

Originalarbeiten

Zensuren-Erwartungen von Schülern: Antezedensbedingungen und Realitätsangemessenheit

Günter Krampen und Petra Lehmann

Zusammenfassung: Da relativ viele Schüler falsche Erwartungen über künftige Zensuren haben, wird den Fragen nachgegangen, 1. welche Variablen bedeutsame Bedingungen von subjektiv vorhergesagten Zensuren sind, und 2. in welchen Variablen sich Schüler, die ihre Noten richtig vorhersagen, ihre Noten überschätzen bzw. unterschätzen, unterscheiden? 115 Hauptschüler der 6. Jahrgangsklasse nahmen an Fragebogenerhebungen teil, in denen – abgeleitet aus der Strukturähnlichkeit subjektiver Erwartungen und bedingter Prognosen und aus der kognitiven Motivationstheorie – situationsspezifische, motivspezifische und dispositionelle Variablen erhoben wurden. Bedeutsame Prädiktoren von erwarteten Noten in schriftlichen Deutscharbeiten und von Zeugnisnoten sind situations- und motivspezifische Variablen wie die frühere Note, die Zufriedenheit mit ihr, das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Fach Deutsch, die Verbesserungsmotivation, die Ergebnisvalenz und die Handlungs-Ergebnis-Erwartung. Dispositionelle Variablen wie Anstrengungsvermeidungstendenz, Schulunlust oder Prüfungsangst verfügen über geringere Vorhersagewerte. Ähnlich Befunde ergaben sich diskriminanzanalytisch bei der Trennung von Noten-Überschätzern, -Unterschätzern und Schülern, die ihre Note richtig vorhersagen. Insgesamt erwarten ca. 70 Prozent der Schüler in schriftlichen Arbeiten eine Note, die sie tatsächlich nicht erhalten. Die Diskussion bezieht sich auf die Bedeutung der Ergebnisse für Interventionen zur Optimierung der Selbsteinschätzung und Erwartungshaltungen von Schülern.

Pupil's expectations of school marks – antecedents and correctness

Summary: Many pupils have wrong expectations concerning their marks in school-reports. It is studied, 1. which variables are relevant antecedents of subjectively predicted marks, 2. which variables discriminate between pupils, who overestimate, underestimate and estimate correctly their future marks. 115 pupils of grade 6 filled out questionnaires (longitudinal design), in which – deduced from the cognitive motivation theory – situationspecific, motivationspecific and dispositional variables were measured. Relevant predictors of expected marks in written examinations and in school-reports are situation- and motivationspecific variables like last mark, satisfaction with it, self concept of own competencies in the subject matter, motivation for improvement, improvement-valence and possibility. Dispositional variables like achievement motivation, school attitudes and test anxiety are not very relevant for the prediction. Similar results are obtained in a multiple discriminance-analysis to discriminate between overestimators, underestimators and correctly estimators of marks. The specific variables from the cognitive motivation theory turned out to be the variables with the highest discriminating weights. All together 70 percent of the pupils expected another mark in the written exams than they did actually obtain.

1. Problemstellung

Schüler haben Erwartungen darüber, welche Zensuren sie in der nächsten schriftlichen Arbeit, mündlichen Prüfung und auf dem Zeugnis erhalten werden. Daß diese Erwartungen von Schülern häufig nicht der Realität entsprechen, belegt die Arbeit von Pfeiffer (1977). Beim Vergleich von erwarteten und tatsächlich erhaltenen Zeugnisnoten stellte Pfeiffer fest, daß etwa jede dritte Note anders als vom Schüler erwartet ausfällt. Fast 80 % dieser erwartungsdiskrepanten Zensuren stellen Überschätzungen dar. Solche Überschätzungen können bei den betroffenen Schülern (natürlich häufiger bei leistungsschwächeren Schülern als bei leistungsstarken; vgl. Pfeiffer 1977) zu Enttäuschungen, Frustrationen, Motivationsmängeln und evtl. zur Resignation führen. Für pädagogisch-psychologische Interventionen zur Korrektur dieser Fehlwahrnehmungen und Fehleinschätzungen stellen sich zunächst zwei bedingungsanalytisch orientierte Fragen: 1. Welche Variablen sind bedeutsame Bedingungen von subjektiv prognostizierten Zensuren? 2. In welchen Variablen unterscheiden sich Schüler, die a) ihre Noten richtig vorhersagen, b) künftige Noten überschätzen und c) künftige Noten unterschätzen?

