

Haußer, Karl

Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen. Eine psychologische Inhaltsanalyse

Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 348-359



Quellenangabe/ Reference:

Haußer, Karl: Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen. Eine psychologische Inhaltsanalyse - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 348-359 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312526 - DOI: 10.25656/01:31252

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312526>

<https://doi.org/10.25656/01:31252>

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

83. Jahrgang / Heft 3 / 1991

Martinus Santema

Bildung und Ausbildung in einem neuen Deutschland

Bremse oder Motor in Europa?

264

Die deutsche Vereinigung hat bei manchen unserer Nachbarn historische Reminiszenzen geweckt und politische Irritationen ausgelöst. Dies gilt offenbar auch für die Bildungspolitik: Vor allem die Schnelligkeit, mit der einerseits Wandlungen vollzogen wurden, und die Selbstverständlichkeit, mit der durchaus Fragwürdiges beibehalten wird, werden von unseren Nachbarn nicht recht verstanden. Aus dieser Betroffenheit heraus wird dafür plädiert, daß anläßlich der deutschen Vereinigung auch die europäische Entwicklung neue Impulse erhalten sollte.

Lutz Faulhaber

Haben Bürgerinitiativen Schule gemacht?

273

Bei den politischen Veränderungen von der DDR zu den „neuen Bundesländern“ haben Bürgerrechtsgruppen und Bürgerbewegungen eine wichtige Rolle gespielt. Dabei standen von Anfang an auch schulpolitische Ziele auf der Tagesordnung. Nachdem (auch) die Bildungspolitik in „geordnete“ Bahnen geleitet worden ist, scheinen diese Gruppen ihre Bedeutung verloren zu haben. Einer derjenigen, die damals diesen Prozeß maßgeblich betrieben haben, versucht hier, die Bedeutung und das Scheitern (?) dieser Bewegungen nachzuzeichnen.

Gerhart Neuner

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen

280

Das Scheitern des „real existierenden Sozialismus“ in der DDR kann auch als Scheitern sozialistischer Erziehungstheorien und Bildungskonzepte verstanden werden. Gleichwohl sollte im Rückblick mit ausreichender Distanz, aber auch mit differenzierter Kenntnis sowie aufgrund authentischer Informationen versucht werden, die Entwicklungsprozesse zu verstehen, die dieses Scheitern befördert oder aber es nicht zu verhindern vermocht haben. Der langjährige Präsident der Akademie der pädagogi-

261

schen Wissenschaften der DDR versucht in diesem Beitrag, die theoretischen und konzeptionellen Vorschläge in Erinnerung zu rufen, mit denen Erziehungswissenschaftler in der DDR versucht haben, ihre anspruchsvollen Ziele zu verwirklichen. Seine persönliche Verantwortung leugnet er dabei ebensowenig wie seine unveränderte pädagogische Grundüberzeugung.

Elisabeth Fuhrmann

Problemhaft lehren und lernen

Eine immer wieder neue Aufgabe

296

Die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem Lernen, zu kreativer Arbeit, schöpferischem Tun etc. anzuregen, galt in der DDR offiziell immer als Ziel pädagogischer Arbeit. Nach der Wende ist dies wichtiger denn je geworden. Aber der gute Wille allein reicht nicht aus. „Lehrplangerecht“ zu unterrichten – das ist den Lehrerinnen und Lehrern offenbar so sehr zur Gewohnheit geworden, daß sie es erst lernen müssen, den Lernenden z. B. das Recht auf Irrtum zuzugestehen . . . Ein kollegiales Trainingsprogramm kann helfen, alte Gewohnheiten zu problematisieren und die eigene Professionalisierung voranzutreiben.

Jörg Schlömerkemper

Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland

Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR

308

In der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik standen Lehren und Lernen lange Zeit unter verschiedenen Zielsetzungen, die sich auch in deutlich voneinander abweichenden schulischen Verhältnissen ausdrückten. Haben sich die unterschiedlichen Bildungssysteme auch darin niedergeschlagen, was die Betroffenen unter „Bildung“ verstehen? Aus den Daten einer Befragung in der BRD und der DDR (vom Juni 1990) lassen sich deutliche Unterschiede ableiten: Die Befragten identifizieren sich in der DDR stärker mit Bildung, sie schätzen die Bildungsmöglichkeiten günstiger ein, sehen in Bildung aber weniger konstruktive, kritische Fähigkeiten. Typisch erscheint die Haltung des „zuversichtlichen Abwartens“.

Lothar Scholz

Politische Bildung durch eigenes Handeln

Erfahrungen mit einem handlungsorientierten
Lehrerfortbildungskonzept

326

Nach der Öffnung der Grenze zwischen Ost und West war ein großes Informationsbedürfnis zu befriedigen. Die Lehrerfortbildung hatte dabei eine wichtige Rolle. Die Gefahr, als „Besserwessi“ aufzutreten oder als solcher zu erscheinen, konnte bei einem handlungsorientierten Seminarkonzept gar nicht erst entstehen. Die Erfahrungen zeigen, daß dieses Konzept helfen kann, gegenseitige Vorbehalte, unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen zu bearbeiten. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen sollten hier anknüpfen.

Daß Ziffernzensuren fragwürdig sind und nach pädagogischen Maßstäben nicht befriedigen können, ist prinzipiell anerkannt. Schwierig ist es vielmehr, die Alternative – Verbalzeugnisse – praktisch so konsequent umzusetzen, daß die Betroffenen sich damit identifizieren können. Überhaupt scheint keineswegs eindeutig und selbstverständlich, welche Funktion solche Zeugnisse haben sollen. Positive Effekte lassen sich kaum allein darauf zurückführen, daß verbale Beurteilungen geschrieben werden: diese müssen im Kontext einer entsprechenden Konzeption und Praxis des Unterrichts stehen.

