

Stand und Probleme bei der Leistungsermittlung und -bewertung der Schuljugend: untersucht und dargestellt anhand empirischer Analysen in der Unterstufe und Mittelstufe

Gläßer, A.

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gläßer, A. (1989). *Stand und Probleme bei der Leistungsermittlung und -bewertung der Schuljugend: untersucht und dargestellt anhand empirischer Analysen in der Unterstufe und Mittelstufe*. Leipzig: Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-402877>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.



Stand und Probleme bei der Leistungsermittlung und
-bewertung der Schuljugend - untersucht und darge-
stellt anhand empirischer Analysen in der Unter-
stufe und Mittelstufe

- Forschungsbericht -

Autor: Dr. A. Gläßer
unter Mitarbeit von Dr. J. Gläßer

Leipzig, Januar 1989

G l i e d e r u n g

Seite

1.	Zur Rolle der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im umfassenden Bildungs- und Erziehungsprozeß	3
1.1.	Funktionen der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung	3
1.2.	Besonderheiten des kriteriumorientierten Bewertungsmodelles	6
1.3.	Anforderungen an die Leistungsermittlung und Leistungsbewertung	12
2.	Inwieweit entsprechen die aktuellen Ermittlungs- und Bewertungspraktiken den an sie gestellten Anforderungen?	15
2.1.	Zur Beurteilung des Aspektes der 'Allseitigkeit' bei der Ermittlung und Bewertung gesellschaftlich relevanter Persönlichkeitsmerkmale der Schüler	15
2.2.	Zur Beurteilung des Aspektes der 'Adäquatheit' von Anforderungsniveau und Leistungsvermögen der Schüler im Ermittlungs- und Bewertungsprozeß	25
2.3.	Zur Beurteilung des Aspektes der 'Objektivität' beim Ermitteln und Bewerten	37
3.	Konsequenzen aus den empirischen Analysen zur Ermittlungs- und Bewertungssituation im Hinblick auf eine umfassendere Verwirklichung des 'Leistungsprinzipes' an den polytechnischen Oberschulen	49
3.1.	Was heißt 'Durchsetzung des Leistungsprinzipes' an der sozialistischen Schule?	49
3.2.	Wo liegen gegenwärtig die Probleme bei der Durchsetzung des Leistungsprinzipes an der POS?	51
3.3.	Ansatzstellen für eine effektive Durchsetzung des Leistungsprinzipes im Rahmen von Ermittlungs- und Bewertungsprozessen	54

1. Zur Rolle der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im umfassenden Bildungs- und Erziehungsprozeß

1.1. Funktionen der Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung

Um mit der wachsenden Dynamik der Produktivkräfte Schritt zu halten und im Wettlauf der Gesellschaftssysteme an wichtigen Punkten Vorsprung zu erzielen, ist nicht zuletzt unser Bildungswesen stärker als jemals zuvor herausgefordert, das geistige und geistig-praktische Potential der Gesellschaft auf immer höherem Niveau zu reproduzieren und in eine solche Richtung zu lenken, die sowohl für das Individuum im besonderen als auch für die Gesellschaft im allgemeinen entwicklungsfördernd ist.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung unseres Bildungssystems wurde bis zur Gegenwart Beachtliches geleistet, was auch international Anerkennung fand. Das betrifft vor allem die planmäßige und konsequente Verwirklichung einer humanistischen Bildungskonzeption auf allen Bildungsstufen.

Zu den Vorzügen unseres Bildungswesens zählt demnach,

- daß jedem gleiche Bildungschancen eingeräumt werden, welches das Bemühen um Kompensation von Startnachteilen einschließt,
- daß jedem eine relativ hohe Allgemeinbildung auf gesellschaftlich relevanten Gebieten vermittelt wird, um eine allseitige und harmonische Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten,
- daß sich durch systematische Lehrplanüberarbeitungen auf allen Stufen des Bildungssystems um eine Angleichung der Bildungs- und Erziehungsziele an die Erfordernisse der Zeit bemüht wird.

Ohne das bisher Erreichte sowie die offensichtliche Kontinuität und Stabilität auf dem Gebiet des Bildungswesens in Frage zu stellen, erscheint ein Nachdenken über weitere Möglichkeiten zur Effektivierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zur optimaleren Ausschöpfung des vorhandenen

Leistungspotentiale sinnvoll - ja mit dem Blick auf die zukünftig in noch größerem Umfang als bisher zu erbringenden Spitzenleistungen sogar dringend erforderlich.

Das verlangt eine konstruktiv kritische Analyse aller Bereiche der Bildung und Erziehung.

Wenn nachfolgend analytische Untersuchungen zur Leistungsermittlung und -bewertung bewußt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden, dann geschieht das nicht völlig isoliert von den anderen Teilprozessen der Bildung und Erziehung. Es entspricht jedoch dem hohen Stellenwert, den Ermittlungs- und Bewertungsprozesse innerhalb der Individual- bzw. gesamtgesellschaftlichen Entwicklung einnehmen.

Mit der Durchführung von Leistungsermittlungen und -bewertungen verbinden sich in der Regel folgende Absichten:

1. Dem Schüler soll damit seine eigene Leistungsfähigkeit und gegebenenfalls auch die Diskrepanz zwischen seinem Leistungsvermögen, dessen Ausschöpfung sowie den gesellschaftlichen Erwartungen bewußt gemacht werden, wobei das in einer Art und Weise erfolgen sollte, welche seine weitere Entwicklung fördert und nicht hemmt.

Dabei geht es nicht nur um das Nachweisen einer relativ sicheren Beherrschung des Lehrplanstoffes. Das allein in den Mittelpunkt gerückt, käme einem formalen Abrechnen gleich.

Persönlichkeitsstimulierender wirken dagegen Leistungsermittlungen und -bewertungen, welche beim Schüler das Gefühl erzeugen,

- daß er sich auch mit seiner besonderen Individualität einbringen kann,
- daß Erfolge in der Regel ein Aufwenden an Bemühungen voraussetzen,
- daß die Anerkennung dem Aufwand an Bemühungen bzw. der Qualität der erbrachten Leistung angemessen ist.

Auf Grund langjähriger wirkungsvoller strategischer Orientierungen auf das Verhindern von Zurückbleiben stellt sich unseren Lehrern heute nicht mehr vordergründig das

Problem einer unbefriedigenden Erfolgssicherung für die leistungsschwächeren Schüler. Dagegen gibt es deutliche Anzeichen dafür, daß vielen Heranwachsenden - insbesondere den Leistungsstarken - die schulische Anforderungserfüllung zu leicht gemacht wird.

Damit wird negiert, daß das Erreichen optimaler Entwicklungseffekte ein Erfolgserleben auf der Grundlage steigender Leistungsanforderungen voraussetzt.

2. Aus Prozeß und Ergebnis von Leistungsermittlungen und -bewertungen leiten jedoch nicht nur die Heranwachsenden selbst richtungsweisende Schlußfolgerungen ab. Ihre Ergebnisse erweisen sich auch für den Lehrer selbst als außerordentlich informativ, kann doch über die ermittelte Leistung unter Berücksichtigung des vielschichtigen Bedingungsgefüges für das Zustandekommen von Leistungen auf die Wirksamkeit der unterrichtlichen Förderung geschlossen werden.

Das objektive Ermitteln (Messen) von mehr oder weniger komplexen Schülerleistungen und das sachkundige, verantwortungsbewußte Rückschließen auf die ihnen zugrunde liegenden Merkmalsausprägungen im intellektuellen bzw. außerintellektuellen Bereich machen letztendlich das diagnostische Können des Lehrers aus; welches wiederum die Ausgangsbasis für erfolgreiches Einflußnehmen verkörpert.

3. Die Ergebnisse von Leistungsermittlungen und -bewertungen sind jedoch nicht nur für die unmittelbar am Bildungs- und Erziehungsprozeß Beteiligten von Interesse. Die Resultate zentraler bzw. individueller Leistungsermittlungen und -bewertungen dienen auch der Rechenschaftslegung über die Qualität der geleisteten Lehr- und Lernarbeit vor außerschulischen Erziehungsträgern, übergeordneten staatlichen Organen u. a. Aus dieser Orientierungsfunktion für Außenstehende erwächst jedoch auch eine Gefahr für das Bemühen um eine objektive, entwicklungsstimulie-

rende Leistungsermittlung und -bewertung. Eine relativ formale Handhabung der öffentlichen Rechenschaftslegung - d. h. ein geradliniges Schließen von Schülerleistungen bzw. deren Bewertung auf das Leistungsvermögen der Heranwachsenden und das pädagogische Können ihrer Lehrer - sowie die damit verbundenen z. T. recht einschneidenden Konsequenzen für Schüler und Lehrer - Bildungswegentscheidungen werden davon abhängig gemacht, Bildungseinrichtungen bzw. Lehrer werden nach den Zensurendurchschnitten, der Anzahl der versetzungsgefährdeten Schüler u. ä. bewertet - führen zu einer überhöhten Sensibilität gegenüber dieser Funktion. Die Hypertrophierung dieser Rechenschaftsfunktion, die über Zensuren vermittelte Selbst- und Fremdeinschätzung sowie die offizielle Herausforderung, Bildungs- und Erziehungserfolge nachzuweisen, lösen entsprechende Anpassungsreaktionen seitens der Lehrer aus. Typische Erscheinungsformen solcher Denk- und Handlungsweisen sind z. B.

- ein Herabsetzen des Anforderungsniveaus von Aufgaben, für deren Bewältigung eine Zensur vorgesehen ist,
- das Anwenden zu milder Bewertungsmaßstäbe, die in keinem angemessenen Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedürfnissen stehen.

Unser kriteriumorientiertes Bewertungsmodell setzt derartigen Manipulationen keinen ausreichenden Widerstand entgegen.

1.2. Besonderheiten des kriteriumorientierten Bewertungsmodelles

Ungeachtet der Begünstigung - nicht Verursachung - von Nivellierungserscheinungen hat das kriteriumorientierte Bewertungsmodell bis zur Gegenwart seine Daseinsberechtigung unter Beweis gestellt, vereinbart es sich doch optimal mit unserem humanistischen Bildungsanliegen - welches jedem Schüler Erfolgchancen einräumt. Diese Gewähr bietet das normorientierte Bewertungsmodell nicht, da unabhängig vom Anspruchsniveau der Leistungsanforderungen die verschiedenen

Zensurenanteile grundsätzlich der Normalverteilung entsprechen. Daraus erwächst für die Lehrer, welche dieses normorientierte Zensurenmodell handhaben, die Verpflichtung, ein solches Anforderungsniveau festzulegen, welches eine ausreichende Differenzierung und damit eine breite Streuung in den erbrachten Leistungen zur Folge hat.

Aus den Vorzügen dieser Vorgehensweise, alle Schüler - auch die leistungsstärksten - zum angestregten Bemühen um eine bestmögliche Bewältigung relativ anspruchsvoller Aufgabenstellungen herauszufordern, resultieren auch gleichzeitig ihre Nachteile. Mißerfolge sind mit eingeplant. Das erzeugt Leistungsdruck und Konkurrenzdenken, die neben einer anspornenden auch eine hemmende Wirkung ausüben.

Das kriteriumorientierte Bewertungsverhalten schließt in der Regel keine derartigen Herausforderungen wie auch Belastungen für den Schüler ein. Hier ist der Anteil der positiven bzw. negativen Zensuren völlig offen. Er wird bestimmt von der Erfüllung des Leistungsanspruches, denen als 'Kriterien' die Lehrplanziele zugrundeliegen. Wobei auch hier von der Qualität und Quantität des Leistungsanspruches seine differenzierende Wirkung [/differenzierte Erfüllung] abhängt, jedoch mit dem Unterschied, daß hier keine zwingenden Gründe für eine differenzierte Anforderungserfüllung bestehen.

Eine Leistungskontrolle kann insgesamt extrem positiv oder auch extrem negativ ausfallen, ohne daß dabei den kriteriumorientierten Bewertungsrichtlinien zuwidergehandelt wird. Da die Zensurengebung somit variabel ausfallen kann, rückt sie jetzt mehr in den Mittelpunkt des Interesses übergeordneter Leitungen. Diese vertreten in der Regel den Standpunkt, damit einen Maßstab für die Qualität der Lehr- und Lernarbeit gefunden zu haben, was jedoch ohne Anwendung weiterer Diagnosemethoden¹ und ohne Kenntnis des spezifischen Bedingungsgefüges fragwürdig bleibt.

1 Eine schul- und klassenspezifische Analyse der Fachnotengebung im Vergleich zur Testleistung offenbarte erhebliche Abweichungen im Bewertungsverhalten der Fachlehrer der gleichen Fachkombination, die an unterschiedlichen Schulen unterrichten.

Das führt zu einer sehr logisch anmutenden Schutzreaktion des Lehrers. Aus der Erfahrung heraus, mit der Bewertung seiner Schüler gleichzeitig eine Eigenbewertung abzugeben, wird er eher geneigt sein, das Anforderungsniveau herab- als heraufzusetzen. Damit demonstriert er die gesellschaftlich erwünschte hohe Anforderungserfüllung aller Schüler - auch der leistungsschwächeren - was nach wie vor als eine der bemerkenswertesten Leistungen des Pädagogen gewertet wird.

Die sich dahinter verbergende Konsequenz, daß Anforderungen, welche von Schülern mit durchschnittlichen bzw. leicht unterdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten 'gut' oder 'befriedigend' bewältigt werden, für höher befähigte Schüler trotz 'sehr guter' Realisierung eine erhebliche Unterforderung bedeuten, hat bis zur Gegenwart kaum dazu geführt, unser Bewertungssystem und unsere Erfolgsbilanzen im Bereich der Schulleistungen kritisch zu hinterfragen. Wenn sich jetzt im Zuge der notwendig werdenden Leistungs- und Effektivitätsdiskussionen darauf besonnen und mit dem Aufruf nach einer wirksameren Förderung von Begabungen diesem Problemfeld genähert wird, dann geschieht das vornehmlich aus ökonomischen Zwängen heraus. Denn in nahezu allen Wirtschaftszweigen offenbart sich, daß trotz solider Allgemein- und Spezialbildung, trotz immer besserer Befähigungs- und Kenntnissnachweise, unsere Hoch- und Fachschulabsolventen, unsere jungen Berufstätigen vor allem im Bereich der Spitzenleistungen weit unter den an sie gestellten Erwartungen bleiben.

