTNITZKY/CHRISTIANI (1977, 2. Aufl. 1979) geblieben. Lediglich vier Schulen aus dem Regierungsbezirk Köln orientieren sich an diesem fundierten Beurteilungsschema. Der neue Erlaß des Kultusministers von 1980, der ohne Formulierungshilfen und Beispiele auskommt und den Lehrerinnen Mut zu eigenen, freien Formulierungen zu machen versucht, hat für unsere Untersuchung kaum Auswirkungen. Nur eine Schule wählt die freiere Form eines Briefes an den Schüler. Beide Abweichungen von der üblichen Form des Zeugnisses sind möglicherweise auf besondere pädagogische Schwerpunkte zurückzuführen. Aufgrund der geringen Zahl solcher Zeugnisse und ihrer starken sprachlichen Abweichungen von den übrigen Zeugnissen, konnten diese in die Analyse leider nicht einbezogen werden (s. o.)

Es liegt somit nahe, zunächst die Formulierungshilfen des Kultusministers als Ausgangspunkt für ein Klassifikationsschema zu nehmen. Das so gebildete Klassifikationsschema wird allmählich ergänzt, indem bei den zunächst nicht erfaßten Sätzen Satz für Satz entschieden wird, ob er inhaltlich – wenn auch nicht dem genauen Wortlaut nach – einer der vorhandenen Kategorien zugeordnet werden kann, oder ob dafür eine neue, im Schema des Kultusministers nicht vorhandene Inhaltskategorie gebildet werden muß. Eine Überprüfung des so entstandenen Kategoriensystems an dem vorliegenden Zeugnismaterial zeigt, daß einige Kategorien nur sehr schwach besetzt sind, das heißt, höchstens von einer Lehrerin in einer oder zwei Klassen verwendet werden und häufig in enger inhaltlicher Nähe zu anderen Kategorien stehen, so daß eine Zusammenziehung der Kategorien nahe liegt. Dadurch reduziert sich das Kategoriensystem auf 22 Inhaltskategorien des Sozialverhaltens und 24 Kategorien des Arbeitsverhaltens (vgl. Anhang).

Bei mehreren Kategorien ist es darüber hinaus erforderlich, Abstufungen vorzunehmen, um positive von negativen und neutralen Äußerungen innerhalb einer Kategorie unterscheiden zu können. Die Abstufungen sind teilweise bereits in den Formulierungshilfen des Kultusministers enthalten, wenn zum Beispiel zur Kategorie „Kontaktfähigkeit“ als Aussagen „war kontaktfreudig, kontaktbereit, zurück-

haltend, schüchtern“ angegeben wird. Wir haben diese Abstufung einerseits vereinfacht, indem wir lediglich zwischen positiven, negativen und neutralen Aussagen unterscheiden, andererseits aber auch erweitert, indem wir eine „Sollens“-Kategorie (er könnte, sollte, müsste ...) und eine „Entwicklungs“-Kategorie (kann sich schon besser einordnen ...) hinzufügten. Die Abstufungen der jeweils einer Kategorie zugeordneten Sätze wurde per Hand durch geschulte Mitarbeiter vorgenommen.

3. Ergebnisse der Untersuchung

3.1. Verwendete Kategorien

Eine erste Auszählung der Sätze für Sozial- und Arbeitsverhalten zeigt eine hohe Übereinstimmung zwischen den einzelnen Klassen in der Anzahl der verwendeten Sätze. Jedoch ist auch eine signifikante Abnahme der Satzzahl vom Zeugnis der ersten zu dem der zweiten Klassenstufe festzustellen. Eine ähnliche Abnahme ist auch für jene Zeugnisse zu beobachten, die für die Schüler des Jahrgangs 1978/79, dem zweiten Jahr nach der Reform geschrieben worden waren (vgl. *Tab. 5*).

Tabelle 5: Anzahl der Sätze für Sozial- und Arbeitsverhalten pro Klasse

Jahrgang	Klasse	Min.	Max.	\bar{x}	s	Anzahl Zeugnisse
1977/78	1a	0	12	6,01	2,09	303
„	2a	1	11	5,54	1,74	303
„	2b	1	11	5,39	2,07	291
„	3a	1	9	3,76	1,36	281
1978/79	1a	3	11	5,75	1,76	293
„	2b	2	12	4,96	1,77	283

Gleichzeitig wird aus dieser Tabelle deutlich, wie groß die Unterschiede in der Ausführlichkeit zwischen den Zeugnissen sind, da sich die Anzahl der Sätze zwischen einem und zwölf bewegt. Die Satzzahl ist jedoch nicht identisch mit der Zahl der angesprochenen Kategorien, denn da in einem Satz mehrere Kategorien angesprochen werden können, ergeben sich Mehrfachverkodungen. Durch die Verschlüsselung der Sätze stellen wir fest, wieviele Kategorien jeweils zum Sozialverhalten (SUMSOZ) und zum Arbeitsverhalten (SUMARB) pro Zeugnis angesprochen werden.

Wie aus *Tabelle 6* zu sehen ist, werden die beiden Bereiche mit etwa gleichem Umfang in den Zeugnissen erwähnt, wobei vom ersten zum zweiten Jahr der Reform eine gleichmäßige, geringe Abnahme der erwähnten Kategorien feststellbar ist, beim Sozialverhalten außerdem eine Verringerung vom Zeugnis des ersten zum Zeugnis des zweiten Schuljahres. Auffällig ist die weiterhin starke Erwähnung von Kategorien des Arbeitsverhaltens noch im Zeugnis der dritten Klasse, das zwar Ziffernzensuren enthält, aber noch fast ebenso viel Platz für Hinweise zum Sozial- und Arbeitsverhalten aufweist wie in den ersten beiden Schuljahren. Die Hinweise zum Sozialverhalten sind dagegen vergleichsweise spärlich.

Tabelle 6: Durchschnittliche Anzahl von Kategorien pro Klasse

Klasse	1a (1977)	1a (1978)	1 (Ges.)	2a (1977)	2b (1977)	2a (1978)	2 (Ges.)	3a (1977)
SUMSOZ	4,37	3,68	4,03	3,99	3,28	3,15	3,47	1,62
SUMARB	4,60	4,45	4,53	4,52	4,44	4,30	4,42	3,99

Informativer als die Betrachtung von Gesamthäufigkeiten ist die Verteilung von Nennungshäufigkeiten (vgl. Tab. 7a und 7b). Betrachtet man zunächst nur, wie oft die einzelnen Kategorien über alle Klassenstufen hinweg angesprochen werden, so überrascht die große Ungleichheit in der Verteilung: während einige Kategorien in bis zu drei Viertel aller Zeugnisse erwähnt werden, zum Beispiel die Kategorie „Aktive Beteiligung am Unterricht“ (2.1.1.), kommen andere Kategorien nur in einem Bruchteil der Zeugnisse vor. Dabei handelt es sich überwiegend um Kategorien, die im Beispielkatalog der Formulierungshilfen des Kultusministers von 1977 nicht enthalten sind. Dazu gehören im *Sozialverhalten* die Kategorien „Rücksichtnahme“ (1.2.3.), „Ausgeglichenheit“ (1.3.2.) und „Einsatzbereitschaft für andere“ (1.2.6.). Zum Bereich des *Arbeitsverhaltens* erhalten folgende Kategorien weniger als 5 Prozent Nennungen: „Lernerfolg“ (2.0.2.), „Fleiß“ (2.1.3.), „Fähigkeit, Arbeiten abzuschließen“ (2.2.3.1.), „Sicherheit im Arbeitsverhalten“ (2.2.8.), „Ordnung“ (2.2.10.), „Denkfähigkeit“ (2.3.1.), „Lernfähigkeit“ (2.3.4.), „Aufnahmebereitschaft für Anregungen“ (2.3.3.), „Kritikfähigkeit und Aufnahmebereitschaft für Kritik“ (2.3.9./10.) sowie „Extrovertiertheit“ (2.1.1.1.).

Tabelle 7a: Nennungshäufigkeiten (absolut und relativ) pro Klassenstufe im Bereich *Sozialverhalten*. (Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Zeugnisse je Klassenstufe, in denen Aussagen zum Sozialverhalten vorkommen.)

