

WELCHE FUNKTIONEN HABEN ZENSUREN IN DER SCHULE?

Eine empirische Untersuchung zu Funktionswahrnehmungen
von Lehrern, Lehramtskandidaten und Schülern

von Günter Krampen

I. Einleitung

Schaut man sich in der pädagogisch-psychologischen Literatur zur Frage schulischer Zensuren um, so stellt man schnell fest, daß ihnen eine Fülle unterschiedlichster Funktionen zugeschrieben werden. ZIELINSKI (1974) listet etwa die folgenden zehn Funktionen auf: Noten können

- eine Rückmeldefunktion für den Lehrer über seinen Unterrichtserfolg haben,
- eine Rückmeldefunktion für den Schüler über seinen Leistungsstand,
- eine Berichtsfunktion für die Eltern,
- eine Anreizfunktion für den Schüler,
- eine Disziplinarfunktion,
- eine Sozialisierungsfunktion (an gesellschaftliche Leistungsnormen)
- eine Klassifizierungsfunktion (zur inneren Differenzierung),
- eine Selektionsfunktion (zur äußeren Differenzierung),
- eine Zuteilungsfunktion (teilen den Schülern Chancen für bestimmte Berufe etc. zu) und
- eine Chancenausgleichsfunktion (dann, wenn Noten dazu dienen, die Chancengleichheit in der Schule zu optimieren).

Ähnliche Funktionskataloge werden auch von INGENKAMP (1975), KORNADT (1975), KLEBER (1976a), HELLER, NICKEL und ROSEMANN (1978) und STEPHAN (1978) vorgelegt. Diese Autoren versuchen überdies die Vielzahl der Funktionen nach Oberbegriffen zu klassifizieren: INGENKAMP (1975, S. 13) kommt dabei zu vier Funktionsbereichen (Information der Schüler, Motivation der Schüler, Selektion, Information über die Effektivität von Curricula, Didaktik oder Organisation), KORNADT (1975) führt fünf Funktionsziele auf (deskriptive, prognostische, analytisch-diagnostische, erzieherische und bewertende Funktionen von Zensuren), KLEBER (1976a) kommt zu den vier Be-

reichen (Förderung des Lernens und Lehrens, Auslesefunktion, Berichtsfunktion, Disziplinarfunktion), HELLER et al. (1978) beschränken sich auf drei Funktionsbereiche (didaktische Funktionen, Entscheidungsfunktionen und evaluative Funktionen), STEPHAN (1978) schließlich nennt fünf Aufgabenstellungen (Rückmeldung für den Lehrer, Rückmeldung für den Schüler, pädagogische Intervention, Selektion und Ausgleichsfunktion). Dies sind nun alles zugeschriebene Funktionen von Zensuren, denen als "naiv-psychologische Zusammenhangsvermutungen" (JOPT, 1977, S. 173) oder Sollvorstellungen eine breitere empirische Basis fehlt, die bislang letztlich auf Grund logischer Überlegungen und/oder subjektiv-empirischer Erfahrungen erdacht wurden.

Es stellt sich also die Frage, wie die verschiedenen Funktionen, die schulischen Zensuren zugeschrieben werden, von den durch Noten betroffenen Personen nun tatsächlich wahrgenommen werden. Stehen die Informations- und Rückmeldedfunktionen von Noten etwa tatsächlich in den Augen von Lehrern und Schülern so im Vordergrund, daß andere Funktionsbereiche (etwa Selektions- und Allokationsfunktion) als "Nebeneffekte" bezeichnet werden können (vgl. etwa CHARLTON, 1978), oder ist es vielmehr so, daß gerade diese Selektions- und Zuteilungsfunktionen heute im Vordergrund stehen, daß also Zensuren losgelöst von ihren pädagogischen Funktionen zu "einer Art Selbstzweck" (MEISTER, 1976, S. 255) geworden sind, daß es durch die zunehmende Konzentration auf sozialwissenschaftliche Gütekriterien (Objektivität, Vergleichbarkeit, Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Noten; siehe hierzu auch zusammenfassend ZIELINSKI, 1974, STEPHAN, 1978) zu einer "Technologisierung und Verselbständigung der Mittel" (MEISTER, 1976) S. 255) kam, bei der Ziele und Funktionen übernommen wurden, die eventuell gar nicht gewollt sind. Ist also im Bereich schulischer Noten bei bestimmten Personengruppen oder bei allen beteiligten Personen "eine Rückbesinnung auf den eigentlichen Kern pädagogischer Diagnostik" (INGENKAMP, 1975, S. 16) notwendig? Diese Probleme schulischer Leistungsbeurteilungen werden etwa von INGENKAMP (1975), KLEBER (1976b) und MEISTER (1976) ausführlich diskutiert. Notwendig ist, und hierin sind sich diese Autoren einig, eine stetige Ziel- und Funktionsanalyse der Notengebung, die auf zwei Ebenen durchgeführt werden kann. Molekular müssen differenzierte Analysen einzelner Funktionsbereiche durchgeführt werden ("Feinanalysen"). Hierzu liegen einige empirische Arbeiten vor. Zu nennen sind etwa die Untersuchungen zur Motivierungsfunktion von Schulnoten (vgl. etwa JOPT, 1977, 1979; KRAMPEN und

