

Reimers, Heino

Was "leisten" Verbalzeugnisse?

Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 334-347



Quellenangabe/ Reference:

Reimers, Heino: Was "leisten" Verbalzeugnisse? - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 334-347 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324670 - DOI: 10.25656/01.32467

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324670>

<https://doi.org/10.25656/01.32467>

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

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.

Heino Reimers

Was „leisten“ Verbalzeugnisse?

334

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.

Karl Haußer

Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen

Eine psychologische Inhaltsanalyse

348

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.

Manfred Weiß

Schulreform in den USA

Entwicklungstrends in den 80er Jahren

360

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 „Magnet“ 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.

Neuerscheinungen:

373

- Veröffentlichungen zum Themenschwerpunkt des Hefes
- 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

Heino Reimers

Was „leisten“ Verbalzeugnisse?

„Die *Fragwürdigkeit der Zensurengebung*“ wird in wissenschaftlichen Diskussionen schon lange nicht mehr bestritten, sie gilt mindestens seit der gleichlautenden Publikation Ingenkamps von 1977 als hinlänglich belegt. Dennoch erlebt das Thema in neuerer Zeit eine Renaissance. Der Grund liegt zum einen darin, daß sich der Unterricht verstärkt binnendifferenzierenden Konzepten zuwendet und damit automatisch auch Fragen der Leistungsbeurteilung zentral berührt werden. Zum anderen hat dieses Thema aus konkretem Anlaß wieder an Bedeutung gewonnen, da in den letzten Jahren in vielen Bundesländern die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Erteilung von Berichtszeugnissen anstelle von Ziffernzeugnissen zum Teil erheblich erweitert wurden.

Verfolgt man aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die *öffentliche Diskussion um die Einführung von Verbal- bzw. Berichtszeugnissen* (diese beiden Begriffe werden üblicherweise synonym verwendet), so entsteht der Eindruck, daß es zwar vordergründig um das Für und Wider von Berichtszeugnissen und deren (pädagogische) „Leistungen“ geht, unterschwellig jedoch grundsätzlichere Fragen der Leistungsbeurteilung in der Schule und ihrer Funktion in der Gesellschaft berührt werden. Viele dieser Fragen sind bereits im erziehungswissenschaftlichen Bereich diskutiert worden. Angesichts der zum Teil sehr emotional und unsachlich geführten Diskussion um das Für und Wider von Berichtszeugnissen erscheint es jedoch notwendig, erneut diese *grundsätzlichen Fragen* zur Leistungsbeurteilung auch im Zusammenhang mit der zunehmenden Einführung von Berichtszeugnissen zu erörtern, um zu einer Versachlichung der Auseinandersetzung beizutragen.

Der folgende Beitrag ist in folgende drei Schritte untergliedert: Ich werde zunächst auf die mit der Einführung der Verbalzeugnisse verbundenen pädagogischen *Zielvorstellungen* eingehen. Anschließend fasse ich kurz die bisher gesammelten *Forschungsergebnisse* zu diesem Themenkomplex zusammen, um zu klären, was Verbalzeugnisse tatsächlich leisten. Im dritten Abschnitt werde ich versuchen, zu einer *begrifflichen Präzisierung* dieser Diskussion und vor allem zu einer Klärung der jeweiligen Diskussions- und damit Begriffsebenen in den Argumentationsbemühungen der Befürworter und Gegner einer Zeugnisreform beizutragen. Abschließend werde ich einige *Anregungen zur Praxis* von Berichtszeugnissen geben.

1. Was sollen Verbalzeugnisse „leisten“?

Berichtszeugnisse versuchen sich an dem *pädagogischen Leistungsbegriff* auszurichten, der in Abhebung vom traditionellen Leistungsbegriff an den Grundsätzen des Ermutigens und Förderns, am individuellen Lern- und

Entwicklungsprozeß der Schülerinnen und Schüler und an der sozialen Dimension des Lernens orientiert ist (vgl. Bartnitzky & Christiani 1987, S. 8–10, und ausführlicher Klafki 1985, S. 155–193).

(1) Differenzierung der Leistungsrückmeldungen:

Ziel der Verbalbeurteilung ist es, den Schülerinnen und Schülern eine differenziertere Rückmeldung über die von ihnen erbrachten Leistungen zu geben als es Noten können, um dem *Grundsatz des Ermutigens und Förderns* besser gerecht werden zu können.

Wissen die Schülerinnen und Schüler eigentlich, aus welchen Aspekten sich ihre Note zusammensetzt, welche Themen, Unterrichtseinheiten oder Lernverhaltensweisen die Note positiv oder negativ beeinflusst haben? Nimmt ein Schüler an sich selbst noch wahr, daß er etwas dazugelernt hat, obwohl er sich im Vergleich zum vorhergehenden Schuljahr von der Note her nicht verbessert hat? Oder extremer gefragt: Nimmt ein Schüler an sich selbst auch noch wahr, daß er etwas dazugelernt hat, obwohl er sich im Vergleich zum vorhergehenden Schuljahr sogar „um eine Note verschlechtert hat“? – Berichtszeugnisse versuchen, an diesem Punkt anzusetzen und hier die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler stärker auf ihre *individuellen Lernfortschritte* zu lenken.

