

Jürgens, Eiko

Lern- und Leistungsberichte. Zur Praxis der Verbalbeurteilung am Beispiel der Grundschule

Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 469-485



Quellenangabe/ Reference:

Jürgens, Eiko: Lern- und Leistungsberichte. Zur Praxis der Verbalbeurteilung am Beispiel der Grundschule - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 469-485 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275879 - DOI: 10.25656/01:27587

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275879>

<https://doi.org/10.25656/01:27587>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Eiko Jürgens

Lern- und Leistungsberichte

Zur Praxis der Verbalbeurteilung am Beispiel der Grundschule

Die verbale Beurteilungspraxis in der Grundschule kann nur dann zu einer schlüssigen Alternative zur Zensurengebung werden, wenn sie vor allem inhaltlich überzeugt, d.h. mit ihr Schwächen der Ziffernbenotung reduziert werden, ohne im Gegenzug selbst neue Schwächen zu offenbaren und damit letztlich die Vorteile durch Nachteile auf der anderen Seite aufzubrechen. Die *Forderung nach vollständiger Verbannung der Zensuren* aus der Grundschularbeit ist sowohl pädagogisch als auch diagnostisch eine ebenso konsequente wie gerechtfertigte Maßnahme, weil dies Instrument in jenem Bereich besonders informationsarm bzw. geradezu dysfunktional ist, der für das Lernen der entscheidende ist. Zu einer differenzierten Beurteilung des Lern- und Leistungsprozesses, den Aktivitäten, die wir als Lernen und Leisten bezeichnen, kann die Zensur aufgrund ihres funktionalen Zuschnitts nahezu keine aufschlussreichen Aussagen beitragen, weil sie als informatives Feedbackinstrument nur eingeschränkt tauglich ist im Gegensatz zu ihrer Verwendung als kontrollierendes Rückmeldeverfahren (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993).

Jedoch kann die zensurenfreie Alternative ihre pädagogisch-diagnostischen Vorzüge nur dann nachweisen, wenn u.a. *wichtige berufsmäßige Vorklärungen und Vorbedingungen* auf Seiten der Lehrerin bzw. des Lehrers erfolgt bzw. erfüllt sind. Im Zentrum dürften aus dieser Perspektive Fragen nach der Qualifikation stehen, beispielsweise jener, die die Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz betrifft, denn es darf sicherlich ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen grundlegenden pädagogisch-psychologischen und diagnostischen Fähigkeiten einerseits und der Güte der verbalen Beurteilung andererseits angenommen werden. Ebenso dürfte die Qualität eines Lern- und Leistungsberichts entscheidend durch die persönlichen *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*, die diese gegenüber diesem Instrument zum Ausdruck bringen, geprägt werden.

Es war auf diesem Hintergrund das *Ziel dieser empirischen Untersuchung* die aktuelle verbale Beurteilungspraxis in der Grundschule mit Hilfe einer schriftlichen Befragung zu erfassen, um auf dieser Basis der gewonnenen Befunde einen wichtigen Beitrag zur Reflexion von Grundschularbeit und für eine nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete notenfreie Schülerbeurteilung zu leisten.

1. Problemstellung: Der Zusammenhang von Lernbegriff, Unterrichtsorganisation und Verbalzeugnis

Gemäß hinreichender wissenschaftlicher Sachkenntnis ergibt sich die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ auch dadurch, dass die unter Verwendung der

sechsstufigen Notenskala erfolgte Beurteilung unmittelbar verknüpft ist mit einem darauf zugeschnittenen gleichermaßen engen wie einseitig-kognitiven *Lernbegriff* und einer wiederum dazu passenden *Unterrichtschoreographie*. Diese ist im Allgemeinen auf das methodische Repertoire eines herkömmlichen lehrerzentrierten Frontalunterrichts beschränkt (vgl. Jürgens 1994, Hacker 1997, Faust-Siehl 1996, Arnold und Jürgens 2001). Im Grunde begünstigt sich dieser Zusammenhang gegenseitig. Weil beispielsweise für die Orientierung an einer durchschnittlichen, für alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe geltenden Lehr- und Vermittlungsgeschwindigkeit differenzierte Leistungsbeurteilungen in Form individueller Rückmeldungen nicht praktikabel und deshalb auch gar nicht vorgesehen sind, muss unausweichlich auf den Einsatz der individuellen Bezugsnorm verzichtet werden, die jedoch für die Grundschule eine besonders wichtige Rolle spielt (vgl. Jürgens 1999).

Soll demgegenüber ein *erweiterter Lernbegriff* (vgl. Denkschrift NRW 1995) und dementsprechend ein *pädagogischer Leistungsbegriff* (vgl. Jürgens 2000) sowohl aus bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Überlegungen als auch anthropologischen und schulpädagogischen Gründen realisiert werden, dann gelingt dies einerseits umso besser, je weiter der Unterricht für eine Schülerorientierung geöffnet wird bzw. je höher der Anteil von selbstbestimmtem Lernen und die entschiedene Einbeziehung der entsprechenden offenen Lernformen ist. Andererseits wirkt die Aufgabenkultur und die Form der Leistungsbeurteilung auf die Gestaltung der unterrichtlichen Lernarrangements zurück. Lern- und Leistungsverständnis, Lern- und Unterrichtskultur sowie Rückmelde- und Leistungsbeurteilungsform bilden ein trianguläres Verhältnis und müssen deshalb miteinander kompatibel sein, sind aber darüber hinaus selbstverständlich an professionelle Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer gebunden, um ihre Wirksamkeit entsprechend den gestellten Erwartungen erfüllen zu können.

Ein empirisch gewonnenes Ergebnis aus der Unterrichtsforschung betrifft den *Zusammenhang zwischen Strukturierungshinweisen und diagnostischer Kompetenz des Lehrers*. Demnach sind für den Lernerfolg eines Schülers häufige strukturierende Hinweise, die der Lehrer diesem gibt, ausschlaggebend. Diese sind allerdings – und dies ist anscheinend eine gravierende Bedingung – nur wirksam, wenn sie in der richtigen Situation und gegenüber dem richtigen Schüler erfolgen (vgl. Schrader/Helmke 2001). Dies wiederum impliziert einen weiteren unterrichtsdidaktischen Vorbehalt, der für unsere Fragestellung von Belang ist, nämlich jenen der Orientierung an Unterschiedlichkeit, die bekanntlich für den Frontalunterricht notgedrungen nebensächlich, hingegen für Offene Lernarrangements konstruktiv ist. Möglicherweise bilden Lehrerinnen und Lehrer, die überwiegend frontal unterrichten, eine methodisch solide Diagnosekompetenz niemals aus, weil sie „Heterogenität“ in ihrer täglichen Unterrichtsroutine schlichtweg ausblenden (müssen). Wer allerdings „offen“ unterrichtet und differenziert über individuelle Lernprozesse und -ergebnisse Rückmeldung geben will, braucht unverzichtbar eine solide ausgebildete Diagnosekompetenz, weil sonst ein wichtiges Element im Kontext von erweitertem Lernbegriff und pädagogischem Leistungsbegriff wie schülerorientierter Unterrichtskultur lediglich mangelhaft bedient würde und negative Rückwirkungen auf deren Entfaltungsmöglichkeiten ausübten (vgl. Jürgens 2001). Eine auf Individualisierung und Differenzierung abzielende Unterrichtsorganisation