In den beiden ersten Grundschulklassen gehören Verbalzeugnisse inzwischen weitgehend zum Standard. Nicht so selbstverständlich ist indes die Gestaltung dieser Texte. Verschiedene Typen der Formulierung können unterschiedliche pädagogische Bedeutungen haben. Diese inhaltsanalytische Auswertung zeigt, daß jene Varianten, die pädagogisch als wünschenswert zu bezeichnen wären, nicht gerade die häufigsten sind.

Im Bildungswesen der USA wird unter hohem Problemdruck, mit viel Engagement und offenbar mit großer Offenheit versucht, die Schulen (wieder) attraktiver und pädagogisch effektiver zu machen. Nachdem zentrale Appelle in den Staaten und vor allem den Kommunen angekommen sind, wird dort den Eltern mehr Wahlfreiheit gewährt und es den Schulen möglich gemacht, sich zu „Magneten“ zu entwickeln, die Eltern bzw. Schüler „anziehen“ können. Offenbar hat dieses Konzept Erfolg – jedenfalls bei jenen sozialen Gruppen, denen die Bildung ihrer Kinder schon immer besonders wichtig war. Es fragt sich schließlich auch, ob alle Schulen „Magnet-Schulen“ sein können.

- Veröffentlichungen zum Themenschwerpunkt des Heftes
- Hans-Christian Harten: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution
- Josef Schermaier: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich
- Hans Jürgen Apel: Schulpädagogik
- Horst Schiffler/Rolf Winkeler: Bilderwelten der Erziehung
- Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik
- Jörg Petersen/Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Pädagogische Positionen

Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen

Eine psychologische Inhaltsanalyse

1. Die Verbalbeurteilung im Kontext von Zeugnisreform

Die Zeugnisreform setzte in der Bundesrepublik Deutschland 1970 mit den „*Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*“ ein, einem Beschluß der Kultusministerkonferenz. Vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund von Studentenunruhen und Neuer Linker, von Bildungsreform und Bildungsrat heißt es in der Einführung zum Abschnitt Zeugnisreform, die Arbeit der Schule werde „durch den ständigen Zwang zur Festsetzung von Leistungsnoten beeinflusst, so daß die Schüler mehr zum Konkurrieren als zum Kooperieren angehalten werden“ (Kultusministerkonferenz 1970, 33). Es wäre wohl nicht zu kühn, von solch einer Einschätzung als abgeleitete Maßnahme eine Grundschule ohne Noten oder gar noch mehr zu erwarten. Immerhin lautet die entscheidende Stelle, in der 1. und 2. Klasse sei „eine allgemeine Aussage über die Leistungen eines Kindes in Hinblick auf das Ziel dieser Schulstufe bedeutsamer als die vorgeblich genaue Benotung der Leistungen in den einzelnen Teilgebieten des Unterrichts“. Am Ende des 1. und 2. Schuljahres sei daher „eine allgemeine Beurteilung des Kindes in freier Form im Zeugnis zu erteilen“. Diese Beurteilung sollte Sozial- und Arbeitsverhalten, Interessen, besondere Fähigkeiten und Schwächen zum Gegenstand haben. Für die 3. und 4. Klasse einigte man sich auf gemischte Zeugnisse aus „allgemeiner Beurteilung“ und „Einzelzensuren“. Die alten „Kopfnoten“ über Betragen, Mitarbeit und Fleiß wurden als ein „nicht angemessenes Mittel“ abgeschafft (Kultusministerkonferenz 1970, 33).

Welche *Intentionen* waren mit der Zeugnisreform verbunden, und auf welche Weise wurde sie in den vergangenen zwei Jahrzehnten verwirklicht? – Hierzu gilt es zu bedenken, daß andere Teile dieses KMK-Beschlusses – zum Beispiel zur Neuordnung des Schulanfangs durch eine Eingangsstufe – auch nicht im Ansatz verwirklicht sind. Der „versteckte Charme“ einer Zeugnisreform, welche die Grundschule in zwei Stufen teilt, liegt in ihrem *zweispältigen Charakter*: Die Zeugnisneuordnung läßt sich zum einen begreifen als ein erster Schritt einer Reformschulischer Beurteilungspraxis – weg von konkurrenzorientierten Noten, hin zur Verbalbeurteilung der persönlichen Lernentwicklung. Auf der anderen Seite läßt sich die Einführung von Berichtszeugnissen in der 1. und 2. Klasse aber auch verstehen als ein verstärkt kindgemäßes, glattgehobeltes Verbindungsstück zwischen Kindergarten ohne formale Beurteilung und Grundschul-Oberstufe mit Ziffernnoten als Vehikel der Übertrittsauslese. Je nachdem, welche Intention gemeint ist, werden die einen die Zeugnisreform als abgeschlossen und

die anderen als eben erst begonnen ansehen. So nimmt es nicht wunder, daß die Berichtszeugnisse in der Grundschule eher langsam Einzug hielten: Am Ende der 70er Jahre erhielten Schulkinder in den meisten Bundesländern nach der Überblickstabelle von Bolscho 1979 noch am Ende der 2. Klasse ihr erstes Ziffernzeugnis, was eine Benotungspraxis im Jahresfortgang der 2. Klasse voraussetzt. Nach Abschluß der 80er Jahre hat sich das Bild nach Kammermaier 1991 leicht verschoben: In der Mehrzahl der alten Bundesländer wird erst ab dem 3. Schuljahr benotet, und als Sonderregelung kann in Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein auf Antrag die notenfreie Grundschule eingeführt werden. Während es in der DDR früher in der Regel Noten von der 1. Klasse an gab, befinden sich die Zeugnisregelungen in den östlichen Bundesländern derzeit im Umbruch.

