

Haußer, Karl; Kreuzer, Max

Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern. Zur subjektiven Verarbeitung der ersten Ziffernzeugnisse

Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 469-481



Quellenangabe/ Reference:

Haußer, Karl; Kreuzer, Max: Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern. Zur subjektiven Verarbeitung der ersten Ziffernzeugnisse - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 469-481 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311383 - DOI: 10.25656/01:31138

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311383>

<https://doi.org/10.25656/01:31138>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 4

Am 20. September 1994 ist

Dr. Alfred Blumenthal

im 87. Lebensjahr gestorben.

Er hat 1956 diese Zeitschrift (zusammen mit H. Roth, E. Schütte und G. Hausmann) wiederbegründet und ihr pädagogisches, insbesondere ihr schulpraktisches Profil geprägt. 26 Jahre lang hat er Monat für Monat die Last der Redaktionsarbeit getragen. Daß „Die Deutsche Schule“ in den 60er und 70er Jahren so erfolgreich gewesen ist, war nicht zuletzt sein Verdienst.

Herausgeber und Schriftleitung werden sein Wirken
in dankbarer Erinnerung behalten.

Peter Kaßner

Widerstand im Dritten Reich: Der Pädagoge Adolf Reichwein 388

Vor 50 Jahren, am 30. Oktober 1944, ist Adolf Reichwein als Mitglied des Kreisauer Kreises hingerichtet worden. In seiner Biographie sind schon früh „Signale des Widerstands“ zu erkennen, wie sie unter dem Deckmantel scheinbarer Anpassung in Briefen, Schriften und Reden zu finden sind.

Heinz Kumetat

Eine Schule findet ihren Weg 406

Die Gründungsjahre einer Peter-Petersen-Schule

Der damalige Leiter der Schule „Am Rosenmaar“ in Köln berichtet, wie sich in den 50er Jahren eine Schule entwickelt hat, in der Jugendliche leben und gern arbeiten wollen. Manches könnte für Schulen unserer Zeit hilfreich und anregend sein. Texte aus der damaligen Schulzeitung vermitteln einen authentischen Eindruck.

Gotthilf Gerhard Hiller

Plädoyer für eine Archäologie der Formen des Lehrens und Lernens 420

Gegen den Glauben, daß mit Hilfe der Wissenschaft eine „präskriptive Technologie“ des Unterrichts gefunden werden könne, setzt der Autor die These, daß das Lehren eine „Kunst“ bleiben wird. Er findet in der Geschichte des Lehrens vier „Grundmuster“ und bestimmt deren jeweilige Funktionen. Eine – provozierende? – These zur Lehrerbildung beschließt diese „Ausgrabung“.

Manfred Weiß und Brigitte Steinert

Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich:

Internationale Perspektiven

439

Manche Bildungspolitiker und Schulreformer meinen, daß im Ausland vieles viel besser sei, weil es dort mehr private Schulen gebe. Hier wird ausführlich dargelegt, wie es sich tatsächlich verhält: Trotz privatschulfreundlicher Gesetzgebung und Finanzierung kann von einem „Privatisierungstrend“ in den OECD-Ländern nicht gesprochen werden. Zudem können Vorteile von Schulen mit besonderem Status und ausgewählter Klientel nicht auf ein ganzes Schulsystem extrapoliert werden.

Ulf Preuss-Lausitz

Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule

457

Die aktuelle Wertedebatte stellt auch die Frage (neu), welchen Stellenwert der Ethik- bzw. Religionsunterricht haben soll. Der Autor kommt zu dem Schluß, daß über Religionskunde hinaus die staatliche Schule keine Religion bevorzugen darf, daß aber gleichwohl ein Ethikunterricht für alle verbindlich werden sollte.

Karl Haußer und Max Kreuzer

Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern

470

In Heft 3/94 dieser Zeitschrift wurde die Problematik der Zeugniszensuren diskutiert und als Alternative für Lernentwicklungsberichte plädiert. Diese Untersuchung macht verständlich, wie Schülerinnen und Schüler ihre ersten Zensuren deuten und wie sie diese emotional verarbeiten. Die Ergebnisse werden vorsichtig interpretiert, sprechen aber nicht gerade für die herkömmliche Praxis.

Waldemar Pallasch

Unterrichtliche Supervision

483

„Supervision“ wird vielfach als eine Art „Zauberwort“ verstanden: Nur Experten können so etwas „administrieren“. Fachliche und methodische Kompetenzen sind allerdings erforderlich, wenn Berater Lehrerinnen und Lehrern helfen wollen, ihren Unterricht zu verbessern: auf der methodischen Ebene, bei der Klärung der Ziele und bei der Persönlichkeitsentwicklung können Experten behilflich sein.

Gert Jugert und Uwe Tänzer

Schulinterne Supervision – Das „Bremer Modell“

491

Dieses Konzept richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam an einer Schule oder in einem Team arbeiten. Die Hilfe von außen will u.a. dazu beitragen, Störungen der Kommunikation zu vermeiden oder zu bearbeiten, Perspektiven für die weitere Arbeit zu klären und die Arbeitsbedingungen „systemisch“ zu verstehen. Dazu werden vielfältige Methoden verwendet.

Jörg Schlee
Kollegiale Beratung und Supervision –
Hilfe zur Selbsthilfe

496

Hier wird versucht, die Kolleginnen und Kollegen von der (andauernden) Hilfe von außen unabhängig werden zu lassen. Als ein Faktor, der bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben eine zentrale Rolle spielt, werden „subjektive Theorien“ einbezogen, an denen sich das Denken und Handeln orientiert. Es werden Vorschläge für eine Beratungspraxis abgeleitet, in der solche Theorien bearbeitet werden können.

Jörg Schlömerkemper
Schultheorie und Beratung

506

Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule

„Supervision“ und „Beratung“ gelingen vermutlich um so besser, je offener, aber auch je deutlicher die Beteiligten ihre unterschiedlichen, in vielen Punkten gegensätzlichen Intentionen, Gütemaßstäbe und Erfahrungen einbringen können. Es werden drei Verfahren vorgestellt, mit deren Hilfe das Reden über Antinomien angeregt werden kann.

Manfred Bönsch

Defizite einer Theorie der Schule oder der Schultheoretiker?

515

Zum Beitrag von Klaus-Jürgen Tillmann in Heft 4/93

Mit diesem Beitrag möchte die Schriftleitung die Diskussion über die Theorie der Schule weiterführen, die in Heft 4/93 mit mehreren Beiträgen eröffnet worden ist. Hier werden Defizite der bisherigen Diskussion aufgezeigt.

Friedrich Schweitzer

Ist Schule noch zu verantworten?