Die Auswahl der in der vorliegenden Arbeit beachteten Variablen basiert auf der von Werbik (1978) dargestellten Strukturähnlichkeit von Erwartungen, subjektiven Prognosen und bedingten Prognosen. Eine Prognose folgt danach aus a) der subjektiven Ansicht einer Situation (Randbedingung 1), b) der Selbstzuschreibung eines Motivs oder einer Disposition (Randbedingung 2 oder dispositionelle Randbedingung) und c) einem subjektiven Wissen, einer Zusammenhangsvermutung zwischen a) und b) (entspricht in der bedingten Prognose dem Gesetz oder der empirischen Hypothese). Nach der kognitiven Motivationstheorie, deren Bedeutsamkeit für die Analyse schulischer Lern- und Leistungsprozesse in jüngster Zeit durch eine Reihe empirischer Arbeiten belegt werden konnte (vgl. etwa Krampen 1979; Heckenhausen & Rheinberg, 1980), lassen sich im Anschluß an Heckenhausen (1977) die folgenden situationsspezifischen Bedingungen isolieren: die frühere Fachzensur, die Zufriedenheit mit ihr, die erlebte Urteilsgerechtigkeit bei dieser Zensur und die subjektiv vom Schüler perzipierte Verbesserungsmöglichkeit (Handlungs-Ergebnis-Erwartung). Als persönlichkeitspezifische Bedingungen der Prognose können auf spezifisch motivationaler Ebene die fachbezogene Verbesserungsmotivation des Schülers, die subjektive Verbesserungswichtigkeit/Valenz und das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im entsprechenden Schulfach genannt werden, auf dispositioneller Ebene ist im vorliegenden Zusammenhang an schulisch relevante Persönlichkeits- und Einstellungsmerkmale von Schülern zu denken, wie etwa an den Bereich der Angst, an allgemeinere Konzeptionen der Leistungsmotivation und an Schuleinstellungen wie Schulunlust oder Pflichteifer (vgl. Bierhoff-Alfermann 1976, Krampen 1980 a).

Anders als Pfeiffer (1977) in seiner breiter angelegten Studie zu Einstellungen von Schülern gegenüber Zeugnisnoten, richten wir unser Augenmerk

neben der Vorhersage von erwarteten Zeugnisnoten insbesondere auf erwartete und tatsächlich erhaltene Noten in einer schriftlichen Arbeit, da diesen im Unterrichts- und Lernprozeß eine unmittelbarere Stellung zukommt als Zeugnisnoten, die als kumulierte Ereignisse z. T. abschließenden Charakter haben können (vgl. auch Krampen 1979).

2. Methode

Im Rahmen einer Längsschnitterhebung bearbeiteten insgesamt 115 Hauptschüler aus vier verschiedenen Jahrgangsklassen des 6. Schuljahres zu zwei Zeitpunkten einen Fragebogen im Anschluß an die Rückgabe einer schriftlichen Arbeit im Fach Deutsch. Die Gesamtstichprobe besteht aus 53 Mädchen und 62 Jungen; das durchschnittliche Alter betrug zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung $\bar{x} = 12,1$ Jahre ($s = 0,604$ Jahre). Auf Grund von „missing data“ (Abwesenheit von Schülern bei einer Testung) schwanken die Probandenzahlen zwischen den verschiedenen Ergebnisanalysen.

Bei der ersten Testung wurden die folgenden Variablen erhoben: die in der letzten Deutscharbeit erhaltene Note, die Zufriedenheit mit dieser Note, die erlebte Urteilsgerechtigkeit bei dieser Note, die fachspezifische Verbesserungsmotivation, die subjektive Wichtigkeit (Valenz) einer Verbesserung, die wahrgenommene Verbesserungsmöglichkeit (Handlungs-Ergebnis-Erwartung), die in der nächsten Deutscharbeit erwartete Note und die auf dem Versetzungszeugnis in Deutsch erwartete Note. Mit Ausnahme der Noten wurden für alle Variablen 7-stufige graphisch oder verbal verankerte Schätzskalen verwendet. Zusätzlich bearbeiteten die Schüler den Fragebogen zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeit in Deutsch (SKD-Fragebogen; Krampen 1980 b), der mit zwei Skalen a) das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch (SKD-Skala) und b) das Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten (SKK-Skala) erfaßt.