Ogleich - wie die vorangegangenen Ausführungen einschließlich Übersicht 1 verdeutlichen - unser kriteriumorientiertes Bewertungsmodell eine zu geringe Herausforderung und damit Entwicklung der Leistungsspitze innerhalb der polytechnischen Oberschulausbildung begünstigt, wäre es zu einfach, die Ursachen für diese offensichtlich gewordenen Schwachstellen ausschließlich in einer Fehlorientierung der Lehrer durch gesellschaftliche Vorgaben und Handlungsanweisungen zu suchen. Ein verantwortungsbewußt das kriteriumorientierte Bewertungsmodell handhabender und die Bewertungsrichtlinie (vgl. Übersicht 2) konsequent umsetzender Pädagoge wird nicht folgerichtig

zur Unterforderung der Leistungsstarken 'verführt'. Die disziplinierte Nutzung beider Orientierungsgrundlagen bietet im Gegenteil ausreichend Spielraum und Anregung für eine vielseitige und differenzierte Herausforderung, deren Folge ein Kenntnis- bzw. Könnensnachweis auf unterschiedlichen Niveaustufen ist. Damit wird sowohl dem Erfordernis nach Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsqualitäten, welche höchsten Ansprüchen gerecht werden, entsprochen als auch dem Bedürfnis, jedem eine Chance zum erfolgreichen Aufgabenbewältigen einzuräumen. Eine erfolgreiche Anforderungserfüllung würde dann jedoch nicht nur mit der Note 1 honoriert, sondern bei fehlenden schöpferischen Leistungen auch durch die Noten 2 oder 3 angezeigt.

Das setzt jedoch voraus, daß die Lehrer ausreichend befähigt und motiviert werden, solche Leistungsanforderungen zu gestalten, deren Bewältigung über die Qualität

- des Beherrschens von Kenntnissen
- des Nachvollziehens bekannter Prozesse
- des Könnens, selbständig produktiv-schöpferisch tätig zu sein

Auskunft gibt und sich andererseits bei der Bewertung von Leistungen um eine deutlichere Orientierung an den Erfordernissen der Ökonomie bemüht wird. Die logische Schlußfolgerung daraus wäre eine qualitative Aufwertung der Note 1, was durch ein konsequentes Anlehnen an die ausgewiesenen Leistungskriterien für die Vergabe der Noten 1 - 5 bereits weitgehend gewährleistet werden könnte.

Liegen der Note 1 sichere und umfassende (komplexe) Kenntnisse, selbständige, zusammenhängende, kritisch verarbeitete Denkleistungen sowie ein bewußtes und schöpferisches Anwenden des Angeeigneten zugrunde, wird die "1" deutlicher als bisher zum Gradmesser für Spitzenleistungen im Schulbereich und weniger zum formalen Aushängeschild für pädagogische Meisterschaft bzw. gestiegenes Bildungsniveau.

Übersicht 1

Vergleich kriteriumorientiertes und normorientiertes Zensurenmodell

	Orientierungs- grundlage	Zensuren- verhältnis	Beziehung zur Schülerleistung	Vorteile	Nachteile
<u>kriterium-</u> <u>orientiertes</u> Zensurenmodell	die Bildungs- und Erziehungs- ziele laut Lehrplan	variabel, abhängig von der Erfül- lung der Lehr- ziele	bei ausreichend differenzieren- den Leistungs- anforderungen unmittelbar nachweisbar	jeder erhält die Chance zum guten Ab- schneiden, Erfolgserleben	- oberfläch- liche Bestim- mung des An- forderungs- niveaus - kann Nivellie- rungserschei- nungen zur Folge haben
<u>normorientier-</u> <u>tes</u> Zensurenmodell	die Normal- verteilung	entspre- chend der Normalvertei- lung festge- legt	nur relativ gegeben	- setzt sorg- fältige Be- stimmung des Anforderungs- niveaus vor- aus - Anwendung des Leistungs- prinzipes - begünstigt die Bestenauslese	- erzeugt Lei- stungsdruck, Konkurrenz- denken u. a.

Übersicht 2

Definition der Schulnoten

	Kenntnisse	+ Denkleistungen	+ Anwenden
1 vorbildlich (sehr gut)	fest, um- fassend	selbständig, <u>kritisch</u>	bewußt, <u>schöpfe- risch</u>
2 ohne Mängel (gut)	fest, relativ umfassend	selbständig, zusammenhän- gend	bewußt (in Kennt- nis der Wirkung...)
3 im wesent- lichen (befriedigend)	in Einzelhei- ten lückenhaft	selbständig, nicht immer zweckmäßig und folgerichtig	im wesent- lichen richtig
4 elementar (ausreichend)	lückenhaft, aber der Zu- sammenhang geht nicht verloren	Zusammenhang gefährdet	nur teil- weise
5 nicht (ungenügend)	lückenhaft, oberflächlich, zusammenhangs- los	nicht zusammen- hängend	in den mei- sten Fäl- len nicht

(Päd. Wörterbuch 1987)

1.3. Anforderungen an die Leistungsermittlung und -bewertung

Leistungsermittlungen und -bewertungen können ihre entwicklungsstimulierende und diagnostizierende Funktion in der Regel nur dann voll erfüllen, wenn folgende Voraussetzungen gegeben sind:

1. Alle Maßnahmen zur Leistungsermittlung und -bewertung müssen darauf ausgerichtet sein, die Schülerpersönlichkeit bezüglich ihrer Kenntnisse, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst allseitig zu erfassen.
2. Die Leistungsermittlung sollte weitestgehend objektiven Charakter annehmen und mit der pädagogisch wirksamen Bewertung kombiniert werden.
3. Die durch die Leistungsermittlung herausgeforderte und sich dabei offenbarende Leistungsfähigkeit der Schüler sollte weitgehende Identität mit ihrem Leistungsvermögen aufweisen.

Die drei genannten Voraussetzungen sind eng miteinander verflochten. So kann z. B. dem Erfordernis nach Ausschöpfung des Leistungsvermögens im Rahmen von Leistungsermittlungen nur dann voll entsprochen werden, wenn in Übereinstimmung mit den Lehrplananforderungen die verschiedenen Seiten der Schülerpersönlichkeit erfaßt werden. Daß den Ermittlungen und Bewertungen ein möglichst vielseitiges Tätigsein - vom Wiedergeben bis zum Anwenden mit produktiv-schöpferischem Anspruch - zugrunde liegen sollte, darauf wurde bereits in den Bewertungsrichtlinien (siehe Übersicht 2) aufmerksam gemacht.

Trotz dieser eindeutigen Orientierungen besteht gerade innerhalb von Ermittlungen die Gefahr, daß sich hier vornehmlich auf einen Nachvollzug beschränkt wird,

- weil es erstens bequemer ist, Aufgaben, die bereits in den vorausgegangenen Vermittlungs- und Sicherungsprozessen eingesetzt wurden, wiederzuverwenden,
- weil zweitens selbst die ^eWiderverwendung relativ anspruchsvoller-bei ihrem Ersteinsatz durchaus produktiv-schöpferische Herausforderungen zur Folge habende-Aufgabenstellungen die Schüler im wesentlichen nur noch zum reproduktiven Tätigsein anregen,

- weil drittens die Erfolgssicherheit, auf die Lehrer und Schüler gleichermaßen nachhaltig fixiert wurden, bei Konfrontation mit bekannten Anforderungen deutlich höher ist, als bei Gegenüberstellung mit völlig oder teilweise neuen Aufgabenstellungen.

Unabhängig davon, aus welchen Gründen eine Reduktion der Ermittlung und Bewertung auf einige wenige Leistungs- und Verhaltensmerkmale erfolgt, wird damit kein ganzheitliches Bild vom Können des Schülers vermittelt, sondern lediglich ein mehr oder weniger eng begrenztes Spektrum seiner Leistungsfähigkeit reflektiert.

Schüler, deren Stärken im Bereich dieses Spektrums liegen bzw. die über eine ausgeprägte Anpassungsfähigkeit bzw. -bereitschaft verfügen, erfahren demzufolge eine günstige Bewertung, möglicherweise sogar auf mehreren Gebieten, unabhängig davon, ob ihr Können wirklich den Anspruch der Allseitigkeit erfüllt. Umgekehrtes gilt für Schüler, denen auf Grund ihrer Einstellungs- und Verhaltensbesonderheiten eine geringere Anpassung gelingt bzw. deren besondere Vorzüge und Interessen nur begrenzt im Schwerpunktbereich der Leistungsermittlung und -bewertung liegen. Da hier keine oder nur eine unterschwellige Herausforderung und damit Abbildung der starken Seiten des Schülers erfolgt, schöpfen diese Schüler ihr Leistungsvermögen auch nicht aus und werden in der Regel unterschätzt.

Damit offenbaren sich zwei wichtige Zusammenhänge:

1. Ein angemessener Leistungsanspruch hinsichtlich Niveau und Richtung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß sich in der aktuellen Leistung des Schülers sein Leistungsvermögen weitgehend widerspiegelt.

Die Vielseitigkeit der Herausforderung im Ermittlungs- und Bewertungsprozeß ist notwendig, um entsprechend dem Konzept von der allseitig entwickelten Persönlichkeit bei jedem Heranwachsenden den Ausprägungsgrad grundlegender gesellschaftlich relevanter Könnensbereiche zu überprüfen. Ferner soll damit - gemäß der Forderung nach individueller Optimierung - jedem Heranwachsenden die Chance geboten werden, sich ent-

sprechend seiner besonderen Vorzüge in den Unterrichtsprozeß einzubringen und zu entfalten.

Das Ausschöpfen des Leistungsvermögens wird jedoch nicht nur durch Herausforderung vielfältiger Tätigkeitsrichtungen angeregt. Ebenso wirksam, oft noch schwieriger in der Realisierung, ist das Ansetzen am Ausgangsniveau der Schüler, um neben der einseitigen Herausforderung auch die Über- und Unterforderung weitgehend auszuschließen. Die Schwierigkeit für den Lehrer besteht hier vor allem darin, daß er im Rahmen der frontalen und im großen und ganzen 'einheitlichen' Vorgehensweise innerhalb schriftlicher¹ Kontrollen nach handhabbaren Möglichkeiten des individuellen Zuschnittes der Leistungsanforderungen suchen muß.

2. Es ist damit zu rechnen, daß die Übereinstimmung zwischen der sich offenbarenden Leistungsfähigkeit der Schüler und ihrem realen Leistungsvermögen günstigen Einfluß auf die Objektivität der Ermittlung und Bewertung und damit letztendlich auch auf ihre entwicklungsstimulierende Wirkung ausübt.

Im Rahmen einer Leistungsermittlung wird dem Lehrer in Form einer 'Momentaufnahme' offensichtlich, was der Schüler, bezogen auf einen konkreten Anspruch, leistet. Der Grad der Anforderungserfüllung wird in Form einer Zensur festgehalten, während der detaillierte Eindruck von dieser Schülerleistung einschließlich des dahinter stehenden Leistungsanspruches allmählich verblaßt. Die Zensur bzw. die Summe aller Zensuren eines Faches als Indikator der Leistungsfähigkeit des Schülers auf einem bestimmten Gebiet zu benutzen, ist gerechtfertigt, wenn die erbrachte Schülerleistung das Ergebnis einer angemessenen Herausforderung der Heranwachsenden ist. Das setzt voraus, daß die Schüler vielfältigen Ansprüchen gerecht werden müssen, deren Bewältigung in der Regel Anstrengungen auslösen müssen.

1 In mündlichen Kontrollen, in denen in der Regel weniger Schüler herausgefordert werden, erscheint der individuelle Zuschnitt eher möglich.

Sind diese Bedingungen nicht oder nur unvollständig erfüllt, geht der Zusammenhang zwischen gezeigter Leistung und vorhandener Leistungspotenz mehr oder weniger verloren, wodurch die Bewertung an Verallgemeinerungswürdigkeit verliert und mehr Zufälligkeitscharakter annimmt.

Damit lösen Widersprüche zwischen dem Leistungsvermögen und der erwiesenen Leistungsfähigkeit [gezeigter Leistung] als Sofortwirkung eine Ober- bzw. Unterschätzung des Schülers aus, die im Wiederholungsfalle zu einer Festschreibung von fehlerhaften Selbst- und Fremdeinschätzungen führt.

2. Inwieweit entsprechen die aktuellen Ermittlungs- und Bewertungspraktiken den an sie gestellten Anforderungen?

2.1. Zur Beurteilung des Aspektes 'der Allseitigkeit' bei der Ermittlung und Bewertung gesellschaftlich relevanter Persönlichkeitsmerkmale der Schüler

Die Frage 'Inwieweit im Rahmen der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung dem Aspekt der Allseitigkeit entsprochen wird', berührt das Problemfeld der vielseitigen Herausforderung der Schüler im Ermittlungsprozeß und damit auch die Bewertung einer breiten Palette von Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsqualitäten.

Den Bewertungskriterien, vgl. Übersicht 2, und damit auch den gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung tragend, müssen Leistungsanforderungen auch die Ausprägungsgrade produktiv-schöpferischer Fähigkeiten erfassen.

In welchem Umfang diesem Erfordernis gegenwärtig entsprochen wird, wurde auf unterschiedlichem Wege empirisch ermittelt. So erfolgte beispielsweise mittels langfristiger unterrichtsbegleitender Hospitationen eine Charakterisierung des Anspruchsniveaus von Leistungsanforderungen in den Vermittlungs-, Sicherungs- und Ermittlungsphasen, vgl. Tabelle 1.

Dabei offenbarte sich, ungeachtet der vorhandenen fachspezifischen Schwankungen, ein deutliches Gefälle bei der produktiv-schöpferischen Herausforderung von Vermittlung über Sicherung bis zur Ermittlung. Maximal ein Drittel aller Kontrollaufgaben - in den meisten Fächern jedoch bedeutend weniger -

Tab. 1: Zum Charakter der Leistungsanforderungen innerhalb der verschiedenen didaktischen Funktionen in ausgewählten Fächern der Mittelstufe und Unterstufe

	M i t t e l s t u f e												U n t e r s t u f e											
	Deutsch			Russisch			Mathema- tik			Physik			Biologie			Deutsch			Mathema- tik			Musik		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Anteil der Anforderungen mit dem ausgewiesenen Leistungsanspruch in %																							
in den Vermittlungsphasen (Einführung des neuen Stoffes)	52	13	35	43	30	27	35	30	35	45	26	29	65	11	24	50	21	29	48	25	27	82	8	10
in den Sicherungsphasen (Festigung des Angeeigneten)	18	50	32	40	38	22	15	60	25	28	47	25	22	68	10	25	42	33	22	55	23	32	52	16
in den Ermittlungsphasen (Überprüfung des Aneignungsgrades)	-	67	33	-	79	21	-	85	15	-	82	18	-	95	5	-	71	29	-	87	13	-	92	8

-
- 1 = rezeptiv (im wesentlichen Auffassen durch Zuhören, Zusehen, Lesen, Abschreiben)
- 2 = reproduktiv (selbst aktiv werden, wobei an sich Bekanntes in gleicher oder ähnlicher Art und Weise wiederholt wird)
- 3 = produktiv-schöpferisch (selbst aktiv werden, um neue Anforderungen auf herkömmliche oder originelle Art und Weise zu bewältigen)

zwischen 5 und 21 % - lassen überhaupt einen produktiv-schöpferischen Anspruch erkennen. Damit reduziert sich der Leistungsvollzug, welcher den Ermittlungs- und Bewertungsprozessen zugrunde gelegt wird, vornehmlich auf einen Nachvollzug.