517

Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Theorie der Schule

Hier werden zwei Herausforderungen formuliert, an denen sich eine zukünftige Theorie der Schule (mindestens) messen lassen müssen: An der Frage nach der Zukunft („Schlüsselprobleme“) und an der zunehmenden „Pluralität“, mit der die Heranwachsenden konfrontiert sind. – Unter diesen Aspekten wird deutlich, daß an einer Theorie der Schule noch gearbeitet werden muß.

Neuerscheinungen:

Historische Kommission der DGfE (Hg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 1. (JöS)

Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. (HGH)

Berthold Michael: Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. (HGH)

Ulf Preuss-Lausitz: Die Kinder des Jahrhunderts. (DW)

Michele Borelli (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. (LU)

Willibald Papesch: Wenn Kinder zu(rück)schlagen. (E. Voigt)

Andrea Hilgers: Geschlechterstereotype und Unterricht. (M. Buschmann)

Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern

Zur subjektiven Verarbeitung der ersten Ziffernzeugnisse

In den letzten Jahrzehnten wurde die Schülerbeurteilung mittels Noten und Ziffernzeugnissen von verschiedenen Seiten einer kritischen Einschätzung unterzogen. Weiß (1989) faßt die pädagogisch-psychologische Diskussion zusammen und nennt u.a. folgende Probleme dieses Diagnoseverfahrens: Problem des Maßstabs, offene oder implizite Erwartungen an die Verteilung der Noten, Gütekriterien (Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit), Beurteilungsfehler und Erwartungseffekte. Obwohl die Ziffernnoten nach der bestehenden Forschungslage in allen diesen Fragen schlecht abschneiden, gehören sie als diagnostische Methode nach wie vor zum Alltag von Schulkindern, ihren Eltern und Lehrerinnen/Lehrern. Konsens besteht zudem darin, daß alle pädagogischen Funktionen, die der Ziffernnote und dem Ziffernzeugnis in guter Absicht zugesprochen werden, auf andere Art und Weise besser erfüllt werden können (siehe: Ingenkamp 1971; Ziegen speck 1974; Zielinski 1974; Becker/v. Hentig 1983). Die facettenreich nachgewiesene „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Ingenkamp 1971) hat schließlich dazu geführt, das Augenmerk vom Schüler und seinen Leistungsmerkmalen weg auf die „Diagnose des Lehrers als Diagnostiker“ (Weinert/Schrader 1986) zu richten.

In diesem fachlichen Diskussionskontext ist es die Intention unserer Pilotstudie, auf die leicht übersehenen Konsequenzen der Notengebung für die Entwicklung des Selbstkonzepts der Schulkinder aufmerksam zu machen und Ansatzpunkte für eine „kommunikative Lerndiagnose“ (Brandt/Schlömerkemper 1985) aufzuzeigen.

1. Entwicklung der Selbstkonzepte bei Grundschulkindern

In der entwicklungspsychologischen Diskussion ist mittlerweile klar, daß bei der Entwicklung des Selbstbewußtseins nicht erst in der Pubertät und im Jugendalter angesetzt werden kann. Ohne hier auf die Unterschiede in den Theorien des „Selbst“ bzw. der „Identität“ näher einzugehen, gehen wir mit dem Begriff „Selbstkonzept“ davon aus, daß schon Vorschulkinder in der Lage sind, zu einzelnen Aspekten ihrer Person relativ konsistente Einschätzungen zu entwickeln. So weisen Asendorpf/v.Aken (1993) auf die Berechtigung der Annahme bereichsspezifischer Selbstkonzepte bei Grundschulkindern hin: die Selbstkonzepte des „Aussehens“, der „kognitiven Kompetenz“, der „Sportkompetenz“, der „Peerakzeptanz“ und der „Mutterakzeptanz“. Baldering (1993) geht davon aus, daß das Kind „ein System von Einstellungen gegenüber der eigenen Person (entwickelt), die sich auf alle von ihm als wesentlich erachteten Merkmale der eigenen Person

beziehen“ (S.49). Sie unterscheidet fünf „Selbstkonzeptbereiche“: „Körperselbst“, „Leistungskonzepte“, „Soziales Selbst“, „Emotionales Selbst“ und „Interessenkonzept“ und gliedert diesen Bereichen „differenzierte Selbstkonzepte“ unter; sie kommt dabei auf insgesamt 13 unterscheidbare Selbstkonzepte (S. 50), von denen sich schließlich in einer empirischen Untersuchung an 208 Grundschulkindern nur drei (anhand der verwendeten Skalen) als nicht ausreichend reliabel erwiesen haben (S.181).

In Bezug auf die Dynamik, in der die Selbstkonzepte entwickelt werden, gehen wir mit Epstein (1979) davon aus, daß Selbstkonzepte zum einen sich aus der „relativ engen Generalisierung einer unmittelbaren Erfahrung“ (S.19) hin zu immer allgemeineren Selbst-Postulaten entwickeln, die schließlich nicht mehr „einer unmittelbaren Testung an der Realität unterworfen und deshalb nicht so leicht entkräftet werden können“ (S. 16); zum anderen steht ihre Entwicklung unter der Wirkung eines „Postulats höchster Ordnung“, nämlich: eine „global positive Tönung der Selbstwerteinschätzung aufrechtzuerhalten“ (S. 18). Danach ist von Selbstkonzepten nicht von vornherein zu erwarten, daß sie realistisch die Erfahrungen, das Können, die Leistungen und die Akzeptanz und Einschätzung durch andere spiegeln. Selbstkonzepte sind vielmehr das Ergebnis der persönlichen Balance von möglichst aufrechtzuerhaltendem positivem Selbstwertgefühl und einer möglichst realitätsgerechten Selbstwahrnehmung (vgl. die ausbalancierenden Bedürfnisse nach Selbstwertherstellung und nach Realitätsprüfung bei Haußer 1994, Kap. 3). Baldering (1993) stellt in ihrer Untersuchung fest, daß die Grundschul Kinder ihrer Stichprobe „in der Mehrzahl der differenzierten Selbstkonzepte positive Selbstbeschreibungen“ (S. 182) aufweisen. Dies gilt auch für den Teil der Stichprobe, den sie nach Außenkriterien dem „klinischen Bereich“ zuordnet, nämlich für die Grundschul Kinder, die aufgrund von psychischen Störungen (in erster Linie „hyperkinetisches Syndrom“ und „emotionale Störungen“) in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie ambulant vorgestellt worden waren; „auch diese beschreiben die eigene Persönlichkeit in vielen Aspekten des Selbst positiv“ (S. 182).