Auch Berichtszeugnisse müssen *verwaltungsrechtlich nachprüfbar* Kriterien genügen, dienen doch auch sie organisatorisch-selektiven Maßnahmen des Vorrückens/Sitzenbleibens, der Einweisung in Sonderschulen und der Übertrittsentscheidung für die Sekundarschulen (Kultusministerkonferenz 1970; zur Problematisierung: Kreuzer 1972, Haußer 1980). Nichtsdestotrotz wird mit der Zeugnisreform die Hoffnung auf eine *alternative Schuldiagnostik* verbunden: Beteiligung von Eltern und Schülern statt bloßer amtlicher Bekanntgabe, Beschreibung der Lernentwicklung statt reiner Klassifikation des Leistungsstandes, Betonung des persönlichen Lernfortschritts anstelle von Vergleich und Konkurrenz, Herausstellen sachbezogener Qualitätsmaße anstelle des unantastbaren Urteils einer Autorität. Ganz gewiß nicht zuletzt ist der psychologischen Frage nachzugehen, wie sich die Schülerbeurteilung – zum Beispiel hinsichtlich der verwendeten Bezugsnormen – durch Verarbeiten und Internalisieren auf die Schülerpersönlichkeit auswirkt (Haußer & Kreuzer i. Vorb., Haußer 1984, Haußer 1983, Bachmair 1979). Nicht nur Grundschullehrerinnen, auch zunehmend Kolleginnen und Kollegen aus Sekundarschulen erleben im quantitativen und qualitativen *Ausbau des Gutachtenanteils* von Zeugnissen die Hoffnung, die Erwartung, aber auch den Druck einer anspruchsvolleren schulischen Diagnostik. Es gilt auch, eine Professionalitätslücke des Lehrerberufs zu schließen.

2. Fragestellung und Methode der Inhaltsanalyse

Um einen differenzierten Eindruck von der gegenwärtigen Praxis schulischer Verbalbeurteilung zu gewinnen, wurden 47 Zeugnisse aus 1. und 2. Klassen Grundschule gesammelt, anonymisiert und inhaltsanalysiert. Es handelt sich hierbei um Verbalbeurteilungen in reinen Berichtszeugnissen wie auch in gemischten Zensuren-Wort-Zeugnissen. Als zu kodierende Analyseeinheit wurden die einzelnen Sätze der Texte gewählt; nur durch Komma oder Semikolon getrennte selbständige Sätze (wie hier) wurden jeder für sich als eigene Einheit gekennzeichnet.

Unsere Fragestellung ist notwendigerweise selektiv – sie ist von psychologischer Art. Das *Erkenntnisinteresse* richtet sich auf die Frage, *inwieweit eine Verbalbeurteilung einer Schülerpersönlichkeit möglichst gerecht werden kann*. Insofern weicht unsere Zeugnisanalyse von anderen ab, welche eine

Zeugnistypologie ohne empirische Dimensionen vorstellen (Benner & Ramseger 1985), welche der Auffächerung von Kategorien zum Arbeits- und Sozialverhalten nachgehen (Scheerer, Schmied & Tarnai 1985) oder welche den quantitativen Umfang verschiedener Beurteilungsgegenstände, Aussagen über Lernfortschritte, Schwierigkeiten und Hilfen sowie stilistische Merkmale der Zeugnisnoten untersuchen (Elbing & Buschmann 1985).

Ob eine Verbalbeurteilung einer Schülerpersönlichkeit gerecht werden kann, zeigt sich u. a. an der Orientierung an Verhaltensweisen in konkreten Situationen, an der Bezugnahme auf soziale Interaktionen, an der Beschreibung der Persönlichkeitsentwicklung in der Zeit sowie an der Ausrichtung der Diagnose auf künftige Förderung.

2.1 Verhaltensbeschreibung vs. Seinsbeschreibung

Verhaltensweisen treten in Situationen auf und werden in Situationen erlebt. Ein einzelner Schüler zeigt Abertausende Verhaltensweisen im ablaufenden Unterricht eines Schuljahrs. Der einzelnen Lehrkraft bleibt beim Zeugnisschreiben gar nichts anderes übrig, als bei der Reflexion über ihre Beobachtungsaufzeichnungen „typische“ Verhaltensweisen auszuwählen. Eine Beschreibung von Verhaltensweisen in Situationen fällt aber in aller Regel flüssig, prozeßorientiert und damit im Zweifelsfall weniger verurteilend aus als Beschreibungen mit Hilfe statischer Merkmale. In seiner Analyse der *Bedeutung von Wortarten für psychologische Gutachten* kommt Graumann zu dem Schluß, daß Adjektive und Substantivierungen zu statischen Festschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen verleiten, während Verben und Adverbien eher flüssige Beschreibungen zu leisten vermögen (Graumann 1960). In der Tat benennen Verben Tätigkeiten in Situationen, während Adjektive übersituative Merkmale vorgeben („sie ist schweigsam“, „der aggressive Schüler“, „das lebhaftes Kind“). Bei unserer Inhaltsanalyse wurden die Verbsätze (d. h. Sätze mit dominierenden Verben und Adverbien) eines jeden Zeugnisses komplementär zu den Adjektivsätzen (d. h. Sätze mit dominierenden Adjektiven und Substantiven) ausgezählt.

2.2 Interaktionale Beschreibung vs. individuelle Beschreibung

Schulisches Lernen wird von einem Schulkind durch Anstrengung und Konzentration und durch Rückgriff auf schon erlernte Fähigkeiten vollzogen. Soweit die individuellen Faktoren. Schulisches Lernen ereignet sich aber auch immer in sozialer Interaktion. Lernentwicklung und Leistungen des einzelnen hängen auch von seinem sozialen Austausch, seinen Beziehungen, Einstellungen und Erwartungen zu Lehrern, Mitschülern, Eltern und Gleichaltrigen ab. Wird dies bei einer Schülerbeurteilung nicht in Rechnung gestellt, so kann man von einem individualistischen Zeugnis sprechen. Anknüpfend an das Kriterium der Verhaltensbeschreibung thematisiert dieses zweite Analysekriterium Verhalten im sozialen Kontext.

Bezogen auf Unterricht sind damit Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Interaktionen gemeint.

Bei der Auswertung werden die Häufigkeit von Zeugnissätzen mit interaktionaler Beschreibung von Tätigkeiten ermittelt in Relation zur Anzahl der Zeugnissätze mit individueller Beschreibung.