(2) Differenzierung der Leistungsanforderungen:

Bei differenzierterer Leistungsrückmeldung sollte auch eine stärkere Differenzierung der Leistungsanforderungen und vor allem auch deren differenziertere Formulierung (im Sinne einer *größeren Transparenz der Ziele und der Erwartungen an die Lernleistungen* der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und während eines Lernprozesses) erfolgen. Die Formulierung des Ziels, im folgenden Schuljahr „von einer Note auf eine bessere zu gelangen“, ist zu global und zu undifferenziert und trägt oft nicht zu einer Steigerung der Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern bei, da sie so in der Regel nicht erkennen können, wie sie dieses Ziel erreichen sollen. Für eine sinnvolle Differenzierung der Leistungsanforderungen ist somit eine gezielte Analyse der Lernvoraussetzungen notwendig, die aufgrund genauer Fehleranalysen, gezielter Diagnosen von Lernschwierigkeiten usw. den Schülerinnen und Schülern konkrete, lernpsychologisch abgestimmte Schritte zu ihrer Überwindung nennt und im Unterricht auch anbietet.

(3) Differenzierung zwischen der Leistung als Ergebnis und der Leistung als Prozeß:

Die Einführung von Verbalzeugnissen versucht dazu beizutragen, daß Lehrkräfte ihren Blick verstärkt auf die Förderung der *Lernentwicklung* richten und nicht nur auf das Feststellen von Lernergebnissen.

Erfolgt die Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung in Berichtszeugnissen mit dem Ziel der Förderung der individuellen Lernentwicklung, so bedeutet dies für den Unterricht in der Regel, daß nicht immer alle Schülerinnen und Schüler zur selben Zeit dasselbe lernen und somit auch die Lernerfolgskontrollen – seien es nun Klassenarbeiten oder Tests – für die

Schülerinnen und Schüler individuell unterschiedlich konzipiert werden müssen.

Für die Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung bedeutet dies, daß die Lernentwicklung nicht mehr nur an für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse einheitlichen Kriterien festgehalten wird, sondern daß anhand speziell-individueller Kriterien die individuelle Entwicklung auch in einer *individuellen Beschreibung* zum Ausdruck kommt. Diese individuelle Beschreibung liefert die Grundlage für das weitere Vorgehen der Lehrkraft bei der Förderung eines Schülers oder einer Schülerin im Unterricht. – Berichtszeugnisse versuchen also einen *Perspektivenwechsel* (oder besser: eine Erweiterung der Perspektive) vorzunehmen, nämlich von der Leistung als Ergebnis zur Leistung als etwas, was durch einen Prozeß entsteht.

(4) *Einbeziehung des allgemeinen Arbeits- und Sozialverhaltens in die Leistungsbeurteilung:*

Berichtszeugnisse im Sinne eines pädagogischen Leistungsbegriffs erfassen nicht nur die Leistungen in den Fächern, sondern auch die des allgemeinen Arbeits- und Sozialverhaltens, da die *Förderung des allgemeinen Arbeits- und Sozialverhaltens verstärkt im Zentrum pädagogischer Bemühungen* steht (und damit auch den veränderten betrieblichen Anforderungen an Auszubildende entgegenkommt, vgl. Bongard 1990). Schulische Leistungen werden nämlich weder unabhängig vom Arbeits- und Sozialverhalten erbracht, noch läßt sich letzteres anders als in der Auseinandersetzung mit schulischen Leistungsanforderungen beurteilen (vgl. Benner & Ramseger 1985, S. 170).

2. Was „leisten“ Verbalzeugnisse?

2.1 *Ergebnisse empirischer Untersuchungen*

Meines Wissens gibt es kaum empirische Untersuchungen, die kurzfristige Effekte und langfristige Auswirkungen der Erteilung von Verbalzeugnissen auf die Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand hatten oder haben. Eine grobe Zusammenfassung und eine leider zum Teil etwas polemische Diskussion der Ergebnisse von Forschungsarbeiten zu diesem Bereich liefert *Ingenkamp* (1989). Ingenkamp (1989, S. 120) verwendet in diesem Zusammenhang teilweise etwas abwertend den *Begriff „Charakteristik“ als Synonym für Verbalzeugnis*. In der Literatur findet sich jedoch ausdrücklich und ausführlich begründet der Hinweis, daß ein Verbalzeugnis keine Charakteristik, sondern eine Verhaltensbeschreibung sein sollte (vgl. Bartnitzky und Christiani 1987, S. 134–135). Ferner berücksichtigt er im Zusammenhang mit der Diskussion motivationstheoretischer Fragen nicht die Untersuchungen von Rheinberg (1987), die im Rahmen dieser Thematik nicht als unbedeutend angesehen werden können (s. u.).

Einige Forschungsarbeiten zu diesem Themenbereich beziehen sich mehr auf die Art und Weise, wie die Lehrkräfte mit der Erstellung von Zeugnissen in Berichtsform umgehen. So haben *Benner und Ramseger* (1985) eine *Typologie von Zeugnissen* aus dem ihnen vorliegenden Material herausgear-

beitet: Bei den vier Typen handelt es sich um das normative, das beschönigende, das deskriptive und das entwicklungsbezogene Zeugnis.

Scheerer, Schmied und Tarnai (1985) haben untersucht, welche *Kategorien* des allgemeinen Arbeits- und Sozialverhaltens Lehrkräfte schwerpunktmäßig in Verbalzeugnissen verwenden und dabei u. a. herausgearbeitet, daß die Zeugnisse mehr Auskunft über die Zielpräferenzen der einzelnen Lehrkräfte geben als über die individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler.

Brandt und Schlömerkemper (1985) berichten von einem Versuch mit Verbalzeugnissen im Sinne einer „kommunikativen Lerndiagnose“ (einem speziellen Verfahren der Leistungsrückmeldung) in einer Gesamtschule. Die Schülerinnen und Schüler bewerteten dieses Verfahren dort tendenziell eher positiv, wünschten sich jedoch präzisere Rückmeldungen zu ihren in den Fächern erbrachten Leistungen (vgl. S. 211–214).