2. Was hat die Schülerbeurteilung mit der Entwicklung des Selbstkonzeptes zu tun?

Daß im Bereich der Schule gerade die Leistungsselbstkonzepte, bzw. die Selbstkonzepte der kognitiven Kompetenz durch den Leistungsvergleich in der Klasse und durch die Schülerbeurteilung der Lehrkraft einem häufigen und starken Realitätsdruck unterworfen werden, ist zu erwarten. Mit der Aushändigung des ersten Notenzeugnisses müssen sich die Grundschul Kinder jedoch erstmals mit einer der Form nach objektivierten quasi-exakten Gesamtbeurteilung ihrer Lernleistungen auseinandersetzen. Mit dem Ziffernzeugnis steht ihrer Selbsteinschätzung nun ein Instrument offizieller Fremdeinschätzung gegenüber, das jeglicher direkter Beeinflussung entzogen ist: Viele einzelne meist situativ verständliche Benotungen durch die Lehrerin im Laufe des Schuljahrs kumulieren nun im amtlichen Akt eines Ziffernzeugnisses, dessen Bedeutung zudem durch die Unterschrift ihrer vorgesetzten Person, nämlich der Schulleitung, dokumentiert wird. Sind auch die darin enthaltenen Gesamtnoten in ihrer Abstraktion für das Schulkind

schwerlich hinterfragbar, so bilden sie doch in ihrer Einfachheit ein gut nachvollziehbares Signal für die Leistungsposition in der Klasse, aber schließlich auch für die künftige schulische Gruppenzugehörigkeit und Auslese – für „Vorrücken bzw. Wiederholen“ der Klassenstufe und für die Chancen eines Übertritts an weiterführende Schularten (vgl. Kreuzer 1981, 1982). Wie gehen Grundschulkinder mit dem Ereignis „mein erstes Ziffernzeugnis“ um? Verändern sie dabei wesentliche Aspekte ihres Selbstverständnisses? Wird ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigt?

3. Ergebnisse aus der Forschung über die Entwicklung des Selbstkonzepts im Erfahrungsbereich der Schule

Die schulische Selbstkonzeptforschung deutet auf einen bedeutsamen Spielraum im Verhältnis institutioneller Bewertung und persönlicher Entwicklung hin. Fend (1984) kommt im Überblick der Ergebnisse bisheriger Forschung zu dem „provokanten Ergebnis“: „Das institutionelle Bewertungssystem prägt sich nicht strukturanalog im generalisierten individuellen Selbstbewertungssystem ein“ (S. 258). Er weist auf die umfassende Metaanalyse von Hansford & Hattie (1982) hin, in der bei der Auswertung von 128 Studien über alle Alters- und Schulstufen eine nur geringe durchschnittliche Korrelation ($r = .21$) zwischen Selbstkonzept und Schulleistung festgestellt wurde. Danach ist zu erwarten, daß Selbstbild und Leistung relativ unabhängig voneinander variieren können. Fend (1984) schlägt zur weiteren Aufklärung dieses bemerkenswerten Ergebnisses die Annahme vermittelnder Prozesse auf sozialer und individueller Ebene vor: 1. „die Orientierung am relativen Kontext der jeweils relevanten Bezugsgruppen“, 2. „die Wirksamkeit individueller Verarbeitungsformen im Kontext eines differenzierten psychologischen Modells“ (S. 261) und 3. „die Verarbeitung von Erfolg und Mißerfolg im sozialen Kontext der Schule, der Altersgruppe und der Eltern“ (S. 264).

Im Rahmen einer komplexen Studie geht Helmke (1992) der Frage nach, wie es möglich ist, „daß man sich im schulischen Kontext der Vielzahl und Eindeutigkeit insbesondere sozialer, aber auch kriterialer Vergleichsinformation entziehen kann, d.h. ein positives Fähigkeitsselbstbild gegen widersprechende Leistungsinformation abschotten kann“ (S. 47). Um das verwirrende „Wechselspiel von Selbstvertrauen und Schulleistung“ aufzuklären, reicht allerdings die „uferlose Menge von querschnittlichen, bivariat angelegten Korrelationsstudien“ (S. 59) nicht aus. Helmke plädiert für multivariate Längsschnittstudien und Pfadanalysen, in denen es möglich wird, den „Mechanismen, die den Einfluß der Schulleistung auf das leistungsbezogene Selbstvertrauen erklären“, auf die Spur zu kommen; denn offensichtlich stellen „direkte Leistungsrückmeldungen (Zensur, Punkte) eben nur eine von mehreren leistungsbezogenen Informationsquellen“ dar und „tangieren erst nach Durchlaufen vielfacher Filterungs- und Interpretationsprozesse das Fähigkeitsselbstbild“ (Helmke 1992, S. 48).

Wie verläuft nun die Entwicklung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts? „In der Entwicklungspsychologie ist der Sachverhalt, daß die Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten im Kindergartenalter und in den ersten Grundschulklassen noch extrem hoch ist und erst anschließend

allmählich sinkt, wiederholt gefunden worden.“ (Helmke 1991, S.87) Helmke spricht bei den Kindern dieser Altersstufe von einem „ausgeprägten und naiven Optimismus“ und einer „robuste(n) Selbstüberschätzung ihrer Fähigkeiten und Leistungen“ (S.87). In einer eigenen Untersuchung an 100 Grundschulkindern stellt Helmke (1991) fest, daß diese „robuste Selbstüberschätzung“ zu Beginn der 1. Klasse am größten ist, nach ca. 3 Monaten einen „Knick“ erfährt, aber – „auf den ersten Blick erwartungswidrig“ bis zum Ende der 3. Klasse dann auf relativ hohem Niveau erhalten bleibt (S.88 ff.). Zur Klärung dieses Entwicklungsverlaufs (S. 91 ff) diskutiert er die Annahme einer „zunehmenden Veridikalität“ (Realitätsangemessenheit) der leistungsbezogenen Selbsteinschätzung: die Korrelationen von Leistung (im Fach Mathematik) und Fähigkeitsselbstbild nehmen in seinen Untersuchungsergebnissen von der 1. Klasse ($r = .16$) bis zur 3. Klasse ($r = .42$) deutlich zu; zum anderen weist er auch auf die Bedeutung von Merkmalen des „schulischen Kontexts“ für die Entwicklung des Selbstbildes hin, u.a. auf die Unterrichtspraxis zu Beginn der Grundschulzeit als einer „Art Schonraum“, auf das erste Jahresabschlußzeugnis und auf den Lehrerwechsel (in Bayern nach der 2. Klasse), wodurch sich für die Kinder „Nischen für selbstwertdienliche Selbsteinschätzungen ergeben“ (S. 91). Dieses Bild von der Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts muß durch ein wenig beachtetes Ergebnis der schulischen Sozialisationsforschung ergänzt werden. Horstkemper (1987) stellt in ihrer Längsschnittstudie bei 10- bis 15-jährigen Schülern/Schülerinnen an hessischen Gesamtschulen fest, daß das Selbstvertrauen zu Beginn der 5. Klasse enger als in höheren Klassen mit der Leistungsposition (festgelegt über die Noten) gekoppelt und vergleichsweise am niedrigsten ausgeprägt ist, dann jedoch im Laufe der Sekundarstufe I, unabhängig von der Leistung, wieder ansteigt. Diese Anfangswerte der Fünftkläßler können als Indikator dafür dienen, daß die Grundschule mit ihrer „Einteilung von Schülern“ (Haußer 1981) durch Übertrittsauslese in der 4. Klasse den konstatierten „naiven Optimismus“ bzw. die „robuste Selbstüberschätzung“ der Kinder deutlich abbaut, korrigiert oder zerstört. Ein Befund aus der dänischen Schulforschung (Allerup, Jensen, Klewe & Larsen 1983) deutet darauf hin. Im dänischen Schulsystem, dessen Kern eine für alle verbindliche 9-jährige Grund- bzw. Volksschule darstellt, zeigen im Gegensatz zu den Ergebnissen von Horstkemper die Schülerinnen/Schüler der 4. und 5. Klasse – gemessen an der weiteren Entwicklung bis zur 9. Klasse – das höchste Niveau von Selbstvertrauen (siehe: Kreuzer 1991).