bedingt ein ebensolches differenziertes Leistungsbeurteilungsinstrument wie umgekehrt der Einsatz eines derartigen Instruments nur pädagogisch wie methodisch Sinn macht, wenn ein dementsprechender Unterricht durchgeführt wird.

Berichtszeugnisse sollen – und dies ist eine hauptsächliche Erwartung an diese Reform – unter Berücksichtigung einer „ganzheitlichen“ Lernkompetenz (erweiterter Lernbegriff – vgl. Denkschrift NRW 1995) und eines pädagogischen Leistungsbegriffs (vgl. Reimers 1991, S. 334) die *differenzierte Beschreibung und Beurteilung der Lern- und Leistungsentwicklung* des Schülers ermöglichen. Damit dies realisiert werden kann, benötigen die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer eine professionelle, d.h. grundkenntnisreiche Diagnose- und Differenzierungskompetenz. Beide Fähigkeiten bedingen einander.

Die Diagnosekompetenz ist von einer weiteren Kompetenz nicht zu trennen, der Beobachtungskompetenz. In diesem Zusammenhang spielt die Bereitschaft, den Beobachtungsprozess nicht ausschließlich als einen „technischen“ Vorgang zu betrachten, der durch die richtige Anwendung und sachverständige Handhabung von Hilfsmitteln erfolgreich bewältigt werden kann, eine bedeutende Rolle, denn die Persönlichkeit des Beobachters darf nicht unberücksichtigt gelassen werden. Im Sinne des pädagogischen *Ansatzes einer „reflektierenden Beobachtung“* (Vgl. Buschbeck 1985) kommt es darauf an, Beobachtung und Beurteilung als einen sozialen Prozess zu verstehen und zu erkennen, in welchem Maß die wechselseitigen Beziehungen und Erwartungen zwischen dem Pädagogen, dem Kind und der Umwelt einen bestimmenden Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation dieses Verhaltens für den Beobachter haben. Mit jeder Beobachtung eines Schülerverhaltens nehmen Lehrer also auch gleichzeitig eine Selbstbeobachtung vor. Sie erfassen auch immer gleichzeitig Einflüsse und Auswirkungen ihrer Handlungen.

Es ist zu erwarten, dass die Umsetzung der Zielsetzungen einer reflektierenden Beobachtung zu einer Erhöhung der Diagnose- und Differenzierungskompetenz bei Lehrern führt – wie auch umgekehrt.

Wer während seiner Ausbildung und während seiner beruflichen Praxis schon viel zur *Problematik der Schülerbeobachtung* gearbeitet hat und wer schon viel zur Differenzierungsproblematik erfahren hat, der wird vermutlich auch der Durchführung von gezielten Beobachtungen einen zentralen Wert im Unterrichtsgeschehen beimessen und deshalb auch darauf bedacht sein, die Beobachtung des Schülerverhaltens nicht von dessen Bedingungen zu isolieren. Um jedoch von wissenschaftlicher Seite zur Optimierung der Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern beitragen zu können, ist zunächst konkrete Einsicht in die zurzeit bestehende Praxis im Zusammenhang mit der Erteilung zensurenfreier Zeugnisse erforderlich. Daher haben wir uns in diesem Forschungsprojekt an Grundschullehrerinnen und -lehrer gewandt und sie detailliert nach ihrem persönlichen Diagnoseverhalten befragt, angefangen von den Vorarbeiten für das zensurenfreie Zeugnis, über die Auswahl der ihnen pädagogisch relevant erscheinenden Aussagen, bis zur konkreten Formulierung der Verbalbeurteilung. Besonderes Interesse galt dabei ihrem Beobachtungsverhalten und den von ihnen genutzten Beobachtungshilfen (vgl. zur Gesamtdarstellung des Projekts – Jürgens 1998).

2. Anlage und Durchführung der Untersuchung

2.1. Der Fragebogen

Der Fragebogen bestand aus einer Kombination von neun offenen und vierzehn geschlossenen Fragen. Er wurde als schriftliche Befragung eingesetzt. Inhaltlich werden folgende Themen angesprochen: Wie sieht die gegenwärtige Beurteilungspraxis der Lehrer/innen aus? Wie gehen sie bei der Schülerbeobachtung und Zeugniserstellung vor? Wie ist ihre persönliche Einstellung zum Wortgutachten? Befürworten sie eine Ausweitung der Zeugnisreform?

Weiter werden insbesondere auch Problemkomplexe, mit denen sich Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Verbalbeurteilungen konfrontiert sehen, beleuchtet, wie z.B. Formulierungsschwierigkeiten oder Probleme bei der Schülerbeobachtung.

2.2. Verlauf der Fragebogenuntersuchung

Die Fragebogenaktion fand im Regierungsbezirk Detmold statt. Nach der Erprobungsphase wurden im Zeitraum von Januar bis März 1996 insgesamt 200 Fragebögen selektiv an 32 Grundschulen verschickt, die ihre Mitarbeit zugesichert hatten. Die Rücklaufquote beträgt 51% (102 Fragebögen) und ist damit relativ hoch für Untersuchungen im schulischen Bereich. Da überwiegend von den teilnehmenden Schulen große Teile des Kollegiums mitgewirkt haben, kann durchaus von gleichermaßen aussagekräftigen wie gültigen Ergebnissen gesprochen werden. Repräsentativität wurde von vornherein nicht beansprucht, weil es hauptsächlich darum ging, überhaupt möglichst viele Schulen für die Teilnahme zu gewinnen, nicht aber darum, nach bestimmten Variablen Schulen nach dem Zufallsprinzip zu beteiligen, z.B. kleine/große Grundschulen, Schulen im sozialen Brennpunkt (Vorstadtschulen im Einfamilienhausviertel, Gemeinschaftsgrundschulen/Konfessionsschulen etc.)