Daß solche Fähigkeitsbereiche, wie Denkbeweglichkeit, Einfallreichum, Entscheidungskompetenz, Risikobereitschaft, Kritikfähigkeit u. ä. nicht nur innerhalb von Ermittlungsprozessen sondern auch im Rahmen des gesamten Unterrichtes einen ~~nicht bedeutend~~ geringeren Stellenwert einnehmen, als ihnen auf Grund ihrer gesellschaftlichen Bedeutsamkeit zukommen müßte, beweisen nicht zuletzt Lehrer- und Schülerbefragungen, vgl. Tabelle 2.

Vor allem die Stellungnahmen der Schüler offenbaren, daß Leistungsanforderungen mit produktivem und vor allem solche mit schöpferischem Anspruch eher eine Minderheit als die Mehrheit der Heranwachsenden in der Unterstufe und Mittelstufe erfaßt.

Im Rahmen eines speziellen Schülerbeurteilungsverfahrens erbrachten schließlich auch die Lehrer selbst einen weiteren Beleg für Defizite in der produktiv-schöpferischen Befähigung der Schuljugend, vgl. dazu Übersicht 3 und Übersicht 4. So stuften die Klassenlehrer in Kooperation mit den Fachlehrern die Merkmalsausprägungen der Schüler im produktiv-schöpferischen Bereich bedeutend niedriger ein als im reproduktiven Bereich.

Insgesamt verstärken diese Erscheinungsbilder den Eindruck, daß im Unterricht im allgemeinen und im Ermittlungsprozeß im besonderen vordergründig das normangepaßte Wiederholen des Tätigkeitsvollzuges unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen trainiert bzw. abgerufen wird.

Tab. 2: Zum Einsatz von Fördermaßnahmen aus Lehrer- und Schülersicht im Fachunterricht der Klasse 6 (n = 305 Fachlehrer bzw. n = 1300 Schüler) und der Klasse 3 (n = 102 Fachlehrer bzw. n = 1150 Schüler)

Fördermaßnahme	Anteil der Lehrer, welche die ausgewiesenen Fördermaßnahmen einsetzen (im Klammersdruck) bzw. Anteil der Schüler, welche dazu aufgefordert wurden in den Fächern ... (Angaben in %)						
	De	Ru	Ma	Ph	Bio	De	Ma
	K l a s s e 6					K l a s s e 3	
Zusatzliteratur lesen	47 (84)	12 (56)	9 (80)	12 (80)	24 (97)	53 (99)	48 (92)
Medien nutzen	12 (80)	11 (71)	3 (61)	8 (62)	20 (97)	42 (98)	20 (87)
AG-Teilnahme	5 (65)	10 (72)	13 ⁺ (82)	4 (52)	4 (79)	43 ⁻ (73)	37 ⁻ (69)
Beteiligung an der Unterrichtsvorberei- tung	16 (84)	15 (90)	12 (68)	22 ⁺ (78)	30 ⁺ (95)	40 (99)	35 (91)
Freizeitstätigkeit suchen	5 (93)	44 ⁺ (89)	14 ⁺ (69)	5 (62)	12 (76)	46 ⁻ (92)	32 ⁻ (81)
über Freizeitstätig- keit berichten	2 (93)	22 (87)	5 (55)	1 (44)	3 (82)	45 (95)	29 (87)
mehrere Lösungen suchen	8 (47)	7 (73)	55 ⁺ (78)	17 (74)	7 (58)	35 (88)	42 (90)
selbständige Aufga- benauswahl	12 (86)	8 (93)	24 (85)	14 (64)	16 (53)	38 (85)	45 (92)
eigene Ideen ver- wirklichen	44 (80)	6 (85)	6 (78)	4 (70)	6 (49)	30 (90)	30 (85)
bes. verantwortungs- volle Tätigkeiten ausüben	32 ⁺ (72)	17 (79)	19 ⁺ (65)	27 (57)	15 (67)	39 (98)	35 (92)
Zusatzaufgaben lösen	5 (82)	8 (87)	24 ⁺ (88)	5 (86)	3 (71)	65 ⁻ (95)	70 ⁻ (99)

- Fortsetzung s. S. 19 -

Fortsetzung Tabelle 2:

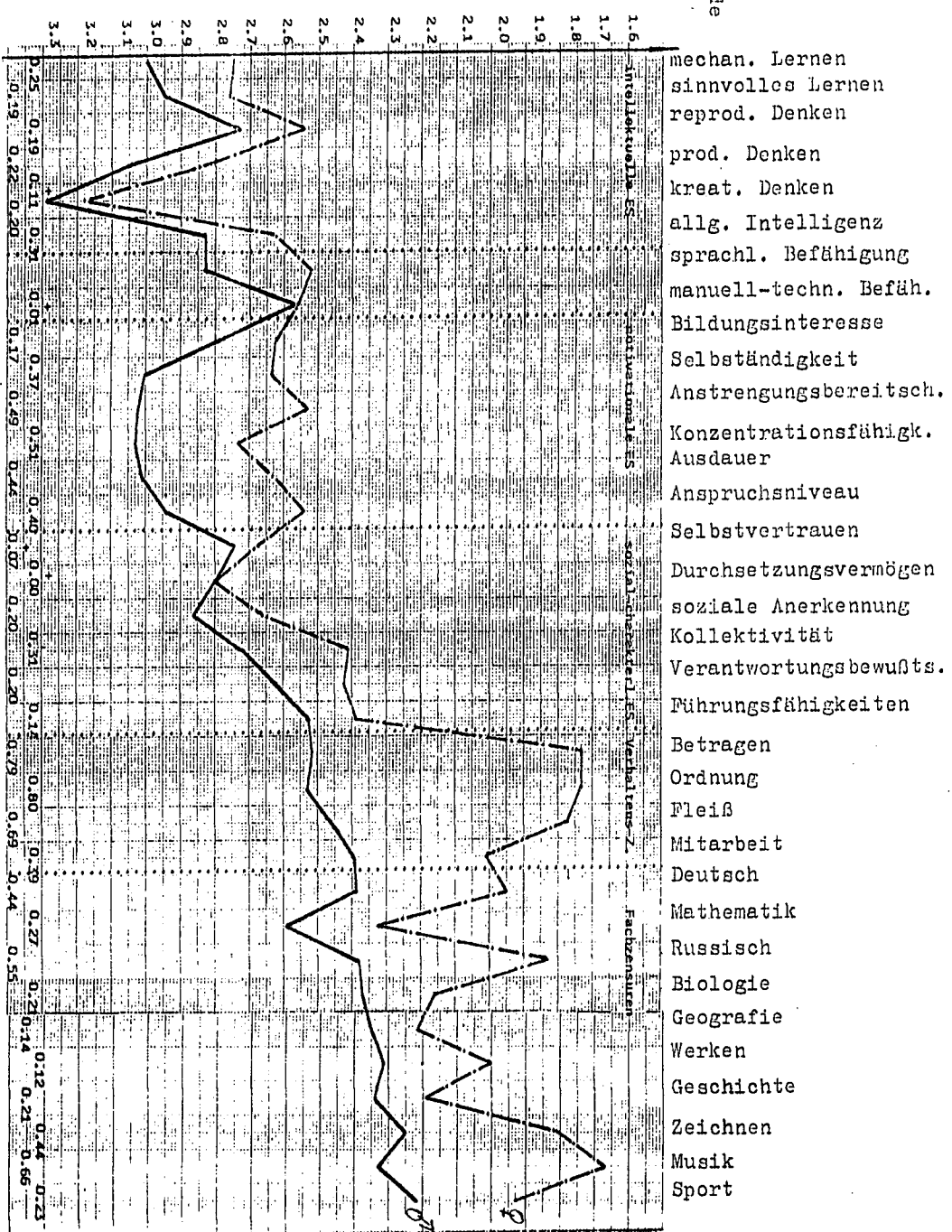
Anteil der Lehrer, welche die ausgewiesenen Fördermaßnahmen einsetzen
(im Klammerausdruck) bzw. Anteil der Schüler, welche dazu aufgefordert
wurden in den Fächern ... (Angaben in %)

	De	Ru	Ma	Ph	Bio	De	Ma
	K l a s s e 6					K l a s s e 3	
schwierige Aufgaben lösen	7 (79)	8 (65)	26 ⁺ (69)	5 (66)	5 (42)	50 (75)	58 (69)
selbständig Aufgaben formulieren	9 (62)	6 (80)	28 ⁺ (87)	6 (57)	5 (35)	41 (73)	45 (75)
kooperatives Tätigsein	23 (55)	13 (85)	12 (61)	8 (60)	11 (35)	61 (75)	65 (82)
Wettbewerbsvorbereitung bzw. -teilnahme	15 ⁺ (65)	12 ⁺ (67)	28 ⁺ (64)	6 (34)	4 (16)	68 ⁺ (77)	65 ⁺ (73)
viele Fragen stellen	14 (73)	17 (68)	13 (81)	19 (71)	10 (53)	28 ⁻ (65)	25 ⁻ (67)
Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung	33(100)	34 (91)	27 (93)	18 (91)	27 (89)	73(100)	69 (93)
zu originellen Ideen bzw. Lösungsvorschlägen auffordern bzw. sie würdigen	3 (88)	3 (81)	5 (91)	5 (93)	1 (76)	38 (95)	35 (97)

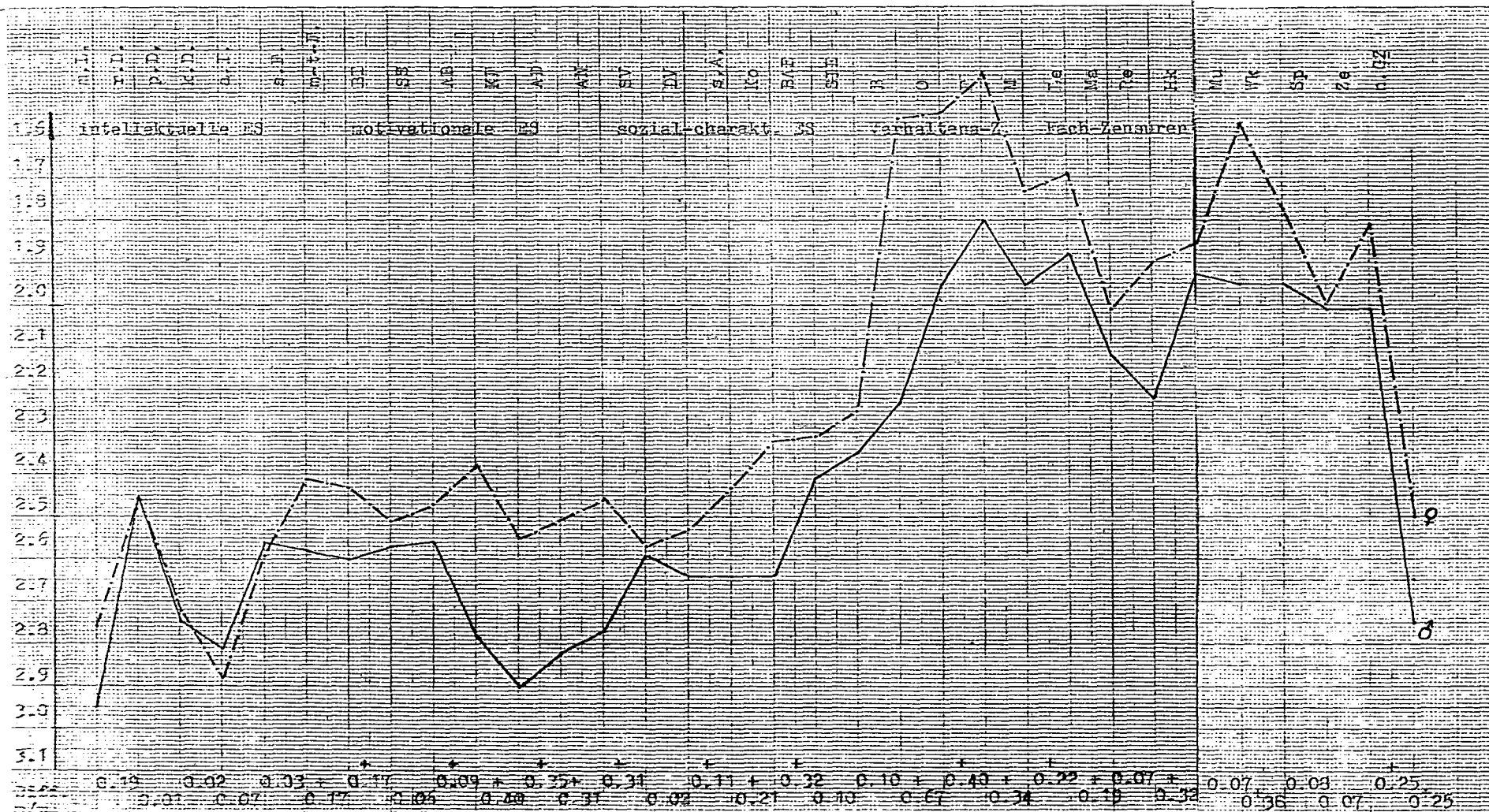
+ Betrifft vornehmlich die zensurenbesten Schüler des Faches

- Betrifft vornehmlich die zensurenschwächeren Schüler des Faches

Ausprägungsgrade
bzw.
Zensurengrade



Übersicht 3 Mittelwerte von Verbalurteilen sowie Fach- und Verhaltenszensuren bei Schülern der ISF-Population Klasse 6 im Schuljahr 1985 / 1986