HERRIG, 1979), die belegen, daß Zensuren zumindest auf einen Teil der Schüler (häufig gerade die, die in der pädagogischen Schlüsselstellung mit der Note "ausreichend" stehen) nicht positiv motivierend wirken, daß also die Vorstellung der pädagogischen Funktion von Noten in ihrer Generalität falsch ist (vgl. hierzu auch PFEIFFER, 1977). Auch die Chancenausgleichsfunktion von Noten konnte in einer Studie zur Analyse von Benotungsverhalten von Lehrern und Lehramtskandidaten in hypothetischen Notensituationen zumindest im Ansatz nachgewiesen werden (KRAMPEN, LEHMANN und HAAG, 1979): Die befragten Lehrpersonen tendierten im Zweifelsfall dazu, Schülern ohne Sprachstörungen auf dem Halbjahreszeugnis die schlechtere Note zu geben als Schülern (mit den gleichen schriftlichen und mündlichen Einzelnoten) mit Sprachstörungen. Neben solchen molekularen Analysen einzelner Funktionsbereiche sind aber auch molare Funktionsanalysen notwendig, die allgemeiner die Wahrnehmung der unterschiedlichen Funktionszuschreibungen durch verschiedene Personengruppen untersuchen ("Grobanalysen"). Hierzu liegen kaum Befunde vor; nur ZIELINSKI (1974) berichtet anekdotisch über eine Befragung unter Lehrern, die aber wohl vor allem der Materialsammlung diente und auf die hier zurückgegriffen wird.

In der vorliegenden empirischen Untersuchung geht es um folgende Fragen:

- (1) Welche Funktionen haben schulische Zensuren in den Augen von Lehrern, Schülern und Lehramtskandidaten?
- (2) Unterscheiden sich die Funktionswahrnehmungen dieser Gruppen, haben also Notengebende und Notenerhaltende andere Vorstellungen und Erfahrungen mit Noten?
- (3) Lassen sich sinnvolle Dimensionen oder Funktionsbereiche finden, die im Sinne der oben aufgeführten hypothetischen Klassifikationsversuche verschiedener Autoren einzelne Funktionen a posteriori zusammenfassen?

Von besonderem pädagogischen Interesse dürfte dabei die zweite Fragestellung sein, da hier, dann, wenn Unterschiede in den Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern vorliegen, Ursachen und Bedingungen für schulische Konflikte, Mißverständnisse und Fehlinterpretationen thematisiert werden.

II. Methode

Im Rahmen eines Seminars¹⁾ zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik wurden die in der Literatur aufgefundenen Funktionskataloge diskutiert (eine Auswahl von Literaturangaben siehe oben), auf Überschneidungen hin analysiert und eine Liste von elf Einzelfunktionen erstellt, die im wesentlichen mit den Angaben von ZIELINSKI (1974) identisch ist. Diese elf Funktionsangaben wurden verschiedenen Informandengruppen zur Bewertung vorgelegt; wir mußten dazu eine geschlossene Liste verwenden (freilich mit dem Risiko, daß einzelne Probanden noch andere Funktionen wahrnehmen), da wir ja u. a. Wahrnehmungsunterschiede überprüfen wollten. Ein offener Fragebogen oder ein halbstrukturiertes Interview schied daher aus.

Im einzelnen wurden folgende Funktionsangaben den Probanden vorgegeben:

- (1) Rückmeldefunktion für den Lehrer (über seinen Unterrichtserfolg)
- (2) Rückmeldefunktion für den Schüler (über seinen Leistungsstand)
- (3) Berichtsfunktion für die Eltern (über Leistungsstand des Schülers)
- (4) Anreizfunktion (sollen den Schüler zur Arbeit motivieren)
- (5) Bestrafungsfunktion (zum Bestrafen und Tadeln des Schülers)
- (6) Belohnungsfunktion (zum Belohnen und Loben des Schülers)
- (7) Sozialisierungsfunktion (der Schüler lernt durch Noten die Leistungsstandards der Gesellschaft)
- (8) Selektionsfunktion (zur Auswahl für weiterführende Schulen etc.)
- (9) Klassifizierungsfunktion (zur Gruppierung von Schülern in Leistungskurse oder ähnliches)
- (10) Zuteilungsfunktion (teilen den Schülern Chancen für bestimmte Berufe usw. zu)
- (11) Chancenausgleichsfunktion (dienen dazu, Chancengleichheit in der Schule zu verbessern).