2.3 Entwicklungsbeschreibung vs. Eigenschaftenzuschreibung

Menschliche Entwicklung wird psychologisch als Entstehung, Festigung und Veränderung des Verhaltens und Erlebens einer Person in ihrer sozialen Lebenswelt und im biographischen Zeitverlauf verstanden. Die Pädagogische Psychologie – insbesondere die Forschung über Lehrererwartungen – lehrt, daß positive wie auch negative Einstellungen gegenüber Schülern deren Entwicklung einstellungs- und erwartungsgemäß beeinflussen. *Stereotype Einstellungen gegenüber Schülern schlagen sich in der Behandlung und informellen Beurteilung im Unterricht ebenso nieder wie in der formellen Beurteilung im Zeugnis.* Je mehr Verbalbeurteilung in zeitlose Charakterologie verfällt, in ein Schubladendenken über Schülertypen, um so mehr läuft die betreffende Lehrkraft Gefahr, erwartungswidrige Entwicklungen oder Entwicklungen überhaupt zu übersehen. Verbalbeurteilungen lassen sich somit danach unterscheiden, inwieweit sie vermeintlich zeitlose, statische Schülereigenschaften beschreiben oder aber Veränderung und Stabilität von Merkmalen im Schuljahrsablauf benennen.

Die Sätze jedes Zeugnisses wurden bei diesem dritten Analysekriterium inhaltsanalytisch daraufhin kodiert, ob sie Entwicklungsbeschreibungen vornehmen oder quasi zeitlose Eigenschaften zuschreiben.

2.4 Diagnose zur Förderung vs. Diagnose als Selbstzweck

In anderen humanwissenschaftlichen Professionen wie der des Arztes, des Psychologen, des Pfarrers, des Rechtsanwalts, Staatsanwalts und Richters haben Gutachten *neben der Diagnosefunktion grundsätzlich auch eine Prognose- und Behandlungsfunktion* (vgl. auch Ramseger 1989 zur defizitären Analogie des Arzt- und des Lehrerberufes). Sollen Zeugnisse keine mit gesenktem Haupt entgegens zunehmenden Verlautbarungen „ex cathedra“ sein mit einer Bedeutung „an sich“, so muß die zurückblickende Beurteilung eine vorausschauende Funktion für das beurteilte Subjekt haben. Eine schulische Diagnose lohnt den Aufwand erst, wenn sie Lehr-Lern-Empfehlungen für den zukünftigen Weg eines Schülers ableitet. Elbing & Buschmann 1985 unterscheiden hier floskelhafte allgemeine Empfehlungen („viel üben“) von spezifischen Aussagen über wünschenswerte Maßnahmen und Hilfestellungen („besonders auf eine deutliche Aussprache achten“). An dieser Stelle wird besonders deutlich, daß Zeugnisse – sollen sie im förderlichen Sinne effektiv wirken – in einen Kommunikations- und Beratungsprozeß mit Schülern, Eltern und Lehrerkollegen eingebunden sein müssen (vgl. das Modell des Lernentwicklungsberichts nach Brandt & Schlömerkemper 1985).

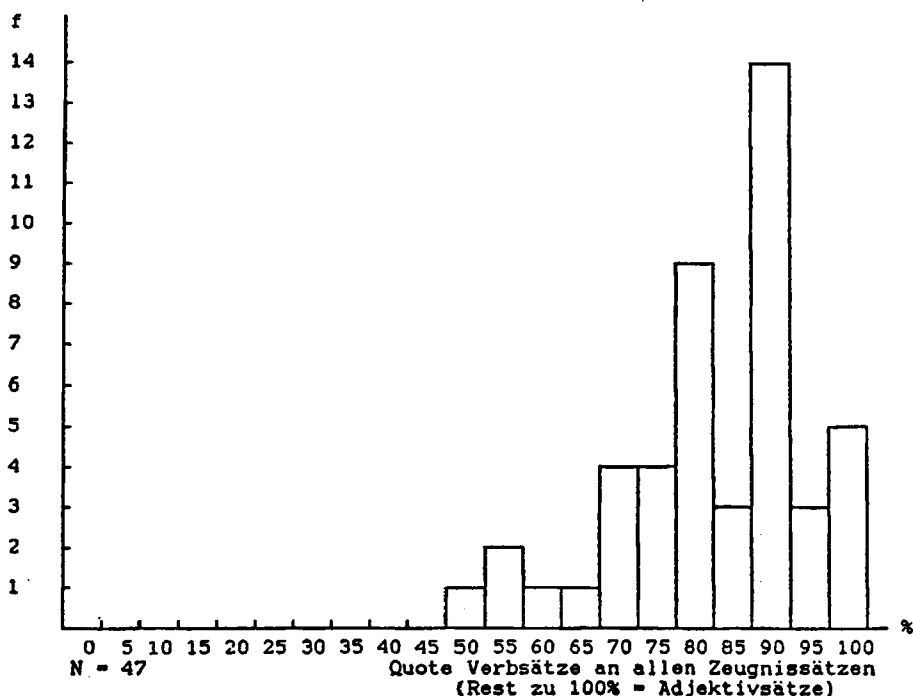
Bei unserer Inhaltsanalyse wurden als viertes Kriterium Lehr-Lern-Empfehlungen in Zeugnissätzen im Verhältnis zu den übrigen Sätzen ausgezählt.

3. Ergebnisse der Inhaltsanalyse von Verbalbeurteilungen

Im Sinne der dargestellten vier psychologischen Analysekriterien wurden für jedes der 47 Zeugnisse Quoten in Prozenten aller Zeugnissätze ermittelt. Dies ergibt jeweils eine Häufigkeitsverteilung nach den Quoten der 47 Zeugnisse.