3. Ergebnisse der Befragung

3.1. Demographische Angaben

Laut statistischem Jahresbericht NRW 1995 betrug der Frauenanteil im Erhebungszeitraum (Schuljahr 1995/96) im Grundschulbereich durchschnittlich 84,8%. Ein Vergleich dieser Angabe mit der vorliegenden Probandengruppe zeigt lediglich eine geringe Abweichung. Die Frauenquote in der vorliegenden Untersuchung beträgt 80%, die der männlichen Kollegen ca. 20%.

Das Lebensalter der Teilnehmer variiert von 26 bis 63 Jahren und deckt damit den gesamten Altersbereich der aktiven Lehrer und Lehrerinnen ab. Die Männer sind im Mittel sechs Jahre älter als die Frauen. Beim Dienstalder fällt auf, dass sich 50% der Befragten bereits seit 19 Jahren im Schuldienst befinden.

3.2. Zur Schülerbeobachtung und -beurteilung

Bei den Beobachtungsformen wird in der empirischen Sozialforschung bekanntlich zwischen zwei Arten unterschieden: der unsystematischen und der systematischen. Unter unsystematischer Beobachtung, auch gelegentliche, vor-

wissenschaftliche oder naive Beobachtung genannt, versteht man eine Beobachtungsform, die zufällig und ohne festgelegte (überprüfbare) inhaltliche und organisatorische Kriterien erfolgt. Davon abweichend ist die systematische Verhaltensbeobachtung, auch als wissenschaftliche Beobachtung bezeichnet, durch ausgewählte Planung, Zielgerichtetheit und Rationalität gekennzeichnet. Die Gelegenheitsbeobachtung findet im Unterricht ständig statt, in jeder Unterrichtssituation wird nolens volens beobachtet.

Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass aufgrund von Informationen, die über einzelne, unsystematische Beobachtungsvorgänge gewonnen werden, Generalisierungen hinsichtlich des Schülerverhaltens vorgenommen werden. Dies ist dann der Fall, wenn Einzelbeobachtungen dazu verleiten, positive oder negative Ereignisse überzubewerten und als „verhaltenstypisch“ für den jeweiligen Schüler einzuordnen. Daher sollte vorwiegend der systematische Typ Anwendung finden, für den die Festlegung eines Beobachtungsfeldes, von Beobachtungskategorien, -zeiten und -daten konstitutiv ist. Die Lehrkraft sollte genau wissen, was sie beobachten will, regelmäßig über einen längeren Zeitraum beobachten und ihre Beobachtungen genau protokollieren. Für eine inhaltsreiche, situationsnahe und zuverlässige Verhaltensbeobachtung kann auf die Anwendung von Hilfsmitteln im Allgemeinen nicht verzichtet werden. Hilfen für die Praxis sind beispielsweise das pädagogische Tagebuch oder ein Karteikartensystem. Hier notiert die Lehrerin Beobachtungen und Eindrücke, die sie während einer Unterrichtsstunde gesammelt hat. Weiterhin gibt es Schülerbeobachtungsbögen, wie beispielsweise den MBL (Merkmalsbogen zur Lernverhaltensbeschreibung, vgl. Jürgens, 1992).

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den verschiedenen Beobachtungs- und Beurteilungsformen referiert und interpretiert.

3.2.1. Methoden der Schülerbeobachtung

Fast 61% der Befragten geben an, bei der Schülerbeobachtung keine besondere Vorgehensweise zu haben. Darüber hinaus machen 22% der Lehrer/innen überhaupt keine Angabe, was den Schluss zulässt, dass hinsichtlich der Beantwortung eine gewisse Unsicherheit besteht, möglicherweise weil die Schülerbeobachtung bei diesem Teil der Befragten eine eher untergeordnete diagnostische Relevanz hat.

Als Nächstes wurden die Lehrer/innen gebeten anzugeben, ob sie bei der Schülerbeobachtung einen Unterschied zwischen der gelegentlichen und systematischen Beobachtungsform machen.

Ca. 30% der Lehrkräfte unterscheiden nicht zwischen den beiden Beobachtungsmethoden, was darauf hindeuten kann, dass die Termini der gelegentlichen und besonders der systematischen Beobachtung bei dieser Gruppe nicht hinreichend bekannt sind. Andererseits differenzieren jedoch 65% zwischen den verschiedenen Beobachtungsformen. Dies zeigt, dass beide Arten der Beobachtung den größten Teil der Befragten zumindest namentlich geläufig sind bzw. begrifflich zugeordnet werden können.

In einem weiteren Schritt wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie überhaupt während ihrer unterrichtlichen Tätigkeit dazu kommen, systematische Beobachtungen durchzuführen.

41% der Befragten beobachten nach eigener Auffassung im Unterricht nicht systematisch. Fast 27% der Lehrkräfte jedoch geben an, die systematische Beobachtung zu realisieren, was positiv zeigt, dass diese Beobachtungsform grundsätzlich in die Schulpraxis der Grundschule Eingang gefunden hat. Wie bereits in den vorhergehenden Fragen, so hat auch hier ein Teil der Lehrerschaft keine Angabe gemacht, was möglicherweise ein weiterer Hinweis auf die schon vermutete begriffliche Unschlüssigkeit sein kann.

In einer weiteren Frage wurden ausschließlich diejenigen Lehrer/innen, die behaupteten, systematische Beobachtungen durchzuführen, gebeten, Auskunft über die Häufigkeit der Anwendung zu geben.

Die Antwortverteilung ergab eine Zweiteilung: die eine Hälfte kreuzte die Kategorie „selten“ an, während die andere meinte, „häufig“ systematisch zu beobachten. Die Bereitschaft und die Möglichkeit diese Beobachtungsform des Öfteren einzusetzen, wird nur von einem Teil der Grundschullehrerschaft geteilt.

Wie nicht anders zu erwarten war, praktiziert die Gruppe der „systematischen Beobachter“ dieses Informationsverfahren hauptsächlich in besonderen Unterrichtsphasen und in zeitlichen Intervallen. Die Beobachtung in Intervallen hat den Vorteil, dass die Entwicklung eines Schülers bzw. einer Schülerin innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts, z.B. eines Schulhalbjahres, in relativ regelmäßigen und überschaubaren Abständen erfasst werden kann. Hingegen bietet die Beobachtung während bestimmter Unterrichtsphasen den Vorteil, den betreffenden Schüler in verschiedenen Lern- und Leistungssituationen zu beobachten, wie z.B. in Phasen der Partner- oder Gruppenarbeit oder in Offenen Lernarrangements, wie z.B. Wochenplan- oder Freiarbeit. Des Weiteren kann der Lehrer vornehmlich dann beobachten, wenn er selbst nicht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens bzw. er nicht der Hauptakteur der unterrichtlichen Prozesssteuerung ist.