2.2 Bezugsnorm und Lernmotivation

Einige Untersuchungen befassen sich mit den motivationalen Folgen einer Leistungsbeurteilung, die nach unterschiedlichen Bezugsnormen erfolgt. Um die damit verbundene Problematik angemessen durchschauen zu können, sollen zunächst noch einmal die sogenannten „Bezugsnormen“ bei der Leistungsbeurteilung vergegenwärtigt werden. Eine Leistungsbeurteilung kann nach folgenden *Bezugsnormen* (vgl. u. a. Teschner 1969, Rapp 1979 u. Bachmair 1979) erfolgen:

Sachliche Bezugsnorm (= sach- oder kriteriumsorientierte Leistungsmessung bzw. objektive Relation bei der Leistungsmessung): Gemeint ist die Beurteilung einer Leistung nach einem objektiven oder quasi objektiven Sachkriterium, z. B. richtig/falsch, 80% der Aufgaben gelöst u. a.

Personale Bezugsnorm (= intraindividuelle Leistungsmessung bzw. subjektive Relation bei der Leistungsmessung): Gemeint ist die pädagogisch orientierte Beurteilung einer Leistung am individuellen Entwicklungsprozeß des Kindes.

Soziale Bezugsnorm (= interindividuelle oder normorientierte Leistungsmessung bzw. intersubjektive Relation bei der Leistungsmessung): der Begriff „sozial“ meint hier die Gruppe als „soziales Gebilde“ und *nicht* „Sozialerziehung“! Die soziale Bezugsnorm darf nicht mit der sozialen Dimension des Lernens im Rahmen des pädagogischen Leistungsbegriffs verwechselt werden! Gemeint ist die Beurteilung einer Leistung im Vergleich zu einer jeweils anderen Person oder zu einer Gruppennorm.

Krampen (1987) hat Einflüsse untersucht, die eine ergänzend zu den erteilten Schulnoten abgefaßte verbale Leistungsrückmeldung, die an den drei Bezugsnormen orientiert ist, auf Schülerinnen und Schüler mit jeweils unterschiedlichem Leistungsstand hat. Er stellt fest, . . .

. . . daß an der *sozialen Bezugsnorm* orientierte Lehrerkommentare bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern deutlich negativ, bei leistungsstärkeren leicht positiv ankommen,

. . . daß an der *sachlichen Bezugsnorm* orientierte Lehrerkommentare in

der Tendenz bei allen Schülerinnen und Schülern gering positiven Einfluß haben und

. . . daß an der *personalen Bezugsnorm* orientierte Lehrerkommentare bei allen Schülerinnen und Schülern tendenziell positiv wirken, wobei aber vor allem die leistungsschwächeren am meisten von ihnen profitieren (vgl. S. 220–221).

Rheinberg (1987) berichtet, daß die Orientierung der Lehrkräfte bei ihrer Leistungsbeurteilung an verschiedenen Bezugsnormen unterschiedlich motivierende Einflüsse auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler hat. Verglichen wurden Lehrkräfte mit unterschiedlicher Bezugsnorm-orientierung: auf der einen Seite Lehrkräfte mit einer Orientierung an der sozialen Bezugsnorm und auf der anderen Seite Lehrkräfte mit einer Orientierung an der individuellen Bezugsnorm. Zusammenfassend stellt Rheinberg aufgrund seiner Befunde fest, daß Lehrkräfte mit überwiegend *individueller Bezugsnorm* aus motivationstheoretischer Perspektive besonders bei mißerfolgsängstlichen und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern *günstigere* (im Sinne pädagogischer Ermutigung zum Lernen) *Auswirkungen* haben als Lehrkräfte mit sozialer Bezugsnorm.

Diese Lehrkräfte vermitteln *günstigere* Ursachenzuschreibungen für die selbst erbrachten Leistungen, d. h., die Leistungen werden von den Schülerinnen und Schülern eher als etwas verstanden, was *durch eigene Anstrengung und eigenes Bemühen beeinflusst* werden kann und nicht etwa durch ein starres, unveränderbares Bündel von Fähigkeiten und Begabungen determiniert ist. Ferner fördern diese Lehrkräfte eine *positive Selbstbewertung* an individuell passenden Gütemaßstäben, unterstützen also die Strategie, sich Ziele und Standards so zu setzen, daß sie anspruchsvoll („um besser zu werden als bisher“), aber noch erreichbar sind, und sie bieten dafür häufiger das passende Aufgabenmaterial, arbeiten also verstärkt mit Mitteln der Binnendifferenzierung (vgl. S. 96).

Eine Untersuchung von Krug (1985, zit. nach: Rheinberg 1987, S. 99–100) läßt gar vermuten, daß Schülerinnen und Schüler, die unter individueller Bezugsnorm beurteilt werden, nicht nur ihre Leistungszuwächse besser wahrnehmen, sondern vielleicht sogar tatsächlich mehr leisten.

Schwierig ist es, solche ersten Erkenntnisse zur Verbalbeurteilung auf kurzfristige Effekte und langfristige Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Die Frage, was Verbalzeugnisse „leisten“, ob Verbalzeugnisse den Ziffernzeugnissen gar überlegen sind, kann so natürlich nicht beantwortet werden. Auch die Einführung von Verbalzeugnissen stellt letztlich noch keine Garantie für eine konsequente individuelle Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrkräften dar (vgl. Benner & Ramseger 1985; Krampen 1985, zit. nach: Rheinberg 1987, S. 110; Krampen 1987, S. 224; Rheinberg 1987, S. 102–104). Und *schließlich wollen Verbalzeugnisse letztlich etwas anderes aussagen* als Ziffernzeugnisse. Die Ergebnisse sind noch sehr vorläufig, die Forschung in diesem Bereich steckt noch in den Anfängen.