Bei der zweiten Testung, die im Anschluß an die Rückgabe der folgenden Deutscharbeit stattfand, wurden mit Ausnahme des SKD-Fragebogens die gleichen Variablen erhoben. Hier bearbeiteten die Schüler zusätzlich den Angstfragebogen für Schüler (AFS) von Wiczerkowski et al. (1973), der Prüfungsangst (PA-Skala), manifeste Angst (MA-Skala) und Schulunlust (SU-Skala) erfaßt.

Neben diesen Daten konnten zusätzlich die Skalenwerte der Schüler im Anstrengungsvermeidungstest (AVT) von Rollett & Bartram (1977) verwendet werden, die zu einem späteren Zeitpunkt erhoben worden sind. Der AVT erhebt mit der AV-Skala die Anstrengungsvermeidungstendenz des Schülers (ein nahezu komplementärer Begriff zu dem der Leistungsmotivation) und mit der P-Skala den Pflichteifer. Zudem standen Informationen über die von den Schülern in der zweiten Testung folgenden Deutscharbeit erreichten Noten zur Verfügung.

3. Ergebnisse

Extremer noch, als es Pfeiffer (1977) für Zeugnisnoten feststellte, zeigt sich hier, daß 69 % der Schüler bei der ersten Deutscharbeit falsche Notenerwartungen haben, bei der zweiten Deutscharbeit sind dies 70 % der Schüler. Nur 31 % (erste Arbeit) bzw. 30 % (zweite Arbeit) der Schüler erhalten also tatsächlich die Note, die sie erwartet haben. Im Gegensatz zu den Befunden Pfeiffers sind die Häufigkeitsunterschiede zwischen Über- und Unterschätzungen der Noten jedoch nicht so deutlich ausgeprägt. 35 % der Schüler überschätzen in der Erwartung die später erhaltene Note in der ersten Arbeit (zweite Arbeit: 51 %); 34 % der Schüler erhalten dagegen in der ersten Arbeit eine bessere Note als erwartet (zweite Arbeit: 19 %).

3. 1. Antezedensbedingungen von erwarteten Noten

Zur Bedingungsanalyse wurde die Methode der multiplen Regression (vgl. etwa Gaensslen & Schubö 1973) ausgewählt. Zweistufig wurden für jedes Kriterium (erwartete Noten in der nächsten Arbeit; erwartete Zeugnisnoten) zwei multiple Regressionsanalysen berechnet. In die ersten Analysen gingen die aus der kognitiven Motivationstheorie abgeleiteten situationsspezifischen und persönlichkeitsmotivspezifischen Variablen, die zeitlich *vor* dem Kriterium erhoben worden sind, als Prädiktoren ein. Im zweiten Analyseschritt wurde dieser Prädiktorensatz um die dispositionellen Variablen (SKK, PA, MA, SU, AV, P) erweitert.

In Tabelle 1 sind die regressionsanalytischen Befunde für die in der nächsten Deutscharbeit erwarteten Zensuren (= Kriterien) zusammengefaßt. Die multiplen Korrelationskoeffizienten und die varianzanalytischen F-Werte zur

Tabelle 1: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zur Vorhersage der erwarteten Noten in der nächsten schriftlichen Deutscharbeit

Prädiktor	erwartete Note (1. Testung)				erwartete Note (2. Testung)							
	r _{crit}	beta	Str.	r _{crit}	beta	Str.	r _{crit}	beta	Str.			
1. frühere Note	.58+++	.42	.87	.58+++	.40	.84	.72+++	.54	.92	.72+++	.51	.90
2. Zufriedenheit	-.25++	.05	-.37	-.25++	.04	-.36	-.36+++	.01	-.46	-.36+++	-.01	-.45
3. Gerechtigkeit	.09	.09	.13	.09	.05	.13	.11	-.07	.14	.11	-.05	.14
4. Verbesserungsmotivation	-.08	.01	-.12	-.08	.01	-.12	-.19+	.03	-.24	-.19	.03	-.24
5. Valenz	-.10	-.10	-.15	-.10	-.11	-.14	-.01	-.02	-.01	-.01	-.02	-.01
6. Handlungs-Ergebnis-Erwartung	.31++	.16	.46	.31++	.14	.45	.07	.09	.09	.07	.10	.08
7. SKD	-.34+++	-.03	-.51	-.34++	-.02	-.49	-.40+++	-.06	-.51	-.40+++	-.04	-.50
8. PA	-	-	-	.00	-.02	.00	-	-	-	-.13	-.03	-.16
9. MA	-	-	-	.13	.06	.19	-	-	-	.04	-.01	.05
10. SU	-	-	-	.21	-.03	.30	-	-	-	.12	.00	.15
11. P	-	-	-	-.22	-.06	-.32	-	-	-	-.13	.02	-.16
12. AV	-	-	-	.24+	.00	.35	-	-	-	.23	.02	.29
13. SKK	-	-	-	-.25+	-.01	-.36	-	-	-	-.28+	-.03	-.35