Weiter wollten wir erfahren, wie die handlungsleitenden Beobachtungskriterien entstanden sind. Eigentlich hätten auf diese Fragestellung wiederum nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer antworten sollen, die zuvor versicherten, „systematisch“ zu beobachten, weil der Rückgriff auf explizite Kriterien ein wichtiges Kennzeichen dieser Erhebungsform ist. Jedoch wie aus der Tabelle 1 ersichtlich, machen alle Befragten zu diesem Item eine Aussage. Demnach scheint es in der Praxis zu Mischformen zwischen gelegentlicher und systematischer Beobachtungstypik zu kommen. Dies würde auch den relativ hohen Anteil (etwa 30%) derjenigen erklären, die sich nicht grundsätzlich zwischen diesen beiden Verfahren entscheiden konnten. Einerseits dürften ihnen die theoretischen Implikationen, die diesen Beobachtungsformen zugrunde liegen, nicht klar sein, andererseits haben sie einen eigenen pragmatischen Weg gefunden, um über Beobachtungen zu Informationen zu kommen, die ihren eigenen Anforderungen zu genügen scheinen. Es soll anscheinend mehr als eine ‚reine‘ Gelegenheitsbeobachtung sein, aber weniger als die aufwendige systematische Beobachtungsform mit ihren strengen Verfahrensregeln. Weiter zeigt die Antwortverteilung, dass die angewendeten Beobachtungskriterien meistens durch Eigeninitiative entstanden und nicht so häufig in Absprache mit dem gesamten Lehrerkollegium, mit allen Fachlehrern einer Klasse oder mit der Schulleitung.

Tabelle 1: Quellen der Beobachtungskriterien

	Antworten	
	absolut	%
Absprache Lehrkollegium	26	23
Absprache Fachl. Klasse	19	16
Schulleitung	3	3
Eigeninitiative	51	45
Sonstige Quellen	15	13
	102	100

Vermutlich werden recht unterschiedliche Beobachtungskategorien und -kriterien die Beobachtungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer innerhalb eines Kollegiums lenken, zumindest deutet die Anwohnhäufung zum Aspekt „Eigeninitiative“ dies an. Sollte dies zutreffen, wird der intersubjektive Austausch über die zu beurteilenden Schülerinnen und Schüler nicht gerade erleichtert; voneinander zu abweichend dürften die jeweils persönlich für wichtig erachteten Beobachtungskriterien sein. Je geringer die innerkollegiale Absprache hinsichtlich beobachtungsrelevanter Merkmale ist, desto größer wird zweifellos die Gefahr, aneinander vorzureden und sich misszuverstehen. Wenn nahezu jeder innerhalb eines Kollegiums andere Beobachtungskriterien verwendet bzw. zwischen den Kolleginnen und Kollegen Übereinstimmung nur in einigen wenigen Kriterien besteht, entfällt auch eine wichtige Möglichkeit, durch gegenseitige Überprüfung und Reflexion der erhobenen Informationen zu deren Objektivierung beizutragen.

Weil neben Beobachtungsverfahren weitere diagnostische Instrumente zur Datenerhebung im Zusammenhang mit der verbalen Lern- und Leistungsbeurteilung herangezogen werden, wollten wir uns einen Überblick darüber verschaffen, welche dies sind und in welchem Maße sie Verwendung finden.

Tabelle 2: Beurteilungsinstrumente¹

	Antworten	
	absolut	%
Mündliche Beurteilung	83	27
Klassenarbeit	96	32
Zettelkästen	9	3
Beobachtungsbögen	24	8
Karteikastensystem	16	5
Pädagogisches Tagebuch	60	20
Sonstige Hilfsmittel		
Heftführung	2	1
Austausch mit Kollegen	4	1
Freies Beobachtungsprotokoll	11	3
	305	100

¹ Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. Außer den vorgegebenen Alternativen konnten noch selbst Beobachtungs-/Beurteilungsinstrumente genannt werden. Die Antworten hierzu sind unter der Rubrik „Sonstige Hilfsmittel“ aufgeführt.

Aus der Antwortverteilung lässt sich entnehmen, dass nach wie vor die „klassischen“ diagnostischen Möglichkeiten wie Klassenarbeiten und mündliche Beurteilungen (59% der Antworten) höchste Priorität haben, während andere Verfahren nicht so häufig angewendet werden. Es beziehen sich 20% der Antworten auf das Pädagogische Tagebuch, während Karteikastensysteme, Zettelkästen und standardisierte Beobachtungsbögen zusammen nur 16% aufweisen.

Es kann durchaus sein, dass eine nicht geringe Zahl der Grundschullehrerinnen und -lehrer den „modernen“ Beobachtungshilfen eher distanziert gegenüber steht und diese möglicherweise als Erhebungsinstrumente ablehnen, u.a. auch deshalb, weil sie mit diesen keine eigenen Erfahrungen in Ausbildungs- bzw. Fortbildungssituationen machen konnten und/oder diese Verfahren von vornherein als (zu)arbeitsaufwendig einschätzen und deshalb meiden. In entsprechenden Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema bestätigte sich diese Annahme des Öfteren. Sehr wohl war das Pädagogische Tagebuch als Begriff bekannt, hinsichtlich seiner Anwendung bestanden allerdings zu meist erhebliche instrumentelle Unsicherheiten. So dürfte weiterhin ein hoher Aufklärungsbedarf in den Schulen bezüglich des sachangemessenen, zeitökonomischen Einsatzes von Beobachtungsverfahren wie des Pädagogischen Tagebuches oder des Merkmalsbogens zur Lernverhaltensbeschreibung (MBL) bestehen.

Fasst man bis hier die Ergebnisse zusammen, dann wird sowohl eine gewisse begriffliche Unsicherheit als auch Reserviertheit im praktischen Umgang mit der Schülerbeobachtung deutlich. Wahrscheinlich hat sich durch die Einführung der Verbalbeurteilung im Bewusstsein eines großen Teils der Befragten gegenüber dem Stellenwert der Pädagogischen Diagnostik in der Grundschulpraxis allenfalls etwas partiell nicht jedoch grundlegend geändert. Überwiegend wird wohl immer noch kaum die Notwendigkeit gesehen – trotz umfangreicher Untersuchungsergebnisse zur Mangelhaftigkeit der Zensurengebung und der grundsätzlichen Aufgeschlossenheit gegenüber der verbalen Beurteilung – diesen Teil der pädagogischen Praxis einer kritischen Analyse und Reflexion zu unterziehen und „theoretisch“ aufzuarbeiten, um zu einer verbesserten und umfangreicheren Anwendung von planmäßigen Beobachtungsverfahren zu kommen. Die Ursachen für dies Lehrerverhalten dürften sehr unterschiedlich gelagert sein. Ein wesentlicher Grund dürfte jedoch in der weiterhin existierenden Praxis zu suchen sein, Leistungsbeurteilung fast ausschließlich auf die Messung und Bewertung von Lernresultaten zu beschränken. Dafür sprächen auch die hohen statistischen Anteile, die die „mündliche Beurteilung“ und die „Klassenarbeit“ erhalten haben. Demgegenüber erhält die lernprozessbegleitende Beobachtung (noch immer) zu wenig Aufmerksamkeit, wie es scheint auch deshalb, weil deren konkrete Umsetzung auf praktische Probleme stößt.