Diese Liste wurde insgesamt 178 Informanden mit der Instruktion vorgelegt, auf die elf Funktionen nach dem Kriterium der persönlichen Wichtigkeit und Bedeutsamkeit der Funktionen, Wertpunkte so zu verteilen, daß die Summe der Wertpunkte über alle Funktionsangaben insgesamt 100 Punkte beträgt. Auf den Frageblättern war Raum für jeweils zwei Probeverteilungen gelassen. Diese Skalierungsmethode wurde gewählt, um zu einer interindividuell differenzierten

Abbildung der persönlichen Funktionswahrnehmungen zu kommen, in der im Gegensatz zum Rangordnungsverfahren auch gebundene Rangplätze und Nullwerte möglich sind. Es wurden drei Versionen dieses "Fragebogens zur Funktion von Zensuren (FFZ)" erstellt, eine für Lehrer (FFZ 2), eine für Schüler (FFZ 3) und eine für Lehramtskandidaten (FFZ 1), in der zusätzlich neben den Funktionswahrnehmungen aus der Perspektive der Studenten (als jemand, der selbst noch benotet wird) auch nach denen aus der Perspektive des (angehenden) Lehrers gefragt wurde. Instruktionen und die Formulierungen der Funktionsangaben im FFZ 3 (für Schüler) unterscheiden sich aus Verständlichkeitsgründen von denen in FFZ 1 und FFZ 2, sind jedoch semantisch vergleichbar. Der FFZ 1 wurde von 98 Lehramtskandidaten (Studenten für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit schulpraktischen Erfahrungen aus studienbegleitenden Praktika und Blockpraktika), der FFZ 2 von 29 Grund- und Hauptschullehrern (Berufserfahrung zwischen 1 und 32 Jahre) und der FFZ 3 von 51 Hauptschülern ($N_1 = 26$ Schüler der 6. Klasse und $N_2 = 25$ Schüler der 7. Klasse) ausgefüllt. Die Datenerhebungen erfolgten anonym.

III. Ergebnisse

1. Funktionswahrnehmungen von Lehrern. In Tab. 1 sind u. a. die Mittelwerte und Standardabweichungen der Funktionsbewertungen durch die Stichprobe der Grund- und Hauptschullehrer aufgeführt. Die mit Abstand höchsten Mittelwerte nehmen die Funktionen "Rückmeldung für den Schüler" und "Rückmeldung für den Lehrer" ein. Ihnen folgen in der Funktionshierarchie die "Anreizfunktion" und die "Berichtsfunktion für die Eltern"; der Mittelwertabfall zwischen den Funktionen auf den ersten beiden Rangplätzen und den folgenden ist jedoch numerisch relativ groß. Mittlere Rangplätze haben die Funktionen der inneren und äußeren Differenzierung, am Ende der Hierarchie stehen die Funktionen der Sozialisierung, Bestrafung und die des Chancenausgleichs. Der Konkordanzkoeffizient W in Tab. 1 verweist darauf, daß die Urteilsübereinstimmung der befragten Lehrer in den Rangreihen der elf Funktionen im mittleren Bereich liegt.

Neben diesen Befunden zur hierarchischen Ordnung der Funktionswahrnehmungen ist auch die Frage interessant, wie die Funktionsbewertungen strukturell kognitiv organisiert sind (Frage der Klassifikation der Funktionen nach Oberbegriffen). Dieser Frage wurde mit einer Hauptachsen-Faktorenanalyse der Wertpunktverteilungen nachgegangen (R^2 als Startkommunalität, Varimax-Rotation, Bestimmung der Faktorenzahl nach dem Kriterium der Anzahl der Eigenwerte $e_{ij} \geq 1.00$; vgl. hierzu etwa ÜBERLA, 1971²). Für die Stichprobe der Lehrer ergaben sich fünf Faktoren, die 77,0 % der Gesamtvarianz aufklären: (1) Motivierung und

Rückmeldung in der Schule (Variablen mit Ladungen $>|.40|$): Funktion 4 = .84, Funktion 2 = -.63, Funktion 6 = .61, Funktion 1 = -.54; Anteil an der gemeinsamen Varianz 40,1 %); (2) Auslesefunktionen (Funktion 10 = .72, Funktion 9 = .62, Funktion 1 = -.60; Anteil an der gemeinsamen Varianz 21,1 %); (3) Berichtsfunktion und Außenorientierung (Funktion 3 = .87, Funktion 8 = -.58; 16,0 %); (4) Ausgleichsfunktionen (Funktion 11 = -.70, Funktion 8 = .49; 13,9 %); (5) Funktionen der schulischen Sozialisation (Funktion 5 = .60, Funktion 9 = -.46; 8,8 %).