Konstante	1.22	1.63	1.37	1.41
multiple Korrelation R	.67++	.69++	.78++	.80++
F-Wert (df ₁ /df ₂)	10,941++ (7/92)	4,008++ (13/55)	21,316++ (7/93)	8,369++ (13/63)
N	100	69	101	77
+++ p < .001; ++ p < .01				

Prüfung der Varianzquelle „Regression“ sind alle statistisch signifikant. Durch die Variablen des ersten Prädiktorensatzes werden 45 % bzw. 62 % der Kriteriumsvarianz aufgeklärt. Die Regressions-Faktor-Strukturkoeffizienten (Str.; vgl. Gaensslen & Schubö 1973) zeigen, daß neben der früheren Deutschnote das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch (SKD), die Zufriedenheit mit der früheren Note und die perzipierte Verbesserungsmöglichkeit (Handlungs-Ergebnis-Erwartung) bzw. die Ergebnisvalenz die höchsten Beiträge zur Vorhersage der Erwartungsnoten liefern. Die Erweiterung dieses motivspezifischen Prädiktorsatzes um die dispositionellen Variablen (siehe ebenfalls Tabelle 1) erbringt in beiden Fällen keine statistisch signifikante Verbesserung der Vorhersage. Die Differenz der multiplen Korrelationskoeffizienten aus den ersten (reduzierter Prädiktorsatz) und den zweiten Analysen (erweiterter Prädiktorsatz) ist weder für die erste ($F_6^{86} = 1,124$) noch für die zweite Erwartungsnote ($F_6^{87} = 0,387$) statistisch bedeutsam. Auch zeigen die Strukturkoeffizienten, daß der Vorhersagewert der dispositionellen Merkmale im Vergleich zu den spezifischen relativ gering ist (siehe Tabelle 1).

In Tabelle 2 sind die korrespondierenden regressionsanalytischen Ergebnisse für das Kriterium der erwarteten Zeugnisnoten im Fach Deutsch zum ersten bzw. zweiten Befragungszeitpunkt wiedergegeben.

Tabelle 2: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zur Vorhersage der erwarteten Zeugnisnoten

Prädiktor	erwartete Zeugnisnote (1. Testung)				erwartete Zeugnisnote (2. Testung)							
	r_{crit}	beta	Str.	r_{crit}	beta	Str.	r_{crit}	beta	Str.			
1. frühere Note	.54+++	.20	.85	.54+++	.26	.77	.55+++	.19	.81	.55+++	.19	.77
2. Zufriedenheit	-.37+++	-.04	-.59	-.37++	-.02	-.53	-.40+++	-.04	-.59	-.40+++	-.01	-.56
3. Gerechtigkeit	.18	.03	.29	.18	.02	.26	.17	-.08	.25	.17	-.09	.24
4. Verbesserungsmotivation	-.23+	-.03	-.37	-.23	-.02	-.33	-.34+++	-.05	-.50	-.34+++	-.05	-.49
5. Valenz	.10	.01	.16	.10	.01	.14	.09	.02	.13	.09	.02	.13
6. Handlungs-Ergebnis-Erwartung	.24+	.12	.38	.24	.08	.34	.14	.01	.21	.14	.03	.20
7. SKD	-.42+++	-.06	-.67	-.42+++	-.09	-.60	-.52+++	-.11	-.76	-.52+++	-.10	-.73
8. PA	—	—	—	-.01	.01	-.01	—	—	-.03	—	.01	.04
9. MA	—	—	—	.05	.04	.07	—	—	.06	—	-.01	.08
10. SU	—	—	—	.14	.01	.20	—	—	.24+	—	.03	.34
11. P	—	—	—	-.24	-.07	-.34	—	—	-.25+	—	.05	-.35
12. AV	—	—	—	.06	-.06	.09	—	—	.27+	—	.00	.38
13. SKK	—	—	—	-.06	-.06	-.09	—	—	-.29+	—	-.02	-.41