3.1 Verhaltensbeschreibung vs. Seinsbeschreibung

Abb. 1 Verhaltensbeschreibung



Beispiele für Adjektivsätze:

- * „Monika ist ein nettes, zuwendungsbedürftiges Mädchen.“
- * „Der Schüler ist meist fleißig und willig.“
- * „Die aufgeschlossene, freundliche Schülerin zeigt ein lobenswertes Verhalten. Sie ist hilfsbereit und zuverlässig.“

Beispiele für Verbsätze:

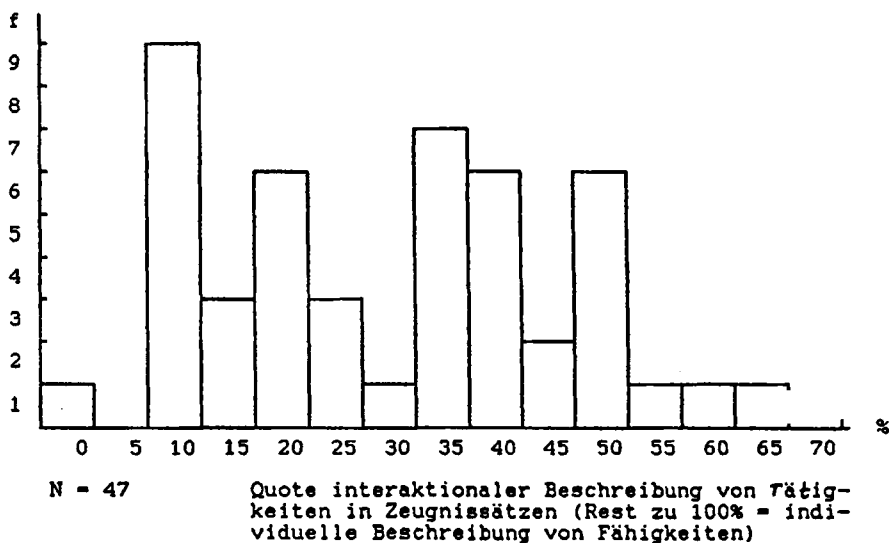
- * „Im Leselehrgang ist Markus noch nicht zum Abschluß gekommen, das Zusammenlesen bereitet noch Schwierigkeiten, einige Buchstaben sind noch nicht sicher geläufig und werden verwechselt.“
- * „Mit Sachverhalten setzt er sich kritisch auseinander; logische Fehler in der Argumentation entgehen ihm nicht.“

- * „Sie kann vor der Klasse so lebendig erzählen, daß ihr alle aufmerksam zuhören.“

Die Häufigkeitsverteilung zeigt, daß die Verhaltensbeschreibung anhand von Verbsätzen einheitlich in den Zeugnissen dominiert. Seinsbeschreibungen durch Adjektivsätze werden heute eher als Ausnahmefall in Zeugnissen formuliert.

3.2 Interaktionale Beschreibung vs. individuelle Beschreibung

Abb. 2 Interaktionale Beschreibung



Beispiele für individuelle Beschreibungen von Tätigkeiten:

- * „Im Unterricht arbeitet er selten aktiv mit; seine Ausdauer und sein Konzentrationsvermögen sind sehr gering.“
- * „Benjamin hat sich zu einem reifen Schüler entwickelt, der sich den Anforderungen stellt.“
- * „Gewissenhaft, zielstrebig und immer gut gelaunt erfüllt sie ihre schulischen Pflichten.“

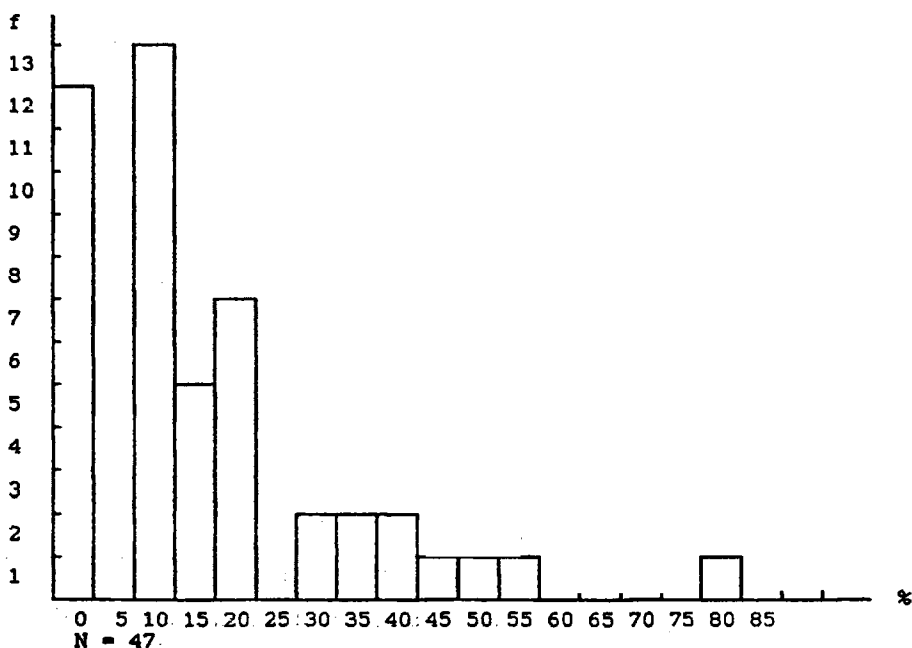
Beispiele für interaktionale Beschreibungen von Tätigkeiten:

- * „Christian verhält sich seinen Mitschülern gegenüber aufgeschlossen und freundlich. Er spielt gerne mit ihnen und läßt sich bereitwillig bei der Arbeit helfen, wobei er jedoch stets seine eigenen Interessen in den Vordergrund stellt.“
- * „Trotz gelegentlicher Neigung zu eigenwilligem Verhalten stellt sie ihre persönlichen Interessen letztlich immer wieder zugunsten der Klassengemeinschaft zurück und verhält sich kooperativ.“

Die breite Streuung dieser Verteilung zeigt, daß sich Lehrkräfte beim Zeugnisschreiben beachtlich darin unterscheiden, welche Bedeutung sie der sozialen Interaktion mit und zwischen Schülern beimessen. Sehen wir von vier Extremfällen ab, so liegt die Quote interaktionaler Beschreibung von Tätigkeit zwischen 10 und 50% der Zeugnissätze.