An dieser empirischen Klassifikation der elf Funktionen fällt auf, daß neben den in der Literatur genannten Ordnungsgesichtspunkten, die allerdings nur unvollkommen erkennbar sind, eine Unterscheidung der Funktionen nach "Innenorientierung" (Funktionen von Zensuren im Rahmen der Organisation Schule) und "Außenorientierung" (Funktionen von Zensuren außerhalb der Organisation Schule) wichtig ist.

2. Funktionswahrnehmungen von Schülern. Ebenfalls in Tab. 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Funktionsbewertungen durch die befragten Hauptschüler des 6. und 7. Schuljahres wiedergegeben. Eine Trennung der Werte von Schülern der beiden Klassenstufen ist nicht notwendig, da zwischen den Schülergruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede vorliegen. Die höchsten Mittelwerte haben hier die Funktionsangaben "Rückmeldung für den Lehrer", "Bericht für die Eltern", "Selektion" und "Zuteilung". Neben der externalen Orientierung in den Funktionswahrnehmungen fällt hier die starke Betonung der Funktion von Zensuren für die äußere Differenzierung auf (Selektion und Zuteilung), was hypothetisch mit den Erfahrungen dieser Schüler bei der Schullaufbahnentscheidung nach dem 4. bzw. 5. Schuljahr und ihren Erwartungen über die Berufs- bzw. Lehrstellenwahl nach dem letzten Hauptschuljahr erklärt werden kann. Erstaunlich ist der relativ niedrige Mittelwert für die "Rückmeldefunktion für die Schüler". Hier deutet sich u. a. an, daß Noten wohl von zahlreichen Schülern nicht als adäquate Leistungsmaße anerkannt werden (vgl. auch PFEIFFER, 1977). In der Hierarchie ganz unten stehen die Funktionen "Belohnung", "Chancenausgleich" und "Bestrafung". Die Mittelwertunterschiede zwischen den einzelnen Funktionsbewertungen (vor allem denen, die im Durchschnitt die höchsten Wertpunkte erhalten haben) sind bei weitem nicht so ausgeprägt wie in der Stichprobe der Lehrer.

Funktionen ^a	Lehramtskandidaten (N = 98)				t-Test für abhängige Stichproben (df = 97)	Lehrer (N = 29)		Schüler (N = 51)		F ₂ ¹⁷⁵
	Studentensicht		Lehrersicht			\bar{x}	s	\bar{x}	s	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s						
(1) Rückmeldung für Lehrer	8,85	6,78	22,11	10,86	-10,56 ⁺⁺⁺	18,79	8,64	14,12	7,22	24,28 ⁺⁺⁺
(2) Rückmeldung für Schüler	26,34	14,01	14,65	9,21	7,97 ⁺⁺⁺	20,76	9,28	6,88	7,39	46,05 ⁺⁺⁺
(3) Bericht für Eltern	3,00	5,41	9,69	5,71	-9,92 ⁺⁺⁺	10,97	5,82	13,82	7,14	60,39 ⁺⁺⁺
(4) Anreizfunktion	12,62	8,42	9,76	6,69	3,25 ⁺⁺	11,38	5,34	10,33	7,49	1,51
(5) Bestrafung	3,44	4,91	2,88	4,55	1,08	3,66	6,15	2,53	3,84	0,73
(6) Belohnung	6,85	6,60	5,88	5,39	1,62	6,83	6,81	5,73	5,44	0,57
(7) Sozialisierung	8,21	6,79	7,30	5,72	1,65	5,28	5,26	9,49	6,60	3,90 ⁺
(8) Selektion	9,48	6,90	8,78	5,75	0,97	6,10	5,62	13,71	7,89	11,82 ⁺⁺⁺
(9) Klassifikation	5,71	5,63	7,70	5,36	-3,14 ⁺⁺	8,35	4,67	6,98	4,32	3,24 ⁺
(10) Zuteilung	9,80	8,14	6,07	5,30	5,32 ⁺⁺⁺	5,45	5,64	11,37	8,01	5,52 ⁺⁺
(11) Chancenausgleich	5,28	5,68	5,46	6,18	-0,29	3,48	5,61	5,45	4,25	1,50
Urteilskonkordanz W	.32 ⁺⁺⁺		.32 ⁺⁺⁺			.44 ⁺⁺⁺		.31 ⁺⁺⁺		

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

^a genaue Bezeichnung der Funktionen im Text.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Funktionswahrnehmungen und Ergebnisse der t-Teste und der einfaktoriellen Varianzanalysen.