Konstante	2.59	2.69	4.38	4.54
multiple Korrelation R	.63++	.70++	.68++	.71++
F-Wert (df_1/df_2)	8,638++ (7/92)	4,139++ (13/55)	11,157++ (13/63)	4,913++ (13/63)
N	100	69	101	77

+++ $p < .001$; ++ $p < .01$; + $p < .05$

Die Befunde sind den zu erwartenden Noten in schriftlichen Arbeiten sehr ähnlich. Auch hier erreichen die multiplen Korrelationskoeffizienten und F-Brüche statistisch bedeutsame Werte. Die Strukturkoeffizienten weisen auf die Bedeutung von früherer Note, dem Selbstkonzept, der Zufriedenheit mit den Noten, der fachspezifischen Verbesserungsmotivation, der erlebten Notengerechtigkeit und der Handlungs-Ergebnis-Erwartung als Bedingungen von erwarteten Zeugnisnoten. Auch hier konnten in beiden Fällen durch die Erweiterung des Prädiktorensatzes um die dispositionellen Variablen keine statistisch bedeutsame Verbesserung der Vorhersagen erreicht werden ($F_6^{86} = 2,168$ für erste Testung; $F_6^{86} = 0,860$ für die zweite Testung).

3.2. Bedingungen der Realitätsangemessenheit von Erwartungen

Zur Prüfung der Frage, ob die hier erfaßten Variablen zwischen Schülern, die a) ihre Note in den folgenden Arbeiten richtig vorhersagen, b) ihre Note überschätzen und c) ihre Note unterschätzen, unterscheiden, wurde eine multiple Diskriminanzanalyse berechnet. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse dieses Auswertungsschrittes dargestellt. Der χ^2 -Wert für den relativen Abfall von Wilks Lambda ist nur bei der ersten Diskriminanzfunktion signifikant ($\chi^2 = 45,87$; kanonische Korrelation $R_c = .65$; beide $p < .01$); die Parameter für die zweite Diskriminanzfunktion erreichen statistisch nicht bedeutsame Werte ($\chi^2 = 17,45$; $R_c = .54$; n.s.). Die ebenfalls in Tabelle 3 mitgeteilten Gruppen-Zentroide der Diskriminanzwerte für die Realitätsangemessenheit der Notenerwartungen weisen darauf hin, daß die erste Diskriminanzfunktion vor allem zwischen Gruppe 2 (realitätsgerechte Erwartungen) und Gruppe 1 („Unterschätzer“) unterscheidet. Die diskriminanzanalytischen Gewichte belegen die relative Bedeutung der Variablen Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im

Tabelle 3: Ergebnisse der multiplen Diskriminanzanalysen

Variable	Gruppe 1 (N=20) („Unterschätzer“)		Gruppe 2 (N=19) (richtige Erwart.)		Gruppe 3 (N=21) („Überschätzer“)		Diskriminanz- analytische Ge- wichte	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	1. Funk- tion	2. Funk- tion
1. frühere Note	3.4	1.7	2.3	1.1	3.6	1.2	-.54	1.14
2. Zufriedenheit	3.9	1.8	5.2	1.8	4.6	1.5	.34	.77
3. Gerechtigkeit	2.8	1.8	2.1	1.4	2.3	0.9	-.59	.00
4. Verbesserungsmotivation	2.9	2.5	2.7	1.9	2.1	1.5	-.42	-.07
5. Valenz	5.8	1.6	5.7	1.7	6.1	1.2	-.18	-.03
6. Handlungs-Ergebnis-Erwartung	3.7	1.6	3.7	1.7	3.0	1.6	-.11	-.53
7. SKD	15.5	2.5	15.0	2.9	15.4	2.2	-.89	.18
8. PA	4.6	4.3	4.2	4.6	5.8	4.6	.23	1.03
9. MA	4.4	4.4	3.0	3.6	4.2	4.0	-.34	-.31
10. SU	4.2	3.0	2.8	2.8	3.6	1.9	-.39	.06
11. P	4.6	2.4	5.5	2.3	5.4	2.4	-.05	.04
12. AV	6.4	4.9	4.2	3.0	5.1	4.4	-.22	-.80
13. SKK	8.6	2.2	9.3	1.5	8.5	1.7	.11	-.24
Gruppen-Zentroide								
Gruppe 1							-.77	-.41
Gruppe 2							.84	-.36
Gruppe 3							-.03	.73