3.2.2. Problemfelder der Schülerbeobachtung

Dass die Schülerbeobachtung im schulischen Alltag tatsächlich eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich bringt, lässt sich mit der Tabelle 3 belegen. Auffällig ist zunächst, dass auf die Frage nach den praktischen Beobachtungsproblemen verhältnismäßig viele Antworten gegeben wurden. Die wichtigsten Probleme für die befragten Lehrkräfte sind die selbsterlebte bzw. möglicherweise auch nur antizipierte Überforderung, die oft wenig aussagekräftigen Unter-

richtssituationen ebenso wie die (behauptete) geringe Auswahl und Anzahl zur Verfügung stehender standardisierter Beobachtungsbögen. Außerdem wird befürchtet bzw. unterstellt, dass die Schülerbeobachtung zu zeitaufwendig sei und außerdem das eigene Unterrichten beeinträchtige.

Zur Verdeutlichung der kritisierten Aspekte sollen einige Originalantworten dienen:

- „Zurückhaltende Schüler sind oft schwerer zu beurteilen.“
- „Konzentriertes Beobachten ist nur möglich, wenn man selbst nicht unterrichtlich in die Situation eingebunden ist.“
- „Die Dokumentation der Beobachtung ist extrem zeitaufwendig.“
- „Ich kann die Beobachtung meist erst nachmittags notieren. Dann ist die komplexe Situation nicht mehr gegenwärtig“.
- „Gleichzeitig zu unterrichten, zu beobachten und auch noch Beobachtungen aufzuschreiben, ist eine zu hohe Anforderung. Dem fühle ich mich in einer Unterrichtsstunde allein nicht gewachsen.“

Interpretiert man zurückhaltend die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer, so zeigt sich zumindest ein vielfältiges Bild von Unsicherheiten und Belastungen, die mit der Schülerbeobachtung verbunden werden. Im Zuge von diesbezüglichen Lehrerfortbildungen ergaben sich ähnliche Stellungnahmen. Dort wurde vor allen Dingen die unterrichtssituative Überforderung durch die Schülerbeobachtung in den Vordergrund gestellt. Die beteiligten Lehrkräfte wünschten sich verstärkt Fortbildungsmaßnahmen, in denen ein praxisorientierter Zugang zu Verfahren der Pädagogischen Diagnostik ermöglicht wird.

Tabelle 3: Beobachtungsprobleme²

	Antworten	
	absolut	%
Beobachtung geht auf Kosten des Unterrichts	67	12
Mangel an Fort- und Weiterbildung	41	8
Zu geringe Anzahl standardisierter Beobachtungsbögen	78	14
Beobachten ist zu zeitaufwendig	34	6
Kein geeignetes Beobachtungssystem zur Verfügung	68	12
Zu wenig aussagekräftige Situation in der Klasse	79	14
Zu große Klassen	29	6
Sonstige Probleme		
Arbeitssituative Überforderung	81	15
Gefahr, stille Schüler zu übersehen	74	13
	551	100

2 Die Lehrerinnen und Lehrer wurden nach den hauptsächlichen Schwierigkeiten gefragt, die sie bei der Beobachtung von Schülerverhalten sehen. Mehrfachantworten waren möglich. Außer den vorgegebenen Angaben konnten die Lehrkräfte noch zusätzlich bestehende Probleme nennen, die im Abschnitt „Sonstige Probleme“ zusammengefasst wurden.

Einige grundlegende Möglichkeiten zur Verbesserung der bestehenden Praxis der Schülerbeobachtung nannten die befragten Lehrerinnen und Lehrer in unserer Untersuchung selbst.

Tabelle 4: Inhalt der Empfehlungen³

	Antworten	
	absolut	%
Kleinere Gruppen	39	40
Austausch mit Kollegen	27	27
Eine zusätzliche Kraft	33	33
	99	100

Zur Optimierung der Schülerbeobachtung wünschen sich die Befragten vor allem kleinere Klassengruppen, eine zusätzliche Person im Unterricht und den Austausch über das Thema Schülerbeobachtung im Kollegenkreis. Diese eher „konservativen“ Vorschläge veranlassen zu folgender Überlegung: Wie könnte die Methode der Schülerbeobachtung verbessert werden, wenn zwar die Klassengröße vermindert wird, aber gleichzeitig die Beobachtungskompetenz nicht verbessert wird? Vermutlich würde sonst die Klassengröße zwar verringert werden, ohne damit zugleich zu einer durchschlagenden Optimierung der kriteriengeleiteten Schülerbeobachtung zu kommen. Parallel zur Reduzierung der Klassenfrequenz sollte angestrebt werden, das Problembewusstsein für den gezielten Einsatz systematischer Beobachtungsverfahren zu stärken und den Lehrkräften beispielsweise spezielle Klassenführungstechniken zu vermitteln.

Besonderes Interesse galt verständlicherweise der Teilstichprobe, die versicherte, systematisch zu beobachten. Um diese Behauptung zu überprüfen, wurden zwei Postulate zur systematischen Beobachtung näher betrachtet, indem Zusammenhänge auf Signifikanz überprüft wurden.

(1.) Wer systematisch beobachten will, sollte *Beobachtungskriterien festlegen*. Wie unsere Untersuchung ergab, besteht zwischen diesen beiden Variablen kein statistisch überzufälliger Zusammenhang. Knapp die Hälfte der Teilstichprobe, die beteuert, systematische Beobachtungen durchzuführen, antwortet nicht auf die Frage nach Beobachtungskriterien, 8% der Gruppe geben an, keine Kriterien festzulegen. Dies macht eine gewisse Diskrepanz zwischen gewolltem und tatsächlichem Handeln deutlich. Es hat den Anschein, als ob das behauptete Verhalten im Schulalltag nicht immer realisiert werden kann.

