

Viebahn, Peter

## Schülerelbstbeurteilung in der Leistungsdiagnostik

*Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 1, S. 59-72*



Quellenangabe/ Reference:

Viebahn, Peter: Schülerelbstbeurteilung in der Leistungsdiagnostik - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 1, S. 59-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294807 - DOI: 10.25656/01:29480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294807>

<https://doi.org/10.25656/01:29480>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## Schülerselbstbeurteilung in der Leistungsdiagnostik

Nach Darstellung der verschiedenen pädagogischen Zielvorstellungen, mit denen Schülerselbstbeurteilung befürwortet wird (z. B. Angstverminderung oder Entwicklung eigenverantwortlicher Lernstrategien), wird anhand von Untersuchungsergebnissen gezeigt, daß die globale Schülerselbstzensur stark mit der Zensur des Lehrers übereinstimmen kann. Für einen Teilbereich der Schülerselbstbeurteilung, nämlich für die Auswertung von einfachen „Lernkontrollen“, werden die Bedingungen einer richtigen Auswertung genauer behandelt. Insbesondere wird die Auswertungsbereitschaft analysiert, und zwar vor allem, indem Ergebnisse der „Mogelforschung“ auf der Grundlage der „Erwartungs-Wert-Theorie“ interpretiert werden.

### Self-grading of students

The author discusses the various pedagogical arguments in support of self-grading and demonstrates by research data that a global self-evaluation of students in some cases does correspond to the teacher's grading. The conditions under which a correct self-evaluation might take place are discussed in more detail, especially in the light of research on cheating.

In einer „nahezu repräsentativen“ Befragung (Steltmann 1978) von Schülern und Lehrern wünschten sich  $\frac{3}{4}$  der Schüler und  $\frac{3}{4}$  der Lehrer „eine Mitwirkung der Schüler bei der Zensurengebung“, wenn auch nur 35% der Schüler diese Mitwirkung praktiziert sahen und etwa die Hälfte der befürwortenden Lehrer die Mitwirkung auf die Mittel- bzw. Oberstufe des Gymnasiums beschränkt sehen wollten. Diese Befragungsergebnisse, natürlich nur sehr globale Hinweise auf eine allgemeine Stimmungslage, zeigen das Interesse von Schülern und Lehrern an einer Form des Umgehens mit der Leistungsbeurteilung, die ich mit meiner Arbeit durch Systematisierung von Teilproblemen einer wissenschaftlich reflektierten Praxis näherbringen möchte.

Unter „Schülerselbstbeurteilung“ (SSB) verstehe ich die Beteiligung der Schüler an der Beurteilung ihrer eigenen Leistung im weiteren Rahmen der schulischen Diagnostik. Diese Beteiligung kann sich grundsätzlich auf alle Schritte der Leistungsbeurteilung erstrecken, insbesondere auf

- a) die Festlegung der Aufgabengegenstände, der Gewichte einzelner Aufgaben, der Beurteilungskriterien und der Punktwertgrenzen zur Erlangung bestimmter Noten;
- b) die Durchführung der Auswertung und Beurteilung (Benotung) einer konkreten Klassenarbeit.

Gegenstand der SSB können neben Klassenarbeiten/Lernkontrollen, auf die sich meine weiteren Überlegungen vor allem beziehen, auch mündliche Leistungen und Zeugnisnoten sein.

*Knof* (1976) berichtet von einer sehr umfassenden SSB, von der Beurteilungspraxis im „Aulaprojekt“ (Realschule), in dem auf den regelmäßig stattfindenden „Schüler-Lehrer-Konferenzen“ zwischen Lehrern und Schülern auch Fragen der Leistungsbeurteilung erörtert und abgestimmt werden; Im Rahmen der Testvorbereitung wird über *Gewicht und Bewertung jeder einzelnen Testaufgabe* entschieden. Bei der Aufbereitung der Testdaten wird über die *richtige Beantwortung* entschieden und darüber, mit welcher Punktzahl welche Note zu erreichen ist. Außerdem beurteilen die Schüler mit dem Lehrer zumindest ausreichend *mündliche Leistungen ihrer Mitschüler* und schlagen dem Lehrer für sich selbst – unter Bezugnahme auf beurteilte Arbeitsnachweise, die während des Halbjahres erbracht wurden – *Noten für Halbjahres- und Versetzungszeugnisse* vor.