Im Hintergrund unserer Studie steht die Annahme einer schulsystem-spezifischen „Selbstvertrauens-Wanne“ bei Schülerinnen und Schülern, wobei die Zeit um die Übertrittsauslese das Wannental bildet, als ein typisches Ergebnis schulischer Sozialisation im streng leistungsdifferenzierten deutschen Schulsystem.

In unserer Pilotstudie gehen wir in dieser noch offenen pädagogisch-psychologischen Diskussion auf die subjektive Verarbeitung der ersten Ziffernzeugnisse und die dabei feststellbaren Verschiebungen in der Struktur des Selbstkonzepts ein. Einen Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildet die Frage, ob schon die ersten Ziffernzeugnisse im Sinne eines „kritischen

Lebensereignisses“ den angedeuteten Entwicklungsverlauf zum Tal einer „Selbstvertrauens-Wanne“ hin darstellen.

4. Design und Methode der Schülerbefragung

Die Stichprobe unserer Untersuchung besteht aus 30, später 27 Schulkindern an bayerischen Grundschulen, die wir in einem Follow-up-Design viermal untersucht haben: kurz vor und kurz nach der Vergabe der ersten Notenzeugnisse am Ende der 2. Klasse sowie ebenfalls kurz vor und kurz nach der Vergabe der anschließenden Halbjahreszeugnisse der 3. Klasse. Wir zielen also auf die unmittelbare situative Verarbeitung und die spontanen Auswirkungen der Konfrontation mit dem Ziffernzeugnis ab.

Es wurden ausschließlich die Informationen der Kinder in die Untersuchung einbezogen; weder wurden die Eltern, Lehrerinnen und sozialpädagogischen Betreuer der Kinder befragt; noch wurden Merkmale des „schulischen Kontextes“, in dem die Kinder unterrichtet wurden, erhoben. Lediglich die Zeugnisse wurden zur Überprüfung der kindlichen Angaben herangezogen.

Die Stichprobe umfaßt 9 Mädchen und 21 Jungen, und sie ist in Hinblick auf erwartbare Schullaufbahnen in zwei Extremgruppen geteilt:

a.) *die Gruppe der (erwartbar) erfolgreichen Kinder:* 16 der 30 Kinder gehen in einem Landkreis im Einzugsbereich einer Großstadt zur Schule; diese Gemeinde hat einen hohen Akademikeranteil; die Übertrittsquote ans Gymnasium beträgt an dieser Grundschule 60 bis 70% eines Jahrgangs.

b.) *die Gruppe der Kinder mit (erwartbaren) Schulschwierigkeiten:* Die anderen 14 Kinder gehen in einer Großstadt zur Schule; 7 in Grundschulen, 3 in Sonderschulen für Lernbehinderte und 4 in eine Sprachheilschule. Sie alle besuchen nachmittags eine heilpädagogische Tagesstätte auf der Grundlage diagnostizierter mehrdimensionaler Persönlichkeits- und Entwicklungsstörungen; sie gelten als „seelisch behindert“ gemäß § 39 des Bundessozialhilfegesetzes; diese Untergruppe schrumpfte u.a. durch Wegzug während des Erhebungszeitraumes auf 11 Kinder.

Wir führten die Untersuchung mittels halbstandardisiert-offener Interviews (zu methodologischen Anforderungen an Identitätsforschung, siehe Haußer 1994, Kap. 6) anhand eines Leitfadens mit 14, bzw. 7 Fragen (Gesprächsansätzen) durch. Die Antworten (Gesprächsausprägungen) der Kinder wurden mittels eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems ausgewertet und teilweise transskribiert. Der Interviewleitfaden und das inhaltsanalytische Kategoriensystem wurden neu entwickelt und hier erstmals erprobt.

Was das Komplexitätsniveau der Antworten der Acht- und Neunjährigen angeht, so zeigt sich in der Untersuchung, daß die Wahl der Interview-Methode sich bewährt hat. Es ist gut möglich, mit Schülern der 2. und 3. Klasse spontan über Schulerfahrungen, ihre Betroffenheit und ihre subjektive Verarbeitung zu sprechen und hierbei differenzierte Einschätzungen und Selbstaussagen von ihnen zu hören. Die Konsistenz und Zuverlässigkeit ihrer Aussagen überprüften wir durch eingestreute Wiederholungen einiger Fragen. Die bisherige Fokussierung der schulischen Selbstkonzeptforschung auf Instrumente mit geschlossener Antwortform (vgl. Pekrun & Fend 1981) ist nur als methodischer Pragmatismus, jedoch nicht mit fachli-

chen Begründungen zu rechtfertigen (zur Methodendiskussion siehe: Haußer 1994, Kap. 6; Asendorpf/v.Aken 1993, S. 64 ff.)

Wegen des kleinen Stichprobenumfangs erscheint es unangemessen, die Daten auf Signifikanz in statistischen Unterschieds- und Zusammenhangsmaßen zu prüfen. Stattdessen werden – auf der Basis von Häufigkeitsverteilungen und Kreuztabellen der insgesamt 21 Variablen zu 4 Zeitpunkten – ablesbare Ergebnistendenzen berichtet.