Übersicht 4 Mittelwerte von Verbalurteilen sowie Fach- und Verhaltenszensuren bei Schülern der ISF-Population Klasse 3 im Schuljahr 1985 / 1986

Zu Abbildung 4: Mittelwerte von eingeschätzten Persönlichkeitsmerkmalen, Verhaltens- und Fachneuren bei Schülern der 10. Populationsklasse) im Schuljahr 1985 / 1986

Bezeichnung	Mädchen	Jungen
AG	Ausprägungsgrade	B Betragen
ZG	Zensurengrade	O Ordnung
m.L.	mechanisches Lernen	r Reife
r.D.	reproduktives Denken	M Mitharbeit
p.D.	produktives Denken	Le Lesen
k.D.	kreatives Denken	Ma Mathematik
a.I.	allgemeine Intelligenz	Ze Rechtschreibung
s.F.	sprachliche Fähigkeiten	Hk Heimatkunde
m.L.F.	manuell-techn. Fertigkeiten	Mu Musik
BI	Bildungsinteresse	Wl Werken
SS	Selbständigkeit	Sp Sport
AB	Anstrengungsbereitschaft	Ze Zeichnen
KF	Konzentrationsfähigkeit	WZ normierte Gesamtneuen
AD	Ausdauer	
AN	Anspruchsniveau	
SV	Selbstvertrauen	
DV	Durchsetzungsvermögen	
SA	soziale Anerkennung	
Ko	Kollektivität	
BAF	Bildungsanregungen im Elternhaus	
SII	Schulisches Interesse der Eltern	

) Unterschied ist signifikant

Die Gründe für eine derartige Einengung der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung auf ein relativ einseitiges Tätigkeitsspektrum liegen nach Ansicht des Verfassers¹ vor allem in folgendem:

1. Der Anspruch nach produktiv-schöpferischem Tätigsein setzt das Gewährleisten von Freiheitsgraden, Lösungsspielräumen u. ä. voraus. Im Ergebnis dessen stehen nicht mehr nur eine einzige richtige Lösung sondern mehrere, u. U. sogar eine Vielzahl akzeptabler Lösungsvorschläge im Aus-sicht. Damit erhöht sich natürlich der Korrekturaufwand für den Lehrer. Völlig zu Recht verweisen sie auf den Zu-sammenhang zwischen exakter Sollwert-Bestimmung (Defini-tion des erwarteten Ergebnisses) und Rationalität bei der Durchführung von Ermittlungen und Bewertungen. Da jedoch das Zeitproblem durch ein Verändern des Umfanges der Lei-stungskontrollen (Quantität wird zugunsten der Qualität verändert) minimiert werden kann, entzieht sich diesem Beweggrund für den Verzicht auf produktiv-schöpferische Herausforderungen im Ermittlungsprozeß die objektive Grundlage.
2. Der Mangel an produktiv-schöpferischen Tätigkeitsvollzügen innerhalb von Leistungskontrollen wird ferner mit dem re-lativ hohen Anspruch, welcher aus der Gestaltung derarti-ger Anforderungen für den Lehrer resultiert, in Zusammen-hang gebracht.
Nach abgeschlossenem Aneignungsprozeß die Schüler zum produktiv-schöpferischen Tätigsein zu veranlassen, setzt eine ausreichende Kenntnis
 - der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Leistungs-anforderungen
 - sowie des aus den jeweiligen Gestaltungstypen resultie-renden Anspruchsniveaus
 voraus.

1 Unter Berufung auf empirische Befunde und den Erfahrungsaustausch mit den Schulpraktikern im Rahmen der realisiert-ten Weiterbildungsreihe

Um eine produktiv-schöpferische Herausforderung verbindlich auszuweisen, kann sich nicht mehr auf das Übernehmen bzw. Wiederholen bekannter Aufgaben beschränkt werden, sondern es ist zu überlegen, wie der in den vorausgegangenen Vermittlungs- und Sicherungsphasen erhobene Leistungsanspruch umgestellt, variiert u. a. bzw. wie der Leistungsanspruch des Vorjahres aktualisiert werden kann.

Das verlangt neben einer didaktisch-methodischen Versiertheit auch die Bereitschaft, sich vom Routinedenken freizumachen, um den im Rahmen der Lehrplangrenzen ausreichend vorhandenen Spielraum verantwortungsbewußt und schöpferisch zu nutzen. Das schließt auch das Erproben von Neuem und das Experimentieren ein. Die Herausbildung solcher Einstellungen und Haltungen der Pädagogen wird jedoch durch die gegenwärtig noch praktizierte Form der Außenbewertung pädagogischer Führungstätigkeit über die Zensuren eher untergraben als gefördert. Dafür spricht auch der nachfolgend aufgeführte Beweggrund.

3. Mehr als die Hälfte aller befragten Pädagogen gaben an, auch bzw. vor allem deshalb den Nachvollzug im Ermittlungsprozeß zu favorisieren, weil damit eine größere Erfolgsgarantie für alle Schüler gegeben sei. Der Einsatz dem Schüler neu und ungewöhnlich erscheinender Anforderungen innerhalb von Leistungsermittlungen sei dagegen mit 'Risiken' für den Lehrer und für die Schüler verbunden. Als 'Unsicherheitsfaktoren' für den Schüler bezeichneten die Lehrer die Tatsache, daß jetzt nicht mehr allein das fleißige und langfristige Vorbereiten über die Qualität der Aufgabenbewältigung entscheidet, sondern das flexible, einfallreiche (originelle) Ragieren vor Ort, das schnelle und sachkundige Einstellen auf neue Anforderungssituationen gefragt ist.

Von Risiken für den Lehrer wird vor allem deshalb gesprochen, weil sich nunmehr infolge der größeren Breite des Leistungsanspruches

- Schwachstellen in den vorausgegangenen Vermittlungs- und Sicherungsphasen eher offenbaren

- und die Aufgabenbewältigung differenzierter verlaufen würde, da die kompensierende Wirkung außerintellektueller Persönlichkeitseigenschaften - insbesondere des Fleißes - jetzt teilweise verlorengelht.

Letztendlich wird ein Verschlechtern der Fachnoten befürchtet.

2.2. Zur Beurteilung des Aspektes 'der Adäquatheit' von Anforderungsniveau und Leistungsvermögen der Schüler im Ermittlungs- und Bewertungsprozeß

Da als gesichert gilt, daß für eine optimale Persönlichkeitsentwicklung das Bewältigen steigender Leistungsanforderungen eine wesentliche Voraussetzung verkörpert, kann 'das Aufwenden von Bemühungen' für das Bewältigen der schulischen Anforderungen als ein Indiz für die Angemessenheit der unterrichtlichen Förderung angesehen werden.

Selbsteinschätzungen der Schüler der Unterstufe (vgl. Tabelle 3) und der Mittelstufe (vgl. Tabelle 4) in bezug auf den Anstrengungsgrad beim Tätigsein im Fachunterricht verdeutlichen, daß eine könnensadäquate Herausforderung vornehmlich jenen Schülern zuteil wird, die laut Leistungsbeurteilung im Unterricht bzw. Intelligenztestleistung dem 'Mittelfeld' bzw. der Gruppe der 'Leistungsschwächeren' zuzuordnen sind. Je positiver dagegen die Fachnotengebung bzw. die Intelligenztestergebnisse ausfallen, desto größer ist der Anteil der Schüler, welcher sich unterfordert fühlt. Im Vergleich zur Unterforderung nimmt die Überforderung - siehe Antwortposition 'trotz Mühen gelingt die Aufgabenbewältigung nicht' - bedeutend geringere Dimensionen an. Darüberhinaus gibt es Anhaltspunkte dafür - wie Vergleiche der Selbsteinschätzung von Unterstufen- und Mittelstufenschülern belegen - daß mit zunehmendem Schulalter die Überforderung weiter an Gewicht verliert.

Differenzierte Analysen zur unterrichtlichen Herausforderung der Schüler offenbaren ferner, daß sich die Unterforderung weniger auf das Auslösen eines zu geringen als vielmehr auf das Initiieren eines sehr einförmigen und damit für viele

Tab. 3: Selbsteinschätzung des erforderlichen Aufwandes an Bemühungen für das erfolgreiche Bewältigen der unterrichtlichen Aufgaben in ausgewählten Fächern der Unterstufe

Schüler	Anteil der Schüler (in %), welcher die Aufgaben in dem entsprechenden Fach im allgemeinen											
	mühe los				nur mit Mühe b e w ä l t i g t				trotz Mühe oft nicht			
	Re	Hk	Le	Ma	Re	Hk	Le	Ma	Re	Hk	Le	Ma
mit der Fachnote 1	84	82	95	87	15	17	5	12	1	1	-	1
" " " 2	60	62	61	59	36	35	33	35	4	3	6	6
" " " 3	31	37	28	24	57	52	56	56	12	11	16	20
" " " 4 od. 5	27	22	16	12	52	59	48	52	21	19	36	36

Tab. 4: Selbsteinschätzung des erforderlichen Aufwandes an Bemühungen für das erfolgreiche Bewältigen der unterrichtlichen Aufgaben in ausgewählten Fächern der Mittelstufe

Schüler	Anteil der Schüler (in %), welcher die Aufgaben in dem entsprechenden Fach im allgemeinen														
	mühe los					nur mit Mühe b e w ä l t i g t					trotz Mühe oft nicht				
	De	Ru	Ma	Ph	Bio	De	Ru	Ma	Ph	Bio	De	Ru	Ma	Ph	Bio
mit der Fachnote 1	96	84	93	77	91	4	16	7	22	9	-	-	-	1	-
" " " 2	82	47	73	64	79	17	50	25	33	20	1	3	2	3	1
" " " 3	47	19	43	46	59	47	70	50	45	37	6	11	7	9	4
" " " 4 od. 5	26	5	18	31	34	64	72	67	57	56	10	23	15	12	20
mit einer nach C-Normierung															
hohen LG 7 - 9	93	74	82	76	87	7	23	17	23	13	-	3	1	1	-
mittleren " 4 - 6	76	49	63	57	75	22	47	33	38	23	1	4	4	5	2
niedrigen " 0 - 3	44	21	30	36	55	48	66	59	53	39	8	13	11	11	6
Gesamtintelligenztestleistung															

zu anspruchlosen Aktivitätspotentials bezieht, vgl. dazu 'Stand und Probleme der Förderung individueller Stärken im Rahmen der polytechnischen Oberschulbildung - Auswertung einer Schülerbefragung'.

Im Ergebnis dessen werden bedeutend mehr Leistungsschwächere und Schüler der mittleren Leistungsgruppe als schul- bzw. testleistungsstarke Schüler zum Erreichen ihrer Leistungsgrenzen aufgefordert.

Diese Erscheinung, die mit Sicherheit ein Produkt der erfolgreichen Verwirklichung der Strategie 'keinen zurückzulassen' ist, steht in deutlichem Zusammenhang zu den differenzierten Entwicklungseffekten der verschiedenen Leistungsgruppen im Verlaufe der letzten 20 Jahre, vgl. Tabelle 5.

Tab. 5: Veränderungen in der Besetzung der Leistungsklassen¹ bei einem wiederholt eingesetzten Schulleistungstest zur Messung mathematischer Grundfähigkeiten bei Schülern der 6. Klasse

C-normierte Leistungsklassen - von 1 - 9 zunehmen- des Können	prozentuale Besetzung		Abweichung (in %)
	1968	1986	
1	4,2	1,0	- 3,2
2	7,0	5,6	- 1,4
3	13,4	9,5	- 3,9
4	16,7	13,4	- 3,3
5	20,0	17,9	- 2,1
6	15,5	21,5	+ 6,0
7	11,4	17,0	+ 5,6
8	8,4	9,8	+ 1,4
9	3,4	4,3	+ 0,9

¹ Der Test wurde von H. Schulze - einem Bildungssoziologen mit langjähriger pädagogischer Praxiserfahrung - entwickelt.

Aus Tabelle 5 geht hervor, daß sich der Anteil der Leistungsschwächeren auf mathematischem Gebiet im Verlaufe von 20 Jahren deutlich verringert hat zugunsten einer Zunahme des

'gehobenen' Durchschnittes sowie des 'unteren Bereiches' des Vorderfeldes. Im Gegensatz dazu erweist sich trotz variabler Förderung auf mathematischem Gebiet die absolute Leistungsspitze über einen relativ langen Zeitraum hinweg als nahezu konstant.

Die vorgestellten Ergebnisse belegen, daß die Mehrheit der leistungspotentesten Schüler im Unterricht keine optimale Herausforderung erfährt und sie somit unter ihren Möglichkeiten bleiben, was letztendlich ein verzögertes Entwicklungstempo zur Folge hat. Der Fakt, daß Schülern mit sehr unterschiedlichen Kraftaufwendungen ein guter bzw. sehr guter Leistungsnachweis gelingt, provoziert zu fragen und detaillierter zu untersuchen: 'Wennschon nur begrenzt gewährleistet ist, daß die Schüler der verschiedenen Leistungsgruppen zum Ausschöpfen ihres Leistungsvermögens veranlaßt werden, inwieweit ist dann wenigstens noch eine Übereinstimmung zwischen den Graduierungen im Schulleistungsbereich - vor allem die wissenschaftlichen Fächer betreffend - und den durch Tests ermittelten Fähigkeitsniveaus auf intellektuellem Gebiet garantiert?' Mit anderen Worten: Sind die intelligentesten Schüler auch die Schulleistungsbesten und umgekehrt?

Das Zusammenspiel zwischen einer relativ zentralen und komplexen intellektuellen Leistungsfähigkeit - dem '-schlußfolgernden Denken' - und der realisierten Schulleistungsfähigkeit in den wissenschaftlichen Fächern veranschaulichen

- bezogen auf den Unterstufenbereich - Tabelle 6 und
- bezogen auf den Mittelstufenbereich - Tabelle 7.