*Krüger* (1970) fordert für Schüler, die sich nicht richtig eingeschätzt meinen, das Recht zur „*Gegendarstellung*“, etwa derart, daß sie sich „vor der ‚offiziellen‘ Zeugnisverteilung nach offenem Gespräch mit dem Lehrer selbst ein Zeugnis geben und daß dieses Zeugnis dann den zensurierenden Lehrern vorliegt, ehe sie ihrerseits die Zensur urkundlich machen“ (S. 34).

Zur SSB gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen. Diese behandeln allerdings jeweils nur Einzelaspekte der SSB und sie unterscheiden sich stark im Hinblick auf

- a) die mit SSB verknüpften Zielen,
- b) den Einfluß, den sie Schülern bei der SSB zugestehen,
- c) die konkreten Verfahrensvorschläge für SSB [1].

Im Rahmen dieser Arbeit versuche ich, die Leitvorstellungen der SSB und die Bedingungen für verlässliche Diagnoseergebnisse zu systematisieren.

## **I. Leitvorstellungen zur Schülerselbstbeurteilung**

1. Wie kann die SSB das Wirkungsfeld einer Klassenarbeit verbessern? Wenn Schüler ihre Vorstellungen zum Aufgabengegenstand, zu den Beurteilungsrichtlinien und zur konkreten Bewertung der einzelnen Klassenarbeit einbringen können und wenn Lehrer ihre Sichtweise den Schülern gegenüber zu vertreten haben, kann eher erreicht werden, daß

- der Beurteilungsvorgang für Schüler durchschaubar wird,
- Lehrer und Schüler ihre eigenen Vorstellungen zur Leistungsbeurteilung abklären, da sie sich mit anderen Positionen auseinandersetzen müssen,
- Schüler ihre Vorstellungen in den tatsächlichen Beurteilungsvorgang einbringen können.

Derartige Veränderungen sind Grundlage einer verbesserten Situation des einzelnen Schülers bzw. der Klasse:

a) *Angst und Lernbereitschaft*: Nach der Angsttheorie von *Lazarus* (vgl. *Krohne* 1975) entsteht Angst, wenn Schüler bedrohliche Ereignisse mit dem Eindruck erwarten, daß sie sich gegen das Eintreten dieser Ereignisse nicht schützen können. SSB bietet günstige Bedingungen dafür, daß die Anforderungen für die Schüler *durchschaubar* werden, so daß sie sich in ihrem Lernverhalten auf die Erfordernisse einstellen können und daß die Schüler bei der Festlegung der Art der Klassenarbeit ihre Vorstellungen über Leistungsmaßstäbe derart einzubringen vermögen, daß ihnen die festgelegten Anforderungen *erreichbar* erscheinen. Unter diesen Umständen

den müßte eine Klassenarbeit mit SSB den Schülern weniger als unabwendbares bedrohliches Ereignis erscheinen, weniger angstausslösend wirken.

Zwei Untersuchungen stützen die Annahme, daß SSB streßmindernd wirkt: *Brady et al. (1975)* ließen Schüler über mehrere Wochen jeden Tag einen kurzen Textabschnitt durcharbeiten, zu dem die Schüler anschließend Mehrfachwahlantworten beantworten mußten. Die SSB-Gruppe, die auf der Grundlage von Lösungshinweisen selbst über die Richtigkeit ihrer Antworten entschied, zeigte am Ende ansatzweise geringere Angst- und höhere Selbstbildwerte als die übrigen Schüler. In einer Untersuchung von *Davis u. Rand (1980)* ergab sich u. a., daß die SSB-Gruppe zufriedener mit dem Kurs war und eine Zwischenprüfung leichter fand.