3.3 Entwicklungsbeschreibung vs. Eigenschaftenzuschreibung

Abb. 3 Entwicklungsbeschreibung



Quote Entwicklungsbeschreibung
in Zeugnissätzen
(Rest zu 100% = Beschreibung von
Eigenschaften)

Beispiele für Eigenschaftenzuschreibung:

- * „Ihre Beiträge zeigen, daß sie folgerichtig denken, Erlerntes verknüpfen und zu eigenständigen Lösungen kommen kann.“
- * „Er stellt sich den Anforderungen der Schule und folgt dem Unterricht aufmerksam.“
- * „Lena ist ein aufgeschlossenes, kontaktfreudiges Mädchen, das sich seinen Mitschülern gegenüber gut durchsetzen kann.“

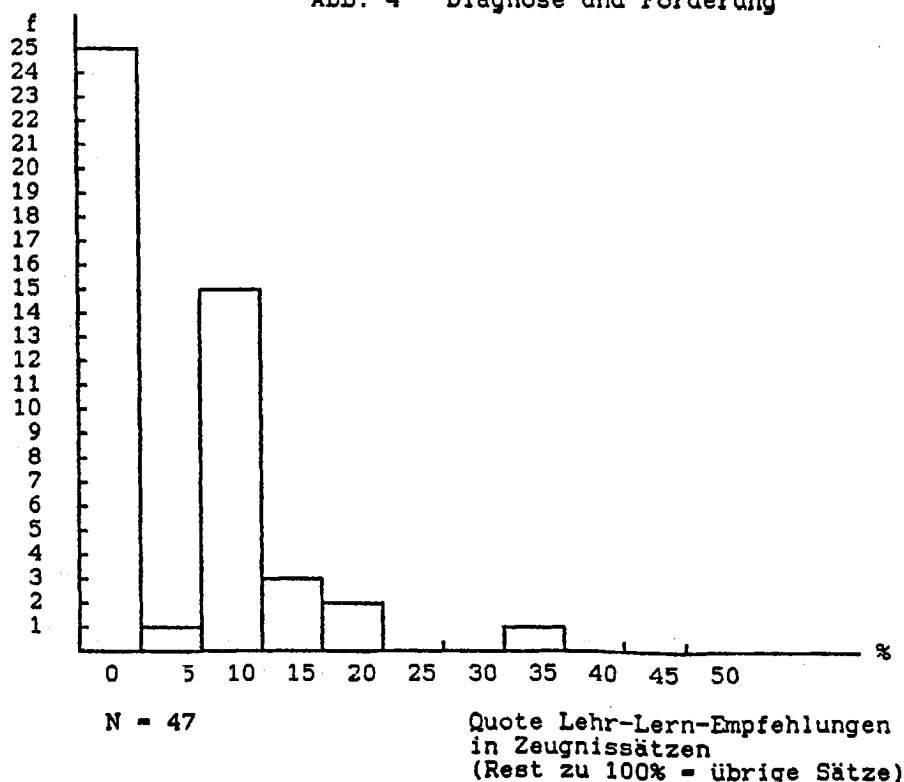
Beispiele für Entwicklungsbeschreibung:

- * „Das Arbeitstempo war noch recht schnell, aber er arbeitete schon ordentlicher als im Vorjahr.“
- * „Michael liest bekannte Texte flüssig, und es gelingt ihm zunehmend, aus fremden Texten selbständig Informationen zu gewinnen.“
- * „Herbert hat gelernt, ruhiger auf andere Kinder zuzugehen, sich in positiver Weise um Freundschaft zu kümmern.“

Die stark linksschiefe Verteilung deckt auf: Ein Viertel der Zeugnisse geht überhaupt nicht auf Lernentwicklung ein, ein weiteres Viertel lediglich zu 10% der Zeugnissätze. Hier deutet sich ein Dilemma an: Die Beschreibung von Lernentwicklungen setzt systematische Beobachtung und Aufzeichnung voraus, führt aber dann zu einem umfassenden Entwicklungsbericht, welcher konventionelle Zeugnisformulare in ihrem vorgesehenen „Verbalfeld“ sprengt.

3.4 Diagnose zur Förderung vs. Diagnose als Selbstzweck

Abb. 4 Diagnose und Förderung



Beispiele für Diagnose als Selbstzweck:

- * „Beim Lesen und Rechtschreiben hat Klaus große Schwierigkeiten. Er kennt noch nicht alle Buchstaben.“
- * „Karl wiederholt die 2. Klasse freiwillig. Seine insgesamt mangelhaften Leistungen wurden zuletzt nicht mehr abgeprüft.“
- * „Unauffällig, aber aufmerksam folgt sie dem mündlichen Unterricht. Wird sie aufgerufen, wirkt sie manchmal noch unsicher, obwohl sie die richtige Antwort oft weiß.“

Beispiele für Diagnose zur Förderung:

- * „Beim Schreiben muß Markus noch genauer auf die Zeilen achten.“

- * „Sie arbeitet schnell, jedoch oft zu flüchtig und ungenau. Sie sollte sich mehr Zeit lassen und mehr Sorgfalt aufbringen.“
- * „In Mathematik könnten seine Leistungen sehr gut sein, wenn er auch leichte Aufgaben ernst nähme.“
- * „Daniel braucht viel Ermunterung und Lob, um zu gleichmäßig guten Leistungen zu kommen.“

Die Bilanz ist ernüchternd: Über die Hälfte der Zeugnisse schweigen sich zur Frage von Förderkonsequenzen ihrer Diagnose aus. Sie konstatieren, aber empfehlen nicht.

3.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Die vorgestellten Häufigkeitsverteilungen unserer quantitativen Inhaltsanalyse von Zeugnissen werden im folgenden durch eine kurze qualitative Inhaltsanalyse im Sinne von Ritsert 1972 ergänzt, welche sich von den quantitativ nicht faßbaren Analysemerkmalen *Kontext, Latenz, Singularität und Absenz* leiten läßt. Hierbei fließen auch Erfahrungen des Autors aus Lehrerfortbildung über Verbalbeurteilung ein.