Tab. 6: Zusammenhang zwischen der Fähigkeit im "schlußfolgernden Denken" - gemessen mittels FAT und der allgemeinen Schulleistungsfähigkeit - gemessen an der N-normierten Gesamtzensur in den wissenschaftlichen Fächern - bei Schülern der 3. Klasse 1)

Def.-bereich	Geschlecht	N (Gesamt)	C-normierte LG 7-9			C-normierte LG 4-6			C-normierte LG 1-3		
			% v.N _G	A v.N _G	% v.7-9	% v.N _G	A v.N _G	% v.4-6	% v.N _G	A v.N _G	% v.1-3
GZ 1	m	67	57	38	13,6	41	27	4,0	-	-	-
(1.0-1.2)	w	96	52	50	17,9	43	41	6,1	5	5	1,8
GZ 2	m	218	39	85	30,4	52	113	16,8	8	17	6,3
(1.3-1.8)	w	229	24	55	19,7	69	158	23,5	6	14	5,2
GZ 3	m	216	14	30	10,7	64	138	20,5	21	45	16,7
(1.9-2.7)	w	183	8	15	5,3	61	112	16,6	30	55	20,5
GZ 4	m	86	3	3	1,0	43	37	5,5	52	45	16,7
(2.8-3.2)	w	49	2	1	0,3	42	21	3,1	55	27	10,0
GZ 5	m	52	2	1	0,3	31	16	2,3	67	35	13,0
(3.3-5.0)	w	35	3	1	0,3	26	9	1,3	72	25	9,3
			A _G 7-9			A _G 4-6			A _G 1-3		
		1231	279			672			268		
		= 100 %	= 23 %			= 55 %			= 22 %		
		=====	=====			=====			=====		

Tab. 7: Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsniveau im "schlußfolgernden Denken" - gemessen mittels FAT und der allgemeinen Schulleistungsfähigkeit - gemessen an der N-normierten Gesamtzensur in den wissenschaftlichen Fächern - bei Schülern der 6. Klasse 1)

Def.-bereich	Geschlecht	N (Gesamt)	C-normierte LG 7-9			C-normierte LG 4-6			C-normierte LG 1-3		
			% v.N _G	A v.N _G	% v.7-9 _G	% v.N _G	A v.N _G	% v.4-6 _G	% v.N _G	A v.N _G	% v.1-3 _G
GZ 1	m	44	77	34	13	23	10	1	-	-	-
(1,0-1,5)	w	98	62	61	23	35	34	5	2	2	1
GZ 2	m	88	40	35	13	58	51	7	2	2	1
(1,6-2,1)	w	113	33	37	14	65	74	11	4	5	2
GZ 3	m	216	24	52	21	69	149	22	7	15	6
(2,2-2,7)	w	220	12	26	10	68	150	22	19	42	16
GZ 4	m	178	8	14	5	62	110	16	30	55	21
(2,8-3,3)	w	132	1	1	-	48	64	9	51	67	28
GZ 5	m	82	2	2	1	44	36	6	54	43	17
(3,4-5,0)	w	30	-	-	-	20	6	1	80	24	9

A_G 7-9	A_G 4-6	A_G 1-3
= 262	= 684	= 255
=====	=====	=====
22 % v.N _G	57 % v.N _G	21 % v.N _G

1) Gläßer, JZIJ, 1988

Tab. 8: Zusammenhang zwischen "mathematischen Fähigkeiten" - gemessen durch den MAT und der allgemeinen Schulleistungsfähigkeit - gemessen an der N-normierten Gesamtzensur in den wissenschaftlichen Fächern - bei Schülern der 6. Klasse ¹⁾

Def.- bereich	Ge- schlecht	N (Gesamt)	C-normierte LG 7-9			C-normierte LG 4-6			C-normierte LG 1-3		
			% v.N _G	A v.N _G	% v.7-9 _G	% v.N _G	A v.N _G	% v.4-6 _G	% v.N _G	A v.N _G	% v.1-3 _G
GZ 1	m	45	75	34	12	25	11	2	-	-	-
(1,0-1,5)	w	97	68	66	23	31	29	5	1	1	-
GZ 2	m	86	52	45	16	47	39	7	1	1	-
(1,6-2,1)	w	109	43	47	17	54	59	10	3	4	1
GZ 3	m	219	23	50	18	63	140	24	14	33	10
(2,2-2,7)	w	211	16	34	12	65	137	24	19	40	12
GZ 4	m	177	6	10	2	50	89	15	44	78	24
(2,8-3,3)	w	130	1	-	-	39	51	9	60	78	24
GZ 5	m	80	-	-	-	21	17	3	79	63	20
(3,4-5,0)	w	32	-	-	-	9	3	1	91	29	9

A_G 7-9

= 286

=====

= 24 % v.N_G

A_G 4-6

= 575

=====

= 49 % v.N_G

A_G 1-3

= 327

=====

= 27 % v.N_G

Für beide Teilpopulationen wurde das gleiche Normierungsverfahren angewandt. Daraus resultieren - auf der Grundlage der Zensurendurchschnitte in den wissenschaftlichen Fächern - vergleichbare Leistungsgruppen, deren Testleistungsfähigkeit differenziert untersucht wurde. Wenngleich aus Gründen des Garantierens von Normalverteilungen die Zensurenintervalle zwischen den gebildeten Leistungsgruppen der Unterstufe und Mittelstufe nicht absolut identisch sind, ist infolge des einheitlichen Normierungsverfahrens die Vergleichbarkeit gewährleistet.

Der Vergleich der beiden Populationen offenbart sowohl grundlegende Übereinstimmungen bei der Umsetzung des intellektuellen Leistungsvermögens in Schulleistungen zwischen den verschiedenen Klassenstufen als auch altersspezifische Besonderheiten. Für beide Altersgruppen gilt, daß der Anteil der Schüler, welcher im Test eine überdurchschnittliche Denkkompetenz nachweist, unter den Zensurenbesten - Definitionsbereich 1,0-1,2 bzw. 1,0-1,5 - am größten ist.

Die Wahrscheinlichkeit, über die Note 'sehr gut' in den wissenschaftlichen Fächern auch jene Schüler zu erfassen, die über eine hochentwickelte Denkfähigkeit verfügen,

- ist bei den Jungen größer als bei den Mädchen
- und bei den Schülern der Mittelstufe größer als bei den Schülern der Unterstufe.

Das bedeutet einerseits¹, daß mit zunehmendem Schulalter das Niveau des intellektuellen Leistungsvermögens immer nachhaltiger den Zensurengrad bestimmt. Während z. B. in der 3. Klasse zwischen 40 und 50 Prozent der Schüler der Zensurenklasse 1 mit nur durchschnittlicher Befähigung zum "schlußfolgernden Denken" eine maximale Anforderungserfüllung schaffen, gelingt analoges nur noch zwischen 25 und 32 Prozent der zensurenbesten Schüler der Mittelstufe. Auf einen ähnlichen Tatbestand verweist auch der Fakt, daß in der Unterstufe zwischen 20 und 30 % der Schüler mit einer

1 Andererseits wirken die sich mit zunehmendem Schulalter vergrößernden 'negativen Diskrepanzen' diesem Trend gerade entgegen, vgl. S. 35 f.

allgemeinen Schulleistungsfähigkeit zwischen 1,9-2,7 stark unterdurchschnittliche Intelligenztestleistungen zeigen, während das im Mittelstufenbereich in einer vergleichbaren Leistungsgruppe (Grenzen 2,2-2,7) nur noch für 7 - 19 % der Schüler zutrifft.

Die Erscheinung der 'positiven Diskrepanz', welche darauf hinweist, daß die mittels Zensuren zum Ausdruck gebrachte Schulleistungsfähigkeit über den durch Tests erfaßten intellektuellen Leistungspotenzen liegt, ist im Unterstufenbereich ausgeprägter als in der Mittelstufe.

Den Schülern der Unterstufe mehr Möglichkeiten zur Kompensation von Schwachstellen auf intellektuellem Gebiet einzuräumen und die Chancen zum Erzielen guter und sehr guter Leistungen nicht ausschließlich vom geistigen Leistungsvermögen abhängig zu machen, erscheint auch aus entwicklungspsychologischer Sicht bedeutsam und sinnvoll. Ebenso notwendig ist es jedoch auch, mit dem Reiferwerden der Schüler die Leistungsansprüche und Bewertungsmaßstäbe zunehmend den Erfordernissen des Arbeitsprozesses anzupassen.

Da hier das Leistungsprinzip gilt bedeutet das, jeder muß rechtzeitig darauf orientiert werden, daß die gezeigte Leistung einschließlich der aufgewandten Bemühungen der dafür erhaltenen materiellen oder ideellen Wertschätzung adäquat sein muß. Die Anwendung des Leistungsprinzips im Schulbereich würde einschließen, daß hinter jeder Bewertung in geistig anspruchsvollen Fachdisziplinen auch adäquate intellektuelle Leistungsfähigkeiten stehen müssen, wobei im Rahmen des bis zur Oberstufe beizubehaltenden Aspektes der 'pädagogischen Wirksamkeit' der Bewertung ihre entwicklungsstimulierende Funktion, welche das Berücksichtigen individueller Besonderheiten einschließt, zu garantieren ist. Die Tatsache, daß mit zunehmendem Schulalter der Anteil der intellektuell überdurchschnittlich Befähigten unter den zensurenbesten Schülern in den wissenschaftlichen Fächern größer wird, läßt ~~zumindes-ansatzweise~~ das Bemühen um eine leistungsadäquate Bewertung erkennen.

Hinsichtlich der Übereinstimmung von allgemeiner Schulleistungsfähigkeit und ausgewählter intellektueller Grundfähigkeit deutet sich jedoch noch ein zweiter Trend an, der mit zunehmendem Schulalter eine ungünstige Verstärkung erfährt. Dabei handelt es sich um eine immer breitere Streuung der Schüler mit überdurchschnittlichem intellektuellen Leistungspotential auf die verschiedenen Zensurenbereiche. Konkret ausgedrückt bedeutet das:

18 Prozent der leistungspotentesten (auf intellektuellem Gebiet) Schüler der Unterstufe und 37 Prozent der leistungspotentesten Schüler der Mittelstufe bleiben hinsichtlich ihrer allgemeinen Schulleistungsfähigkeit z. T. erheblich unter den Erwartungen.

Damit erfährt der eingangs dargestellte Aspekt, daß ein beträchtlicher Anteil der leistungspotenten Schüler im Unterricht unter seinen Möglichkeiten bleibt; eine weitere Präzisierung.

Die Ausschöpfung ihres Leistungsvermögens gelingt folglich nicht nur jenen Schülern in ungenügendem Maße, deren sehr gute Schulleistungen mit überdurchschnittlich entwickelten Leistungsfähigkeiten und Leistungsbereitschaften korrelieren (= nondiskrepante Schüler), vgl. Tabellen 3 und 4, sondern auch jenem Anteil intellektuell sehr potenter Schüler in unbefriedigender Weise, welche nur mittelmäßige Schulleistungen nachweisen (= negativ diskrepante Schüler).

Aus der Tatsache, daß

- die Schüler der Mittelstufe häufiger als die Schüler der Unterstufe
- und die Jungen wiederum häufiger als die Mädchen zu der Gruppe der 'negativ Diskrepanten' gehören, kann mit relativer Sicherheit auf einige Ursachen dieser Erscheinung geschlossen werden.

Da im Rahmen empirischer Untersuchungen¹ der Nachweis für alters- und geschlechtsspezifische Besonderheiten innerhalb

1 Vergleiche dazu Teilbericht 'Zur Einschätzung des diagnostischen Könnens der Lehrer an der POS - Ergebnisdarstellung und Interpretation auf der Grundlage empirischer Untersuchungen

der Lerneinstellung der Schüler erbracht wurde - welcher zugunsten der Mädchen bzw. der jüngeren Schüler ausfällt -, ist damit zu rechnen, daß das Niveau bestimmter außerintellektueller Merkmalsausprägungen die Schulleistungsrealisierung ebenso determiniert, wie das intellektuelle Leistungsvermögen und die Angemessenheit der unterrichtlichen Herausforderung.

Da die positive Leistungsdiskrepanz, welcher einerseits eine hohe Lern- bzw. Leistungsmotivation der Schüler zugrunde liegt, welche andererseits aber auch von Defiziten bzw. Einseitigkeiten im Leistungsanspruch der Fachlehrer zeugt, mit zunehmendem Schulalter ohnehin eine Abschwächung erfährt, erscheint ein bewußtes Orientieren der Pädagogen auf ihre Verhinderung nicht sinnvoll, zumal noch nicht völlig abgeklärt ist, ob es sich mit dem Blick auf die Gewährleistung einer optimalen Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden im jüngeren Schulalter tatsächlich um eine Schwachstelle innerhalb der Ermittlungs- und Bewertungspraktiken handelt.

Anders verhält es sich mit der Erscheinung der 'negativen Diskrepanz'. Sie weitet sich mit zunehmendem Schulalter aus und bedeutet einen Verlust an Leistungspotential. Die Schwierigkeit für den Lehrer besteht sicher darin, aus einer relativ großen Anzahl an Schülern mit durchschnittlichen Schulleistungen aber breit streuendem intellektuellem Leistungsvermögen jene herauszufinden und angemessen zu fördern, die ihre Potenzen nicht ausschöpfen.

Der Charakter der unterrichtlichen Aufgabenstellungen, welcher hinsichtlich der Allseitigkeit deutliche Schwachstellen offenbarte, wird daran - sowohl in bezug auf eine ungünstige Wirkung auf die Lerneinstellung¹ als auch hinsichtlich des Fehlens bestimmter, zum Erkennen der negativ diskrepanter notwendigen Leistungsansprüche - einen Hauptanteil haben.

1 Negativ diskrepante Schüler weisen in der Regel eine weniger positive Lerneinstellung auf.

2.3. Zur Beurteilung des Aspektes der 'Objektivität' beim Ermitteln und Bewerten

Mittels statistischer Verfahren (z. B. über die Regressionsgleichung) können die Ergebnisse verschiedener Diagnoseverfahren (Tests, Verbalurteile, Zensurierungen) untereinander vergleichbar gemacht werden. Das Prinzip besteht darin, auf Grund eines Diagnoseresultates - z. B. der ermittelten Testleistung - über die Regressionsgleichung einen Erwartungswert für ein weiteres damit in Zusammenhang stehendes Diagnoseergebnis (Fachnote, Verbaleinschätzung) zu errechnen.

Aus dem Vergleich dieses statistisch ermittelten Erwartungswertes mit der vom Lehrer in Form von skalierten Verbalurteilen oder Zensurengraden abgegebenen Persönlichkeitseinschätzungen lassen sich Rückschlüsse auf die Objektivität der Bewertung ziehen.

Entsprechenden Analysen unterzogen wurden

- a) die Bewertung intellektueller Merkmale durch den Lehrer, vgl. dazu Tab. 9 - 12 und Tab. 14 - 17 sowie
- b) die Bewertung außerintellektueller Merkmale durch den Lehrer, vgl. dazu Tab. 13.