Insofern als die SSB beim Schüler die Einsicht prägt, bedrohliche Ereignisse (wie schlechtes Abschneiden in der Klassenarbeit) durch Lerntätigkeit abwenden zu können, fördert sie auch die Lernbereitschaft. Da nach der Erwartungs-Wert-Theorie (*Viebahn 1979*) die Lernbereitschaft nicht nur bei der Überzeugung, durch Lerneinsatz Bedrohungen zu verhindern, stark ist, sondern auch, wenn der Schüler dadurch wichtige Ziele zu erreichen glaubt, kann die SSB die Leistungsbereitschaft des Schülers auch in einem eher positiven Erlebniszusammenhang stützen – geht man davon aus, daß gutes Abschneiden in der Klassenarbeit ein Ziel der Lerntätigkeit des Schülers darstellt, etwa in dem eher intrinsischen Wunsch, fachliches Können zu erlangen: Einerseits ermöglichen durchschaubare Anforderungen dem Schüler, sein Lernverhalten gezielt und damit wirkungsvoll auf diese Anforderungen abzustellen; andererseits kann der Schüler die Anforderungen der Klassenarbeit auf seine persönlichen Lernschwerpunkte eher ausrichten, insofern als er seine Vorstellungen über Leistungsinhalte und -maßstäbe bei der Festlegung der Klassenarbeit einbringen kann. Außerdem kann das gemeinsame Besprechen des Aufbaus der Klassenarbeit die Einsicht des Schülers in die Angemessenheit der Beurteilungskriterien verstärken, so daß nicht nur ein gutes Abschneiden für ihn ein höheres Gewicht erhält – was sich im Rahmen erreichbarer Anforderungen positiv auf die Lernbereitschaft auswirken dürfte –, sondern auch dem erhaltenen Diagnoseergebnis bei der Steuerung weiterer Lernhandlungen größere Bedeutung für die Orientierung zukommt.

Unsystematische Beobachtungen von *Knof (1976)* und *Kaiser (1970)* bestätigen die Zunahme des Lernerfolgs (-eifers) bei SSB; *Duhmke (1977)* berichtet von zunehmender Motivierung der Schüler, wenn sie in der Klassenarbeit ihre Aufgaben wiederfinden. Eine Untersuchung von *Blackburn (1976)* ergab empirische Hinweise dafür, daß – im Rahmen des „personalisierten Unterrichts“ – SSB im Vergleich zur Tutorbewertung die Zeitdauer des Programms verringert. Auch bei *Nickel (1968)*, in dessen Untersuchung allerdings auch der Auswertungszeitpunkt variierte, zeigte sich ein Leistungsvorteil der SSB-Gruppe in der Rechtschreibung. Allerdings erhielten *Brady et al. (1975)* keine Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen und bei *Davis u. Rand (1980)* zeigte sich z. T. sogar ein Leistungsnachteil der SSB-Gruppe.

**b) Informationswert:** Das Geltendmachen von Schülervorstellungen bei der Festlegung der Klassenarbeit kann zur schülerorientierten Verschiebung der inhaltlichen Akzente führen und damit den Gegenstandsbereich gültiger machen (vgl. auch 2. a)). Wichtig ist aber auch der Einfluß auf den Leistungsmaßstab: *Schnotz (1971)* hat nachgewiesen, daß Lehrer dazu neigen, die Schwierigkeit der Aufgaben zu unterschätzen und daß selbst eine hohe Übereinstimmung zwischen den Lehrern nicht mit einer verbesserten Einschätzung verbunden ist. Stellungnahmen der Schüler

zur Anspruchshöhe bei der Festlegung der Klassenarbeit bieten dem Lehrer eine Rückmeldung, ohne daß die Klassenarbeit die Schüler zunächst negativ sanktioniert. Auch für die *Auswertung* von Klassenarbeiten kann SSB förderlich sein. *Schröter* (1977) meint aufgrund von Ergebnissen einer Erkundungsstudie, in der Schüler Schüleraufsätze zensierten und kommentierten, daß sich Schülerkomentare als lebensvoller und hilfreicher erwiesen als die Anmerkungen des Lehrers. „Außerdem lernten die Schüler beim Zensieren und bei der gemeinsamen Aussprache danach, worauf es bei einem guten Aufsatz ankommt!“ (S. 73) [2].

c) *Technische Hilfen*: Im Rahmen von Unterrichtsmodellen wie „Programmierter Unterricht“ und „Lernzielbezogener Unterricht“, in denen Lernkontrollen „zum integralen Element im didaktischen Prozeß“ werden und bei denen „eher häufigere und kürzere als seltenere und umfangreichere“ Kontrollen einzusetzen sind (*Teschner* 1979, S. 19), kann die SSB zumindest als technische Hilfe sehr wichtig sein: Sie entlastet den Lehrer und ermöglicht eine schnellere Vermittlung der Kontrollergebnisse, z. T. schon in derselben Unterrichtsstunde.