Kategorien	Klassenstufe			Gesamt
	1	2	3	
1.0.1.	6	4	1	11
Sozialverhalten allgemein	1.0%	0.5%	0.4%	0.7%
1.1.1.	335	386	100	821
Kontaktfähigkeit und -bereitschaft	56.7%	47.7%	42.9%	50.2%
1.1.2.	304	294	59	657
Ergebnis des Kontaktverhaltens	51.4%	36.3%	25.3%	40.2%
1.1.3.	58	71	4	133
Selbstbewußtsein	9.8%	8.8%	1.7%	8.1%
1.1.4.	89	94	7	190
Einfühlungsvermögen	15.1%	11.6%	3.0%	11.6%
1.2.1.	88	55	27	170
Integrationsfähigkeit	14.9%	6.8%	11.6%	10.4%
1.2.2.	193	226	33	452
Kooperationsbereitschaft speziell	32.7%	27.9%	14.2%	27.7%
1.2.3.	9	11	10	30
Rücksichtnahme	1.5%	1.4%	4.3%	1.8%
1.2.5.	244	290	79	613
Hilfsbereitschaft, Gefälligkeit	41.3%	35.8%	33.9%	37.5%

Fortsetzung:

1.2.6.	17	31	2	50	
Einsatzbereitschaft	2.9%	3.8%	0.9%	3.1%	
1.2.7.	43	106	13	162	
Gemeinschaftsaufgaben übernehmen	7.3%	13.1%	5.6%	9.9%	
1.2.8.	47	126	6	179	
Zuverlässigkeit	8.0%	15.6%	2.6%	11.0%	
1.2.10.	147	267	19	433	
Disziplin	24.9%	33.0%	8.2%	26.5%	
1.3.1.	45	87	15	147	
Konfliktbewältigung, Kompromißbereitschaft	7.6%	10.7%	6.4%	9.0%	
1.3.2.	39	45	18	102	
Ausgeglichenheit	6.6%	5.6%	7.7%	6.2%	
1.3.3.	43	63	6	112	
Fähigkeit zu schlichten	7.3%	7.8%	2.6%	6.9%	
1.3.4.	110	117	11	238	
Durchsetzungsfähigkeit	18.6%	14.4%	14.7%	14.6%	
1.4.1.	232	261	18	511	
Gesprächsbereitschaft, -beteiligung	39.3%	32.2%	7.7%	31.3%	
1.4.3.	94	89	12	195	
Selbstbeherrschung	15.9%	11.0%	5.2%	11.9%	
1.4.4.	171	177	7	355	
Rezeptionsfähigkeit	28.9%	21.9%	3.0%	21.7%	
1.4.5.	63	63	6	132	
Mitteilungsvermögen	10.7%	7.8%	2.6%	8.1%	
1.4.7.	105	169	27	301	
Bereicherung Unterricht im Gespräch	17.8%	20.9%	11.6%	18.4%	
	Gesamt	591	810	233	1634
	Total %	36.2	49.6	14.3	100.0

Tabelle 7b: Nennungshäufigkeiten (absolut und relativ) pro Klassenstufe im Bereich *Arbeitsverhalten*. (Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Zeugnisse je Klassenstufe, in denen Aussagen zum Arbeitsverhalten vorkommen.)

Kategorien	Klassenstufe			Gesamt
	1	2	3	
2.0.2.	2	9	22	33
Lernerfolg	0.3%	1.0%	7.3%	1.8%
2.1.1.	447	685	233	1365
aktive Beteiligung am Unterricht	72.4%	76.6%	77.4%	75.3%
2.1.1.1.	23	38	6	67
Extrovertiertheit	3.7%	4.3%	2.0%	3.7%
2.1.2.	367	482	148	997
Aufmerksamkeit, Interesse	59.5%	53.9%	49.2%	55.0%

Fortsetzung:

2.1.3.	30	93	51	174
Fleiß, Zusatzaufgaben	4.9%	10.4%	16.9%	9.6%
2.2.1.	124	181	72	377
Sachgerechtigkeit, Zielorientiertheit	20.1%	20.2%	23.9%	20.8%
2.2.3.	257	299	73	629
Regelmäßigkeit	41.7%	33.4%	24.3%	34.7%
2.2.3.1.	24	26	2	52
Fähigkeit, Arbeiten abzuschließen	3.9%	2.9%	0.7%	2.9%
2.2.4.	329	556	125	1010
Arbeitstempo	53.3%	62.2%	41.5%	55.7%
2.2.5.	331	499	156	986
Sorgfalt	53.6%	55.8%	51.8%	54.4%
2.2.6.	130	178	42	350
Motiviertheit	21.1%	19.9%	14.0%	19.3%
2.2.7.	336	474	141	951
Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten	54.5%	53.0%	46.8%	52.5%
2.2.8.	12	8	8	28
Sicherheit im Arbeitsverhalten	1.9%	0.9%	2.7%	1.5%
2.2.9.	342	379	104	825
Konzentrationsfähigkeit	55.4%	42.4%	34.6%	45.5%
2.2.10.	23	52	24	99
Ordnung	3.7%	5.8%	8.0%	5.5%
2.3.1.	6	8	3	17
Denkfähigkeit speziell	1.0%	0.9%	1.0%	0.9%
2.3.2.	261	358	43	662
Auffassungsgabe	42.3%	40.0%	14.3%	36.5%
2.3.3.	7	4	2	13
Aufnahmebereitschaft für Anregungen	1.1%	0.4%	0.7%	0.7%
2.3.4.	16	29	6	51
Lernfähigkeit	2.6%	3.2%	2.0%	2.8%
2.3.5.	105	125	0	230
Gelerntes reproduzieren und anwenden	17.0%	14.0%	0.0%	12.7%
2.3.7.	152	221	39	412
Flexibilität	24.6%	24.7%	13.0%	22.7%
2.3.8.	52	120	31	203
creative Eigenleistung	8.4%	13.4%	10.3%	11.2%
2.3.9.	0	3	1	4
Aufnahmebereitschaft für Kritik	0.0%	0.3%	0.3%	0.2%
2.3.10.	2	8	4	14
Kritikfähigkeit	0.3%	0.9%	1.3%	0.8%
Gesamt	617	894	301	1812
Total %	34.1	49.3	16.6	100.0

Demgegenüber werden folgende Kategorien in mehr als 30 Prozent der Zeugnisse angeführt: Im *Sozialbereich* die Kategorien „Kontaktfähigkeit“ und „Ergebnis des Kontaktverhaltens“, sowie „Hilfsbereitschaft“ (1.1.1., 1.1.2. und 1.2.5.); im *Arbeitsbereich* die Aspekte „Beteiligung“ und „Interesse am Unterricht“ (2.1.1./2.), „Ausdauer“, „Arbeitstempo“, „Sorgfalt“, „Selbständige Arbeit“, „Konzentrationsfähigkeit“ und „Auffassungsgabe“ (2.2.3./4./5./7./9. und 2.3.2.). Neben der Tatsache, daß es sich hierbei ausschließlich um Kategorien aus den „Formulierungshilfen“ handelt, läßt sich aus diesen Häufigkeiten auch bereits eine Gewichtung von Lernzielen ablesen. Auffallend ist vor allem die Bedeutungslosigkeit der Lernziele „Kritikfähigkeit“ und „Annehmen von Kritik“.

Die Gesamthäufigkeiten, die durch die größere Anzahl von zweiten Klassen in unserer Stichprobe beeinflußt sind, geben keinen Hinweis auf die Veränderung der Lernziele und ihrer Bedeutung von Klassenstufe zu Klassenstufe. Betrachtet man die einzelnen Klassenstufen getrennt, werden systematische Veränderungen deutlich (vgl. *Tab. 7 a/b*). Im Bereich des *Sozialverhaltens* haben im *ersten Schuljahr* eine größere Bedeutung alle Lernziele, die „Kontaktfähigkeit“ (1.1.), „Integration“ (1.2.1.), „Kooperationsbereitschaft“ (1.2.2.) und „Hilfsbereitschaft“ (1.2.5.), „Ausgeglichenheit“ (1.3.2.) und „Durchsetzungsvermögen“ (1.3.4.) betreffen. Ebenfalls ist „Gesprächsfähigkeit“ (1.4.1. bis 1.4.5.) eine vordringliche Aufgabe der ersten Klasse. Demgegenüber werden im *zweiten Schuljahr* der „Einsatz für andere“ und das „Verantwortungsbewußtsein“ (1.2.6. bis 1.2.8.), das „Verhalten bei Konflikten“ (1.3.1.) und das „Einhalten von Regeln“ (1.2.10.) mehr betont sowie die „Bereicherung des Unterrichts im Gespräch“ (1.4.7.) stärker hervorgehoben. Hierin wird der Sozialisationsfortschritt der Kinder sichtbar, der sich in unterschiedlichen „Entwicklungsaufgaben“ für das erste und zweite Schuljahr manifestiert.

Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch beim *Arbeitsverhalten*: Während es im *ersten Schuljahr* auf den Aufbau einer Arbeitshaltung ankommt und daher „Aufmerksamkeit“ (2.1.2.), „Lernbereitschaft“ (2.2.6), „Ausdauer“ (2.2.3. und 2.2.3.1.), „Konzentration“ und „selbständiges Arbeiten“ (2.2.7.) vor allem gefordert und die „Auffassungsgabe“ (2.3.2.) sowie die Fähigkeit, „Gelerntes reproduzieren und anwenden“ zu können (2.3.5.), hervorgehoben werden, gilt in der *zweiten Klasse* die Aufmerksamkeit der Lehrerin solchen Arbeitstugenden wie „Fleiß“ (2.1.3.), „Sorgfalt“ (2.2.5.), „Ordnung“ (2.2.10.) und „Arbeitstempo“ (2.2.4.). Aber auch „Kreativität“ (2.3.8.) und „Kritikfähigkeit“ (2.3.10.) gewinnen nun – wenn auch relativ gering – an Bedeutung.

Interessant ist auch, welche Lernziele des sozialen Verhaltens und des Arbeitsverhaltens in das *dritte Schuljahr* übernommen werden. Bereits bei der Analyse der Kategoriensummen (SUMSOZ und SUMARB) ist deutlich geworden, daß Bereiche des *Sozialverhaltens* in dieser Klasse kaum mehr angesprochen werden, obwohl das Zeugnisformular hierzu noch Gelegenheit bietet. Als einziges Lernziel aus diesem Bereich, das in dieser Klassenstufe noch eine häufigere Erwähnung erfährt, wird „Rücksichtnahme“ (1.2.3.) angemahnt oder erwähnt.

Im Bereich des *Arbeitsverhaltens* fallen die meisten Nennungen weiterhin, wenn auch nicht mehr ganz so häufig wie in den Klassen zuvor, auf die Themen Beteiligung und Interesse am Unterricht, sorgfältiges und selbständiges Arbeiten, Konzentrationsfähigkeit und Arbeitstempo. Im Vergleich zur zweiten Klasse wer-

den aber nur die folgenden Bereiche des Arbeitsverhaltens häufiger erwähnt: „Fleiß“ (2.1.3.), „Ordnung“, (2.2.10.), „Steigerung des Lernerfolgs“ (2.0.2.), „sachgerechtes und selbstsicheres Arbeiten“ (2.2.1. und 2.2.8.), „Mitdenken“ (2.3.1.) und „Kritikfähigkeit“ (2.3.10.). Allerdings finden sich auch traditionelle Verhaltensziele wieder, die nicht den Formulierungshilfen, sondern anderen Bezugssystemen entstammen (Lernerfolgssteigerung, Fleiß, Ordnung, Selbstsicherheit, Lern-, Denk- und Kritikfähigkeit).

3.2. Bewertende Aussagen

Die bisher angeführte Analyse befaßt sich mit den Inhaltskategorien ohne die oben angegebene Differenzierung, das heißt, es wird nur betrachtet, ob sie erwähnt werden oder nicht. Zeugnisse, auch und gerade Verbalzeugnisse, können sich damit nicht begnügen, sondern müssen Urteile fällen, ob und wie gut bestimmte Lern- oder Verhaltensziele erreicht sind. Zwar kann die Lehrerin bei Aussagen zum Sozial- und Arbeitsverhalten auch durch die Auswahl der entsprechenden Inhaltskategorien bereits eine gewisse Bewertung vornehmen, indem sie jene Bereiche gar nicht erwähnt, in denen das Kind weder positiv noch negativ herausragt. Die Kategorien aber, die sie im Zeugnis für erwähnenswert hält, muß sie mit Bewertungen versehen. Schon die Formulierungshilfen bieten dafür fein abgestufte Aussagen an, so zum Beispiel unter 1.1.: „kontaktfreudig“ – „kontaktbereit“ – „zurückhaltend“ – „schüchtern“. Nach anfänglichen Versuchen mit sechs und fünf Abstufungen erweist sich eine dreistufige Ausprägung der Kategorien (positiv – neutral – negativ) als ausreichend und reliabel.

Während diese drei Abstufungen innerhalb der Inhaltskategorien für die Deskription des Schülerverhaltens ausreichen, lassen sich *normative* Aussagen und Darstellungen der *Entwicklung* der Schüler damit nicht ausdrücken. Hierzu sind zwei weitere Ausprägungsformen zu unterscheiden, die normative und entwicklungsbezogene Aussagen zu identifizieren erlauben. Die Möglichkeiten der CUI sind aber in dieser Hinsicht begrenzter als die von BENNER/RAMSEGER (in diesem Heft) in ihrer Untersuchung angewandten Verfahren. Die von ihnen so genannten „verdeckt normativen“ Aussagen, die in Form von Beschreibungen auftreten, lassen sich mit CUI nicht identifizieren, wohl aber Sätze, die „normative“ Wörter wie „könnte“, „sollte“, „müßte“, „dürfte“ enthalten. Ähnliches gilt für die entwicklungsbezogenen Aussagen, die an Hand von Wortkombinationen wie „seit dem letzten Jahr ...“, „In letzter Zeit ...“, „inzwischen ...“ u.ä. dieser Ausprägungsform zugewiesen werden.

Aus *Tabelle 8* ist ersichtlich, daß nur ein ganz geringer Teil der Zeugnisse ausdrücklich normative Sätze in Form von Appellen oder Aussagen zur Entwicklung des Schülers enthält. Die überwiegende Zahl der Äußerungen (rund 96 Prozent) sind deskriptiv und zwar größtenteils positiv. Dies mag mit den Hinweisen in den Formulierungshilfen zusammenhängen, die bei einigen Lehrerinnen zu dem Glauben führten, man dürfe keine negativen Aussagen in das Zeugnis schreiben – ein Mißverständnis, das der neue Erlaß von 1980 auszuräumen versucht. Allerdings steht dem die allgemeine Tendenz entgegen, in Gutachten über Personen fast ausschließlich positive Formulierungen zu verwenden.

Tabelle 8: Ausprägungen der häufigsten Inhaltskategorien über alle Zeugnisse (N = 1.840)

Kategorie	pos.	neutr.	neg.	Entw.	norm	ges. %
1.1.1. Kontaktfähigkeit	505	136	136	41	3	45,2
1.1.2. Kontaktbereitschaft	501	86	20	50		36,1
1.1.3. Selbstbewußtsein	14	23	62	29	5	7,3
1.1.4. Einfühlungsvermögen	113	50	18	3	6	10,5
1.2.1. Integrationsfähigkeit	119	35	6	9	1	9,4
1.2.2. Kooperationsbereitschaft	356	76	15	4	1	24,9
1.2.5. Hilfsbereitschaft	537	74		2		33,7
1.2.7. Gemeinschaftsaufgaben übernehmen	144	16	1		1	8,9
1.2.8. Zuverlässigkeit, soziale	159	20				9,8
1.2.10. Disziplin	215	160	44	10	4	23,8
1.3.1. Konfliktbewältigung	38	63	37	6	3	8,1
1.3.4. Durchsetzungsvermögen	169	40	23	5	1	13,1
1.4.1. Gesprächsbeteiligung	296	56	134	18	7	28,1
1.4.3. Selbstbeherrschung im Gespräch	35	85	59	13	3	10,7
1.4.4. Rezeptionsfähigkeit	199	119	28	5	4	19,5
1.4.7. Bereicherung Unterricht	193	95	7	3	3	16,6
2.1.1. Beteiligung Unterricht	534	353	348	64	66	75,1
2.1.2. Interesse am Unterricht	588	256	138	7	8	54,8
2.1.3. Fleiß, Zusatzaufgaben	128	18	18	4	6	9,6
2.2.1. Sachgerechtigkeit	269	96	10	2		20,7
2.2.3. Ausdauer	348	89	172	13	7	34,5
2.2.4. Arbeitstempo	484	233	250	21	22	28,9
2.2.5. Sorgfalt bei Aufgaben	597	176	184	13	16	54,2
2.2.6. Motiviertheit	123	78	139	7	3	19,3
2.2.7. Fähigkeit zur selbständigen Arbeit	525	268	132	23	3	52,3
2.2.9. Konzentrationsfähigkeit	286	152	328	28	31	45,4
2.2.10. Ordnung	55	30	4	2	8	5,4
2.3.2. Auffassungsgabe	383	182	93	3	1	36,4
2.3.5. Gelerntes reproduzieren	173	44	13			12,7
2.3.7. Flexibilität	217	83	106	4	2	22,7
2.3.8. Kreativität	95	96	9	1	2	11,2

Von der Tendenz, überwiegend positive, nur einige neutrale oder eingeschränkt positive und ganz wenige negative Aussagen in die Zeugnisse aufzunehmen, weichen nur einige Inhaltsbereiche ab: So wird in der Kategorie „Selbständigkeit“ (1.1.3.) häufiger die noch vorhandene Anlehnungs- und Hilfsbedürftigkeit kritisiert als die größere Selbständigkeit lobend erwähnt. Auch geben die „Geschwätzigkeit“ (1.4.3.) und ihr Gegenteil, die „Nichtbeteiligung am Unterrichtsgespräch“ (1.4.1.) häufigen Anlaß zur Kritik. In überwiegend negativem Kontext wird die „Lernbereitschaft“ (2.2.6.) und die „Ausdauer bei Aufgaben“ (2.2.3.1.) erwähnt und über die mangelnde „Konzentrationsfähigkeit“ (2.2.9.) Klage geführt.