Es wird ohnehin schwierig bleiben, jemals die Frage nach den Effekten und Auswirkungen von Verbalzeugnissen auf die Schülerinnen und Schüler befriedigend und isoliert zu beantworten. Denn in der Regel ist eine *Veränderung der Beurteilungspraxis auch von einer Veränderung des Unterrichts* (z. B. verstärkte Differenzierung, Offener Unterricht o. a.) begleitet, wobei oft gar die Veränderung des Unterrichts erst der eigentliche Anlaß ist, die Beurteilungspraxis zu ändern. Die sogenannte „innere Reform der Grundschule“ beschränkt sich nicht nur darauf, Berichtszeugnisse einzuführen, sondern bemüht sich auch darum, die übrigen pädagogischen Rahmenbedingungen dafür zu optimieren. Somit wird sich im nachhinein oft kaum noch feststellen lassen, ob die Effekte und Auswirkungen auf die veränderte Beurteilungs- und/oder auf die veränderte Unterrichtspraxis zurückzuführen sind. Da die Verbalbeurteilung die von Lehrkräften bevorzugte Form der Beurteilung im Rahmen verstärkter differenzierter und Offener Unterrichts darstellt, muß eine Reflexion der Effekte und Auswirkungen immer auch unter Einbeziehung des jeweils erteilten Unterrichts erfolgen.

3. Was sollte die öffentliche Diskussion um die Verbalbeurteilung „leisten“?

Wirft man einen Blick auf die Argumente, die von den Gegnern und Befürwortern der Verbalzeugnisse in der bildungspolitischen Öffentlichkeit und in den Alltagsmedien in die Diskussion eingebracht werden, so lassen sich u. a. folgende Standpunkte ausmachen, die hier schlaglichtartig wiedergegeben werden sollen:

Gegner: Die Leistungsanforderungen des Lehrplans werden wegen der zunehmenden Differenzierung im Unterricht und in der Leistungsbeurteilung nicht eingehalten!

Befürworter: Lehrkräfte, die in Verbindung mit binnendifferenzierendem Unterricht Berichtszeugnisse erteilen, fühlen sich in einem stärkeren Maße dazu veranlaßt, sich ihrer Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler genauer zu vergewissern. Durch die differenziertere Formulierung der Leistungsanforderungen haben sie eher das Gefühl, stärker am Lehrplan orientiert die jeweils aufgestellten Lernziele zu reflektieren und viel genauer als vorher zu überprüfen, ob sie die zu bearbeitenden Lernziele in ihren Unterrichtsvorhaben berücksichtigen.

Gegner: Die Leistungsansprüche werden generell aufgeweicht!

Befürworter: Die Aufrechterhaltung der Anforderungen an Schülerinnen und Schüler hängt nicht von dem zu erstellenden Zeugnistyp ab, sondern von der jeweiligen Lehrkraft, die ihre individuellen, subjektiven Maßstäbe von dem hat, was ein Kind leisten soll oder kann.

Gegner: Die Vergleichbarkeit der Zeugnisse ist nicht mehr gegeben!

Befürworter: Aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen kann heute festgestellt werden, daß diese Vergleichbarkeit von Zeugnissen über verschiedene Schulklassen ohnehin auch bisher nicht gegeben war (vgl. Ingenkamp, Hrsg., 1977).

Gegner: Die Schüler haben keine Orientierung mehr über ihren „wahren“ Leistungsstand!

Befürworter: Der Unterricht muß auch unabhängig davon, ob er offen, differenziert, mit oder ohne Verbalbeurteilung erfolgt, den Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung in bezug auf ihr Leistungsverhalten und Leistungsvermögen geben. Diese Rückmeldung muß in erster Linie einen Sachverhalt betreffen und nicht die Note.

Als Kompromißvorschlag wird mittlerweile von den Gegnern der Berichtszeugnisse (insbesondere auch von Eltern) häufig der Vorschlag in die Diskussion eingebracht, die Ziffernote möglichst so durch einen Text zu ersetzen, daß der Text einerseits informativer ist als die reine Note, andererseits in dem Text wiederum auch ein deutlicher Hinweis über die diesem Text entsprechende Note enthalten ist.

Und damit ist man wieder bei einem neuralgischen Punkt der Zeugnisreform angekommen: Das häufig geäußerte *Bedürfnis* der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern, bei Verbalzeugnissen letztlich *auch eine Information über die dem Text äquivalente Note* zu bekommen, enthält die implizite Forderung an die Lehrkräfte, weiterhin an der vergleichenden Leistungsbeurteilung (im Sinne eines Vergleichs einer Leistung mit den Leistungen der übrigen Klassenmitglieder) festzuhalten, was durch die Einführung der Verbalzeugnisse gerade vermieden werden sollte. Die Kontroverse betrifft also in erster Linie nicht den Zeugnistyp, sondern die Bezugsnorm, die bei der Leistungsbeurteilung gelten soll, was sich auch bestätigt, wenn man die oben zitierten Standpunkte „zwischen den Zeilen“ liest.

3.1 Bezugsnormen bei der Leistungsbeurteilung

Die bisherige Kritik an der traditionellen, vergleichenden Leistungsmessung orientiert sich an der *einseitigen Verbindung von sachlicher und sozialer Bezugsnorm*. Bestimmte sachliche Bezugsnormen werden als Normen für die ganze Gruppe „Schulklasse“, also für alle Schülerinnen und Schüler, verbindlich festgelegt und somit zur sozialen Bezugsnorm. Ob eine Schülerin oder ein Schüler die sachliche Bezugsnorm erfüllt hat, hängt davon ab, ob die erbrachten Leistungen der sozialen Bezugsnorm „Schulklasse“ entsprechen.