2. Mit der SSB werden auch Ziele verfolgt, die eher auf strukturelle Veränderungen bezogen sind:

a) *Lernwirksame Handlungskompetenz*: Komplexere Konzepte des Lernens, die diesen Vorgang als Handlungsverlauf aufweisen (*Schnotz* 1979), betonen die Bedeutung der Analyse von Handlungszielen und -wirkungen für einen wirksamen Lernvorgang. So schreiben *Gorny* u. *Knopf* (1979) im Rahmen eines handlungstheoretischen Ansatzes zu den Folgen der „*kognitiven Selbstkontrolle*“: „Sie führt durch eine ständige Analyse und Synthese der Denkprozesse zu aktiver, selbständiger Auseinandersetzung mit den Anforderungen. Der Denkvollzug wird auf Richtigkeit ... überprüft und wird dadurch zielgerichteter und systematischer“ (S. 60). Ausgehend von den psychologischen Überlegungen wird auch in der *Reformpädagogik* „selbsttätiges Kontrollieren bei der Arbeit mit didaktischen Materialien“ betont (*Potthoff* 1975).

Die SSB befindet sich im Vergleich zu diesen beiden Beispielen auf einer sehr molareren Ebene von Handlungszielen und -rückmeldung. Dort kann sie einerseits eine ausgezeichnete Voraussetzung dafür bieten, daß sich Schüler aktiv mit ihren Lernzielen und ihrem Lernerfolg auseinandersetzen und damit auf die Dauer eine Entwicklung zum habituellen bewußten Vollziehen derartiger Lernstrategien nehmen. Andererseits kann die SSB für den Erhalt derartiger habitueller Lernstrategien insofern wichtig sein, als SSB eher verhindert, daß in der Schule Diagnosen durchgeführt werden, die den wirklichen Lern- und Unterrichtsvorgängen der Schüler aufgepfropft sind: Wenn Schüler es gewöhnt sind, ihre Lernprozesse gezielt und eigenverantwortlich vorzunehmen, in Klassenarbeiten aber Leistungsanforderungen „vorgesehen“ bekommen, wird das auf die Dauer ihr Lernverhalten unselbständig machen.

b) *Soziale Verhaltensweisen*: Die Schule hat den Bildungsauftrag, die Schüler zur Ausübung von *Mitbestimmung* zu befähigen: Schüler müssen lernen, in sachlicher,

persönlicher und sozialer Verantwortung Einfluß auf ihre soziale Umwelt zu nehmen. Die Befähigung zur Mitbestimmung geschieht durch Mitbestimmungserfahrungen, bei denen natürlich ein so wichtiger Bereich wie Leistungsbeurteilung nicht fehlen darf. In dieser Auseinandersetzung bzw. Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern im Hinblick auf Leistungsbeurteilung kann die SSB auch die Ausbildung weniger umfangreicher sozialer Kompetenzen beeinflussen: Schüler können lernen, in der Gruppe (bei Mitschülern und Lehrern) ihre Interessen zur Geltung zu bringen – Lehrer könnten sich daran gewöhnen, den Schülern Rechenschaft abzugeben und sich mit ihren Vorstellungen zu beschäftigen: Letztlich könnten sich die Lehrer-Schüler-Verhältnisse durch SSB grundlegend verändern [3].

3. Wenn ich auch in dieser Arbeit nicht behandeln kann, wie die SSB zu gestalten ist, damit die aufgeführten, nichtdiagnostischen Ziele erreicht werden, so sollen doch einige ganz offensichtliche Grundvoraussetzungen zum Gelingen der SSB angedeutet werden:

Wenn Lehrer und Schüler sich bezüglich einer Klassenarbeit auseinandersetzen und einigen sollen, ist zunächst einmal erforderlich, daß die Beteiligten über gemeinsame Grundvorstellungen zur Leistungsbeurteilung verfügen, daß eine gegenseitige Vertrauensbasis herrscht (z. B. nicht: Der Lehrer will uns nur überreden! – Die Schüler wollen möglichst billig davon kommen!) und daß keine tiefgreifenden Konflikte zwischen Lehrer und Schülern bzw. zwischen den Schülern untereinander bestehen; außerdem muß der Lehrer über Beweglichkeit verfügen (persönliche Flexibilität, Spielraum hinsichtlich der allgemeinen Vorschriften und der sozialen Normen in Kollegien). Immer ist wohl damit zu rechnen, daß die SSB leicht für Schüler und Lehrer eine hohe soziale Belastung mit sich bringt.