Bei einigen weiteren Bereichen überwiegen zwar die positiven Aussagen, aber es gibt gleichzeitig auch eine beträchtliche Anzahl negativer Erwähnungen. Bestärkt

durch die Formulierungshilfen werden sehr häufig die geringe „Kontaktbereitschaft“ und „Schüchternheit“ (1.1.1.), die unzureichende „Beteiligung“ und das geringe „Interesse am Unterricht“ (2.1.2. und 2.1.1.), sowie „langames“, „nachlässiges“ und „schwerfälliges Arbeiten“ (2.2.4./5., 2.3.2. und 2.3.7.) kritisiert.

Es ist wohl nicht überraschend, daß die Mehrzahl der negativen Äußerungen im Bereich Arbeitsverhalten auftreten, weil dort das erwünschte Verhalten für die Lehrerinnen klarer ist und funktional für den jeweiligen Unterricht sein muß. Man könnte, ausgehend von den kritisierten Verhaltensweisen, ein Bild des „guten Schülers“ entwerfen: Er/sie ist gut integriert und umgänglich, bedarf nicht der ständigen Zuwendung der Lehrerin, beteiligt sich am Unterricht mit relevanten Beiträgen, ist aber sonst ruhig. Er/sie zeigt immer Interesse am Unterricht und beteiligt sich aktiv. Er/sie arbeitet selbständig, ausdauernd, sorgfältig und ohne sich ablenken zu lassen an den gestellten Aufgaben. Ein solcher Schüler ist der ideale „Partner“ in einem Unterricht, der durch Lehrervortrag, Klassengespräch und Einzelarbeit gekennzeichnet ist. Dies stellt offensichtlich das ideale Arbeitsverhalten in den Augen der Klassenlehrerin für die vorherrschende und angestrebte Unterrichtsform dar. Inwieweit diese Auffassung auch den Vorstellungen von einer kindgerechten Schule entspricht, muß zur Diskussion gestellt werden.

3.3. Der Einfluß der Klassenstufe auf die Beurteilung

Veränderungen in der Bedeutung von Inhaltskategorien für die einzelnen Klassenstufen lassen sich mit der Veränderung von Sozialisationszielen entsprechend dem Alter der Schüler erklären. Nun gilt es zu überprüfen, ob sich auch die Bewertung des Verhaltens in ähnlicher Weise ändert, sei es, daß die Lehrerin glaubt, den älteren Schülern mehr Kritisches sagen zu können, sei es, daß im Vorjahr angemahntes Verhalten sich inzwischen so weit verbessert hat, daß es positiv erwähnt werden kann – oder umgekehrt. Eine Analyse der prozentualen Anteile der Bewertungsausprägungen in den drei Klassenstufen zeigt aber fast keine Unterschiede. Lediglich bei drei Inhaltskategorien zeigen sich Veränderungen: bei „Kontaktverhalten“ (1.1.1.), „Arbeitstempo“ (2.2.4.) und „Lernbereitschaft“, „Motiviertheit“ (2.2.6.), wie aus *Tabelle 9* deutlich wird.

Entsprechend ihrer zunehmenden Vertrautheit mit der Schule, den Mitschülern und der Lehrerin ist in der 2. und 3. Klasse mehr von kontaktfreudigen als von

Tabelle 9: Prozentuale Verteilung der Abstufungen in den 3 Klassen

Klasse	Kontaktverhalten			Arbeitstempo			Motiviertheit		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
positiv	56	65	64	42	51	48	28	38	43
neutral	17	14	15	25	22	25	23	19	33
negativ	19	16	10	31	22	20	46	40	17
100 % =	335	386	100	329	556	125	331	178	42

zurückhaltenden und schüchternen Kindern zu berichten, und dies schlägt sich auch in den Zeugnissen nieder. Dasselbe gilt für die Arbeitsweise: Die Kinder brauchen weniger Lernaufforderungen, um sich an die Arbeit zu machen, und sie arbeiten zügiger als in der vorhergehenden Klasse. Die Lehrerin macht diese Fortschritte auch im Zeugnis deutlich. Allerdings sind das eher die Ausnahmen; bei allen anderen Inhaltskategorien verändert sich das Verhältnis positiver zu negativen Aussagen nicht oder nur minimal. Liegt das an den Schülern, die keine Entwicklungsfortschritte mehr aufweisen, oder an den Anforderungen, die aufgrund ihrer Ausrichtung am Klässendurchschnitt dafür sorgen, daß Lob und Kritik in der Klasse in demselben Verhältnis bleiben?

3.4. Entwicklungsbezogene und normative Aussagen

Zwar enthält insgesamt nur ein verschwindend kleiner Teil der Zeugnisse (um 1 Prozent) Aussagen, die die Entwicklung des Schülers explizit ansprechen oder die ihn ermahnen, sich mehr anzustrengen, sich besser zu vertragen, seinen „Mitteilungsdrang besser zu steuern“; einige Inhaltskategorien weichen jedoch von dieser Nichtbeachtung deutlich ab. Die meisten normativen Aussagen finden wir zum Arbeitsverhalten. So wird in zehn Prozent aller Aussagen zur „Unterrichtsbeteiligung“ eine stärkere Mitarbeit gefordert, vier Prozent der Sätze zu 2.2.9. verlangen eine Verbesserung der Konzentration und drei Prozent erwarten zügigeres Arbeiten (bezogen auf 2.2.4.). Dies betrifft nicht nur die sehr häufig angesprochenen Inhaltskategorien: einige Bereiche werden überwiegend nur dann angesprochen, wenn sie verbessert werden müssen. Von den 33 Sätzen zur „Leistungsverbesserung“ (2.0.2.) sind 13 (39 Prozent) normativ – übrigens um so mehr, je höher die Klasse: keine Aussage in der 1., 33 Prozent in der zweiten und 45 Prozent in der 3. Klasse! Von den 99 Aussagen zum „ordentlichen Arbeiten“ (2.2.10.) sind es acht Prozent, ebenfalls mit steigender Tendenz, die mehr Ordnung verlangen. Beim Sozialverhalten fordern vier Prozent der Aussagen zum „Selbstbewußtsein“ (1.1.3) eine Verringerung des Anlehnungsbedürfnisses, und fünf (17 Prozent) von 30 einschlägigen Bemerkungen finden die „Rücksichtnahme auf andere“ (1.2.3.) noch verbesserungsbedürftig.

Soll das Zeugnis nicht nur eine Beschreibung eines gegenwärtig erreichten Zustandes sein, der sich eventuell noch an vorgegebenen Normen oder an dem Durchschnitt einer Klasse orientiert, dann muß es die Entwicklung des Schülers mit einbeziehen, Fortschritte und Perspektiven aufzeigen und ihn an seinem eigenen Potential messen. Aber gerade dies geschieht in der vorliegenden Stichprobe nicht so häufig wie durch die Reform intendiert. Aussagen zur Entwicklung finden sich zwar häufiger als solche normativen Charakters, aber insgesamt sind nur 2,4 Prozent aller Aussagen auf die Entwicklung bezogen. Sie finden sich vor allem in jenen Bereichen, in denen die Entwicklung des Schulkindes am offenkundigsten ist: beim „Kontaktverhalten“ (1.1.1./2.) und bei der „Unterrichtsbeteiligung“ (2.1.1.).