5. Ergebnisse über die subjektive Bedeutung und Verarbeitung der ersten Notenzeugnisse

Im folgenden stellen wir einige Ergebnistendenzen als Antworten auf relevante pädagogisch-psychologische Fragen vor.

5.1 Aufgrund welcher Bezugsnormen stufen die Schulkinder ihre Fähigkeiten ein?

Mit der Interviewfrage „Woher weißt Du eigentlich, wie gut Du in der Schule bist?“ erfassen wir die Bezugsnormen der Selbsteinschätzung. Eine analoge Frage zielt auf eine von den Kindern vorher berichtete bevorzugte Freizeitbeschäftigung, auf ihr Hobby: „Woher weißt Du eigentlich, wie gut Du im ... oder beim ... bist?“

Als Ergebnis zeigt sich eine beachtliche Breite und Vielfalt der Bezugsnormen bei den Zweit- und Drittkläßlern.

So fühlt sich Klaus schlecht in Deutsch, „weil ich oft Vieren hab“; er orientiert sich also am Urteil der Lehrerin und stellt sich in den Vergleich innerhalb der Klasse.

Maria hält sich daran, ob ihre Mutter mit ihren Schulleistungen zufrieden ist; und diese wiederum orientiert sich am Leistungsvergleich in Marias Klasse: „... also wenn alle 'ne Eins kriegen, nur ich nicht, dann wär sie nicht zufrieden.“ Im Zeugnis hat sie für Heimat- und Sachunterricht eine Vier bekommen, aber „... viele haben 'ne Vier, ... sogar Sechsen sind dabei.“ Die Mama ist aber zufrieden und damit auch Maria, „... weil die andern auch so schlecht sind wie ich.“

Hingegen zeigt Karin, daß sie sich selbst im Vergleich mit anderen einschätzt und dabei die Schnelligkeit als zentral sieht: „Also ich bin zum Beispiel, wenn ich jetzt gut aufgelegt bin, ... dann bin ich halt immer die Schnellste, also dann bin ich immer am schnellsten fertig, und wenn ich halt nicht so gut aufgelegt bin, dann bin ich halt nicht mehr ... also die Zweite so ungefähr.“ „Wenn mich mein Papa lobt ...“ ist eine ebenso schlichte wie treffende Äußerung von Michael in Sachen Bezugsnorm seines Radfahrgeschicks; er orientiert sich am Urteil des Vaters, ohne sich mit anderen Kindern zu vergleichen.

Bei demselben Hobby hingegen zeigt Peter, daß er sich, ohne zu vergleichen, seinen eigenen Maßstab entwickelt hat und anwendet, wenn er auf unsere „Weißt Du eigentlich ...?“-Frage äußert: „... freihändig gefahren durch die Kurve, eine lange Kurve, auf der Straße – und dann weit gefahren.“

Ebenso antwortet Ilse, die Wasserratte, auf die Frage, wie sie denn dazu käme zu behaupten, sie sei eine tolle Schwimmerin, sicher und souverän:

„Das sehe ich an meiner Hand.“ Sie zeigt dabei eine Handbewegung, die typisch für Brustschwimmen ist.
Sandra meint, daß sie es „im Gehirn so merkt“, ob sie beim Lernen gut ist; Tanja merkt es am „Konzentrieren“ und Thomas daran, „ob ich wenig Fehler mache“.

Die Antworten der Kinder können in zwei Dimensionen zur Einschätzung eigener Tüchtigkeit eingeordnet werden:

In der Dimension „individueller vs. sozialer Vergleich“ steht der Orientierung des Urteils an der Entwicklung der Person (z.B. ihr Lernfortschritt) die Orientierung des Urteils am Standard der anderen und der Gruppe (z.B. Gruppendurchschnitt, Leitbild) gegenüber. Wir nennen diese Dimension „Selbstbezug vs. Konkurrenz“.

In der Dimension „selbstbestimmter vs. fremdbestimmter Maßstab“ steht dem Bezug auf das eigene selbständige Urteil die Orientierung am Urteil anderer – meist relevanter – Bezugspersonen gegenüber. Wir nennen diese Dimension „Selbstwahrnehmung vs. Autorität“.

Allgemein zeichnet sich ab: Die Bezugsnormen für die eigene Fähigkeitseinschätzung sind bei den untersuchten Schulkindern über alle vier möglichen Kombinationen verteilt. Für die Einschätzung der eigenen Tüchtigkeit in der Schule und im außerschulischen Hobby werden meist unterschiedliche Bezugsnormen gebraucht. Die im Notensystem immanent verankerte Konkurrenz- und Autoritätsorientierung taucht im Denken nur weniger Schüler auf und bleibt da auf den Bereich der Schule begrenzt. Dieses Bild ändert sich auch ein halbes Jahr später bei der erneuten Befragung des zweiten Notenzeugnisses nicht. Auf die „Woher weißt du...?“-Frage beziehen sich, auch von den erfolgreichen Schülern (mit guten Noten), nur wenige explizit auf ihre Noten.

5.2 Wie fassen die Schulkinder die „Note“ auf? Welche Bedeutung verbinden sie mit „Note“?

Unsere Zweit- und Drittklässler, danach gefragt „Was bedeutet eine Zwei? Was bedeutet eine Vier?“ zeigen, daß sie mit der Note überwiegend Qualität in der Sache, kaum Vergleich und Konkurrenz verbinden. Sechs Kinder meinen, die Note hänge von der Zahl der erreichten Punkte bzw. der Zahl der Fehler ab. Besonders bei den heilpädagogisch betreuten Kindern tauchen Vorstellungen auf, die in der Note ein festes Attribut sehen: „Zwei“ ist „das Gute“, „vier“ ist „das Schlechte“. Ein Schüler äußert zur Note „vier“: „Mmh, das ist was Schlechtes; eine ganz ganz Schlechte. Ja.“ Vom Interviewer auf die Noten „fünf“ und „sechs“ hingewiesen, differenziert er weiter: „Die ist mittelschlecht, und die Sechs ist die Ganzschlechteste. Die ist das Allerschlechteste, was der liebe Gott geschaffen hat.“

Vier Kinder äußern zur Note direkt emotionale Qualitäten. So lautet eine bezeichnende Antwort auf die Frage „Was ist eine Zwei?“: „Gut, eine Eins wäre besser. Man kann sich halt freuen.“ Auf die Frage „Was ist eine Vier?“: „Freuen tut man sich nicht. Es wird einem mulmig im Magen.“ Eine Schülerin meint zur „vier“: „Eine nicht so gute Note; da sind die Kinder traurig.“

Ziffernnoten werden von den meisten Kindern unserer Stichprobe gegenüber Verbalbeurteilungen favorisiert. In den Begründungen erscheinen in erster Linie der klare Tauschwert der Ziffern für familiäre Geld- und Sachbelohnungen, aber auch der Statuserwerb in Abgrenzung zu den „Kleinen“ (Erstkläßlern). Es scheint so, als wäre einigen von ihnen zumindest eine „1“ oder „2“ als Ziffer lieber als in Form eines Wortes oder Satzes; dies gilt so für die „4“ allerdings nicht.