Ebenso wie in der Lehrerstichprobe wurden auch hier die Funktionsbewertungen der Schüler einer Hauptachsen-Faktorenanalyse (mit der gleichen statistischen Methode) unterzogen. Es ergaben sich vier Faktoren, die 62,2 % der Gesamtvarianz aufklären: (1) Rückmeldungs- und Bestrafungsaktionen (Variablen mit Ladungen $\geq |.33|$: Funktion 2 = .66, Funktion 5 = .51, Funktion 7 = -.43; Anteil an der gemeinsamen Varianz 40,5 %); (2) Selektionsfunktionen (Funktion 8 = .95, Funktion 11 = -.33; 26,5 %); (3) Funktionen der schulischen Sozialisation (Funktion 6 = .78, Funktion 7 = .60, Funktion 1 = -.51; 19,7 %); (4) Intrinsische und extrinsische Motivierungsfunktionen (Funktion 10 = .56, Funktion 4 = -.56, Funktion 4 = -.56, Funktion 3 = -.47; 13,3 %).

3. Funktionswahrnehmungen von Lehramtskandidaten aus zwei Perspektiven. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehramtskandidaten aus der Perspektive des (angehenden) Lehrers und der des Studenten sind ebenfalls in Tab. 1 aufgeführt. Die Hierarchie der Funktionswahrnehmungen aus der Lehrersicht stimmt im großen und ganzen mit der der Lehrer (siehe oben) überein, wobei allerdings auffällt, daß von den Lehramtskandidaten die "Rückmeldefunktion für den Lehrer" mit großem Abstand den ersten Rangplatz einnimmt, gefolgt von der "Rückmeldefunktion von Noten für die Schüler". Ihnen folgt dann die "Anreizfunktion", die "Berichtsfunktion für die Eltern" und die Funktionen der inneren und äußeren Differenzierung. Die niedrigsten Rangplätze haben wiederum die Disziplinarfunktionen und die Ausgleichsfunktion. Die Urteils-konkordanz der Lehramtskandidaten in dieser Lehrersicht ist mit $W = .32$ zwar statistisch signifikant, aber numerisch relativ gering. Eine Hauptachsen-Faktorenanalyse der Angaben aus der Lehrersicht führte zu vier Faktoren, die 61,0 % der Gesamtvarianz aufklären: (1) Rückmeldungs-funktion für den Lehrer und Funktionen der äußeren Differenzierung (Variablen mit Ladungen $\geq |.36|$: Funktion 1 = -.96, Funktion 8 = .51; Anteil an der gemeinsamen Varianz 41,1 %); (2) Disziplinarfunktion (Funktion 6 = .76, Funktion 6 = .68; 29,2 %); (3) Rückmeldungs-funktion für Schüler und Eltern (Funktion 2 = -.66, Funktion 3 = .57; 19,3 %); (4) Intrinsische und extrinsische Motivierungsfunktionen (Funktion 4 = -.58, Funktion 8 = .47, Funktion 9 = .36; 10,4 %).

Die durchschnittlichen Wertpunkte für die einzelnen Funktionen aus der Studentensicht (siehe ebenfalls Tab. 1) weisen einige statistisch signifikante Unterschiede zu der Lehrerperspektive auf. Die t-Werte in Tab. 1 (t-Test für abhängige Stichproben) zeigen, daß die befragten Lehramtskandidaten die Funktionen "Rückmeldung für den Lehrer", "Bericht für die Eltern" und "Klassifikation" aus der Studentensichtweise signifikant geringer bewerten als aus der Lehrerperspektive, die Funktionen "Rückmeldung für den Schüler/Studenten", "Anreiz" und "Zuteilung" signifikant höher. Diese Unterschiede können durch die persönliche Situation des Studenten, der im Gegensatz zum Schüler älter und daher meist selbständiger und selbstverantwortlicher ist, relativ einfach erklärt werden. Interessant ist nun aber, daß neben diesen Unterschieden in den Funktionshierarchien auch Unterschiede in der kognitiven Organisation der Funktionen bestehen. Eine Hauptachsen-Faktorenanalyse führte zu fünf Faktoren (erklären 70,7 % der Gesamtvarianz): (1) Rückmeldungsfunktionen für den Lernenden (Variablen mit Ladungen $\geq |.40|$: Funktion 2 = -.89, Funktion 9 = .57, Funktion 3 = .40; Anteil an der gemeinsamen Varianz 37,3 %); (2) Disziplinarfunktionen (Funktion 5 = .74, Funktion 6 = .53; 23,2 %); (3) Sozialisation und Motivierung (Funktion 7 = .60, Funktion 8 = .54, Funktion 4 = -.42; 17,4 %); (4) Auslesefunktionen (Funktion 1 = -.55, Funktion 10 = -.44; 12,2 %); (5) Motivierungsfunktionen (Funktion 4 = -.50, Funktion 11 = .47; 9,9 %).