Die enge Verknüpfung von sachlicher und sozialer Bezugsnorm hat auch zur Folge, daß in einigen Schulklassen das Erfüllen der sachlichen Bezugsnorm noch nicht ausreicht, um eine positive Rückmeldung über die erbrachte Leistung zu erhalten. Erzielen z. B. überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler gute Leistungen in einer Klassenarbeit, so meinen Lehrkräfte und Eltern oft, daß die Arbeit „zu leicht ausgefallen“ sei. Ob eine erbrachte Leistung positiv oder negativ zu beurteilen ist, hängt also nicht nur davon ab, wie sie letztlich von ihrem Ergebnis her aussieht, sondern auch, in welcher Lerngruppe sie erbracht wird. Die starke Betonung der sozialen Bezugsnorm sieht demnach nicht nur die Leistung von ihrem Ergebnis her, sondern vorrangig den Vergleich mit anderen Mitgliedern der Lerngruppe.

Die Gefahren aus pädagogischer Sicht liegen auf der Hand: Es muß gefragt

werden, ob durch die einseitige Bevorzugung der sozialen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung wirklich die tatsächliche Leistungsbereitschaft und -fähigkeit jedes Schülers oder jeder Schülerin gewürdigt werden kann. Ferner bleibt offen, ob die positiven Bemühungen, die Anstrengungsbereitschaft und vor allem die kleinen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, die nur unterdurchschnittliche Leistungen erbringen, gegenüber den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern überhaupt angemessen zur Geltung kommen können.

Dieser stark in den Vordergrund rückende Vergleich zwischen den an einem Lernprozeß beteiligten Schülerinnen und Schülern hat jedoch auch einen Vorteil: Er kommt vor allem im Berufsleben dem Bedürfnis der Auswählenden entgegen, möglichst einfach und bequem aus dieser Lerngruppe für eine bestimmte Tätigkeit die jeweils Leistungsfähigsten auszuwählen, womit die Frage nach der eigentlichen Funktion der Leistungsbeurteilung in der Schule aufgeworfen wird.

3.2 Funktionen der Leistungsbeurteilung

Eine sehr differenzierte Aufschlüsselung einer Funktionsbestimmung der Schülerbeurteilung findet sich bei Kleber (1979) und Flechsig (1977). Für den hier angeführten Begründungszusammenhang reicht jedoch die Unterteilung von *Ziegenspeck* (vgl. 1979, S. 45–47 und 1981, S. 52), der in diesem Zusammenhang von drei Funktionen spricht, die das Zeugnis in der Schule hat:

(1) Die Orientierungs- und Berichtsfunktion

Zeugnisse haben die Funktion, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften eine Rückmeldung über den Lernzuwachs und den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu geben und den Lehrkräften eine Orientierung über die Wirksamkeit der eigenen geleisteten didaktischen Unterrichtsarbeit zu vermitteln.

(2) Die pädagogische Funktion

Zeugnisse haben die Funktion, pädagogisch ermutigend auf die Schülerinnen und Schüler einzuwirken und damit einen Anreiz zum Weiterlernen herzustellen.

(3) Die Auslese-, Rangierungs- und Berechtigungsfunktion

Zeugnisse haben die Funktion, einen Berechtigungsnachweis über die individuell unterschiedlichen Aufstiegsmöglichkeiten eines Schülers oder einer Schülerin im Bildungssystem und in der Gesellschaft überhaupt zu liefern.

Vorrangige Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern hat häufig die Verbindung der erstgenannten mit der letztgenannten Funktion. Sie wünschen sich nicht nur eine Information im Sinne der Orientierungs- und Berichtsfunktion über die Lernzuwächse und den Leistungsstand, sondern auch über die möglichen Folgen ihres Lernverhaltens und ihrer Lernergebnisse für ihre schulische und berufliche Zukunft. Der Orientierungs- und Berichtsfunktion der Zeugnisse wird, wenn sie nur auf das Lernen bezogen ist, wenig Bedeutung beigemessen, vielmehr entsteht das Bedürfnis nach einer zusätzlichen Orientierungshilfe für die Auslesefunktion.

Die *pädagogisch-ermutigende Funktion* von Zeugnissen nimmt in diesem Zusammenhang somit eher eine zweitrangige Stellung ein. Ihr wird vermutlich auch deswegen kein so hoher Stellenwert eingeräumt, weil Eltern und Schüler ohnehin den Zeugnissen diese Funktion eher nicht zugestehen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat hier zudem das Ergebnis erbracht, daß schlechte Noten bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern diese Ermutigungsfunktion auch nicht wahrnehmen können. Die von Eltern und Schülerinnen und Schülern gewünschte Verbindung von Orientierungs-/Berichtsfunktion und Auslese-/Rangierungs-/Berechtigungsfunktion der Zeugnisse hat für die Lehrkräfte die Folge, daß sie nach wie vor in dem *Spannungsverhältnis ihrer Doppelfunktion* stehen: einerseits zu erziehen und zu unterrichten (mit berichtender und pädagogisch-ermutigender Absicht), und andererseits Berechtigungen zu vergeben und Zukunftsprognosen über schulische und berufliche Laufbahnen zu erstellen (mit berichtender und auslesender Absicht). Und an dieser Stelle kommt die vergleichende Leistungsbeurteilung ins Spiel: Die Vergabe von Berechtigungen und das Erstellen von verlässlichen, begründeten und nachvollziehbaren Prognosen über die schulische und berufliche Zukunft erfordert eine nach der sozialen Bezugsnorm vergleichende Leistungsbeurteilung. Das Erziehen und Unterrichten mit berichtender und pädagogisch-ermutigender Absicht erfordert dagegen keine nach der sozialen Bezugsnorm vergleichende Leistungsbeurteilung!