Insgesamt sechs Prozent aller Aussagen zum Kontaktverhalten erwähnen, daß das Kind inzwischen kontaktfreudiger geworden sei. Diese Entwicklung geht wohl recht schnell vonstatten, denn die meisten dieser Erwähnungen finden sich im Zeugnis der 1. Klasse (zehn Prozent), in der 2. sind es nur noch fünf Prozent, in der 3. noch drei

Prozent; das heißt, die Schüler haben schon in der früheren Klasse ihre Schüchternheit überwunden. Anders verhält es sich bei der Unterrichtsbeteiligung, wo vier Prozent Entwicklungsaussagen sind, diese sich aber von drei Prozent in der 1. Klasse auf sieben Prozent in der 3. Klasse steigern. Wir können zwar nicht feststellen, ob es sich um Veränderungen zum Besseren oder Schlechteren handelt, aber jedenfalls ist die Unterrichtsbeteiligung kein fest beherrschbares Verhalten.

Eine typische Entwicklungsaufgabe des 2. Schuljahres scheint die Beteiligung am Unterrichtsgespräch, das Sich-Außern und Fragen-Beantworten zu sein, denn in dieser Klassenstufe weisen 6,5 Prozent aller Aussagen auf eine Entwicklung hin, dagegen keine im 1. und 3. Schuljahr. Veränderungen der „Konzentrationsfähigkeit“ (2.2.9.) werden in den Anfangsschuljahren mehr erwähnt (vier Prozent – drei Prozent – zwei Prozent), bei „Fleiß“ (2.1.3.), „Ausdauer“ (2.2.3.) und „Arbeits-tempo“ (2.2.4.) hingegen ist die umgekehrte Tendenz zu beobachten.

3.5. Zeugnistypen durch Kombination von Inhaltskategorien

Einzelne Zeugnisse können auch bei sehr umfangreicher Beurteilung nur einen Teil von möglichen Inhalten ansprechen, so daß durch den Beurteiler eine Auswahl getroffen wird. Das Auswahlkriterium ist vielschichtig und orientiert sich unter anderem an den Zielvorgaben des Unterrichts und Formulierungshilfen des Kultusministers. Im Durchschnitt werden acht bis zehn Inhaltskategorien aus mehr als 40 Inhaltsbereichen angesprochen, deren Anzahl möglicher Kombinationen immens ist. In der Realität kommen aber nur bestimmte Kombinationsgruppen oder -typen vor. Sie können sich aus typischen Schülerverhaltensweisen ergeben: da ist etwa das schüchternste Kind, das sich auch am Unterricht wenig beteiligt, immer wieder Anstöße braucht, um Arbeiten anzufangen, um sich nicht ablenken zu lassen und nicht herumzutrodeln. Die Merkmalskombination kann aber auch dadurch entstehen, daß die Lehrerin in ihrer Klasse immer nur auf einige wenige Merkmale achtet und diese im Zeugnis anspricht. Die Daten deuten eher auf diese zweite Möglichkeit hin.

Jüngere Lehrerinnen erwähnen in ihrer Klasse deutlich mehr und unterschiedlichere Inhaltskategorien als Lehrerinnen mit mehr als 15 Jahren Tätigkeit. Lehrer beobachten das Arbeitsverhalten differenzierter als Lehrerinnen.

Für die Zeugnisse, die die Lehrerinnen der Klasse a des Jahrgangs 1977/78 über ihre Schüler am Ende der 1., 2. und 3. Klasse geschrieben haben, wurde eine Gruppierung von Merkmalskombinationen mittels hierarchischer Clusteranalyse – basierend auf dem Tanimoto-Index (vgl. STEINHAUSEN/LANGER 1977) – vorgenommen. Diese zeigt, daß 40 Prozent der Lehrerinnen mit über der Hälfte ihrer Zeugnisse jeweils demselben Typ (Cluster) angehören. Das bedeutet, daß eine solche Klassenlehrerin in 60 bis 100 Prozent der Zeugnisse dieselben Inhaltskategorien anspricht beziehungsweise nicht erwähnt, unabhängig von Klassenstufe und Schülerindividualität. Die Lehrerspezifität der Zeugnisse zeigt sich auch daran, daß die Zeugnisse der ersten und zweiten Klasse weitgehend übereinstimmende Kategorien aufweisen und erst die dritte Klasse sich davon unterscheidet.

Die Zeugnistypen, die sich ergeben, unterscheiden sich in dem Stellenwert, den sie sozialen oder sachorientierten Verhaltensweisen zumessen:

- In der einen Gruppe finden sich Zeugnisse (Lehrerinnen), die vor allem Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit im sozialen Bereich und Ausgeglichenheit betonen. Fast ausschließlich erste und zweite Klassen erhalten Zeugnisse dieser Art.
- In der zweiten Gruppe finden wir viele Äußerungen zu den verschiedenen Bereichen, die mit Gesprächsfähigkeit zusammenhängen, wozu auch das Einhalten von Regeln zu zählen ist. Lernwille, Ausdauer und Konzentration finden sich in dieser Gruppe ebenso wie ein Hinweis auf die Fähigkeit, neue Sachverhalte aufzufassen und sich darauf einzustellen. Auch diese Ziele scheinen ausschließlich in den ersten beiden Klassen zusammenzufallen.
- Eine letzte Gruppe von Zeugnissen enthält Aussagen zur Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, sich einzuordnen, Aufgaben für die Klasse verantwortungsvoll zu übernehmen, sich am Unterricht bereichernd zu beteiligen und fleißig, sachgerecht, zügig, selbständig und ordentlich zu arbeiten. Damit werden überwiegend dritte Klassen beschrieben.

Diese Kategoriengruppen finden sich in leicht veränderter Form auch dann wieder, wenn die Analyse für Klassenstufen getrennt vorgenommen wird. Eine Gruppe von Lehrerinnen, eher in höherem Dienstalter, hält im ersten und zweiten Schuljahr für wichtig, daß ihre Schüler sich diszipliniert verhalten, das heißt, sich am Unterricht beteiligen, nicht ungefragt reden, schnell auffassen und ausdauernd bei der Arbeit bleiben. Für eine andere Gruppe vorwiegend jüngerer Kolleginnen kommt es in diesen beiden Klassen darauf an, daß ihre Schüler hilfsbereit und kontaktfreudig sind, mit anderen zusammenarbeiten können und sich gern und bereichernd an Gesprächen beteiligen. Außerdem sollen sie selbständig arbeiten können und sich nicht ablenken lassen. Einer dritten Gruppe liegt in den ersten beiden Klassen sorgfältiges und zügiges Arbeiten am Herzen, gepaart mit der Fähigkeit, sich auf neue Aufgaben einzustellen. Diese Gruppe verteilt sich über die verschiedenen Dienstaltersstufen.

Wir haben somit einen erneuten Hinweis auf die Lehrerabhängigkeit der Zeugnisse. Sie sind, vermutlich ähnlich dem Unterricht, vor allem ein Abbild der Präferenzen und Zielsetzungen der jeweiligen Lehrerin und reflektieren erst an zweiter Stelle die individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler. Daher sind auch die Zeugnisse von einer Klassenlehrerin untereinander sehr viel ähnlicher als Zeugnisse aus verschiedenen Klassen, obgleich die zunehmende Heterogenität der Klassen bekannt ist (vgl. HOPF u. a. 1980).

3.6. Geschlechtstypische Beurteilung

Ein spezieller Gesichtspunkt ist die Beurteilung von Jungen und Mädchen. Unabhängig von der Frage, ob Jungen und Mädchen in den beiden ersten Klassenstufen tatsächlich in ihrem Sozialverhalten unterschiedlich sind, soll in einem ersten Schritt geklärt werden, ob Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den Beurteilungen durch Lehrerinnen erkennbar sind. Für die 18 am häufigsten verwendeten Kategorien wird dazu die Differenz (standardisiert) der jeweiligen Nennungen für

Jungen und Mädchen der Lehrerin als Wert zugeordnet. Dabei zeigt sich zunächst, daß „Kooperationsbereitschaft“, „Kontaktfähigkeit“, „aktive Unterrichtsbeteiligung“, „Sorgfalt“, „Hilfsbereitschaft“ und „Flexibilität“ generell bei Schülerinnen häufiger angesprochen werden. Bei Schülern dagegen finden „Disziplin“, „Konzentrationsfähigkeit“ und „Motivation“ mehr Verwendung. Über die reinen Häufigkeiten hinaus geht die Betrachtung der Abstufungen bei den einzelnen Nennungen. Diese können einen Anhaltspunkt für eventuell qualitativ unterschiedliche Beurteilungstendenzen bei Mädchen und Jungen liefern. „Sorgfalt“ wird bei Mädchen häufiger positiv hervorgehoben, während bei Jungen mehr negative und „normative“ Aussagen zu finden sind. Dafür wird bei Schülern ihre Fähigkeit, sich auf neue Aufgaben einzustellen, gelobt, bei Schülerinnen aber mit Einschränkungen versehen. Schüler sollten disziplinierter sein, und ihre Regelmäßigkeit und Ausdauer wird häufiger als bei Mädchen für unzureichend gehalten.