Schulfach Deutsch (SKD), erlebte Notengerechtigkeit, frühere Deutschnote und fachspezifische Verbesserungsmotivation; die dispositionellen Variablen verfügen mit Ausnahme von „Schulunlust“ und „manifeste Angst“ (mittlere Gewichte) über relativ wenig bedeutsame Gewichte. Die zweite Diskriminanzfunktion unterscheidet Gruppe 3 („Überschätzer“) von den Gruppen 1 und 2. Neben der früheren Deutschnote verfügen hier die dispositionellen Merkmale Prüfungsangst und Anstrengungsvermeidungstendenz über relativ hohe diskriminanzanalytische Gewichte; es muß jedoch bedacht werden, daß diese zweite Diskriminanzfunktion statistisch nicht signifikant ist ($p = .13$). Von daher ist es auch zu erklären, daß das Zuordnungsergebnis auf Grund der multiplen Diskriminanzanalyse mit 68,3 % richtiger Klassifikationen einen nur knapp zufriedenstellenden Wert einnimmt. Vor allem Schüler der Gruppe 3 („Überschätzer“) werden diskriminanzanalytisch falsch zugeordnet. Das Zuordnungsergebnis ist in Tabelle 4 wiedergegeben.

Tabelle 4: Trennung der drei Schülergruppen durch die multiple Diskriminanzanalyse (Zuordnungsergebnis)

		zugeordnet zur			Ausgangsgröße
		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	
zugehörig zur	Gruppe 1 („Unterschätzer“)	14	2	4	20
	Gruppe 2 (richtige Erwartung)	3	14	2	19
	Gruppe 3 („Überschätzer“)	5	3	13	21
Endgröße		22	19	19	

4. Diskussion

Während ca. 33 % der Zeugnisnoten anders als von den Schülern erwartet ausfallen (Pfeiffer 1977), sind dies bei Zensuren in schriftlichen Arbeiten im Fach Deutsch nach den hier vorgelegten Befunden etwa 70 %. Zeugnisnoten als kumulierte, zeitlich weiter gespannte Ereignisse werden also bedeutend häufiger richtig eingeschätzt (in 66 % der Fälle) als die Noten in relativ

kurzfristigen schriftlichen Arbeiten (in nur 30 % der Fälle). Während es sich jedoch in der Arbeit von Pfeiffer (1977) zu Zeugnisnoten bei ca. 80 % der erwartungsdiskrepanten Zensuren um Überschätzungen handelt, treten Über- und Unterschätzungen der tatsächlichen Noten in schriftlichen Arbeiten z. T. mit weniger differierenden Häufigkeiten auf (51 % bzw. 72 % der erwartungsdiskrepanten Noten sind Überschätzungen, 49 % bzw. 28 % sind Unterschätzungen). Diese deskriptiven Daten zu subjektiven Prognosen von Schülern über Noten belegen, daß enttäuschte und auch übertroffene Erwartungen als motivationale Bedingungen schulischen Lern- und Leistungsverhaltens bei Einzelleistungen sehr häufig sind. Dabei ist evident, daß Erwartungsdiskrepanzen hinsichtlich der Noten nicht nur vom Leistungsverhalten der Schüler selbst, sondern sicherlich auch in erheblichem Maße von der (z. T. fraglichen) Objektivität und Reliabilität des Lehrerurteils abhängen.