3.3 *Chancengleichheit und Gerechtigkeit*

Mit der vergleichenden Leistungsbeurteilung jedoch wird noch ein anderes Problem berührt. Mit der Forderung nach einer vergleichenden Beurteilung ist auch die Forderung an die Lehrkräfte verbunden, so *vergleichbar zu beurteilen*, daß die Beurteilten *gerecht beurteilt* werden bzw. sich auch gerecht beurteilt fühlen.

Was wird jedoch unter gerechter Beurteilung verstanden? In der Regel ist damit im schulischen Bereich die *Beurteilung nach den gleichen Voraussetzungen und Maßstäben* gemeint, d. h., alle zu beurteilenden Schülerinnen und Schüler müssen die gleichen Möglichkeiten haben, eine Leistung zu erbringen, und ihre Leistungen müssen auch nach den gleichen Kriterien beurteilt werden. Ob es in der täglichen Unterrichtspraxis immer möglich und sinnvoll ist, eine in diesem Sinne gerechte, konsequent an für alle Schülerinnen und Schüler gleichen Voraussetzungen und Maßstäben sich orientierende Beurteilung durchzuführen, wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und Forschung stark bezweifelt, ja weitgehend für unmöglich gehalten, soll aber hier nicht näher diskutiert werden.

Vielmehr erscheint hier bedeutsam, daß mit einem Begriff von Gerechtigkeit, wie er soeben für den schulischen Bereich als kennzeichnend unterstellt wurde, ein sehr einseitiger *Gerechtigkeitsbegriff*, nämlich lediglich das Prinzip der *egalisierenden Gerechtigkeit* zur Anwendung kommt und das Prinzip der *unterscheidenden Gerechtigkeit* außer Betracht bleibt. Diese beiden Prinzipien der egalisierenden und der unterscheidenden Gerechtig-

keit repräsentieren zwei unterschiedliche Auffassungen von gerechtem Handeln (vgl. Flitner 1985, S. 2–3).

Die *egalisierende Gerechtigkeit* versucht nach dem Prinzip „Allen das Gleiche“ zu arbeiten, in bezug auf die Schule eben vor allem im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung mit für alle Schülerinnen und Schüler gleichen Voraussetzungen, Kriterien und Maßstäben. Die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung bleibt dabei jedoch häufig auf der Strecke, da das egalisierende Prinzip keine Rücksicht auf die individuellen Lernmöglichkeiten, das individuelle Lerntempo, den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler und die Qualität des Unterrichts nimmt. Sind die Lehrkräfte dazu aufgefordert, im Sinne egalisierender Gerechtigkeit gerecht zu sein, so müssen sie eben insbesondere bei Leistungsüberprüfungen (wie z. B. Diktaten und Mathematikarbeiten) eine für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Form finden, um eine Vergleichbarkeit der Leistungsergebnisse im Hinblick auf eine vergleichende Leistungsrückmeldung zu gewährleisten und somit keinen Schüler zu benachteiligen oder zu bevorteilen. Die z. T. entmutigenden Folgen vor allem für leistungsschwächere und mißerfolgsängstliche Schülerinnen und Schüler durch diese Art des Vorgehens sind in der erziehungswissenschaftlichen Literatur hinlänglich belegt.

Aus pädagogischer (pädagogisch-ermutigender) Sicht sind die einseitige Verwendung des Gerechtigkeitsbegriffs im Sinne egalisierender Gerechtigkeit und die daraus resultierenden Folgen für einige der Schülerinnen und Schüler daher als *äußerst problematisch* anzusehen.

Pädagogisch sinnvoll und vertretbar erscheint es daher nur, wenn der Gerechtigkeitsbegriff auch im schulischen Bereich um die sogenannte *unterscheidende Komponente* erweitert bzw. sinnvoll ergänzt wird. Mit unterscheidender Gerechtigkeit ist das Prinzip des Vorgehens im Sinne des „Jedem das Seine“ gemeint. Für das pädagogische Handeln in der Schule bedeutet das, daß sowohl im Unterricht als auch im Rahmen der Verfahren zur Leistungsfeststellung (Klassenarbeiten, Tests) und der Leistungsbeurteilung stärker die individuellen Lernmöglichkeiten, das individuelle Lerntempo und der individuelle Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und somit sowohl der Unterricht als auch die Leistungsbeurteilung stärker differenziert wird.

4. Zusammenfassung

Es ist deutlich geworden, daß die Kritik an der Zeugnisreform auf verschiedenen Ebenen erfolgt. Die Gegner der Zeugnisreform kritisieren häufig, daß die Texte in Berichtszeugnissen in ihren Aussagen über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu ungenau seien, meinen mit ihrer Kritik aber in erster Linie nicht den Text als solchen, sondern beklagen implizit den Wegfall der sozialen Bezugsnorm und damit den sozialen Vergleich der Schülerleistungen. Die Befürworter der Zeugnisreform kritisieren die Notengebung, meinen dabei aber in erster Linie nicht die Ziffern, sondern beklagen, daß über diese Ziffern Berechtigungen zum beruflichen und sozialen Aufstieg vergeben werden.