(2.) Wer systematisch beobachten will, sollte *diagnostische Hilfsmittel verwenden und die Beobachtungen protokollieren*. Ein geringerer Teil von denjenigen, die angaben, systematisch Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen, verwendet dazu diagnostische Instrumente. Dies ist überraschend, zumindest doch fragwürdig und deutet eine gewisse Problematik an. Denn einerseits kriteriengeleitet zu beobachten und andererseits die gewonnenen Informationen zu verschriftlichen, beides macht im Grunde den Einsatz eines diagnostischen

3 Die mit Hilfe einer offenen Fragestellung gewonnenen Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und kategorisiert.

Hilfsmittels erforderlich. Anscheinend gibt es jedoch Lehrerinnen und Lehrer, die die systematische Beobachtung nicht unbedingt mit der Anwendung von diagnostischem 'Rüstzeug' in Verbindung bringen.

Wenn man die vorliegenden Untersuchungsergebnisse überblickt, so wird offensichtlich, dass die gegenwärtige Praxis der Schülerbeobachtung in einigen Punkten deutlich verbesserungsbedürftig ist. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer stützen sich in hohem Maße auf zwar angeblich 'kriteriengeleitete', aber dennoch gelegentliche Beobachtungen. Diese, zumindest unterrichtsorganisatorisch betrachtet, unsystematische Form, die zumeist weder planmäßig vorbereitet noch ausgewertet werden dürfte, kann generell nicht in der Lage sein, differenzierte, aussagekräftige und gültige Informationen über das Lern- und Leistungsverhalten von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten zu erfassen.

Allein schon dies Ergebnis sollte Anlass genug sein, die *Kompetenz von Lehrern hinsichtlich der Schülerbeobachtung umfassend zu verbessern und zu fördern*. In welcher Form und in welchen Bereichen kann dies geschehen? Der wichtigste Hebel wird naheliegenderweise die Lehrerfortbildung sein. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Lehrerschaft selbst die gegenwärtige Praxis in verschiedenen Punkten kritisiert und teilweise auch Vorschläge zu deren Verbesserung macht. Diese sollten aufgegriffen und ergänzt werden um Aspekte, die als Problem schon lange bekannt sind. So könnte es aufgrund der von uns vorgelegten Untersuchung folgende Schwerpunkte für die Lehrerfortbildung geben:

- (1.) Entwicklung eines Problembewusstseins für die Erfordernisse der Pädagogischen Diagnostik mit Hilfe geeigneter Fallbeispiele
- (2.) Theorie und Praxis der Schülerbeobachtung
- (3.) Training im Umgang mit verschiedenen Beobachtungshilfen
- (4.) Selbständiges Erarbeiten von „Checklisten“ für die Beobachtung und von spezifischen Beobachtungskriterien, u.a. in Form der Prozessbegleitung
- (5.) Anleitungshilfen für die Protokollierung von Beobachtungen
- (6.) Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium, z.B. im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit
- (7.) Erarbeitung von gemeinsamen Beobachtungskriterien
- (8.) Vielgestaltige Unterrichtsorganisation: Wochenplan und Freiarbeit, Innere Differenzierung

3. Zur konkreten Durchführung von Verbalbeurteilungen

Wie gehen die Lehrerinnen und Lehrer im Einzelfall bei der Anfertigung von Verbalbeurteilungen vor? Werden dazu Absprachen im Kollegium getroffen? Besonderes Interesse galt ebenso den vom Kultusministerium zur Verfügung gestellten Formulierungshilfen. Welche Bedeutung haben diese in der heutigen Schulpraxis? Solchen und ähnlichen Fragen sollte in diesem Schwerpunktbereich nachgegangen werden.

1. Die persönliche Vorbereitung auf die verbale Beurteilungsform

An dieser Stelle wurde erfragt, wie sich die Lehrkräfte auf die praktische Implementierung der Zeugnisreform vorbereitet haben bzw. wie sie dafür ausgebildet wurden.

Tabelle 5: Vorbereitung auf die zensurenfreie Zeugniserstellung⁴

	Antworten	
	absolut	%
Eigenvorbereitung	94	61
Lehrerfortbildung	22	14
Referendariat	14	9
Im Studium	8	5
Im Austausch mit Kolleg/inn/en	16	10
Fachliteratur	1	1
	155	100

Am häufigsten haben die Befragten die Eigenvorbereitung genannt, 61 % der Antworten entfielen darauf. Demgegenüber scheint sowohl die erste Ausbildungsphase (Universität) als auch die zweite Ausbildung (Referendariat) eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. In der Rubrik „Sonstiges“ wurden außerdem noch der Austausch mit Kollegen und Literaturvorbereitung genannt. Es hat den Anschein, als ob die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer schulischen Praxis oft völlig allein auf sich gestellt vor der diffizilen Aufgabe stehen, ein für sie praktikables Verfahren der zensurenfreien Zeugniserstellung entwickeln zu müssen. Es kann aber auch sein, dass sie sich selbst isolieren, denn nur 10% der Antworten entfallen auf den Austausch mit Kollegen. Wenn jedoch alle Lehrkräfte eine ähnlich schwierige wie auch ungewohnte Situation zu bewältigen haben, ist die Frage, warum man sich nicht – wie nahe liegend wäre – an seine Kollegen wendet und warum nicht zudem in höherem Maße auf Fachliteratur zurückgegriffen wird. Ein verstärkter Austausch über Verfahren der zensurenfreien Zeugniserstellung wäre auf jeden Fall für alle Beteiligten hilfreich und nützlich.

Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer vor, um vor allem aus der Vielfalt ihrer bei Beobachtungen gewonnenen Informationen ein zensurenfreies Zeugnis zu erstellen, d.h. wie wählen sie die Aussagen aus, die in den Lernbericht übernommen werden sollen.

Tabelle 6: Eigenes Vorgehen bei der Zeugniserstellung⁵

	Antworten	
	Absolut	%
Notizen	57	50
Gliederung der Notizen	52	46
Test	4	4
	113	100

4 Mehrfachantworten waren möglich

5 Diese Frage wurde offen formuliert. Bei der Kategorienbildung auf der Basis der inhaltsanalytischen Auswertung ergaben sich einige Probleme, weil die Antworten sehr kurz und allgemein gehalten waren. Deshalb konnten verlässlich nur drei Kategorien besetzt werden.