Als Bewertungsformen des Lehrers wurden

- a) Zensuren, vgl. Tab. 9 und 10 und Tab. 15 und 16 und
- b) Verbalurteile, vgl. Tab. 11 - 14

mit entsprechenden Testergebnissen in Beziehung gesetzt.

In diesem Zusammenhang erfolgte eine differenzierte Betrachtung unter

- a) geschlechtsspezifischem Aspekt
- b) leistungsgruppenspezifischem Aspekt.

Da die Analysen sowohl das Bewertungsverhalten der in der Unterstufe als auch der in der Mittelstufe unterrichtenden Fachlehrer erfaßten, erscheint eine Verallgemeinerung der Ergebnisse im Hinblick auf die Bewertungspraktiken an den polytechnischen Oberschulen begrenzt möglich.

Tab. 9: Abweichungen zwischen erteilter Mathematikzensur und dem Erwartungswert gemäß Mathematiktestergebnissen in den Zensurenklassen 1-5 des Faches Mathematik bei der Gesamtpopulation der ISF Klasse 6

Ma-Zensur	Definit. Bereich	X_Q	MAT-Test- ergebnis	Erwartungs- wert gemäß MAT-Test- ergebnis	Differenz in Zensuren- graden + zu streng bewertet - zu mild bewertet
1	1.0-1.4	1.2	(7.04)	1.74	- 0.54
2	1.5-2.4	1.95	(5.65)	2.21	- 0.26
3	2.5-3.4	2.95	(3.99)	2.77	+ 0.21
4	3.5-4.4	3.95	(2.63)	3.23	+ 0.71
5	4.5-5.0	4.75	(2.81)	3.17	+ 1.57

$$Y_Q = 4.124 - 0.3381 \cdot X_Q$$

(Mathe-Zens.) (Testergebñ. MAT-Zus.)

Tab. 10: Abweichungen zwischen erteilter Mathematikzensur und dem Erwartungswert gemäß Mathematiktestergebnissen bei den Spitzenschülern der ISF Klasse 6

	Lehrerurteil Mathe-Zensur	MAT-Test- ergebnis	Erwartungs- wert gemäß MAT-Test- ergebnis	Differenz in Zensurengrd. + zu streng bewertet - zu mild bewertet
Gesamt- population	2.46	(4.91)	2.46	0.00
m	2.59	(4.86)	2.48	+ 0.11
w	2.32	(4.96)	2.44	- 0.12
Gruppe 3x1				
m	1.00	(7.79)	1.49	- 0.49
w	1.00	(7.02) ⁺	1.75	- 0.75
Gruppe 2x1				
m	1.46 ⁺	(6.41)	1.95	- 0.49
w	1.76 ⁺	(6.29)	1.99	- 0.23
Gruppe 1x1				
m	1.92 ⁺	(6.05)	2.07	- 0.15
w	2.18 ⁺	(5.30) ⁺	2.33	- 0.15

Legende: + Unterschied ist signifikant

Tab. 11: Abweichungen zwischen eingeschätzter 'allgemeiner Intelligenz' und dem Erwartungswert gemäß MAT-Test-ergebnissen bei den Spitzenschülern der ISF Klasse 6

	Lehrerurteil über allg. Intelligenz	MAT-Test- ergebnis	Erwartungs- wert gemäß MAT-Test- ergebnis	Differenz in Ausprägungs- graden + zu streng bewertet - zu mild bewertet
Gesamt- population	2.73	(4.91)	2.74	0.01
m	2.83	(4.86)	2.76	+ 0.07
w	2.63 +	(4.96)	2.73	- 0.10
<hr/>				
Gruppe 3x1				
m	1.45	(7.79) +	1.81	- 0.36
w	1.43	(7.02)	2.06	- 0.63
<hr/>				
Gruppe 2x1				
m	1.88	(6.41)	2.26	- 0.38
w	1.99	(6.29)	2.30	- 0.31
<hr/>				
Gruppe 1x1				
m	2.11 +	(6.05)	2.37	- 0.26
w	2.45	(5.30)	2.62	- 0.17

Legende: + Unterschied ist signifikant

$$X_Q \quad 4,344 - 0,3247 \cdot Y_Q$$

(allg.Int.) (MAT-Test)

Tab. 12: Abweichungen zwischen eingeschätzter allgemeiner Intelligenz und dem Erwartungswert gemäß der nominieren Gesamt-Testleistung (nGIT) bei den Spitzenschülern der ISF Klasse 6

	Lehrerurteil über allg. Intelligenz	Testergeb- nis Gesamtwert nGIT	Erwartungs- wert gemäß nGIT	Differenz in Ausprä- gungsgrd. + zu streng bewertet - zu mild bewertet
Gesamt- population	2.73	(4.98)	2.73	0.00
m	2.83	(4.67)	2.83	0.00
w	2.63 +	(5.30) +	2.62	+ 0.01
<hr/>				
Gruppe 3x1				
m	1.45	(6.86)	2.12	- 0.67
w	1.43	(7.32)	1.97	- 0.54
<hr/>				
Gruppe 2x1				
m	1.88	(6.56)	2.22	- 0.34
w	1.99	(6.54)	2.22	- 0.23
<hr/>				
Gruppe 1x1				
m	2.11 +	(5.43)	2.58	- 0.47
w	2.45	(5.87)	2.44	+ 0.01

Legende: + Unterschied ist signifikant

Tab. 13: Abweichungen zwischen eingeschätzter Konzentrationsfähigkeit und dem Erwartungswert gemäß der Leistungen im Konzentrationstest "d 2" in der Gesamtpopulation und bei Spitzenschülern der ISF Klasse 6

	Lehrerurteil über Konzen- trations- fähigkeit	Testergeb- nis im Konzentr.- test	Erwartungs- wert	Differenz in Ausprägungs- graden + zu streng bewertet - zu mild bewertet
Gesamtpopula- tion	2.97	(5.01)	2.96	0.01
m	3.22 +	(4.69) +	3.01	+ 0.21
w	2.71	(5.35)	2.89	- 0.18
Gruppe 3x1				
m	1.66	(5.82) +	2.81	- 1.15
w	1.54	(6.54)	2.67	- 1.13
Gruppe 2x1				
m	2.25	(5.35) +	2.89	- 0.64
w	2.08	(6.09)	2.76	- 0.68
Gruppe 1x1				
m	2.55	(4.93) +	2.97	- 0.42
w	2.56	(5.50)	2.87	- 0.31

Legende: + Unterschied ist signifikant

Tab. 14: Abweichungen zwischen Lehrerurteil (a.I.) und dem Erwartungswert gemäß Testergebnis (LR/TPK) in der Gesamtpopulation und bei Spitzenschülern der ISF Klasse 3

	(N)	Lehrer- urteil	Test- ergebnis	Erwartungs- wert	Differenz
Gesamt	1472	2.58	5.00	2.57	+ 0.01
m	762	2.56	4.93	2.59	- 0.03
w	710	2.59	5.07	2.55	- 0.04
3x1	219	1.64	6.62	2.21	- 0.57
m	92	1.54	6.59	2.22	- 0.68
w	127	1.72	6.64	2.21	- 0.49
2x1	183	1.78	6.02	2.35	- 0.57
m	87	1.69	5.97	2.36	- 0.67
w	96	1.96 +	6.07	2.33	- 0.37
1x1	240	2.29	5.39	2.48	- 0.19
m	121	2.21	5.65	2.43	- 0.22
w	119	2.36	5.13	2.54	- 0.18

Regr.gleichung: $X = 3.676 - 0.2205 \cdot Y$; $XQ = 2.57$
(a.I) (LR/TPK) $YQ = 5.01$

Tab. 15: Abweichungen zwischen Lehrerurteil (Ma-Zensur) und dem Erwartungswert gemäß Testergebnis (LR/TPK) in der Gesamtpopulation und bei Spitzenschülern der ISF Klasse 3

	(N)	Lehrer- urteil	Test- ergebnis	Erwartungs- wert	Differenz
Gesamt	1472	2.10	5.00	2.09	+ 0.01
m	762	2.12	4.93	2.10	+ 0.02
w	710	2.05	5.07	2.07	- 0.02
3x1	219	1.00	6.62	1.70	- 0.70
m	92	1.00	6.69	1.71	- 0.71
w	127	1.00	6.64	1.69	- 0.69
2x1	183	1.42	6.02	1.84	- 0.42
m	87	1.27	5.97	1.86	- 0.59
w	96	1.56 +	6.07	1.83	- 0.27
1x1	240	1.86	5.39	1.99	- 0.13
m	121	1.81	5.65	1.93	- 0.12
w	119	1.91	5.13	2.05	- 0.14

Regr.gleichung: $X = 3.284 - 0.2387 \cdot Y$; $XQ = 2.09$
(Ma.Z) (LR/TPK) $YQ = 5.00$

(-) zu mild ...

(+) zu streng bewertet

Tab. 16: Abweichungen zwischen Lehrerurteil (nGZ) und dem Erwartungswert gemäß Testergebnis (FAT) in der Gesamtpopulation und bei Spitzenschülern der ISF Klasse 3

	(N)	Lehrer- urteil	Test- ergebnis	Erwartungs- wert	Differenz
Gesamt	1472	2.63	5.02	2.62	+ 0.01
m	762	2.75	5.08	2.61	+ 0.14
w	710	2.50 +	4.96	2.64	- 0.14
3x1	219	1.09	6.61	2.14	- 1.05
m	92	1.10	6.79	2.08	- 0.92
w	127	1.09	6.49	2.17	- 1.08
2x1	183	2.00	6.22	2.26	- 0.26
m	87	2.00	6.54	2.16	- 0.16
w	96	2.00	5.93 +	2.34	- 0.34
1x1	240	2.09	5.44	2.49	- 0.40
m	121	2.11	5.65	2.43	- 0.32
w	119	2.07	5.22	2.56	- 0.49

Regr.gleichung: $Y = 4.151 - 0.3041 \cdot X$; $X_Q = 5.03$
 (nGZ) (FAT) $Y_Q = 2.62$

Tab. 17: Abweichungen zwischen Lehrerurteil (a.I.) und dem Erwartungswert gemäß Testergebnis (FAT) in der Gesamtpopulation und bei Spitzenschülern der ISF Klasse 3

	(N)	Lehrer- urteil	Test- ergebnis	Erwartungs- wert	Differenz
Gesamt	1472	2.58	5.02	2.56	+ 0.02
m	762	2.56	5.08	2.55	- 0.01
w	710	2.59	4.96	2.57	+ 0.02
3x1	219	1.64	6.61	2.14	- 0.50
m	92	1.54	6.79	2.09	- 0.55
w	127	1.72	6.49	2.17	- 0.45
2x1	183	1.78	6.22	2.24	- 0.46
m	87	1.69	6.54	2.16	- 0.47
w	96	1.96 +	5.93 +	2.32	- 0.36
1x1	240	2.29	5.44	2.45	- 0.16
m	121	2.21	5.65	2.39	- 0.18
w	119	2.36	5.22	2.51	- 0.15

Regr.gleichung: $X = 3.899 - 0.2660 \cdot Y$; $X_Q = 2.56$
 (a.I.) (FAT) $Y_Q = 5.03$

(-) zu mild ...
 (+) zu streng bewertet

Der direkte Vergleich zwischen den Ergebnissen relativ objektiver Diagnoseverfahren wie z. B. der Tests und den Resultaten der Bewertung durch den Lehrer (Fremdeinschätzung mittels Verbalurteil bzw. Zensurierung) verdeutlichte eine differenzierte Übereinstimmung im Aussagegehalt der verschiedenen Diagnosemethoden in Abhängigkeit von der Schulleistungstärke und der Geschlechterzugehörigkeit der Beurteilten.

Im einzelnen wurde - die Objektivität des Lehrerurteils betreffend - folgendes offensichtlich:¹

1. Übereinstimmend weisen alle diesbezüglich durchgeführten Analysen in der Unterstufe und Mittelstufe darauf hin, daß die hier unterrichtenden Fachlehrer sowohl betreffs der Verbaleinschätzung als auch hinsichtlich der Zensurgebung zu einer intellektuellen und außerintellektuellen Überbewertung der schulleistungsbesten Schüler neigen. Mit abnehmender Schulleistungsfähigkeit verringert sich der Trend zur Überschätzung der Schüler, und er schlägt schließlich ins Gegenteil um, je mehr sich die Schulnoten dem 'Negativbereich' nähern, vgl. dazu insbesondere Tab. 9. Damit wird zum Ausdruck gebracht, daß in der Regel die Schüler mit guten und sehr guten Fachnoten in Leistungs- bzw. Intelligenztests unter den statistisch errechneten Erwartungswerten bleiben oder - anders ausgedrückt - die Fachnoten der zensurenbesten Schüler im Durchschnitt besser sind, als ihnen auf Grund der Testleistung zugesprochen werden dürfte. Schüler mit Fachnoten bei 3 und schlechter leisten dagegen im Durchschnitt mehr als ihnen auf Grund des statistisch ermittelten Erwartungswertes zugetraut wird. Die geringsten Abweichungen zwischen der Bewertung durch den Lehrer und der Bewertung durch Tests gibt es im Bereich der mittleren Zensurengruppen, d. h. der Fachnoten 2 oder 3. Dennoch kann daraus nicht geradlinig und mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit geschlußfolgert werden, daß die Lehrer zu

1 Vgl. dazu auch J. Gläßer "Zur Einschätzung des diagnostischen Könnens der Lehrer an der POS - Ergebnisdarstellung und Interpretation auf der Grundlage empirischer Untersuchungen."

einer objektiveren Bewertung der 'Durchschnittsschüler' im Vergleich zu den 'Extremgruppen' neigen.

Bezug nehmend auf die vorangegangenen Analysen, vgl. dazu besonders Tab. 6 - 8, gilt es auch, die Leistungspotenzen der verschiedenen Zensurengruppen mit zu berücksichtigen. In den Tabellen 6, 7 und 8 wurde beispielsweise ausgewiesen, daß sich unter den Schülern der Gesamtzensurengruppe "2" bis "4" neben den Nondiskrepanzen - Schüler, die ihre Einstufung betreffs Schulleistung durch ihre Testleistung bestätigen - sowohl positiv- als auch negativ-diskrepante Schüler befinden.