Die bisher erwähnten Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen bestehen unabhängig von der Person des Beurteilers. Diese spielt jedoch, wie wir gesehen haben, eine ausschlaggebende Rolle bei der Zeugniserstellung. Im folgenden soll daher auf einige Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Beurteilungsverhalten gegenüber Jungen und Mädchen hingewiesen werden.

Lehrerinnen unterscheiden sich von den Lehrern darin, daß sie bei Jungen häufiger die Kategorien „Unterrichtsbereicherung“, „Motiviertheit“, „Konzentration“ und „Arbeitstempo“ ansprechen, die beiden letzteren häufiger negativ oder als Zielvorgabe. Bei Mädchen wird von den Lehrerinnen häufiger deren „Hilfsbereitschaft“ hervorgehoben. Bei den Lehrern gibt es eine Tendenz, in den Klassenstufen eins und zwei verschiedene Kategorien zu bevorzugen. Im Zeugnis der ersten Klasse erwähnen sie bei Jungen häufiger die Kategorien „Ausdauer“ und „Disziplin“ (besonders junge Lehrer) und zwar vorwiegend negativ oder als Zielvorgabe; bei Jungen der zweiten Klasse beobachten sie eher ihre „Gesprächsbereitschaft“. Mädchen werden von Lehrern (insbesondere den jungen) wegen ihrer Beteiligung am Unterricht, ihrer Disziplin und der sorgfältigen Arbeitsweise häufiger positiv erwähnt, nur ihre Kontaktfähigkeit wird eher negativ gesehen. Ihre Lehrer heben unterscheidend in der ersten Klasse häufiger ihre Gesprächsbereitschaft und Motiviertheit hervor, in der zweiten Klasse dagegen betonen sie eher ihr Arbeitstempo. Bei diesen Befunden handelt es sich um Tendenzen, die auf dem Hintergrund der mehrmals erwähnten Lehrerspezifität der Beurteilung zu sehen sind.

3.7. Reformverlauf

Eine weitere Zielsetzung dieser Untersuchung war es, der Entwicklung dieser Reform nachzuspüren. Konfrontiert mit einer neuartigen Aufgabe greifen die meisten Menschen zunächst nach allen erreichbaren Hilfen, die eine Bewältigung der Anforderung versprechen. Sind sie erst vertrauter damit, wagen sie sich an eine eigenständige, kreative Auseinandersetzung mit der Aufgabe. Die Anforderungen an die Lehrerinnen, die 1978 erstmals Verbalzeugnisse schreiben mußten, waren trotz aller einführenden Veranstaltungen sehr neuartig. So konnte es nicht ausbleiben, daß sie sich zunächst stark an die Formulierungshilfen anlehnten. Jene Lehrerinnen, die 1978/79 ein erstes Schuljahr unterrichteten, konnten sich bereits

von ihren Kolleginnen des Vorjahres Anregungen holen und außerdem auf das komplexere Kategoriensystem von BARTNITZKY/CHRISTIANI (1977) zurückgreifen; als sie 1980 die Zeugnisse für das zweite Schuljahr schreiben mußten, gab es bereits einen neuen Erlaß zu den Zeugnissen, der zu individuellerer Gestaltung aufforderte.

Unsere Daten erlauben den Vergleich von Erstklassenzeugnissen von 1978 mit 1979 sowie von Zweitklassenzeugnissen von 1979 mit 1980. Unabhängig von der Klassenstufe schreiben die „Reformneulinge“ zu fast allen Inhaltsbereichen mehr als der zweite Jahrgang, lediglich die Kategorien „Bereicherung des Unterrichts“, „Fleiß“ und „Ausdauer“ werden im zweiten Jahr häufiger verwendet. Von dieser generellen Tendenz unterscheidet sich die Entwicklung des Zeugnisses der zweiten Klasse von 1979 auf 1980 durch einen Bedeutungszuwachs folgender Inhaltsbereiche: „Kontaktfähigkeit“ (1.1.1./2.), „verantwortliche Übernahme von Gemeinschaftsaufgaben“ (1.2.7./8.), „Vertreten eigener Bedürfnisse“ (1.3.4.) und das Verschwinden der Kategorie „Merkfähigkeit“ (2.3.4.). Da diese Veränderungen kaum mit dem Erlaß erklärt werden können, muß darin eine allmähliche Anpassung und Gewöhnung an die neue Zeugnisform gesehen werden. Dies macht deutlich, wie schwierig es ist, Veränderungen einer bestehenden Praxis durchzusetzen, während zum Zeitpunkt der Einführung einer Reform jeder Hinweis und jede Hilfe beachtet und akzeptiert wird.

4. Diskussion

Hauptziel der vorliegenden Untersuchung war es, einen Überblick über die Auswirkungen der Reform der Grundschulzeugnisse durch Umstellung der Beurteilung von Ziffernzensuren auf Verbalgutachten zu erhalten. Die Ergebnisse der Analyse machen deutlich, daß bei fehlendem theoretischen Rahmen für die Beurteilung des Sozial- und Arbeitsverhaltens die Appelle an die Kreativität der zeugnisschreibenden Lehrerin wirkungslos bleiben. Dies ist nicht zuletzt auf gebrauchsfertige Musterbeispiele in den ersten Formulierungshilfen zurückzuführen. Es entspricht nämlich dem natürlichen Bedürfnis, sich bei neuartigen Situationen an Bewährtem oder Beispielhaftem zu orientieren. Aber auch traditionelle Ziele und Formen der Unterrichtsgestaltung verlieren bei der Einführung von Verbalzeugnissen nicht ihre Bedeutung, wie sich durch das Auftauchen der Kategorie „Disziplin“ belegen läßt, die sich in den Formulierungshilfen nicht findet. Offensichtlich spielen funktionale Gesichtspunkte des Unterrichts eine wichtige Rolle. Das wichtigste Ziel der Reform, die individuelle, an der Entwicklung des einzelnen Schülers orientierte Beschreibung und Beurteilung seines Sozial- und Arbeitsverhaltens, findet sich in den untersuchten Zeugnissen kaum verwirklicht. Nicht die Persönlichkeit des Schülers, sondern die der Lehrerin bestimmt die Auswahl und die Kombination der Inhaltskategorien, die angesprochen werden. Zwar differenziert jede Lehrerin zwischen ihren Schülern, aber jeweils nur im Rahmen der ihr wichtigen Ziele, deren Auswahl auch durch die Persönlichkeitsvariablen wie Dienstalter und Geschlecht mitbestimmt sind.

Dies geht wahrscheinlich mit bestimmten Auffassungen über Unterricht, Unterrichtsgestaltung u. ä. einher. Der Persönlichkeit des Schülers wird nur innerhalb des

so vorgegebenen Rahmens Rechnung getragen. Im Gegensatz zu Untersuchungen und Ergebnissen über die implizite Persönlichkeitstheorie des Lehrers (vgl. MANDL/HUBER 1983) gehen wir davon aus, daß durch die Form und Aufgabe eines Zeugnisses das institutionelle Bedingungsgefüge für die Auswahl der Beurteilungskategorien entscheidender ist als die Persönlichkeit der Lehrerin.

Unter dem Gesichtspunkt der Reformintention, daß durch die neue Form eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule und Eltern erreicht werden soll, ergibt sich ein zwiespältiges Bild. Die Betrachtung eines einzelnen Zeugnisses, wie es bei den Eltern der Fall ist, enthält nicht die ganze Information, die man für die Beurteilung des Stellenwerts von Aussagen gerade im „undefinierten“ Bereich des Sozialverhaltens benötigt. Nur ein Vergleich mit anderen Zeugnissen derselben Lehrerin versetzt Eltern in die Lage zu sehen, was ihr wichtig ist. Noch problematischer wird es, wenn man berücksichtigt, daß die Eltern über die Problematik des Sozialverhaltens, aber auch des Arbeitsverhaltens nichts wissen. Im Leistungsbereich sind diese Mängel sicherlich nicht so gravierend.