Zunächst ist anzumerken, dass hier lediglich 58 von 102 Befragten geantwortet haben. Die erhaltenen Antworten jedoch weisen auf eine vernünftige Vorgehensweise bei der Zeugniserstellung hin. So entfallen die meisten Antworten auf die Erstellung von Notizen und deren Gliederung, womit sicherlich auch eine Auswahl aller weiteren Daten, die für die Verbalbeurteilung eine hohe Relevanz haben, mitgemeint ist. Auch wenn die absolute Zahl gering ist, so überrascht doch die Kategorie „Test“. Ausdrücklich werden weitere schriftliche Informationen erhoben, um die eigenen Beobachtungsdaten abzusichern. Augenscheinlich hat für diesen Personenkreis das zusätzliche Testergebnis eine größere Überzeugungskraft, wird wahrscheinlich einfach als ‚objektiver‘ betrachtet.

Wer bei der Entscheidung mitwirkt, was schließlich in ein Wortgutachten kommt, zeigt die folgende Tabelle:

Tabelle 7: An der Zeugniserstellung beteiligte Gruppen⁶

	Antworten	
	absolut	%
Klassenlehrer(in)	36	27
Klassenlehrer(in) mit Fachleiter(in)	84	63
Klassenkonferenz	14	10
	138	100

Wie zu erwarten war, fällt am häufigsten der Klassenlehrer in Absprache mit den Fachlehrern die Entscheidung darüber, was schließlich im Lernbericht stehen soll.

3.3.2 Der Einsatz von Formulierungshilfen

In einem weiteren Fragenkomplex sollte evaluiert werden, welche Bedeutung die vom Kultusministerium zur Verfügung gestellten Formulierungshilfen für die Erstellung eines Wortgutachtens haben.

Insgesamt 49% der Befragten geben an, auf Formulierungshilfen zur Verbalbeurteilung „gelegentlich“ bzw. „oft“ zurückzugreifen. 37% verwenden überhaupt keine Formulierungshilfen, während 15% „selten“ davon Gebrauch machen.

In einem weitergehenden Schritt sollten die Gründe für die Verwendung der Formulierungshilfen erfragt werden.

Tabelle 8: Argumente für die Verwendung der Formulierungshilfen

	Antworten	
	absolut	%
grober Rahmen	26	33
Anregungen	19	24
Sachlichkeit	20	25
alle Bereiche erfassen	14	18
	79	100

⁶ Bei dieser geschlossenen Frage waren Mehrfachantworten möglich.

Als wichtigen Vorteil der Verwendung von Formulierungshilfen schätzen ihre Befürworter hauptsächlich den groben Rahmen, den die Hilfen bieten und nach denen sie sich richten können. Wie die Aussagen weiter zeigen, geben die Handreichungen nach Überzeugung der Befragten auch Anregungen, tragen zur Sachlichkeit bei und können dazu dienen, alle inhaltlichen Bereiche leichter zu erfassen.

Tabelle 9: Gründe gegen die Verwendung der Formulierungshilfen

	Antworten	
	absolut	%
Standardisierung	22	51
Nähe zur Notengebung	6	14
Nachahmungsgefahr	3	7
Einschränkung der persönlichen Wahrnehmung	12	28
	43	100

Die Gegner der Formulierungshilfen lehnen diese besonders deshalb ab, weil sie ihnen zu standardisiert sind, worauf 51 % der Antworten entfallen. Weiterhin wird vor allem die Einschränkung der persönlichen Wahrnehmung als Argument genannt. Ohne Formulierungshilfen, so ergab die Untersuchung, fühlen sich viele dieser Gruppe in ihren Formulierungen freier und können ohne die Zuhilfenahme stereotyper Wendungen ihrer Meinung nach individuell(er) auf die Beurteilung eines Kindes eingehen.

Weiter wurde herauszufinden versucht, welche prinzipiellen Hauptprobleme die Lehrerinnen und Lehrer bei der Erstellung einer Verbalbeurteilung sehen.

Tabelle 10: Grundsätzliche Schwierigkeiten beim verbalen Zeugnisschreiben⁷

	Antworten	
	Absolut	%
Zeugnisformular	18	10
Verständlichkeit	69	39
Zeitaufwand	16	9
Formulierungsschwierigkeiten	75	42
	178	100

Wie die Antworten zeigen, sehen sich die Lehrkräfte beim Schreiben eines Lernberichts hauptsächlich mit der *Schwierigkeit* konfrontiert, *verständliche Formulierungen zu finden*. Von daher liegt es nahe, nach Abhilfe zu suchen, die u.a. in der Hinzuziehung amtlicher Formulierungsbeispiele gesehen (vgl. Tabelle 8) wird. Weiter wird das Zeugnisformular selbst genannt und der entstehende Zeitaufwand. Der Kritikpunkt „Zeugnisformular“ fällt jedoch inzwischen weg, da hier bereits eine Verbesserung eingetreten ist. Die neue Ausbildungsordnung für die Grundschule (NRW) sieht vor, dass die Schulen eigene Formulare entwickeln und somit das Platzangebot variabel gestalten können.

⁷ Die offen formulierte Frage ergab eine Vielzahl von Antworten, die sich im wesentlichen auf vier Hauptaspekte konzentrieren ließen.

Die folgenden Fragen befassen sich mit der persönlichen Gefühlslage der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Verbalbeurteilungen. Zunächst wurden die Teilnehmer gebeten anzugeben, inwieweit sie sich beim Zeugnisschreiben sicher fühlen.

Lediglich 17% der Befragten fühlen sich eher unsicher, wenn sie ein Wortgutachten schreiben, während demgegenüber immerhin 38% sich selbst ein sicheres Gefühl zusprechen. Dies ist an sich relativ erfreulich. Aufgrund der zahlreich genannten Probleme bei der Schülerbeobachtung und bei der verbalen Zeugniserstellung hatten wir vermutet, dass hier ein größerer Teil der Lehrerschaft angeben würde, sich unsicher zu fühlen. Es ist aber auch möglich, dass bestimmte Probleme, die objektiv bestehen, subjektiv in gleichem Maße nicht gesehen werden (wollen) bzw. ausgeblendet werden. Aber genau darin liegt auch eine Schwierigkeit, die bestehende Praxis grundlegend zu verbessern. Obwohl ‚objektiv‘ die Praxis Mängel zeigt, die z.T. als gravierend einzustufen sind, verhalten sich die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer nicht so, wie sie es eigentlich müssten: unsicher, unzufrieden oder unwohl. Man könnte es fast so formulieren: Das Eis ist zwar dünn und brüchig, das stört nicht und beeinträchtigt die eigene Sicherheit nicht nachhaltig. Dies scheint sich auch mit der Beantwortung auf die abschließende Fragestellung zu decken, mit der wir erfahren wollten, wie „gern“ verbale Beurteilungen geschrieben werden.