Bedingungsanalytisch konnte der Wert relativ spezifischer Variablen für die Vorhersage von erwarteten Einzelleistungs- und Zeugnisnoten belegt werden. Hier erwies sich die an Hand der Strukturähnlichkeit von Erwartungen, subjektiven und bedingten (wissenschaftlichen) Prognosen (Werbik 1978) vorgenommene Variablenauswahl als fruchtbar. Es zeigte sich, daß die situations- und motivspezifischen Variablen aus der kognitiven Motivationstheorie wie etwa die frühere Deutschnote, das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch, die Zufriedenheit mit der früheren Note, die Handlungs-Ergebnis-Erwartung, die Verbesserungsmotivation und die Ergebnisvalenz erhebliche Varianzanteile von erwarteten Noten aufklären (immerhin zwischen 40 % und 61 %) und somit einen doch relativ hohen prognostischen Wert für Zensurerwartungen haben. Die dispositionellen Variablen verfügen dagegen über relativ niedrige Vorhersagewerte, was sich auch in der statistisch nicht signifikanten Veränderung der multiplen Korrelationskoeffizienten zeigt. Wichtige Antezedenzbedingungen von erwarteten Zensuren sind also vor allem solche Variablen, die sehr gut durch Gespräche mit den bzw. Explorationen der Schüler ermittelt werden können; umfangreiche Fragebogenerhebungen von dispositionellen Variablen wie etwa Prüfungsangst, Schulunlust oder Anstrengungsvermeidungstendenz scheinen dagegen nach den hier vorgelegten Befunden von nachrangiger Bedeutung zu sein. Diese Ergebnisse zur relativen Bedeutung der einzelnen Variablen werden durch die diskriminanzanalytischen Ergebnisse bestätigt. Obwohl das diskriminanzanalytische Klassifikationsergebnis zu den drei Schülergruppen (Schüler mit richtigen Erwartungen, „Überschätzer“, „Unterschätzer“) etwas zu wünschen übrig läßt, wird an Hand der diskriminanzanalytischen Gewichte klar, daß auch für die Unterscheidung dieser Schülergruppen vor allem die situations- und motivspezifischen Variablen von Relevanz sind. Für pädagogisch-psychologische Interventionen, deren Ziel realitätsadäquate Erwartungen bzw. subjektive Prognosen der Schüler sind, ergibt sich also, daß weniger auf allgemeinere Einstellungs- oder Persönlichkeitsvariablen rekurriert werden muß, sondern, daß spezifische Variablen wie Notenzufriedenheit, Ergebnisvalenzen, Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, erlebte Notengerechtigkeit, das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in einem Fach-

bereich etc. beachtet werden müssen. Die Notwendigkeit einer offenen Schülerbeurteilung, bei der der Schüler nicht nur eine Zensur, sondern auch Informationen über deren Entstehungszusammenhang bekommt, wird hier deutlich. Anschlußuntersuchungen können einmal den hier beachteten Variablenraum auf dem Hintergrund der kognitiven Motivationstheorie weiter differenzieren (vgl. Heckhausen & Rheinberg 1980), zum zweiten sollten Effekte gezielter Interventionen (etwa der offenen Beurteilung) auf Erwartungshaltungen von Schülern und deren Realitätsangemessenheit überprüft werden, zum dritten schließlich sind Studien notwendig, die neben den Zensurerwartungen von Hauptschülern auch die von anderen Schülergruppen (Gymnasiasten, Realschüler) in verschiedenen Schulfächern untersuchen, um die externe Validität der vorgelegten Befunde zu erhöhen.

Literatur

- Bierhoff-Alfermann, D.: Die Beziehung von Noten und Schülermerkmalen bei Schülern der 9. und 10. Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1976, 23, 205–214
- Gaensslen, H. & Schubö, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse. München: Reinhardt 1973
- Heckhausen, H.: Motivation: kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau* 1977, 28, 175–189
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F.: Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft* 1980, 8, 7–47
- Krampen, G.: Zur prognostischen Bedeutung kognitiv-motivationaler Effekte von Zensuren in einer Deutscharbeit bei Hauptschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1979, 11, 250–260
- Krampen, G.: Generalisierte Selbstbewertung, Wahrnehmung der Unterrichtssituation und leistungsbezogene Kausalattributionen von Schülern. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen* 1980 a, 39, 33–50
- Krampen, G.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten in Deutsch bei Hauptschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1980 b, 27, 212–218
- Pfeiffer, H.: Zeugnisnoten und ihre Bewertung durch Schüler des 4. Schuljahres. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1977, 24, 267–275
- Rollett, B. & Bartram, M.: Anstrengungsvermeidungstest (AVT). Braunschweig: Westermann 1977
- Werbick, H.: *Handlungstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer 1978
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W.: Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig: Westermann 1973

Dr. Günter Krampen, Dipl.-Psych.
stud. psych. Petra Lehmann (Lehrerin)
Universität Trier
FB 1 – Psychologie
Schneidershof
D–5500 Trier
Tel.: 0651/716337