Ist die Reform unter den erwähnten Gesichtspunkten als gescheitert zu betrachten? Sicherlich nicht. In der vorliegenden Analyse konnten wir nur einen Teil, wenn auch den wichtigsten, der Reform betrachten. Wie sich der Wegfall der Zifferzensur und damit die direkte Vergleichbarkeit von Leistung auf das Selbstbewußtsein der Schüler und das Klassenklima auswirkt, konnte von uns nicht überprüft werden. Sicher ist, daß vor einer Ausdehnung der Verbalzeugnisse auf höhere Klassenstufen eine theoretische Diskussion der Grundlagen des Arbeitsverhaltens und der Beurteilung im Leistungsbereich geführt werden muß.

Anhang:

1. Sozialverhalten

1.0.1. Sozialverhalten allgemein

Beispiel: Andreas Einstellung zur Schule war positiv.

Kein KM-Bezug

1.1. Kontaktfähigkeit

1.1.1. Kontaktfähigkeit, -bereitschaft

Beispiele: Miriam war zunächst zurückhaltend. Anke war kontaktfreudig und hilfsbereit.

KM-Bezug: 1.1.: – war kontaktfreudig, kontaktbereit, zurückhaltend, schüchtern.

1.1.2. Ergebnisse des Kontaktverhaltens

Beispiel: Rita fand Kontakt zu den Mitschülern.

KM-Bezug: 1.1.: – fand (...) Kontakt zu Mitschülern und Lehrern.

1.1.3. Selbstbewußtsein

Beispiele: Er ist im Laufe des Jahres selbständiger geworden. Sie ist meistens noch anlehnsbedürftig an den Lehrer.

KM-Bezug: 1.1.: – war noch (...) anlehnsbedürftig dem Lehrer oder Mitschüler gegenüber; 1.2.: – war (...) hilfsbereit, suchte noch (...) Hilfe, war noch hilfsbedürftig (...).

1.1.4. Einfühlungsvermögen

Beispiele: Er konnte sich nur schwer in andere hineinversetzen. (...) war nicht immer bereit zuzuhören und auf andere einzugehen.

KM-Bezug: 1.1.: – konnte sich (leicht, nur schwer, noch nicht) in andere hineinversetzen;
1.4.: – konnte den Mitschülern und dem Lehrer (meistens, gelegentlich, nicht immer, noch nicht) zuhören und auf sie eingehen.

1.2. Kooperationsbereitschaft

1.2.1. Integrationsfähigkeit

Beispiel: Er ordnet sich gut in die jeweilige Tischgruppe ein.

Kein KM-Bezug.

1.2.2. Kooperationsbereitschaft speziell

Beispiel: Andrea war stets offen und kooperativ.

KM-Bezug: 1.2.: – war (...) bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten.

1.2.3. Rücksichtnahme

Beispiel: Es fiel ihm noch schwer, auf langsam lernende Schüler Rücksicht zu nehmen.

Kein KM-Bezug.

1.2.5. Hilfsbereitschaft, Gefälligkeit

Beispiel: Thomas war allen Kindern in der Klasse ein guter Kamerad.

Kein KM-Bezug.

Heidrun war bereit, ihren Mitschülern zu helfen.

KM-Bezug: 1.2.: – war (...) hilfsbereit, suchte noch (...) Hilfe, war noch hilfsbedürftig (...).

1.2.6. Einsatzbereitschaft für andere

Beispiel: ... und setzte sich oft für andere ein.

Kein KM-Bezug.

1.2.7. Gemeinschaftsaufgaben übernehmen

Beispiel: Er war bereit, Aufgaben der Klassengemeinschaft zu übernehmen.

KM-Bezug: 1.1.: setzte sich (...) für andere ein; 1.2.: war bereit (...) *Aufgaben der Klassengemeinschaft* zu übernehmen und sie (sorgfältig, gewissenhaft, verantwortlich) auszuführen.

1.2.8. Zuverlässigkeit im Sozialbereich, Verantwortungsbewußtsein

Beispiele: Sie übernahm gewissenhaft Aufgaben für die Klassengemeinschaft. ... und konnte Aufgaben der Klassengemeinschaft verantwortlich übernehmen.

KM-Bezug: 1.2.: – war bereit (...) Aufgaben der Klassengemeinschaft zu übernehmen und sie (*sorgfältig, gewissenhaft, verantwortlich*) auszuführen.

1.2.10. Disziplin

Beispiel: Es fiel ihr leicht, Regeln einzuhalten.

KM-Bezug: 1.2.: – konnte Vereinbarungen/Regeln (...) einhalten.

1.3. Konfliktverhalten

1.3.1. Konfliktbewältigung, Kompromißbereitschaft, Toleranz

Beispiele: Streitigkeiten ging er aus dem Wege, doch ab und zu geriet er in Konflikte. Bei Auseinandersetzungen konnte sie nachgeben. Er konnte meist die Meinungen anderer anerkennen.

KM-Bezug: 1.3.: – konnte (...) nachgeben und die Meinungen anderer anerkennen.

1.3.2. Ausgeglichenheit

Beispiele: Er war oft unruhig. Er zeigte sich stets freundlich und ausgeglichen.

Kein KM-Bezug.

1.3.3. Fähigkeit zu schlichten

Beispiel: Er kann bei Auseinandersetzungen zur Klärung beitragen.

KM-Bezug: 1.3.: – konnte bei Streit und Auseinandersetzungen (...) zur Klärung beitragen; – konnte sich (...) ausgleichend/vermittelnd einsetzen.

1.3.4. Durchsetzungsfähigkeit, Äußern eigener Bedürfnisse

Beispiele: Sie konnte ihre Interessen und Bedürfnisse vertreten. Ihre Wünsche und Bedürfnisse äußerte sie selten. Sie kann die eigene Meinung vertreten.

KM-Bezug: 1.3.: – konnte (...) die eigene Meinung vertreten.

1.4. Gesprächsfähigkeit

1.4.1. Gesprächsbereitschaft, -beteiligung

Beispiele: Sie beteiligte sich in der Regel an Gesprächen. Er äußerte sich gern und oft. Bei Fragen war er meist antwortbereit.

KM-Bezug: 1.4.: – äußerte sich gern und oft (nur selten, gelegentlich, noch nicht).

1.4.3. Selbstbeherrschung im Gespräch

Beispiele: ... war in der Lage, seinen Äußerungsdrang zu steuern. Er verursachte zeitweise Störungen durch Schwätzen.

KM-Bezug: 1.4.: – konnte seinen/ihren Äußerungsdrang (...) steuern.

1.4.4. Rezeptionsfähigkeit

Beispiel: Sie konnte nicht immer zuhören.

KM-Bezug: 1.4.: – konnte den Mitschülern und dem Lehrer (meistens, gelegentlich, nicht immer, noch nicht) *zuhören* und auf sie eingehen.

1.4.5. Mitteilungsvermögen

Beispiele: Sie konnte sich zu Sachverhalten zusammenhängend äußern. ... konnte sich aber noch nicht immer verständlich machen.

KM-Bezug: 1.4.: – konnte sich (...) den Mitschülern, dem Lehrer verständlich machen.

1.4.7. Bereicherung des Unterrichts im Gespräch

Beispiele: Seine lebhaften Äußerungen waren immer bereichernd. Seine mündlichen Äußerungen sind oft qualifiziert.

KM-Bezug: 1.4.: – konnte Gespräche anregen, bereichern, weiterführen; 2.1.: – beteiligte sich bereichernd am Unterricht.

2. Arbeitsverhalten

2.0.2. Lernerfolgssteigerung

Beispiel: Durch aktivere Mitarbeit wären ihre Leistungen zu verbessern.

Kein KM-Bezug.

2.1. Mitarbeit

2.1.1. Aktive Beteiligung am Unterricht

Beispiel: Marion arbeitet im Unterricht fast immer interessiert mit.

KM-Bezug: 2.1.: – beteiligte sich mitgestaltend, lebhaft, nicht immer, nur gelegentlich, noch nicht am Unterricht.

2.1.1.1. Extrovertiertheit (ohne Unterrichtsbezug)

Beispiel: Er ist ein lebhafter Schüler.

Kein KM-Bezug.

2.1.2. Aufmerksamkeit, Interesse am Unterricht

Beispiel: Markus folgte dem Unterricht aufgeschlossen und interessiert.

KM-Bezug: 2.1.: – folgte dem Unterricht aufgeschlossen, interessiert, zurückhaltend, still.