5.3 Wie ist das Verhältnis von Fähigkeitsselbstkonzept, Notenerwartung und den Zeugnisnoten, die die Kinder erhalten?

Zur Ermittlung des *Fähigkeitsselbstkonzepts* forderten wir die Schüler und Schülerinnen auf, sich selbst zu benoten („Notenselbstkonzept“). Nach häufiger spontaner Heiterkeit gab sich jedes Kind ernsthaft selbst Noten in den drei Grundschulfächern Deutsch, Mathematik, sowie Heimat- und Sachkunde.

Diese Selbstbeurteilung in Form von Noten übertrifft bei fast allen heilpädagogisch betreuten Kindern deutlich ihre Notenerwartung im direkt bevorstehenden Zeugnis.

So rechnet Claudio mit den Noten 2, 3 und 4 im Zeugnis, benotet sich selbst jedoch mit 1, 3 und 1 in denselben Fächern. Seine Begründung: „Ja weil ich ein bißchen besser sein will; zwei Einsen und eine Drei, das ist gut.“

Der spanische Junge Luis würde sich überzeugt von seiner Leistung in Deutsch eine 1 geben, „weil ich hab ganz viel Deutsch gelernt“.

Bei diesen Schülern zeigt sich im Sinne von Helmke (1991) der deutliche „naive Optimismus“ oder die „robuste Selbstüberschätzung“. Im Interview selbst kann man das dringliche Bedürfnis und den Wunsch der Kinder, gut beurteilt zu werden, deutlich spüren; einige können sogar auch nachvollziehbare Gründe für eine gute Beurteilung nennen.

Zur *Notenerwartung* werden die Kinder gefragt: „Welche Noten wirst Du jetzt im Zeugnis bekommen?“. Dabei zeigt sich, daß die meisten Kinder im Vergleich zum Notenselbstkonzept eher realitätsgebunden antworten. D.h. auch die Kinder, die sich gut beurteilen, aber dann deutlich schlechtere Noten erhalten, wissen oder rechnen damit, daß sie schlechtere Noten erhalten würden.

Allerdings weichen bei fünf der heilpädagogisch betreuten Kinder die von ihnen selbst berichteten Zensuren massiv von den wirklich erhaltenen Zensuren ab. Es handelt sich hier unserer Einschätzung nach nicht um „Anlügen“, sondern um Verarbeitungsprozesse bezogen auf die verletzende Erfahrung (der schlechten Noten) im Sinne von Abwehr und Verleugnung. Ein Schüler trägt während des Interviews das ihn verletzende Zeugnis in einer Klarsichthülle unter dem T-Shirt und berichtet dem Interviewer, daß er gute Noten erhalten hätte.

Wenig Probleme haben im ersten Interview bei diesen Fragen die Kinder des anderen Teils unserer Stichprobe. Sie können sich kaum besser beurteilen als die Noten, die sie erwarten, denn sie erhalten im ersten Ziffern-Zeugnis annähernd alle nur Einser oder Zweier in den genannten Fächern. Eine „selbstwertdienliche Voreingenommenheit“ (siehe: Krahe 1987) oder eine „robuste Selbstüberschätzung“ (Helmke) haben sie (noch) nicht nötig.

Bei den Interviews zum Halbjahreszeugnis der 3. Klasse zeigt sich, daß die Akademikerkinder an den Erfahrungen mit dem Zeugnis der 2. Klasse orientiert eher bessere Noten erwarten, als sie dann tatsächlich erhalten. In der dritten Klasse verschlechterte sich der Notendurchschnitt der Klasse insbesondere wegen der massiven Verknappung der Note 1 erkennbar. Auf zumindest dosierte Enttäuschungen muß bei diesen „guten“ Schülern geschlossen werden.

Bei den „schlechten“ Schülern des anderen Teils der Stichprobe zeichnet sich nach einem halben Jahr kein einheitliches Ergebnis ab. Einige müssen die Schulart wechseln oder die Klasse wiederholen (sie erhalten zunächst einmal als Zweitklässler keine Noten mehr). Einige andere erhalten entgegen ihrer eigenen Erwartung bessere Noten als zu Ende der 2. Klasse.

5.4 Wie werden die eigenen Noten in den ersten Zeugnissen von den Kindern gewertet und gedeutet?

Wir fragen: „Findest Du die Zeugnisnoten gerecht, die Dir deine Lehrerin gegeben hat?“ Analog zu Untersuchungen an Sekundarschülern (siehe auch: Pekrun 1985) scheint auch bei Grundschulkindern der Glaube an die Urteilskompetenz der Lehrer und Lehrerinnen unerschüttert. Auch bei einem der Selbsteinschätzung widersprechenden und erwartungswidrig schlechten Ziffernzeugnis wird die Urteilsquelle in aller Regel nicht in Mißkredit gezogen.

Welchen Reim sich die Kinder auf eigenen Erfolg und Mißerfolg (Kausalattribution) machen, prüften wir, indem wir für jedes Fach die Frage stellen: „Woher kommt es, daß Du in die Note ... erhalten hast?“

Bei der subjektiven Erklärung der erhaltenen Zeugnisnoten dominieren die internalen Faktoren – also Selbstzuschreibungen, z.B. die eigene Fähigkeit und Begabung, die aufgebrachte Anstrengung und die eigene Motivation. Die kürzeste Erklärung findet Andreas, der in allen Fächern eine 5 erhalten hatte: „Weil ich schlecht bin.“

Externale Faktoren führen nur vier Kinder an – und dies auch nicht durchgehend. Ein Beispiel für solch einen „Ausreißer“ liefert Michael, wenn er seine unerwartet schlechte Note so erläutert: „Unsere Lehrerin kann Mathe schlecht erklären.“

Analog ist die Ergebnistendenz bei der Frage nach der persönlichen Beeinflußbarkeit (Kontrollüberzeugung) der Noten. Nur in Einzelfällen kommt es bei den Kindern zur Schulkritik und Selbstentlastung: „Die Lehrerin sollte die Aufgaben genauer stellen“, moniert zum Beispiel ein Schüler. Allgemein herrscht jedoch bei weitem eine interne Kontrollüberzeugung im Sinne von Selbstverantwortlichkeit vor: „mitarbeiten“, „aufpassen“, „keine Fehler machen“, „nicht schlampig sein“. Ein Schüler schlägt allerdings vor, daß er „mit der Lehrerin Eis essen sollte“.