4. Gruppenvergleiche der Funktionswahrnehmungen. Die Funktionsbewertungen der Lehrer, Schüler und Lehramtskandidaten (aus der Studentensichtweise) wurden durch einfaktorische Varianzanalysen verglichen. Die Homogenität der Varianzen wurde durch BARTLETT-BOX-Tests überprüft; es ergaben sich keine Varianzheterogenitäten. Im Falle signifikanter varianzanalytischer F-Werte wurden a posteriori Tests (DUNCAN's multiple range tests) zur Prüfung der Einzelmittelwertsunterschiede berechnet. Die varianzanalytischen Befunde sind in Tab. 1 (letzte Spalte) aufgeführt. Bei sieben der elf Funktionsbewertungen zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede. Inhaltlich bedeuten die signifikanten F-Werte in Tab. 1:

- Funktion 1 (Rückmeldung für den Lehrer) wird am höchsten von Lehrern und am geringsten von Studenten bewertet; alle Einzelmittelwertsdifferenzen sind signifikant.

- Funktion 2 (Rückmeldung für den Schüler) wird von den Schülern am geringsten, von den Studenten am höchsten bewertet; auch hier sind alle Einzelvergleiche signifikant.
- Funktion 3 (Berichtsfunktion für die Eltern) wird von den Schülern am höchsten, von den Studenten am geringsten bewertet; alle Einzelvergleiche sind signifikant.
- Funktion 7 (Sozialisierungsfunktion) wird von den Studenten und Schülern höher bewertet als von den Lehrern; zwischen Studenten und Schülern bestehen keine signifikanten Unterschiede.
- Funktion 8 (Selektionsfunktion) wird von den Schülern am höchsten, von den Lehrern am geringsten bewertet; alle Einzelvergleiche sind signifikant.
- Funktion 9 (Klassifikationsfunktion) wird von den Lehrern höher bewertet als von Studenten und Schülern, die sich nicht unterscheiden.
- Funktion 10 (Zuteilungsfunktion) wird ebenfalls von Schülern und Studenten höher bewertet als von den Lehrern.

Es liegen also z. T. erhebliche Unterschiede in den Funktionswahrnehmungen von Lehrern, Schülern und Lehramtskandidaten vor, wobei Studenten und Schüler als Personen, die benotet werden, eher Gemeinsamkeiten erkennen lassen. Die Gruppe der Lehrer scheint vor allem im Bereich der Funktionen der inneren und äußeren Differenzierung über Hierarchien zu verfügen, die von diesen beiden Gruppen abweichen. Besonders in's Auge fallen die erheblichen Bewertungsunterschiede bei den ersten drei Angaben (Rückmeldungs- bzw. Berichtsfunktionen von Noten), bei denen partiell gegensinnige Wahrnehmungen der drei Stichproben vorliegen.

Weitgehende Übereinstimmung zwischen den drei befragten Personengruppen besteht bei den Funktionen "Anreiz", "Bestrafung", "Belohnung" und "Chancenausgleich". Mit Ausnahme der "Anreizfunktion" handelt es sich hierbei um Funktionsangaben, die von allen drei Gruppen im Durchschnitt gering bewertet wurden. Vereinfacht kann man folgern, daß gerade bei den als wichtig eingeschätzten Funktionen von Noten eher Differenzen zwischen Lehrern, Schülern und Studenten bestehen, wogegen bei den als

unwichtig eingeschätzten Funktionen eher Übereinstimmung herrscht. Ausnahme bildet hier nur die pädagogische Funktion von Noten, die "Anreizfunktion", über deren Bedeutung sich die drei Gruppen weitgehend einig sind.

Neben diesen hierarchischen Differenzen in den Funktionswahrnehmungen sind natürlich auch strukturelle Differenzen interessant. Die Inspektion der Faktorenstrukturen der Wertpunkteverteilungen in den drei Stichproben (siehe oben) verweist auf einige wesentliche Unterschiede. Auf eine detaillierte Analyse dieser strukturellen Differenzen muß hier verzichtet werden, da sie partiell durch die unterschiedlichen Stichprobengrößen erklärt werden könnten. Es deutet sich aber an, daß Klassifizierungen bzw. Dimensionalisierungen von Funktionsangaben zu Schulnoten wohl nicht generell möglich sein dürften, sondern daß die Perspektive (Lehrer, Schüler, Student etc.) bei solchen Versuchen beachtet werden muß. Allgemein für verschiedene Personengruppen gültige Dimensionen für Schulnoten sind auf Grund der hier vorgelegten Befunde nur in beschränktem Maße zu erwarten.