Hätten die Leistungsbeurteilungen in der Schule keine Berechtigungsfunktion, so wäre die Einbeziehung der sozialen Bezugsnorm vermutlich in der Regel auch kein Problem, sondern lediglich als weitere Orientierungshilfe innerhalb der Klasse einsetzbar. Ferner könnten die Vorteile einer mehr differenzierenden Verbalbeurteilung genutzt werden, ohne daß immer überlegt werden müßte, wie Verbalzeugnisse miteinander vergleichbar gemacht werden können, da eine Vergleichbarkeit von Zeugnissen über die soziale Bezugsnorm nur dann erforderlich ist, wenn diese Zeugnisse auch eine Berechtigungs- und Auslesefunktion haben sollen.

Es läßt sich also feststellen, daß die Diskussion um die Leistungsbeurteilung nicht nur die Frage „Ziffernnote oder Text“, sondern grundsätzliche Probleme betrifft:

- Auf der *unterrichtspraktischen* Ebene geht es um die Form der Leistungsbeurteilung (an der sozialen Bezugsnorm orientiert, vergleichend oder nicht vergleichend?).
- Auf der *bildungspolitischen* Ebene geht es um die Funktion eines Schulzeugnisses im Bildungssystem und in der Gesellschaft (berichtend, pädagogisch-ermutigend oder auslesend?).
- Auf der *erziehungswissenschaftlich-philosophischen* Ebene geht es um den Begriff der „Gerechtigkeit“ (egalisierend und/oder unterscheidend?), der für das schulische Bildungswesen gelten soll.

Das Problem wird mit der Schaffung einer Mischform aus Ziffern- und Verbalzeugnis und ebenso mit der ausschließlichen Einführung von Verbalzeugnissen allein also nicht gelöst. Die Diskussion um diese Problematik ist grundsätzlicherer Natur, und sie sollte dazu beitragen, daß vor dem Hintergrund der Einführung von Berichtszeugnissen geklärt wird, welche Bezugsnorm gelten, welche Funktion die Leistungsbeurteilung haben und welchem Gerechtigkeitsbegriff sich schulisches Lernen verschreiben soll.

5. Anregungen für den unterrichtspraktischen Umgang mit der verbalen Leistungsbeurteilung

5.1 Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern

Nicht berührt wurde bisher die *diagnostische Problematik*. Mit einer Umstellung von Ziffernzeugnis auf Berichtzeugnis ist der pädagogische Erfolg unterrichtlichen Handelns – wie immer er auch definiert sein mag – auf gar keinen Fall gewährleistet, unabhängig davon, ob der pädagogische Erfolg jemals nachgewiesen werden kann. Unbedingt begleitet werden muß die Umstellung auf Verbalbeurteilung in den Zeugnissen von einer Verbesserung der diagnostischen Kompetenz und Aktivität der Lehrkräfte in der Schulklasse. Dabei können auch *Tests* eine partielle Hilfe sein. Sie werden jedoch nicht als ständige Möglichkeit der Überprüfung von Lernerfolgen zur Verfügung stehen können. Notwendig ist der Einsatz *selbst entwickelter Hilfen*, die Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsalltag einsetzen können, um die Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler auch angemessen beobachten und dokumentieren zu können. Beispiele für derartige Hilfen für

Lehrkräfte finden sich bei dem Arbeitskreis Grundschule der Fachgruppe Grund- und Hauptschule der GEW (1985), bei Bartnitzky & Christiani (1987) und bei Reimers (1989).

Welche Möglichkeiten Lehrkräfte nutzen, um ihre diagnostische Aktivität zu intensivieren, ist dabei unerheblich. Entscheidend ist, daß eine *differenziertere Beschreibung der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Zeugnissen auch in einer differenzierteren Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung im Unterricht ihre Grundlage* haben muß. Bei diesem sehr anspruchsvollen Vorhaben muß auch bedacht werden, daß für eine erfolgreiche Umsetzung der mit der Einführung von Berichtszeugnissen verbundenen pädagogischen Zielvorstellungen auch eine gewisse Zeit benötigt wird, in denen den Lehrkräften über Fortbildung die Gelegenheit gegeben werden muß, einen längeren Lernprozeß zu durchlaufen, der erforderlich ist, um ein Berichtszeugnis so zu erteilen, daß es den in die Zeugnisreform gesetzten pädagogischen Erwartungen auch gerecht wird. Einige der oben zitierten Untersuchungen deuten zumindest darauf hin, daß die Reformziele in dieser Hinsicht noch kaum erreicht sind (vgl. insbesondere Ingenkamp 1989).

5.2 Individuelle Zielpräferenzen der Lehrerinnen und Lehrer

Ob und wie gern bzw. wie gut die Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, hängt nicht nur von der Beurteilungspraxis und der Unterrichtsform ab. Ein wesentlicher Faktor stellt in erster Linie die *Persönlichkeit der betroffenen Lehrkräfte* dar. Aus diesem Grunde ist es wichtig, daß Lehrkräfte ihr pädagogisches Konzept stimmig vertreten können, um glaubwürdig zu bleiben. Daher sollte den Lehrkräften, die ein Interesse an der Verbalbeurteilung haben, auch die Möglichkeit eingeräumt werden, diese durchzuführen, damit sie sich mit ihrer pädagogischen Arbeit identifizieren können. In diesem Zusammenhang ist es als bedauerlich anzusehen, daß in den bisherigen Untersuchungen über die Effekte und Auswirkungen der Einführung von Berichtszeugnissen auf Lehrkräfte bzw. auf ihr Beurteilverhalten nicht zwischen den Lehrkräften unterschieden wurde, die sich mit der Zeugnisreform identifizieren und denjenigen, die sie ablehnen. Aufgrund eigener Interviews vermute ich, daß der individuell unterschiedliche Grad der Identifikation mit dieser Zeugnisreform auch zu völlig unterschiedlichen Präferenzen bei der Wahl der Bezugsnorm und bei der Bevorzugung eines Zeugnistyps im Sinne Benners und Ramsegers (1985) führt.