5.5 „Wie werden die ersten Notenzeugnisse emotional verarbeitet?“

Mit der Frage „Wie geht es Dir dabei, wenn Du an das Lernen in der Schule denkst?“ versuchen wir, das Selbstwertgefühl zu erfassen. Nach der Zeugnisausgabe gehen wir mit der Frage „Wenn Du an Dein Zeugnis denkst, wie geht es Dir dabei?“ der aktuellen Ausprägung des Selbstwertgefühls nach.

Die heilpädagogisch betreuten Kindern haben mit einer Ausnahme alle vor dem Zeugnis eine „positive“ oder „überwiegend positive Stimmung“ geäußert. Im Zeugnis suchen sie nach Anerkennung und Bestätigung für ihr Lernen und bekommen dies in vielen Fällen nicht. Durch die Konfrontation mit dem Ziffernzeugnis schlägt bei 7 von ihnen ein ursprünglich eher positives Selbstwertgefühl ins Negative um. Wenn sie sitzenbleiben oder die Schule wechseln, bringt dies für sie zunächst eine „psychische Warteschleife“ mit sich: Die beginnende Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls bleibt ausgesetzt. Die schwachen Schüler, die in die 3. Klasse aufgerückt sind, sind in der Mehrzahl von den Noten im Halbjahreszeugnis positiv überrascht, ihnen geht es jetzt „gut“ mit ihrem Zeugnis, zumindest besser als erwartet, weil sie mit schlechteren Noten gerechnet hatten.

Die Akademikerkinder unserer Stichprobe stehen ihrem Lernen vor der Zeugnisausgabe in der 2. Klasse ebenfalls „positiv“ oder „überwiegend positiv“ gegenüber; allerdings äußern vier Kinder sich selbst gegenüber eher kritisch mit „teils positiv – teils negativ“. Nach der Zeugnisausgabe fühlen sich alle wohl, auch die, die vorher skeptisch waren (das Zeugnis hatte sie zumindest aktuell umgestimmt). In keinem Zeugnis war eine 4, 5 oder 6 enthalten. Ausnahmslos alle rücken in die 3. Klasse vor. Vor dem Halbjahreszeugnis der 3. Klasse fühlen sich alle, was ihr Lernen angeht, „wohl“ oder „überwiegend wohl“. Bei etwa der Hälfte der Schüler findet sich nach der Zeugnisausgabe eine gleich gebliebene positive Ausprägung des Stimmung. Bei der anderen Hälfte deutet sich jedoch ein zumindest kurzfristiges Absinken des Selbstwertgefühls an; denn sie hatten mit (in etwa) gleich guten Noten wie im Zeugnis der 2. Klasse gerechnet, erhielten aber jetzt zwar weiter gute Noten, jedoch deutlich seltener war jetzt die Note 1. Ihnen geht es jetzt eher „schlecht“. Bei diesen Schülerinnen und Schülern handelt es sich zu diesem Zeitpunkt um – vielleicht nur aktuelle – leichte Korrekturen ihres Selbstwertgefühls, welche ihnen die schulischen Anforderungen und die Auslese in der folgenden Schullaufbahn wohl noch öfter abverlangt werden.

6. Diskussion und Folgerungen

Für unsere Annahme, das erste Notenzeugnis wirke sich im Sinne eines kritischen Lebensereignisses sogleich auf die Persönlichkeit und das Selbstkonzept der Schulkinder aus, konnten bei 5 der 30 Schüler deutliche Hinweise gefunden werden. Sie machten in ihren sprachlichen und Verhaltensäußerungen deutlich, daß mit dem Zeugnis, das sie erhalten hatten, eine Situation eingetreten ist, die für sie schlimm ist, die für sie neu, d.h. nicht vertraut ist, mit der sie nicht gerechnet hatten, an der sie auch nichts verändern können (zu den Kriterien von Stress-Situationen siehe u.a.: Dohrenwend & Dohrenwend (1981); Perrez & Reicherts 1992). Damit werden diese Kinder über die unmittelbaren emotionalen Konsequenzen (z.B. Ärger und Trauer) hinaus in Bewältigungsversuche gezwungen. Da die Kinder das Zeugnis in der Regel für gerecht halten und Fremdursachen für schlechte Noten nicht in Erwägung ziehen, wird sich die Bewältigung unter der Wirkung des Zieles, das Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten, vollziehen. Man kann davon ausgehen, daß diese Versuche in den meisten Fällen

pädagogisch unbegleitet zu Beginn der Ferien beginnen und u.U. den Ausgangspunkt für psychische Störungen bilden können.

In den ausgewerteten Schülerinterviews finden sich bei den meisten der übrigen 25 Schüler Anzeichen für leichte Destabilisierungen, für geringe Auf- und Abwärtsbewegungen im Selbstkonzept. Diese stammen nicht aus der Lern- und Leistungsentwicklung und ihren Ergebnissen, sondern hängen mit der Zeugnisvergabe zusammen. Denn noch knapp vor dem Zeugnisternmin hatten wir ein relativ realitätsnahes Selbstbild der Kinder von ihrem schulischen Lernen und ihrer Leistung erhoben, das durch die bisherige schulische Beurteilung selbstverständlich beeinflußt war. Diese zusätzlich provozierte Unruhe in der Entwicklung des Selbstkonzepts mag auf den ersten Blick als Beitrag zu wachsender „Veridikalität“ (Realitätsanpassung der Selbstbeurteilung) fruchtbar erscheinen.

Da sie jedoch im Bewußtsein der Kindern nicht direkt mit ihrer Lern- und Leistungsentwicklung gekoppelt ist, stellt sie vielmehr den Einstieg in die Bewältigung eines eigenständigen Sozialisationsthemas dar, nämlich: „mit Beurteilungsergebnissen umgehen lernen“. Es ist der erste Schritt in einem Gewöhnungsprozeß und einer persönlichen Routinebildung in Richtung auf die Bevorzugung einer moderaten Selbstüberschätzung.