Konkreter nennt *Knof* (1976) einige „Voraussetzungen für eine funktionierende Praxis der Bewertung und Beurteilung von Schülerleistungen unter Mitwirkung der Schüler“ (S. 443):

- „Den Schülern müssen die Lern- und Übungsziele bekannt sein.
- Die Begründung der Ziel- und Sollforderungen müssen einen hohen Grad von Einsehbarkeit für Schüler haben.
- Die unterrichtlichen Verfahren müssen den Zielen entsprechen.
- Die Schüler müssen bei ihren Lernanstrengungen, besonders aber bei der Bewertung und Beurteilung ihrer Leistungen, immer wirklich als voll erkannter Partner des Lehrers gelten.
- Die Bewertungs- und Beurteilungsgrundsätze müssen offen und verständlich begründet und diskutiert werden.“[4]

Werden diese Voraussetzungen nicht erfüllt, kann durch SSB leicht genau das Gegenteil von den genannten Leitvorstellungen erreicht werden: Wenn es z. B. in einer sehr labilen sozialen Situation zu einer Aussprache über die Beurteilungskriterien kommt, können die Gegensätze zwischen Lehrer und Schülern so aufbrechen, daß der „aufgezwungene“ Charakter der Klassenarbeit besonders stark von den Schülern erlebt wird; oder wenn die Schüler den Lehrer nicht von der Überhöhung seiner Ansprüche überzeugen können, kann die Durchschaubarkeit der Anforderungen gerade entmutigend wirken! Wegen dieser sehr gegensätzlichen, aber starken Wirkungsmöglichkeiten von SSB ist ein genaues und komplexes Realisierungsmodell von SSB unerlässlich.

## II. Bedingungen für verlässliche Informationen aus der Schüler selbstbeurteilung

In diesem Teil der Arbeit gehe ich genauer auf Realisierungsbedingungen von SSB ein, allerdings nur unter dem sehr eingeschränkten Gesichtspunkt der Verlässlichkeit der Informationen aus SSB. Je nach grundsätzlichem SSB-Ansatz bzw. je nach Verwertungssituation der Informationen ist der Informationsgehalt unterschiedlich wichtig, und dementsprechend kommt dieser Frage unterschiedliche Bedeutung zu, ohne daß sie jemals ganz beiseite geschoben werden kann.

### 1. Übereinstimmung zwischen Schüler selbstzensur und Lehrerzensur

Wenn bei der Leistungsbeurteilung der Schüler an die Stelle des Lehrers tritt, verändern sich dadurch die Urteile über die Schüler? Eine Reihe von Verfassern berichtet von verhältnismäßig hoher Übereinstimmung, wobei die methodische Absicherung ihrer Aussagen teilweise fraglich ist.

*Einzelne Klassenarbeiten:* Schröter (1977 teilt nur mit, „daß die Übereinstimmung der Schülerzensuren (offensichtlich Mitschülerbeurteilung, P. V.) auch nicht divergierender waren als die verschiedener Lehrer“ (S. 72). Kaiser (1970) berichtet von Korrelationen zwischen Selbstbenotung und späterer Lehrerbenotung einzelner Klassenarbeiten in verschiedenen Fächern, die von .76 bis .94 gingen. Klietsch et al. (1974) gaben 6 Klassen des 8. Jahrgangs mehrere Aufgaben mit dem Hinweis, daß diese Aufgaben Klassenarbeiten (im üblichen Sinne) sind und die Ergebnisse Einfluß auf das Zeugnis haben (Versuchsgruppe) bzw. daß es sich um eine reine „Testarbeit“ ohne Einfluß auf die Zeugnisse handelt (Prüfgruppe). Die Schüler bekamen die berichtigte, aber noch nicht benotete Arbeit mit der Bitte zurück, die Arbeit selbst zu zensurieren und ihr Urteil schriftlich zu begründen. Hauptergebnisse: Die „Schüler selbst einschätzung“ korrelierte mit dem Lehrerurteil .7, allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen den Klassen. Offenbar gab es aber keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Prüfgruppe. Klassen mit besonders hoher Übereinstimmung zum Lehrerurteil zeichneten sich u. a. aus durch positive Einstellung zur SSB, durch Erfahrungen mit Gruppenarbeit und durch die Anwendung dieser Erfahrung bei der Notenfindung.