2.1.3. Fleiß, Zusatzaufgaben

Beispiele: Seine Hausaufgaben erledigte er stets pünktlich und gewissenhaft. Er ist sehr fleißig. Für zusätzliche Arbeiten war er leicht zu begeistern.

Kein KM-Bezug.

2.2. Arbeitsweise**2.2.1. Sachgerechtigkeit, Zielorientierung**

Beispiel: ... und erledigte gestellte Aufgaben sachgerecht.

KM-Bezug: 2.2.: – führte Arbeiten sachgerecht (sorgfältig, flüchtig, nachlässig) aus.

2.2.3. Regelmäßigkeit, Ausdauer

Beispiele: Seine Aufgaben fertigte er regelmäßig an. Er arbeitete ruhig und gesammelt. Bei seinen Arbeiten fehlten ihm Lust und Ausdauer.

KM-Bezug: 2.2.: – zeigte (anhaltende, wechselnde, geringe, noch keine) Ausdauer.

2.2.3.1. Fähigkeit, Arbeiten abzuschließen

Beispiele: A. war zeitweise rasch entmutigt. B. suchte auch bei Schwierigkeiten noch nach Lösungen. Manchmal gelang es ihm, schriftliche Arbeiten zu beenden.

Kein KM-Bezug.

2.2.4. Arbeitstempo

Beispiel: Er arbeitet zügig.

KM-Bezug: 2.2.: – arbeitete zügig, zögernd, langsam.

2.2.5. Sorgfalt

Beispiele: Er arbeitete meist sorgfältig. Zusätzliche Aufgaben führte er manchmal recht flüchtig durch.

KM-Bezug: 2.2.: – führte Arbeiten sorgfältig, flüchtig, nachlässig aus.

2.2.6. Motiviertheit

Beispiele: Jörg war lernwillig. Daniela brauchte gelegentlich Anstöße.

KM-Bezug: 2.1.: – die Lernbereitschaft mußte noch (häufig, gelegentlich) geweckt werden;

2.2.: – brauchte Anstöße, benötigte Hilfen.

2.2.7. Fähigkeit zur selbständigen Arbeit

Beispiele: Sie arbeitete meistens selbständig. Sie arbeitete in der Regel mit Hilfe.

KM-Bezug: 2.2.: – arbeitete (...) selbständig, benötigte (...) Hilfen.

2.2.8. Sicherheit im Arbeitsverhalten

Beispiele: Er arbeitete selbstsicher. Manchmal glaubte er, mit einer Aufgabenstellung nicht fertig zu werden.

Kein KM-Bezug.

2.2.9. Konzentrationsfähigkeit

Beispiele: Dirk muß noch lernen, sich nicht ablenken zu lassen. Sie arbeitete äußerst konzentriert.

KM-Bezug: 2.2.: konnte sich über einen längeren Zeitraum konzentrieren; – ließ sich (...) ablenken.

2.2.10. Ordnung

Beispiele: Jens führte Arbeiten gelegentlich nicht ganz ordentlich durch. Seine Hefte führte er sehr ordentlich und sauber.

Kein KM-Bezug.

2.3. Denkfähigkeit**2.3.1. Denkfähigkeit speziell**

Beispiele: Ralf konnte mitdenken. Schwierigen Denkaufgaben stellte sie sich ungen.

Kein KM-Bezug.

2.3.2. Auffassungsgabe

Beispiele: A. war in der Lage, Zusammenhänge zu erkennen. B. faßte Aufgaben häufig und schnell auf.

KM-Bezug: 2.3.: – faßte (Sachverhalte, Aufgaben, Zusammenhänge) leicht und schnell auf; – brauchte längere Zeit, um (Sachverhalte, Aufgaben, Zusammenhänge) aufzufassen.

2.3.3. Aufnahmebereitschaft für Anregungen

Beispiel: Anregungen nahm er willig auf.

Kein KM-Bezug.

2.3.4. Lernfähigkeit

Beispiele: Er konnte Gelerntes behalten. Marlies vergißt leicht.

Kein KM-Bezug.

2.3.5. Gelerntes reproduzieren und anwenden

Beispiele: Gelerntes konnte er nach kurzem Zeitraum nur in Ansätzen wiederholen. Sie war in der Lage, Gelerntes sicher anzuwenden.

KM-Bezug: 2.3.: – konnte Gelerntes nach kurzem Zeitraum/längerem Zeitraum (vollständig, nur in Ansätzen, unvollständig) wiedergeben; – zeigte sich noch nicht in der Lage, Gelerntes wiederzugeben.

2.3.7. Flexibilität

Beispiel: Es gelang ihm meistens schnell, sich auf neue Aufgaben und Sachverhalte einzustellen.

KM-Bezug: 2.3.: – konnte sich (leicht, zögernd, noch nicht) auf neue Aufgaben einstellen.

2.3.8. Kreative Eigenleistung

Beispiele: Selten zeigte sie Einfälle oder Lösungswege. Sie hatte im Unterricht gute Ideen.

KM-Bezug: 2.3.: – zeigte/fand (häufig, selten) Einfälle/Lösungswege.

2.3.9. Aufnahmebereitschaft, Bereitschaft für Kritik

Beispiel: Manchmal konnte Jonny Kritik als Hilfe annehmen.

Kein KM-Bezug.

2.3.10. Kritikfähigkeit

Beispiel: War sogar in der Lage, Sachverhalte kritisch zu hinterfragen.

Kein KM-Bezug.

Anmerkungen

1 Diese Untersuchung wurde aus Mitteln des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

Wir danken den beteiligten Schulen sowie B. FUNDERS, CH. ISSEL-SCHEFFLER, CH. POCHE und I. RENNER für ihre Unterstützung bei Datenerhebung, Kategorienerstellung und Datenanalyse.

2 Da die Mehrheit der Lehrer an der Grundschule weiblich ist, sprechen wir grundsätzlich in diesem Aufsatz, wenn Lehrpersonen gemeint sind, von *Lehrerinnen*.

Literatur

BARTNITZKY, H./CHRISTIANI, R.: Zeugnis ohne Zensuren. Düsseldorf 1977.

BARTNITZKY, H./CHRISTIANI, R.: Zeugnisschreiben in der Grundschule. Düsseldorf 1979.

HÖHE, J./KLINGEMANN, H. D./RADERMACHER, K./SCHICKLE, C.: TEXTPACK Version IV. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA). Mannheim 1981.

HOPF, D./KRAPPMANN, L./SCHEERER, H.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2. Reinbek 1980.

- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Vorläufige Hinweise zur Erstellung der Zeugnisse für die Klassen 1 und 2 der Grundschulen in NRW gemäß RdErl. des Kultusministers vom 13. Mai 1976 II A 1.36-60/0-552/76 (GABL. S. 275), Stand: 20. Juli 1976.
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Bericht über die Auswertungskonferenz zur Neuregelung der Grundschulzeugnisse. Düsseldorf, den 12. Mai 1978.
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Zusammenfassung der Berichte über die Erfahrungen mit den neuen Grundschulzeugnissen am Ende des Schuljahres 1977/78. II A 3.36-60/0 Nr. 808/79. Düsseldorf, den 15. 5. 1979.
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Materialien zur Leistungsbeurteilung und zur Gutachtenerstellung in der Grundschule gemäß RdErl. vom 16. 1. 1980.
- MANDL, H./HUBER, G. L.: Subjektive Theorien von Lehrern. In: *Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30 (1983), S. 98–112.
- Richtlinien und Lehrpläne* für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1973.
- SCHMIED, D.: Anmerkungen zum „Sozialverhalten“, einem zentralen Begriff um das soziale Lernen. Münster 1983.
- STEINHAUSEN, D./LANGER, K.: Clusteranalyse. Eine Einführung in Methoden und Verfahren der automatischen Klassifikation. Berlin/New York 1977.

Abstract

Verbal Report in Primary School. Descriptive Reports of Working Behaviour and Social Behaviour in Primary Schools of North-Rhine Westphalia.

A random sample of descriptive reports from 37 primary schools of North-Rhine Westphalia was content-analyzed by computerized automatic classification using the program TEXTPACK. The results of extensive analyses show the close relationship of instruction and reporting, i. e. one cannot expect an individualized report out of traditional instruction. The novel descriptive reports, therefore, represent much more the preference and objectives of the teacher than the individuality of the pupil.

Anschrift der Autoren:

Hansjörg Scheerer, Ph. D., Goldstraße 52, 4400 Münster.
Dr. Christian Tarnai, Lemkerheide 6, 4417 Altenberge.