Wie die Auswertung ergab, schreiben nur 21 % der Pädagogen ausgesprochen ungerne Verbalbeurteilungen. Dies ist vermutlich auch mit der arbeitssituativen Belastung u.a. bei der Schülerbeobachtung und beim Zeugnisschreiben selbst zu begründen. Immerhin schreibt eine etwa gleich große Zahl Befragter gerne verbale Beurteilungen. Allerdings mehr als die Hälfte und damit die Mehrheit ist geteilter Meinung und nimmt diesen Teil der Zeugnisreform wahrscheinlich als mehr oder weniger gegeben hin, so wie man nun einmal meistens eine Pflichtaufgabe erfüllt.

4. Zusammenfassung

Bereits bei der Vorbereitung auf die praktische Umsetzung der Zeugnisreform fällt auf, dass sich die meisten Lehrer in Eigeninitiative auf den Umgang mit Wortgutachten eingestellt haben. In den Hintergrund treten – befremdlicherweise – auch Lehrerfortbildungen, der Austausch mit Kollegen und die zwei Ausbildungsphasen. Dies gibt Anlass zu Sorge, *dass es in der Praxis eine verwirrende Heterogenität in der Handhabung von Wortgutachten gibt*, wenn die Lehrerinnen und Lehrer, überwiegend auf sich allein gestellt, ‚selbst gestrickte‘ Verfahren zur Erstellung von Berichtzeugnissen entwickeln.

Bei der allgemein gefassten Frage nach Problemen bei der verbalen Zeugniserstellung wurde hauptsächlich die Schwierigkeit benannt, geeignete Formulierungen zu finden und sich für den bzw. die Adressaten verständlich zu artikulieren. Dies Ergebnis deckt sich mit dem Befund zur Benutzung offizieller Formulierungs- und Beurteilungshilfen. Insgesamt sollte zwar die Verwendung derartiger Mittel nicht vorschnell verurteilt werden, solange diese lediglich als Hilfe für eine angemessene Beschreibung des gemeinten Sachverhalts dienen, nicht aber als eine leicht handhabbare Kopiervorlage (vgl. Jürgens 1994, S. 56). Werden allerdings die vom konkreten Fall abstrahierenden Wendungen lediglich anstelle eigener Überlegungen und persönlicher Formulierungen über-

nommen, wird es äußerst schwierig zu verhindern, ein Wortgutachten ohne simplifizierende Aussagen und schematische, floskelhafte Beurteilungen zu erstellen. Deshalb sollte der Umgang stets kritisch und selbstreflexiv sein und nicht als Ersatz für die eigene Formulierungstätigkeit angesehen werden.

Bei den Ergebnissen zur persönlichen Gefühlslage fällt auf, dass sich 17% der Befragten bei der Erstellung eines Wortgutachtens eher unsicher fühlen und 21% von ihnen nicht gerne Verbalbeurteilungen schreiben. Eine triftige Ursache dafür könnte in dem Sachverhalt begründet sein, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer in Eigeninitiative auf die verbale Beurteilungsform vorbereiten mussten und sie sich mit ihren Schwierigkeiten noch immer allein gelassen fühlen, was sicherlich auch nicht dazu beiträgt, vorbehaltlos für die Realisierung einer Reform einzutreten. Aber genau diese persönliche Überzeugung ist ausschlaggebend. Denn ohne eine Einstellungsänderung, ohne eine innere Betroffenheit wird keine Reform auf Dauer erfolgreich sein können.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Jürgens, Eiko 2001: Schülerbeurteilung ohne Zensuren. Luchterhand
- Bartnitzky, Horst; Christiani, Reinhold 1994: Zeugnisschreiben in der Grundschule Erweiterte Neuauflage. Heinsberg: Agentur Dieck
- Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg: Zwischen Ziffern, Zensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, 1985, 2, S. 151-174
- Buschbeck, Helene: Reflektierende Beobachtung. Ein Arbeitsbericht mit Praxisbeispiel aus dem Projekt „Vorschulerziehung“. Pädagogisches Zentrum Berlin 1985 b
- Buschbeck, Helene: Strukturierungshilfe für reflektierende Beobachtung. Ein Gesprächspartner für den Vorschulpädagogen. Pädagogisches Zentrum Berlin 1985 a
- Csikszentmihalyi, Manfred; Schiefele, Ulrich: Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39, 1993, 2, S. 223-238
- Denkschrift NRW 1995: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand
- Faust-Siehl, Gabriele u.a. 1996: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek b. Hamburg: Rororo
- Hacker, Hartmut 1997: Aufgaben in neuer Perspektive. In: Jürgens, E.u.a.: Die Grundschule – Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Hohengehren: Schneider
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm: Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F.E. (Hrsg.) 2001: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz
- Ingenkamp, Karlheinz 1989: Diagnostik in der Schule. Weinheim: Beltz
- Jürgens, Eiko 1983: Der Schülerbeobachtungsbogen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung des Schülerbeobachtungsbogens durch Lehrer. Frankfurt/M.: Lang
- Jürgens, Eiko: Beobachtung-Beschreibung-Beurteilung. Ein Merkmalsbogen zur Lernverhaltensbeschreibung. In: Praxis Schule 5-10, 2, 1992, 2, S. 38-40
- Jürgens, Eiko 1994: Zensurenfreie Zeugnisse: Die Entwicklung von Lernberichten und Wortgutachten in der Grundschule. Hilfen für die Praxis. Loseblattsammlung Schulleitung, Neuwied: Luchterhand
- Jürgens, Eiko 1998: Das Wortgutachten in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung zur Praxis der Verbalbeurteilung. Reihe Oldenburger Vor-Drucke, Heft 380, Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Jürgens, Eiko 1999: Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung: Westermann

- Jürgens, Eiko 2000 a: Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin: Academia
- Jürgens, Eiko 2000: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis, Forschungslage. Sankt Augustin: Academia
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1980: Materialien zur Leistungsbewertung und zur Gutachtenerstellung in der Grundschule. Düsseldorf
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie? In: Pädagogische Welt, 43, 1989, 9, S. 406-411
- Reimers, Heino: Was „leisten“ Verbalzeugnisse? In: Die Deutsche Schule, 83, 1991, 3, S. 334-347

Eiko Jürgens, geb. 1949, Dr. phil., Dipl.-Päd. und Sekundarstufen-I-Lehrer; Promotion und Habilitation an der Universität Bremen. 1991 bis 1994 Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Köln. Seit 1994 Professor für Theorie der Schule und des Unterrichts an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Unterrichts- und Schulforschung; Reformpädagogik und Pädagogische Diagnostik; schulische Beratung und Qualitätsentwicklung.
Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 5: Schule und Unterricht, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld;
Email: eiko.juergens@uni-bielefeld.de