Um sich einen umfassenden Eindruck von den Auswirkungen der Beurteilungserfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Grundschulkindern bilden zu können, sind prospektive Längsschnittuntersuchungen über die gesamte Grundschulzeit erforderlich. Ziffernnoten fallen ja nicht in einem bestimmten Zeugnis erstmals vom Himmel in den Schoß des Schulkindes; sie werden vorauslaufend bereits kontinuierlich bei Probearbeiten, Hausaufgaben und mündlichen Prüfungen eingeübt. Nach den ersten Erfahrungen von Ziffernzeugnissen setzt sich dann die selektive Funktion von Zensuren am Ende der Grundschule voll durch. Sie bilden die legitimatorische und rechtliche Basis der Übertrittsauslese im deutschen Schulsystem. Es ist anzunehmen, daß in der „Noten-Oberstufe“ der Grundschule auch Lehrer- und Elterneinschätzungen kindlicher Tüchtigkeit im Hinblick auf die Schullaufbahn-Weichenstellung eine neue Qualität erhalten; Notenerfahrung wird dann zur antizipierten Selektionserfahrung.

Daß Grundschulkindern nicht auf Noten angewiesen sind, zeigt sich daran, daß sie in ihren Äußerungen noch wenige Tage vor der Zeugnisausgabe nur selten ihre Noten als Belege für ihre Lernergebnisse benutzen. Vielmehr ziehen sie (noch) individuell unterschiedliche Selbstwahrnehmungen und Beobachtungen als Grundlage ihrer Selbsteinschätzung heran. Durch die Benotung – noch dazu, wenn den Noten substantielle Bedeutung im Sinne eines absoluten Leistungsmaßes zugemessen wird – wird sich diese differentielle Entwicklung, so ist anzunehmen, allmählich vereinheitlichen. Die Note als Tauschwert wird, so ist zu erwarten, gängige und gültige Währung. Warum sollte es als attraktive Alternative nicht möglich sein, daß die Selbstbeurteilungsmodi der Kinder wahrgenommen und im Beratungsgespräch mit den Kindern und den Eltern weiterentwickelt, differenziert oder auch modifiziert werden? Eine kommunikative Lerndiagnose setzt allerdings genaue Kenntnis und Erfahrungen nicht nur des Lernverhaltens und der Lernergebnisse, sondern genauso der Selbstwahrnehmungen und –

beurteilungen der einzelnen Kinder voraus. „Die pauschalen, formalisierten Rückmeldungen, die die Schüler herkömmlicherweise (wie auch in den meisten Gesamtschulen) in Form von Ziffernnoten erhalten, werden durch andere Verfahren ersetzt. Dadurch sollen zum einen die negativen Auswirkungen der in erster Linie selektionsbezogenen Zensuren und Zeugnisse vermieden werden, und zum anderen soll Lerndiagnose dazu beitragen, die Lernentwicklung der Schüler im sozialen wie im kognitiven und im emotionalen Bereich optimal zu fördern. Wichtig ist dabei, daß Lerndiagnose nicht (allein) als professionalisierte Tätigkeit der Lehrer verstanden und als solche dann doch wieder ‚exekutiert‘ wird, sondern daß die Schüler selbst wie auch ihre Eltern in die Lerndiagnose als Subjekte einbezogen werden.“ (Brandt / Schlömerkemper 1984, S.148)

Daß ein solches Konzept einer „kommunikativen Lerndiagnose“ von Seiten der Schülerinnen und Schüler schon in der Grundschule möglich ist, dafür fanden wir in den freien Äußerungen der Kinder sichere Anhaltspunkte.

Literatur

- Allerup, P., Jensen, P.E., Klewe, L. & Larsen, K. 1983: Elevernes selvopfattelse. Rodovre Kommune
- Asendorpf, J.B./van Aken, M.A.G. 1993: Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. In: Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie. XXV, 1, S. 64-86
- Baldering, D. 1993: Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Frankfurt: Lang
- Becker, H. & v. Hentig, H. (Hg.) 1983: Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt: Ullstein
- Brandt, H./Schlömerkemper, J. 1985: Kommunikative Lerndiagnose. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, S. 201-219
- Dohrenwend, B.S. & Dohrenwend, B.P. (eds.) 1981: Stressful life events and their contexts. New York: Prodist
- Epstein, S. 1979: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. in: Philipp, S.H. (Hg.). Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett S. 15-45
- Fend, H. 1984: Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen: Verschonen schulische Bewertungsprozesse den „Kern der Persönlichkeit“? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 4, 251-270
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. 1982: The relationship between self and achievement / performance measures. Review of Educational Research, 52, 123-142
- Haußer, K. 1980: Die Einteilung von Schülern. Weinheim: Beltz
- Haußer, K. 1991: Verbalbeurteilungen in Schulzeugnissen. Eine psychologische Inhaltsanalyse. in: Die Deutsche Schule. 83, S. 348-359,
- Haußer, K. 1994: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Haußer, K. & Kreuzer, M. 1990: Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft, S. 243-245
- Helmke, A. 1991: Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In: Pekrun, R./Fend, H. Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke
- Helmke, A. 1992: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe
- Horstkemper, M. 1987: Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation. Weinheim: Juventa

- Ingenkamp, K. (Hg.) 1971: Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim: Beltz
- Krahe, B. 1987: Attributionsstrategien und Identitätsdynamik. In: Frey, H.P./Haußer, K. (Hg.). Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke
- Kreuzer, M. 1981: Soziales Lernen im Modell der „Differenzierten Grundschule“. In K. Haußer (Hg.). Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, S. 115-134).
- Kreuzer, M. 1982: Ausgleichende Erziehung. Förderung in der Grundschule. München: Kösel
- Kreuzer, M. 1991: Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens bei Schülerinnen und Schülern. In: Die Deutsche Schule. 83, 2, S. 231-239
- Pekrun, R. & Fend, H. (Hg.). 1991: Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke
- Pekrun, R. 1985: Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. In: Unterrichtswissenschaft. 13, S. 220-248
- Perrez, M./Reichert, M. 1992: Stress, Coping, and Health. A Situation-Behavior Approach Theory, Methods, Applications. Seattle/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe
- Weiss, R. 1989: Leistungsbeurteilung in der Schule – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalyse und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk
- Ziegenspeck, J. 1974: Zensur und Zeugnis in der Schule. Hannover: Schroedel
- Zielinski, W. 1974: Die Beurteilung von Schülerleistungen. in: Weinert, F.E., u.a. (Hg.). Pädagogische Psychologie. Band 2. Frankfurt: Fischer

Karl Haußer, geb. 1948, Dr. phil., Professor für Psychologie an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule – Universität Flensburg
Anschrift: Mürwiker Str. 77, 24943 Flensburg

Max Kreuzer, geb. 1946, Dr. phil., Professor für Heil- und Sonderpädagogik an der Fachhochschule Niederrhein, Abteilung Mönchengladbach
Anschrift: Richard-Wagner-Str. 101, D-41065 Mönchengladbach