Da den Berechnungen in der Regel der Mittelwert (der Teilpopulationen) zugrunde liegt, treten bei Vorhandensein von Diskrepanzen in entgegengesetzten Richtungen Kompensationseffekte auf. Im Ergebnis dessen dominiert im Bereich der Zensurengruppe "2" infolge eines Überhanges positiver Diskrepanzen - d. h. Schulleistungen liegen häufig über den Testleistungen - im Durchschnitt eine Überschätzung der Schüler. Innerhalb der Zensurengruppe "3" überwiegt dagegen auf Grund des häufigeren Auftretens negativer Diskrepanzen die Unterschätzung. Die letztgenannte Erscheinung verstärkt sich in der Zensurengruppe "4" der Mittelstufe¹ noch erheblich.

In den 'Extremgruppen' gibt es logischerweise nur Diskrepanzen in einer Richtung.² D. h. die Schüler mit der Gesamtzensur "1" können lediglich 'positiv diskrepant' und Schüler der Gesamtzensurengruppe "5" lediglich 'negativ diskrepant' sein. Da somit keine Kompensationen möglich sind, treten Fehleinschätzungen deutlicher hervor. Trotz dieser Relativierungen im Hinblick auf den Aussagegehalt der statistischen Berechnungen zur Objektivität des Leh-

-
- 1 Für die Unterstufe gilt dieser Trend - starke Unterschätzung der Schüler mit Zensurendurchschnitten um 3 sowie schlechter nicht in dieser ausgeprägten Form. Hier nimmt die positive Diskrepanz einen größeren Stellenwert ein, vgl. dazu Tab. 6 mit Tab. 7. Eine der Tab. 9 - sie bezieht sich auf die 6. Klasse - analoge Berechnung für die Klassenstufe 3 war infolge des Fehlens eines vergleichbaren Mathematiktestes für diese Altersgruppe nicht möglich.
 - 2 Ein Teil der Schüler der Extremgruppen ist natürlich 'nondiskrepant'.

rerurteils gibt es weitere Belege für den unter Punkt 1 erwähnten Trend, daß die Irrtumswahrscheinlichkeit der Lehrer bei den Schülern der Extremgruppe am größten ist.

2. Eine differenzierte Analyse zur Einschätzung der Schulleistungsbesten in der Unterstufe und Mittelstufe offenbarte folgendes:

Die Abweichungen zwischen Lehrerurteil und Testleistung sind innerhalb der Schüler mit '3x1' in den Fachdisziplinen Deutsch, Mathematik und Russisch (betrifft die Klasse 6) bzw. Rechtschreibung, Heimatkunde und Mathematik in Klasse 3 deutlich größer als innerhalb der Gruppe mit nur '2x1' in den genannten Fächern.

Die geringsten Differenzen zwischen Lehrereinschätzung und Testleistung weist innerhalb der Spitzenschüler die Gruppe mit nur einmal der Note 1 in einer der ausgewiesenen Fachdisziplinen auf. Damit wird offensichtlich: Je breiter die Palette positiver Schulnoten, desto mehr neigt der Lehrer zur Überschätzung des intellektuellen und außerintellektuellen Leistungsvermögens der Schüler. Das betrifft sowohl die Testleistung in bezug zur Zensur als auch die Testleistung in bezug zum Verbalurteil.

Erst auf Grund dessen, daß Zensurierung und Verbalurteil dem gleichen Trend unterliegen, kann überhaupt erst von Schwachstellen im Bewertungsverhalten des Lehrers gesprochen werden. Denn der Tatbestand, daß Schüler über ein hohes Leistungsvermögen verfügen ohne es in adäquate Schulleistungen umzusetzen, muß nicht folgerichtig einer mangelnden Bewertungskompetenz des Lehrers angelastet werden. Mit Fachnoten honoriert der Lehrer relativ aktuelle Leistungsfähigkeiten¹ des Schülers unabhängig davon, was der Schüler möglicherweise noch leisten könnte. Anders verhält es sich mit der Verbaleinschätzung, wo neben der aktuellen Leistungsfähigkeit des Schülers auch sein Leistungsvermögen berücksichtigt werden muß.

1 Die Fachnoten - als Gesamtzensur zusammengefaßt - sind das Ergebnis einer Jahresleistung.

Offenbaren Zensurgebung und Verbaleinschätzung weitgehende Übereinstimmung, deutet das entweder

- auf eine optimale Ausschöpfung des individuellen Leistungspotentials hin - was jedoch, wie Praxisanalysen, vgl. Tab. 6 - 9, belegten, nicht durchgängig für alle Schüler zutrifft
- oder aber es wird eine zu wenig differenzierte, pauschale vom Gesamteindruck ausgehende Bewertung angezeigt.

Auf den Tatbestand, daß die Annäherungen zwischen Verbaleinschätzung und Benotung größer sind als zwischen dem Lehrerurteil und der relativ objektiven Leistungsermittlung durch Test, weisen die Tabellen 18 und 19 im Vergleich mit den Tabellen 14 - 17 hin.

Da die Angemessenheit der Bewertung der Schüler durch den Lehrer nachweislich durch Widersprüche zwischen der bekundeten Schulleistungsfähigkeit und der zugrundeliegenden intellektuellen und außerintellektuellen Leistungspotenz beeinträchtigt wird, verkörpert das Zurückdrängen bzw. Vermeiden von Diskrepanzen zwischen dem Leistungsvermögen und deren Ausschöpfung eine notwendige Voraussetzung für eine objektivere Leistungsermittlung und -bewertung.

3. Die Geschlechtsspezifität erweist sich gegenüber der Leistungsgruppenspezifität als ein weniger eindeutiges Differenzierungsmerkmal im Hinblick auf die Treffsicherheit des Lehrerurteils über intellektuelle und außerintellektuelle Merkmalsausprägungen der Schüler.

Legt man die Gesamtpopulation zugrunde, werden Mädchen in der Regel leicht überschätzt (im Vergleich zur erbrachten Testleistung), Jungen dagegen etwas unterschätzt, vgl. dazu Tab. 9 - 17.

Dieser Trend verliert sich jedoch bzw. schlägt z. T. ins Gegenteil um, wenn der Erwartungswert auf der Grundlage der Fachnotengebung errechnet wird, vgl. Tab. 18 - 19 - bezieht sich nur auf die Unterstufe; Denn werden die verschiedenen Bewertungsformen des Lehrers miteinander verglichen wird offensichtlich, daß der Lehrer die Mädchen

in der Regel etwas positiver benotet, als er sie auf intellektuellem Gebiet verbal beurteilt.¹ Umgekehrtes gilt für die Bewertung der Jungen durch den Lehrer.

Inwieweit die weniger starken Abweichungen in der Lerneinstellung der Geschlechter innerhalb der Unterstufe im Vergleich zur Mittelstufe diesen Zustand mit verursachen, muß noch differenzierter untersucht werden. Dafür spricht zumindest der Tatbestand, daß der von wenigen Ausnahmen (vgl. Tab. 12) abgesehene Trend zur stärkeren Überschätzung der zensurenbesten Schülerinnen im Vergleich zu den zensurenbesten Schülern der Mittelstufe, vgl. Tab. 10 und 11, in der Unterstufe gleichfalls 'umkippt', vgl. Tab. 14, 15 und 17.

Dieser Fakt vereinbart sich durchaus mit der Hypothese, daß sich aus der Summation von Lerneinstellung und Schulleistungsfähigkeit ein Gesamtbild vom Schüler ergibt, welches unabhängig von der Geschlechterzugehörigkeit das Bewertungsverhalten des Lehrers prägt und ausrichtet. Dabei erweist sich das Lernverhalten in doppelter Hinsicht als einflußstark, da es sowohl autonom als auch vermittelt über die Schulleistungsfähigkeit wirksam wird. Das hat wiederum zur Folge, daß der Ausprägungsgrad normangepaßter Verhaltensweisen maßgeblich die Qualität der schulischen Anforderungserfüllung und damit die Wertschätzung durch den Lehrer bestimmt.

1 Diese Analyse wurde nur in der Klasse 3 vorgenommen.

Tab. 18: Abweichungen zwischen Lehrerurteil (a.I.) und dem Erwartungswert gemäß Zensur (Ma-Zensur) in der Gesamtpopulation und bei Spitzenschülern der ISF Klasse 3

	(N)	Lehrer- urteil	Ma-Zensur	Erwartungs- wert	Differenz
Gesamt	1472	2.58	2.10	2.58	0.00
m	762	2.56	2.12	2.59	- 0.03
w	710	2.59	2.05	2.54	+ 0.05
3x1	219	1.64	1.00	1.75	- 0.11
m	92	1.54	1.00	1.75	- 0.21
w	127	1.72	1.00	1.75	- 0.03
2x1	183	1.78	1.42	2.06	- 0.28
m	87	1.69	1.27	1.95	- 0.16
w	96	1.96 +	1.56 +	2.17	- 0.21
1x1	240	2.29	1.86	2.39	- 0.10
m	121	2.21	1.81	2.36	- 0.15
w	119	2.36	1.91	2.43	- 0.07

Regr.gleichung: $X = 1.001 + 0.7521 \cdot Y$; $XQ = 2.57$

(a.I.)

(Ma-Z)

(-) zu mild ...

(+) zu streng bewertet

Tab. 19: Abweichungen zwischen Lehrerurteil (a.I.) und dem Erwartungswert gemäß normierter Gesamtzensur (nGZ) in der Gesamtpopulation und bei Spitzenschülern der ISF Klasse 3

	(N)	Lehrer- urteil	norm.Gesamt- zensur	Erwartgs- wert	Differenz
Gesamt	1472	2.58	2.63	2.58	0.00
m	762	2.56	2.75 +	2.65	- 0.09
w	710	2.59	2.50 +	2.49	+ 0.10
3x1	219	1.64	1.09	1.59	+ 0.05
m	92	1.54	1.10	1.60	- 0.06
w	127	1.72	1.09	1.59	+ 0.13
2x1	183	1.78	2.00	2.17	- 0.39
m	87	1.69	2.00	2.17	- 0.48
w	96	1.96 +	2.00	2.17	- 0.21
1x1	240	2.29	2.09	2.23	+ 0.06
m	121	2.21	2.11	2.24	- 0.03
w	119	2.36	2.07	2.22	+ 0.14

Regr.gleichung: $X = 0.894 + 0.6419 \cdot Y$; $XQ = 2.57$

(a.I.)

(nGZ); $YQ = 2.62$

(-) zu mild ...

(+) zu streng bewertet

3. Konsequenzen aus den empirischen Analysen zur Ermittlungs- und Bewertungssituation im Hinblick auf eine umfassendere Verwirklichung des 'Leistungsprinzipes' an den polytechnischen Oberschulen

3.1. Was heißt 'Durchsetzung des Leistungsprinzipes' an der sozialistischen Schule?

Von der konsequenten Handhabung des Leistungsprinzipes in allen Sphären des gesellschaftlichen Lebens wird eine entwicklungsstimulierende und effektivitätssteigernde Wirkung erwartet. Die Orientierung:

'Jeden entsprechend seiner Fähigkeiten einzusetzen (herauszufordern) und seine Leistungen angemessen zu würdigen (zu bewerten)'

fand auch Eingang in die Schulpolitik.

Davon zeugen u. a. die Aspekte:

Den Bildungs- und Erziehungsprozeß letztendlich darauf auszurichten, daß

- 'für jeden Schüler der bestmögliche Start ins Leben zu sichern ist'¹,
- 'die Fähigkeiten und Kräfte, die Individualität jedes Heranwachsenden voll zur Geltung gebracht werden'².

Die Durchsetzung des Leistungsprinzipes innerhalb der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule schließt folglich ein, daß bei Garantierung von Chancengleichheit - welche die Kompensation von Startnachteilen beinhaltet - jeder Heranwachsende zur bestmöglichen Entfaltung seiner individuellen Leistungspotenzen anzuhalten (herauszufordern) ist. Damit wird sich um eine Verbindung von humanitären Bildungsanliegen und hoher Bildungseffektivität bemüht.

1 Vgl. M. Honecker: "Auch wir Pädagogen stellen uns der Herausforderung des Jahrhunderts - Für jeden Schüler den besten Start ins Leben sichern."
Rede auf der zentralen Direktorenkonferenz in Karl-Marx-Stadt vom 10. - 12. 5. 1982. In "Pädagogik", Heft 6, 1982

2 Vgl. M. Honecker: Unsere Schule erzieht Streiter für Sozialismus und Frieden. Diskussionsrede auf der 9. Tagung des Zentralrates d. FDJ in Berlin vom 26. und 27. Januar 1984. In: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der DDR, Volk und Wissen, Berlin 1986

- eine differenzierte Bewertung abzugeben, welche sowohl den Erfordernissen nach objektiver Rechenschaftslegung als auch dem Bedürfnis nach entwicklungsstimulierender Einflußnahme entspricht.

3.2. Wo liegen gegenwärtig die Probleme bei der Durchsetzung des Leistungsprinzipes an der POS?

Die Leistungsanforderungen der sozialistischen Schule einschließlich der damit verbundenen Bewertungspraktiken müssen letztendlich auf die Entwicklung der Leistungsmöglichkeiten jedes Heranwachsenden abzielen, wobei im Endeffekt keine Gleichrangigkeit anzustreben, dafür aber die Einstellung zu befördern ist, daß

- die Leistungsfähigkeit eines jeden Menschen gefragt ist
- und jeder eine Wertschätzung durch die Gesellschaft erfährt insofern er bereit ist, sich anzustrengen und seine Möglichkeiten auszuschöpfen.

In diesem Sinne wird sich uneingeschränkt mit der schulpolitisch bedeutsamen Äußerung:

"Die Gleichheit besteht nicht im angestrebten Leistungsniveau, sondern in der von allen geforderten Leistungsanstrengung; sie beruht nicht darauf, daß alle das Gleiche machen, sondern jeder das im Mögliche"¹ identifiziert.

Zweifel im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit dem Leistungsprinzip werden dagegen betreffs der Äußerung,

"... es ist das Gefühl der Gleichwertigkeit des erhobenen Leistungsanspruches und der erworbenen Bildung herauszubilden ..." ² angemeldet.