III. Diskussion

Die vorgelegten moralen Funktionsanalysen zu schulischen Zensuren zeigen, daß in den Sichtweisen von Lehrern, Hauptschülern und Lehramtskandidaten die Funktionen der Rückmeldung (des Leistungsstandes an die Schüler und an die Eltern, des Unterrichtserfolges an die Lehrer) und die Motivierung dominieren. Weitgehend einig sind sich die verschiedenen Personengruppen auch darin, daß Noten nur in eingeschränktem Maße Chancenausgleichsfunktionen und Disziplinarfunktionen haben. Trotz dieser recht globalen Übereinstimmungen zwischen den befragten Gruppen liegen einige bedeutsame Unterschiede in den Funktionswahrnehmungen vor. Zum einen verdeutlichen die Befunde, daß der Perspektiven- bzw. Rollenwechsel (in der Stichprobe der Lehramtskandidaten) zu wesentlichen Unterschieden in den Funktionsbewertungen führt, zum zweiten zeigen sich - und dies ist für die Schulpraxis von besonderem Gewicht - erhebliche Unterschiede zwischen den Meinungen von Lehrern und Schülern. Die befragten Lehrer tendieren dazu, Noten in hohem Maße rückmeldende und motivierende Funktionen zuzuschreiben; allenfalls dienen sie noch der inneren Differenzierung ("Klassifikationsfunktion"). Die Funktionen der äußeren Differenzierung treten

dagegen in der Funktionshierarchie stark zurück. Die Funktionswahrnehmungen der Lehrer bleiben also vor allem auf die Institution Schule und die direkt beteiligten Personen beschränkt. Die befragten Schüler dagegen wichten gerade die Funktionen der äußeren Differenzierung bedeutend höher, bedenken also die Außenwirkung von schulischen Zensuren erheblich stärker als die Lehrer.

Interessant ist auch, daß von den Schülern Noten nur in eingeschränkter Weise eine Rückmeldefunktion über ihren Leistungsstand und eine Motivierungsfunktion im Sinne von Lehrnanreiz und Belohnung zugesprochen wird. Im Vordergrund stehen bei ihnen eher die Rückmeldefunktion für den Lehrer und die Berichtsfunktion von Noten für die Eltern. Diese z. T. erheblichen Differenzen in den Funktionswahrnehmungen von Lehrern und Schülern können in der Schule durchaus zu Konflikten führen, da Mißverständnisse und Fehlinterpretationen vorprogrammiert scheinen: Man spricht zwar über dasselbe (nämlich die Noten), meint aber unter dem Aspekt der Ziele und Funktionen von Zensuren nicht das Gleiche! Schüler mögen so etwa den Lehrern vorwerfen, daß sie nicht ausreichend die selektiven und gesellschaftlichen Funktionen von Noten beachten (vgl. hierzu etwa die Diskussionen bei KLEBER, 1976b; MEISTER, 1976), daß sie also Noten idealisierend nur im (pädagogischen) Raum der Schule sehen, Lehrer mögen etwa den Schülern ihre Außenorientierung auf die "praktische" Verwertbarkeit von Noten (in Bezug auf Berufschancen etc.) vorwerfen. Problematisch für Lehrer-Schüler-Interaktionen dürfte hierbei vor allem sein, daß diese Konflikte häufig nicht offen ausgetragen werden, sondern daß sie implizit den alltäglichen Unterricht begleiten. Nötig wäre also dann nicht nur das offene Gespräch zwischen Lehrern und Schülern darüber, auf Grund welcher Einzelleistungen Zensuren zustandekommen, sondern auch Gespräche über die Frage, welche Funktionszuweisungen von den Betroffenen gemacht werden.

Die Untersuchungsbefunde verweisen auch darauf, daß es wohl kaum möglich sein dürfte, allgemeine Klassifikationssysteme der Funktionen von Noten zu erstellen. Je nach befragter Personengruppe zeigen sich unterschiedliche Funktionsbereiche mit verschiedenartigen Strukturen. Interessant an den vorgelegten faktorenanalytischen Befunden ist u. a., daß es neben den vorliegenden Ordnungsschemata in der Literatur (vgl. etwa KORNADT, 1975; KLEBER, 1976a; HELLER et al., 1978; STEPHAN, 1978) auch die Gliederungsgesichtspunkte (1) der intrinsischen und

extrinsischen Motivierung gibt, worunter einerseits die Anreiz- und Belohnungsfunktionen von Zensuren, andererseits die Funktionen der äußeren Differenzierung und der Berichtsfunktion für die Eltern fallen, (2) der Innen- versus Außenorientierung gibt, wobei mit Innenorientierung die Beschränkung der Funktionen auf den engeren schulischen Raum und mit Außenorientierung die eher gesellschaftlichen Funktionen von Zensuren gemeint sind. Diese Gliederungsaspekte weisen eine polare Parallelität auf; sie sind Produkt der jeweils untersuchten Perspektive.