Was den *Kontext* der Verbalbeurteilungen angeht, so handelt es sich bei der Zeugnisvergabe um eine amtliche Bekanntmachung mit Quittierung der Kenntnisnahme durch die Erziehungsberechtigten. Soll die Schülerbeurteilung im Rahmen von Zeugnissen ihren obrigkeitlichen Charakter durchbrechen, so sind Schüler und Eltern in den Prozeß der Diagnoseerstellung kommunikativ einzubeziehen und mit Aushändigung der Diagnose zu beraten (vgl. 3.4). Zum Kontext der Zeugnisse gehört auch der Zeitpunkt ihrer Aushändigung. Daß Jahreszeugnisse zum Schuljahrsende ausgehändigt werden, hat mit der „Jahrgangsklasse als bürokratischer Einheit“ (Haußer 1980) und der damit verbundenen Versetzungsentscheidung zu tun. Aus diagnostischer Sicht stellt eine Zeugnisvergabe zum Schuljahrsende jedoch den ungünstigsten Zeitpunkt des ganzen Jahres dar: Die Zeugnisse werden unterzeichnet ad acta gelegt, die Großen Ferien bieten die „Gnade des Vergessens“, und zu Beginn des neuen Schuljahrs ist der potentielle Zusammenhang von Diagnose und differentieller Förderung im Bewußtsein der Beteiligten – falls je vorhanden – gelöscht.

Unter *Latenz* sind Aspekte und Bedingungen der Textentstehung zu verstehen, die unterschwellig den Text als Produkt beeinflussen. Hier ist das Textformat zu nennen, mit welcher das amtliche Zeugnisformular (in der Regel ein DIN-A 4-Bogen) die Länge der Verbalbeurteilung vorgibt. Von den 47 inhaltsanalysierten Verbalbeurteilungen füllen 42 alle vorgegebenen Formularzeilen aus und überschreiten diese zum Teil. Aus Lehrerfortbildungen ist bekannt, daß beim Formulieren Textentwürfe auf den vorgegebenen Zeugnisplatz zusammengestrichen werden (besonders einfach mit PC). Eine differenzierte und anspruchsvolle Begutachtung von Lernentwicklung und Leistungsstand bedarf jedoch eines ausreichenden Umfangs. Der Gedanke liegt nahe, daß unsere ernüchternden Untersuchungsergebnisse zu Entwicklungsbeschreibung (3.3) und zu Diagnose zur Förderung (3.4)

durch die vorgegebene Textkürze mitbedingt sind. Es ist jedoch ein defensiver Ausweg, eine ausführliche Verbalbeurteilung – wie immer wieder praktiziert – als Anhang ans Zeugnisblatt zu heften. Damit verliert sie an Stellenwert. Hingegen ist es ein Indikator für zugestandenen persönlichen Stil und demokratischen Freiraum, wenn eine Lehrkraft oder eine Schule im Rahmen der schulrechtlichen Vorgaben ihr Zeugnisformular selbst konzipiert (z. B. als beidseitiges Blatt oder als drei- bis vierseitiger Bogen).

Mit *Singularität* ist das Phänomen gemeint, daß im Fall eines einzelnen Textes eine Besonderheit erscheint, die nur diesem eigen ist. Eine Häufigkeitsauszählung über alle Texte macht somit keinen Sinn: nichtsdestotrotz kann das Einzelphänomen umso interessanter, origineller, anregender sein. Es ist der Reiz und das Potential einer Verbalbeurteilung, daß eine Lehrkraft ihren persönlichen Begutachtungsstil entwickelt und neben den vorgegebenen Standardthemen Sozialverhalten, Arbeitsverhalten und fächerspezifische Lern- und Leistungsentwicklung auch ihr wichtige Beobachtungen mitteilt, welche eine Schülerpersönlichkeit einzigartig und unverwechselbar machen.

Auch mit *Absenz* sind nicht zählbare Phänomene gemeint – nämlich Vorstellbares, das fehlt. So zeigte sich bei der Kodierung der Zeugnissätze nach Analysekriterium 1 „Verhaltensbeschreibung“, daß im Sinne einer Seinsbeschreibung zwar Adjektive verwendet werden, daß jedoch in keinem der 47 Zeugnisse die gesteigerte Verhärtung in Form von Substantiven auftaucht. Begriffe wie „Störenfried“, „Unruhestifter“, „Zappelphilipp“ oder „Musterschüler“ und „Klassenbester“ o. ä. kommen nicht vor.

4. Diskussion

Die anhand der vier psychologischen Analysekriterien durch Kodierung aller Sätze der 47 Zeugnisse zustande gekommenen Häufigkeitsverteilungen sind zum einen erfreulich, zum anderen ernüchternd, was die damit aufgedeckte Beurteilungspraxis angeht. Erfreulich ist zweifellos die *überwiegende Verbreitung von Verbsätzen auf Kosten von Adjektivsätzen* (Abb. 1), während Substantivierungen als problematischste Wortart überhaupt nicht vorkommen (3.5). *Flüssige Verhaltensbeschreibung* hat sich gegenüber statistischer Seinsbeschreibung weitgehend durchgesetzt. Daß sich ferner die *Quote interaktionaler Beschreibung von Tätigkeiten im wesentlichen zwischen 10 und 50%* bewegt (Abb. 2), erscheint akzeptabel, gilt es doch, individuelles Lernverhalten und Können erst einmal zu beschreiben; der soziale Entstehungszusammenhang bildet die andere Seite der Medaille. Ernüchternd wirken demgegenüber die *beiden extrem linksschiefen Verteilungen der Sätze mit Entwicklungsbeschreibungen und mit Förderempfehlungen* (Abb. 3 und 4). Über die Hälfte der Zeugnisse enthält zu 90 und mehr Prozent Eigenschaftenzuschreibungen ohne zeitlichen Bezug, so daß diese als unveränderlich erscheinen müssen. Analog zum Analysekriterium der sozialen Interaktion kann der Diagnose-Förder-Aspekt zweifellos nicht in jedem Zeugnissatz realisiert sein. Erst einmal ist die Diagnose zu erstellen.