Nach Meinung des Verfassers führt eine derartige Einstellung sowohl seitens der Heranwachsenden selbst wie auch ihrer Umwelt zu Motivationsverlusten im Bereich der Leistungsspitze. Denn es erscheint ungerecht, wenn ein hoher Leistungsanspruch,

1 Kirchhöfer, Dieter: Kommunistische Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik, 43 (1988), Heft 7/8, S. 562

2 Vgl. Kirchhöfer, Dieter: a.a.O., S. 565

aus dem Spitzenleistungen resultieren, einem 'mittleren' Anspruchsniveau, aus dem 'nur' Durchschnittsleistungen hervorgehen, gleichgesetzt wird, auch wenn beide Leistungen von der Gesellschaft gebraucht werden und jeder trotz unterschiedlicher Ausgangsniveaus zur Zielerreichung hohe Anstrengungen aufwendet. Im Bewertungsprozeß gilt es, diesem Fakt - der Qualität und Quantität der Leistungsbereitschaft - gleichwertig zum Leistungsergebnis zu entsprechen. Das darf jedoch nicht dazu führen, daß die Relation von Aufwand zu Ergebnis bzw. Nutzen ignoriert wird und unter Mißbrauch des humanistischen Bildungsideals eine Gleichmacherei ausgelöst wird.

1. Die Mehrheit der Leistungsanforderungen vereinbart sich nur begrenzt mit den vorgegebenen Bewertungsrichtlinien. Insbesondere mangelt es an einem der Note 1 adäquaten Leistungsanspruch.
Demzufolge wird die Note 1 häufig für zu geringe Leistungen vergeben.
2. Mit dem erstgenannten Fakt in unmittelbarem Zusammenhang steht auch der Tatbestand, daß sich mit der Anforderungserfüllung in der Regel nur für bestimmte Leistungsgruppen (Schüler) eine entwicklungsstimulierende geistige Anstrengung - im Sinne von 'Erreichen der Leistungsgrenzen' - ergibt.
Für die 'Leistungsspitze' dominiert meist die quantitative Belastung vor der qualitativen.
Damit wird besonders den leistungspotentesten Schülern die Erfolgssicherung zu leicht gemacht, verbinden sich vor allem bei ihnen mit der Vergabe positiver Noten noch zu geringe Leistungsanstrengungen. Das führt nicht selten zu einer Untergrabung der Leistungsmotivation und des Anspruchsniveaus dieser Schüler und trägt damit auch auf diese Weise zur Stagnation bei.
3. Neben einer kritischen Bewertung des Anspruchsniveaus von Leistungsanforderungen
im allgemeinen - das betrifft in der Regel die zu leichte Vergabe der Note 1 -
sowie im besonderen - das betrifft die nicht adäquate Herausforderung der leistungspotentesten Schüler -

muß auch die relative Einseitigkeit im Leistungsanspruch und damit im Tätigkeitsvollzug (welcher Bewertungen unterzogen wird) bemängelt werden.

Aufgrund dessen kann auch nicht von einer Herausforderung gesprochen werden, welche die Breite der individuellen Leistungsmöglichkeiten abdeckt. Z. T. wird selbst in den Hauptrichtungen den individuellen Stärken nur sehr formal entsprochen.

Die Tatsache, daß längst nicht alle gesellschaftlich relevanten Leistungspotenzen vom Ermittlungs- und Bewertungsprozeß erfaßt werden, während andere Leistungs- und Verhaltensmerkmale Übergewichtig in die Ermittlung und Bewertung eingehen, hat zur Folge, daß auch in bezug auf die Richtung der individuellen Stärken nicht jeder zeigen kann, was in ihm steckt.

Es mangelt an einer Ausgewogenheit an Möglichkeiten bzw. konkreten Herausforderungen zum Exponieren der Breite gesellschaftlich relevanter Leistungspotenzen.

Die Schwächen im Bereich der Leistungsanforderungen, speziell die mangelnde Vielseitigkeit und ungenügende Differenziertheit im Anspruchsniveau, übertragen sich folgerichtig auf den Bewertungsprozeß, da die Anforderungserfüllung (Schulleistungsfähigkeit) wesentlich vom Leistungsanspruch der Aufgaben abhängt.

Da auf Grund der Qualität der Leistungsanforderungen die ermittelte Schulleistungsfähigkeit nur begrenzt mit dem intellektuellen Leistungsvermögen übereinstimmt, befördert das die Fehleinschätzung der Schüler durch den Lehrer.

Typische Erscheinungsformen dafür sind:

- Gleichen Fachnoten liegen z. T. recht unterschiedliche Ausgangsniveaus an intellektuellen Grundfähigkeiten aber häufig übereinstimmende Anstrengungsbereitschaften zugrunde.
- Von der Schulleistungsfähigkeit wird geradlinig auf die Ausprägungsgrade weiterer Leistungs- und Verhaltensmerkmale geschlossen. Damit werden sowohl die Objektivität (Rechenschaftslegungsfunktion) als auch die pädagogische Wirksamkeit (Stimulierungsfunktion) der Bewertung untergraben.

3.3. Ansatzstellen für eine effektive Durchsetzung des Leistungsprinzipes im Rahmen von Ermittlungs- und Bewertungsprozessen

Das Suchen nach Ansatzstellen für Veränderungen setzt ein eindeutiges Bestimmen der Ursachen für das Entstehen der genannten Widersprüche voraus.

Empirische Analysen ermittelten, daß es offensichtlich einen Zusammenhang gibt, zwischen

- a) den durch die Leistungsanforderungen ausgelösten einseitigen (hinsichtlich Niveau und Richtung) Tätigkeitsvollzügen der Heranwachsenden sowie dem In-Erscheinung-treten von z. T. beträchtlichen Diskrepanzen zwischen dem Können im Bereich intellektueller Grundfähigkeiten sowie der Schulleistungsfähigkeit bei der Mehrheit der Schüler
- b) der anforderungsbedingten einseitigen Ausschöpfung des Leistungsvermögens bzw. der dabei offenbarten Leistungsfähigkeit sowie ihrer Bewertung durch den Lehrer.
 - Trotz einseitiger unterrichtlicher Herausforderung der Schüler traut sich der Lehrer in der Regel eine umfassende Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden zu
 - Trotz eines häufig zu niedrigen Leistungsanspruches der schulischen Anforderungen wird bei vollständiger Erfüllung die Note 1 vergeben.

Demzufolge könnte mit der Gestaltung niveauvollerer vielseitiger Leistungsanforderungen die Ursache für diese ungünstige Kausalkette beseitigt werden.

Dabei gilt es, Bedingungen zu schaffen, welche eine Umorientierung der Lehrer befördern. Hemmend im Hinblick auf eine stärkere Identifikation mit vielseitigeren Leistungsanforderungen wirken gegenwärtig insbesondere die Beweggründe:

- a) Zeitaufwand - produktiv-schöpferische Herausforderungen verlangen in der Regel mehr Lösungs- und Korrekturzeit als Aufgaben, welche sich im wesentlichen auf den Nachvollzug beschränken,

- b) Unsicherheit bezüglich der erhofften bzw. erwünschten positiven Abrechnungsbilanz - der Nachvollzug läßt sich offenbar berechenbarer gestalten und nach Ansicht der Lehrer bei allen Schülern problemlos trainieren,
- c) Defizite im Können der Pädagogen zur Gestaltung von Leistungsanforderungen mit schöpferischem Anspruch.

Diese Einwände lassen sich durch entsprechende Aufklärungs- und Weiterbildungsinitiativen sowie durch gesellschaftsrelevante Korrekturen bei der Bewertung pädagogischer Aktivitäten teilweise entkräften.

Maßnahmen in dieser Richtung könnten z. B. sein:

1. Eine allgemeine Aufwertung der Note 1 z. B. durch Vorgabe verbindlicher und kontrollierbarer Bewertungsmaßstäbe, welche die Zensurengrade im Positivbereich mit produktiv-schöpferischen Tätigkeitsqualitäten in Verbindung bringen.
2. Eine Veränderung des Verhältnisses von Quantität zu Qualität zugunsten der qualitativen Herausforderung in allen Phasen des Aneignungsprozesses.

Das könnte in konsequenter Weiterführung der in den neuen Lehrplänen vorgegebenen Orientierungen bedeuten, die massenhafte Faktenvermittlung und -aneignung zugunsten einer Konzentration auf

- . Grundlegendes im Sinne von
 - . disponibel Einsetzbarem
 - . Ausbaufähigem bzw. Erweiterbarem
- zu korrigieren.

Damit müßten im Rahmen von Leistungsermittlungen und -bewertungen neben dem herkömmlichen Abrufen von wesentlichem (!) Fakten- und Methodenwissen - vornehmlich durch Nachvollzug (Reproduktion) - die Fähigkeit zum flexiblen Anwenden und Übertragen des Angeeigneten in bzw. auf neue Anforderungssituationen - womit dann häufig ein produktiv-schöpferischer Anspruch verbunden ist - überprüft werden. Um das in der Praxis zu bewältigen, ist es notwendig, den Lehrer zu überzeugen, anstelle einer großen Anzahl von Anforderungen mit ähnlichen Ansprüchen weniger Aufgaben mit

vielseitigeren Herausforderungen einzusetzen. Der Entwicklungseffekt auf seiten der Schüler ist dabei sicher größer als im Ergebnis der traditionellen Aufgabenstellungen, wobei der Mehraufwand an Lösungs- und Korrekturzeit für produktiv-schöpferische Anforderungserfüllungen durch Einschränkungen im Bereich des Nachvollzuges wieder kompensiert werden könnte.

3. Eine zielgerichtete Aufklärung der Pädagogen über das Wesen schöpferischer Prozesse (Tätigkeitsvollzüge) und die Notwendigkeit ihrer Forcierung bei der Bildung und Erziehung der Heranwachsenden einschließlich ihrer Befähigung zur praxisrelevanten Umsetzung dieses Anspruches.

Im Rahmen eines 'Kreativitätskurses', welcher in Aus- oder Weiterbildungsveranstaltungen integriert werden könnte, sollte unter Berücksichtigung der Einheit von Theorie und Praxis eine sachkundige Auseinandersetzung zu folgenden Problemfeldern angezielt werden:

- . Was ist Schöpfertum?
- . Sind alle Heranwachsenden dazu fähig?
- . Wie äußert es sich?
- . Wie läßt es sich herausfordern und gezielt entwickeln?

Zur Beseitigung der ermittelten Schwachstellen wurde Lehrern, die im Rahmen eines speziellen Weiterbildungskurses¹ darauf vorbereitet wurden, ein 'Übungsprogramm' mit möglichen Ansätzen zur Qualifizierung der Ermittlungs- und Bewertungspraxis im Sinne einer umfassenderen Verwirklichung des Leistungsprinzips, übergeben.

Die Vorzüge dieser Herangehensweise liegen darin,

- daß hier nicht nur eine bestimmte Schülergruppe sondern die Gesamtheit der Schüler einer Klasse angesprochen und damit vielseitiger herausgefordert wird,
- daß durch eine im wesentlichen frontale Vorgehensweise die Handhabbarkeit neuer und z. T. unkonventioneller Maßnahmen für den Lehrer zumutbar erscheint,

1 Vgl. dazu Teilbericht: "Befähigung von Lehrern zur wirksamen individuellen Einflußnahme auf die Schüler unter besonderer Berücksichtigung der Förderung von Stärken"

- daß durch den Einbau und die entsprechende Nutzung von Freiheitsgraden bei der Anforderungsbewältigung ein individuumsspezifischer Zuschnitt des Leistungsanspruches möglich wird.

Kurzform des Übungsprogrammes (Teil I) zur umfassenderen Verwirklichung des Leistungsprinzipes im Fachunterricht an der POS.

Anzuzielende Lehr-/Lernqualität. In welchen Unterrichtsphasen/welchem Umfang ist das zu realisieren?

1 a

Aufgaben mit Lösungsspielraum anbieten, d. h.:

- viele
- und/oder verschiedenartige
- und dabei auch unkonventionelle Lösungen zulassen.

Abwechselnd in

- Vermittlungs-,
- Sicherungs- und
- Ermittlungsprozessen davon Gebrauch machen.

Sich bemühen, in jeder Unterrichtsstunde eine solche Aufgabe einzuplanen.

1 b

Hervorheben der Vielgestaltigkeit (dem Schüler bewußt machen), d.h.

- Vielzahl
- Verschiedenartigkeit
- Originalität

der Lösungsmöglichkeiten.

2

Vermeiden von Konformität und reinem Nachvollzug in Übungen und Kontrollen.

Innerhalb einer Serie von Übungs- oder Kontrollaufgaben sollte wenigstens eine Anforderung

- vom Schüler als neu, ungewohnt, originell o. ä. empfunden werden,
- Freiheitsgrade in bezug auf Lösungsprozeß und/oder Ergebnis bzw. Ergebnisdarstellung einschließen,
- in verschiedenen Anspruchsniveaus vorliegen, zwischen denen der Schüler selbständig wählen kann.

Gilt vornehmlich für die Sicherungs- und Ermittlungsphasen.

Je nach Umfang der Übung und Kontrolle alle drei oder im Wechsel jeweils einen oder zwei dieser Gestaltungsaspekte berücksichtigen.

Herausforderung der Denkbeweglichkeit durch Gestaltung und Einsatz von Aufgaben, die unter Bezugnahme auf konkrete fachspezifische Inhalte

- zum Spekulieren und Phantasieren (relativ ungehemmtes Äußern von Vermutungen, Ideen u. ä.),
- zum Manipulieren und Umstrukturieren (Begriffe, Stoffe, Gegenstände unter neuen Aspekten sehen, verändern, zusammenfügen)
- zum Wechseln der Betrachtungsebene (vielseitiges Darstellen, Beleuchten, Wiedergeben u. ä. eines Sachverhaltes),
- zum Analogiebildern (Erkennen und Anwenden von Gleichnissen zwischen Natur und Technik)

auffordern, ohne damit einen Erfolgswang zu verbinden, d. h.

- dafür keine Zensur ankündigen,
- keine Kritik an weniger gelungenen Lösungen üben,
- aber besonders originelle Leistungen variabel belohnen.

Obwohl sich derartige Aufgaben durchaus mit konkreten Vermittlungs-, Sicherungs- und Ermittlungsabsichten vereinbaren können, wird es anfangs leichterfallen, sie als relativ isolierte 'Einzelmaßnahme' zu handhaben,

- evtl. zur Motivierung am Stundenanfang,
- zur Aktivierung der Schüler zwischen relativ einförmigen Unterrichtsabschnitten,
- zur Entspannung am Stundenende.

Die Variabilität ihres Einsatzes einzuhalten, erscheint sinnvoll, um Gewöhnungseffekte möglichst niedrig zu halten.

In bezug auf die Konfrontation der Schüler mit diesen Denksportaufgaben wird in Fächern mit maximal zwei Stunden pro Woche eine Zeit von 5 - 10 min und in Fächern mit mehr als zwei Stunden eine Zeit von 10 - 15 min wöchentlich empfohlen.