5.3 Berücksichtigung der Schülerwünsche nach sozialem Vergleich

Unabhängig davon, ob das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach einem Vergleich ihrer Leistungen einem anthropologischen Grundbedürfnis entspricht oder durch eine entsprechende Sozialisation im Elternhaus und in der Schule erst geprägt wurde, bleibt die Frage zu entscheiden, ob die Schule hier ihrem Bedürfnis nach vergleichender Leistungsbeurteilung entgegenkommen sollte. Es erscheint pädagogisch sinnvoll und angemessen, sowohl *einer Überbetonung des Vergleichsdenkens bei Schulleistungen*

entgegenzuwirken bzw. es nicht noch durch bestimmte Maßnahmen zu fördern, als auch das *Selbstbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler* möglichst nicht unnötig zu beschneiden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, beides zu erfahren: Einerseits müssen sie auf ihre Fragen nach der *Qualität der Ergebnisse ihrer Arbeit* im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern wahrheitsgemäße Antworten erhalten, soweit die Ergebnisse überhaupt vergleichbar sind. Andererseits muß die Schule auch die Erfahrung vermitteln, daß die eigene Lernentwicklung ein *individueller Prozeß* ist, der nicht immer sofort die gleichen Ergebnisse erbringen und den gleichen Verlauf nehmen muß wie bei den Mitschülerinnen und Mitschülern.

Die Schülerinnen und Schüler müssen somit die *ergebnis- und die prozeßorientierte Betrachtungsweise* ihres Lernprozesses erfahren, d. h., auch Grundschüler müssen schon die Gelegenheit haben, die Festlegung der unterschiedlichen Bezugsnormen und somit statt einer Bezugsnormeinseitigkeit eine Bezugsnormvielfalt (vgl. Rheinberg 1987, S. 108) kennenzulernen.

Literatur

- Arbeitskreis Grundschule der Fachgruppe Grund- und Hauptschule der GEW 1985: Grundschule ohne Zensuren. Heidelberg: Winter
- Bachmair, Gerd 1979: Normen der Schülerbeurteilung. In: Die Deutsche Schule. 71, 1979, 10, S. 598–608
- Bartnitzky, Horst & Christiani, Reinhold 1987: Zeugnisschreiben in der Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck
- Benner, Dietrich & Ramseger, Jörg 1985: Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 2, S. 151–174
- Bongard, Harald W. 1990: Wirtschaft als pädagogische Avantgarde? Veränderte betriebliche Anforderungen an Auszubildende. Pädagogik, 6, S. 31–33
- Brandt, Horst & Schlömerkemper, Jörg 1985: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 2, S. 201–219
- Flechsig, Karl-Heinz 1977: Prüfungen als Erkenntnisgegenstand und Handlungsreich der Didaktik. In: Die Deutsche Schule. 69, 1977, 11, S. 631–641
- Flitner, Andreas 1985: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 1, S. 1–26
- Ingenkamp, Karlheinz 1977: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim, Basel: Beltz, 7. Aufl., S. 194–201
- Ingenkamp, Karlheinz 1989: Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim, Basel: Beltz
- Klafki, Wolfgang 1985: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz
- Kleber, Eduard W. 1979: Funktionsbestimmung der Schülerbeurteilung. In: Dietmar Bolscho & Christiane Schwarzer (Hrsg.): Beurteilen in der Grundschule. München: Urban & Schwarzenberg, S. 19–35
- Krampen, Günter 1987: Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schülern. In:

- Richard Olechowski & Elisabeth Persy (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien, München: Jugend und Volk, S. 207–227
- Rapp, Gerhard 1979: Formen und Funktionen der Lernerfolgskontrolle. In: Maria Böhmer (Hrsg.): Lernerfolgskontrolle. Königstein/Ts.: Scriptor, S. 22–62
- Reimers, Heino 1989: Von der Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung zum Berichtszeugnis (IPTS-Wegweiser für die Lehrerfortbildung, Nr. 92). Kiel: Schmidt & Klaunig
- Rheinberg, Falko 1987: Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationalen Folgen in Lehr-Lernsituationen. In: Richard Olechowski & Elisabeth Persy (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Wien, München: Jugend und Volk, S. 80–115
- Scheerer, Hansjörg; Schmied, Dieter & Tarnai, Christian 1985: Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31, 1985, 2, S. 175–200
- Teschner, Wolfgang-P. 1969: Studie zum Leistungsbegriff in der Pädagogik. In: Neue Sammlung, 5, S. 427–443
- Ziegenspeck, Jörg 1979: Zensur und Zeugnis – ein Mängelbericht. In: Dietmar Bolscho & Christiane Schwarzer (Hrsg.): Beurteilen in der Grundschule. München: Urban & Schwarzenberg, S. 36–53
- Ziegenspeck, Jörg 1981: Zensur und Zeugnis in der Schule. Darstellung der allgemeinen Problematik und der gegenwärtigen Tendenzen. Hannover: Schroedel, 4. Aufl.

Heino Reimers, geb. 1958, Dipl.-Päd., Grund-/Hauptschullehrer; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Kiel; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisch-psychologische Trainingsveranstaltungen für den schulischen und außerschulischen Bereich, Medienpädagogik, Leistungsbeurteilung, Offener Unterricht.
 Anschrift: Pädagogische Hochschule Kiel, Institut für Pädagogik, Olshausenstr. 75, 2300 Kiel 1.