Problematisch an der vorliegenden Untersuchungsmethode ist vor allem die Vorgabe eines geschlossenen Funktionskataloges. Dieses Vorgehen ist zwar durch ausführliche Literaturanalysen abgesichert, trotzdem sind natürlich individuell weitere Funktionswahrnehmungen möglich, die mit der Liste der 11 Funktionsangaben nicht abgedeckt sind. Von daher können die vorgelegten Befunde stets nur in Relation zu den vorgegebenen Funktionsangaben interpretiert werden. Folgestudien auf dieser molaren Ebene sollten etwa zusätzlich die Funktionswahrnehmungen anderer Personengruppen (etwa die der Eltern) beachten, eventuell auch zur Analyse von Metaebenen im Wahrnehmungsprozeß weiterschreiten (also z. B. die Schüler danach fragen, wie denn wohl die Lehrer die Funktionen von Noten wahrnehmen etc.). Besonders wichtig sind neben solchen molaren Funktionsanalysen natürlich weitere feinanalytische Arbeiten, die sich auf einzelne Funktionsangaben oder -bereiche konzentrieren (vgl. etwa JOPT, 1977; KRAMPEN und HERRIG, 1979).

Anmerkung:

(1) Der Autor dankt den Teilnehmern des Seminars im WS 1978/79 für ihr Engagement in den Diskussionen und ihre Mithilfe bei der Erhebung der Daten.

Literaturangaben:

CHARLTON, M.: Auswirkungen von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung auf den Beurteilten und seine Umwelt. In: STEPHAN, E. und SCHMIDT, W. (Ed.): Messen und Beurteilen von Schulleistungen (MINSEL, B., MINSEL, W.-R. und SCHMIDT, W. (Ed.): Studienprogramm Ernährungswissenschaft, Band 4). München. Urban & Schwarzenberg, 1978, S. 77 - 99.

HELLER, K., NICKEL, H. und ROSEMANN, B.: Beurteilen und Beraten (HELLER, K. und NICKEL, H. (Ed.) Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Band IV). Stuttgart. Klett-Cotta, 1978.

INGENKAMP, K.H.: Pädagogische Diagnostik. Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa. Weinheim. Beltz, 1975.

JOPT, U.-J.: Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? In: Psycho-

logie in Erziehung und Unterricht (1977), 24, S. 174 - 178.

JOPT, U.-J.: Wenn Schüler Zensuren geben könnten: Attributive Begleitprozesse diskrepanter Leistungsevaluationen. In: ECKENSBERGER, L.G. (Ed.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978. Band 2: Praxisfelder der Psychologie. Göttingen, Hogrefe, 1979, S. 48 - 50.

KLEBER, E.W.: Die Beurteilerfunktion des Lehrers. In: KLEBER, E.W., MEISTER, H., SCHWARZER, C. und SCHWARZER, R. (Ed.): Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Weinheim. Beltz, 1976a, S. 17 - 38.

KLEBER, E.W.: Allgemeine Bemerkungen zur Leistungsbeurteilung in der Schule. In: KLEBER, E.W., MEISTER, H., SCHWARZER, C. und SCHWARZER, R. (Ed.): Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Weinheim. Beltz, 1976b, S. 65 - 73.

KORNADT, H.J.: Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung. Düsseldorf. Schwann, 1975.

KRAMPEN, G. und HERRIG, D.: Kognitiv-motivationale Effekte von Zeugnisnoten bei Schülern der 6. und 8. Klasse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1979), 11, S. 31 - 42.

KRAMPEN, G., LEHMANN, P. und HAAG, M.: Instrumentalitätstheoretische Analysen von schulischen Benotungsprozessen. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik (zur Veröffentlichung eingereicht).

MEISTER, H.: Der Beitrag einzeldiagnostischer Ansätze zur Bewältigung von Beurteilungsproblemen. In: KLEBER, E.W., MEISTER, H., SCHWARZER, C. und SCHWARZER, R. (Ed.): Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Weinheim. Beltz, 1976, S. 253 - 294.

PFEIFFER, H.: Zeugnisnoten und ihre Bewertung durch Schüler des 4. Schuljahres. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (1977), 24, S. 267 - 275.

STEPHAN, E.: Leistungsbeurteilung und Leistungsbeurteilung im Überblick. In: STEPHAN, E. und SCHMITT, W. (Ed.): Messen und Beurteilen von Schülerleistungen (MINSEL, B., MINSEL, W.-R. und SCHMITT, W. (Ed.): Studienprogramm Erziehungswissenschaften. Band 4) München. Urban & Schwarzenberg, 1978, S. 13 - 36.

ÜBERLA, K.: Faktorenanalyse. Berlin. Springer, 21971.

ZIELINSKI, W.: Die Beurteilung von Schülerleistungen. In: WEINERT, F.E. et al. (Ed.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Band 2. Frankfurt/Main. Fischer, 1974, S. 879 - 900.