Daß sich aber mehr als die Hälfte der Zeugnisse mit dem Beurteilen begnügt und keine einzige Lehr-Lern-Empfehlung für die Zukunft abgibt, zeugt davon, wie weit sich die Tradition amtlicher Schülerbeurteilung vom Alltag pädagogischer Anstrengung entfernt hat.

Diese Studie ist jedoch nicht repräsentativ. Eine bundesweit repräsentative Stichprobe von Grundschulzeugnissen bedeutete einen immens vielfachen Aufwand und konnte in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Weitaus wichtiger als Repräsentativität erscheint jedoch die Betroffenheit von Lehrerinnen und Lehrern als Rezipienten: Wo werden Übereinstimmungen, wo Kontraste im Verhältnis zur eigenen Beurteilungspraxis erlebt? Jede Lehrkraft kann die vier beschriebenen psychologischen Analyse Kriterien auf vorliegende eigene Zeugnisse anwenden. Wichtiger noch: Die Kriterien unserer Analyse lassen sich umfunktionieren zu *Kriterien für das Zeugnis schreiben*.

Das Kursieren von „Musterzeugnissen“ und „Formulierungshilfen“ für die Praxis des Zeugnis schreibens deutet auf eine Kompetenzlücke hin. Einst lag das Berufsbild des Lehrers im „Schulmeister“, der „Schule hält“, d. h. im Frontalunterricht Großklassen lehrt und züchtigt. Er war der Amateurdiagnostiker, der das Notenbuch schwenkte und als Autorität Zensuren zur Disziplinierung und Selektion verteilte – Zensuren, die anzuzweifeln gegen seine Autorität verstoßen hätte und die deshalb nie offen angezweifelt wurden. Auch heute noch erfreuen sich Ziffernnoten bei Schülern und Eltern einer hohen Akzeptanz, wenngleich sie die pädagogische Diagnostik längst als unhaltbar ausweist.

Die *Professionalitätslücke* wird gegenwärtig am stärksten von den Lehrerinnen und Lehrern selbst erlebt: Die Nachfrage nach Lehrerfortbildung in Schülerbeurteilungsmethoden liegt erheblich höher als das staatliche Angebot. Gegenstand einer diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften muß dann aber neben der engeren Aufgabe des Zeugnis formulierens sein: systematische Beobachtung, Lern- und Leistungsfeststellung, Dokumentation im Jahresfortgang, kommunikative Diagnostik mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie Zeugnisvergabe im Kontext von Beratung und Förderungsplanung. Es geht noch weiter: Zeugnisreform läßt sich nicht jedem beliebigen Unterricht aufsatteln, wie andere Untersuchungen zeigen: Individualisierte statt schematischer Zeugnisse erfordern einen individualisierten Unterricht, Zeugnistypen entsprechen Unterrichtstypen (Scheerer, Schmied, Tarnai 1985, Benner & Ramseger 1985). *Vom Notenzettel zum pädagogischen Gutachten* – die Geschichte des Schulzeugnisses ist auch eine Geschichte der Professionalisierung des Lehrerberufes.

Literatur

- Bachmair, Gerd 1979: Normen der Schülerbeurteilung. In: Die Deutsche Schule. 71, 1979, 10, S. 598–608
- Benner, Dietrich, und Ramseger, Jörg 1985: Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 1, S. 151–174
- Bolscho, Dietmar 1979: Die Zeugnisneuordnungen im 1. und 2. Schuljahr. In: Bolscho, Dietmar, und Schwarzer, Christine (Hg.): Beurteilen in der Grundschule. München: Urban & Schwarzenberg, S. 130–145
- Brandt, Horst, und Schlömerkemper, Jörg, 1985: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, S. 201–219
- Elbing, Eberhard, und Buschmann, Stefanie, 1985: Schülerbeurteilung mittels Wortzeugnissen. Eine empirische Analyse. In: Psychologische Arbeiten und Berichte Nr. 21. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Universität München
- Graumann, Carl Friedrich, 1960: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: Lersch, Philipp, und Thomae, Hans (Hg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. (Handbuch der Psychologie, Band 4.) Göttingen: Hogrefe, S. 87–154
- Haußer, Karl 1984: Identität. In: Huber, Günter Ludwig, Krapp, Andreas, und Mandl, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. München: Urban & Schwarzenberg, S. 416–442
- Haußer, Karl 1983: Identitätsentwicklung. New York: Harper & Row (UTB)
- Haußer, Karl 1980: Die Entwicklung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim: Beltz
- Haußer, Karl, und Kreuzer, Max (i. Vorb.): Zeugniszensuren und Fähigkeitsselbstkonzept
- Kammermaier, Otto 1991: Die Beurteilungspraxis in der Grundschule. Eine Studie zur Schulentwicklung in der BRD seit 1979. Magisterarbeit. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Universität München
- Kreuzer, Max, 1982: Ausgleichende Erziehung. Förderung in der Grundschule. München: Kösel
- Kultusministerkonferenz 1970: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Bonn: Sekretariat der KMK
- Ramseger, Jörg, 1989: Differenzierende Lernerfolgsrückmeldung – eine Chance zur Wiedergewinnung der Pädagogik. Zeugnisreform in Schleswig-Holstein. In: Die Schleswig-Holsteinische Schule. 10/1989, S. 6–12
- Ritsert, Jürgen, 1972: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt: Athenäum
- Scheerer, Hansjörg, Schmied, Dieter, und Tarnai, Christian 1985: Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 1, S. 175–200

Karl Haußer, Jahrgang 1948, Dr. phil., Dipl.-Psych., Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Flensburg.

Anschrift: Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Flensburg, Mürwiker Str. 77, 2390 Flensburg