*Umfangreichere Abschlußbenotungen:* Neben positiven unsystematischen Erfahrungen von Knof (1976) liegt eine größere Untersuchung von Lüdtke an 814 Haupt- und Realschülern des 7., 8. und 9. Schuljahres vor. Die Ergebnisse der SSB in 10 Fächern („Wenn ich mir selbst ein Zeugnis ausstellen sollte, würde ich mir nach ehrlicher Überlegung folgende Zensur geben . . .“) und die dazugehörigen Noten der Lehrer wurden miteinander verglichen (die Schüler wurden vorher darauf hingewiesen, daß ihre Lehrer ihre Angaben nicht zu sehen bekämen). Hauptergebnisse: 63,8% aller Schülernoten stimmten mit den Lehrernoten überein. Mehr als die Hälfte aller Schüler bringen es auf 7 und mehr übereinstimmende Noten. Bei den Abweichungen liegen rund 41% unter und 59% über der Lehrernote.

Soweit es überhaupt aus den Untersuchungs-/Erfahrungsberichten zu entnehmen ist, handelte es sich bei der erfaßten SSB oft um einmalige Ausnahmesituationen (Klietsch, Krüger, Schröter) – damit ist auch bei den übrigen Kriterien wie Zufriedenheit, Lerneifer usw. ein Hawthorne-Effekt zu vermuten –, teilweise um SSB mit geringem Einfluß auf die wirklichen Noten (Kaiser, Krüger), und bestand ein gewisser Einfluß, dann waren den Schülern umfangreiche Strukturierungen vorgegeben, nach denen zu benoten war (Kaiser, Klietsch, Knof). Bei Untersuchungen, in denen SSB als kursbegleitende Prüfungen im Rahmen eines Kurses stand, waren – außer bei Blackburn 1976, bei dem aber die Endbeurteilung offensichtlich Aufgabe des Lehrers war – nur schwache Übereinstimmungen in Richtung auf positive Selbstbeurteilung gefunden worden (Davis u. Rand 1980, Burke 1969).

Insbesondere unter Berücksichtigung der hohen intra- und interindividuellen Abweichungen des Lehrerurteils ist nach diesen Ergebnissen den Schülern die Möglichkeit einer lehrerkonformen Selbstbeurteilung nicht grundsätzlich abzusprechen. Ehe man daraus Schlußfolgerungen für die Beurteilungspraxis zieht, wäre allerdings näher zu erforschen, unter welchen Bedingungen in der alltäglichen Schulpraxis Übereinstimmung zustande kommen kann und auf welchen Bereich der Leistungsbeurteilung sich die SSB jeweils bezieht. Schließlich scheint aber auch wichtig zu sein, das Kriterium „Übereinstimmung mit der Lehrernote“ zu überwinden und unmittelbarer zu sehen, wie sich die Beurteilungsvorgänge zur Notengebung beim Schüler vollziehen [5].

## 2. Bedingungen sinnvoller Auswertung von Lernkontrollen durch die Schüler

### 2.1 Zur Schülerelbstauswertung (SSA) als Teilbereich der SSB

Im folgenden untersuche ich genauer einen Teilbereich der Bedingungen der SSB, der sich so kennzeichnen läßt:

1. Ich beziehe mich auf „Lernkontrollen“, d. h. auf kleinere Arbeiten, die z. B. am Ende einer Unterrichtsstunde geschrieben werden und den Schülern Hinweise für die Hausaufgaben oder dem Lehrer Hinweise für Wiederholungen geben; ich schließe damit Klassenarbeiten aus, deren Ergebnisse zur äußeren Differenzierung, zur summativen Beurteilung größerer Abschnitte im Schuljahr oder zu einer umfassenden, allgemeinen Leistungsfeststellung herangezogen werden.

Die Beeinträchtigung durch die Fehlinformationen bei SSA kann unterschiedlich gewichtig und unterschiedlich direkt sein: Das Lernen mag unmittelbar nur schwach negativ beeinflusst sein, wenn der Schüler einzelne Fehler übersieht, die er dann nicht berichtigt; es mag stark beeinträchtigt sein, wenn der Schüler falsche Antworten für richtig hält und umgekehrt und wenn er sie „berichtigt“ und sich entsprechend falsch einprägt. Das Lernen mag mittelbar stark negativ beeinflusst sein, wenn sich Schüler und Lehrer ein falsches Bild vom allgemeinen Leistungsstand des Schülers machen, so daß es zu falscher Bewertung des Kurswissens des Schülers, zur schlechten längerfristigen Planung des Unterrichts, zur falschen Zuordnung des Schülers zu längerfristigen Gruppen u. ä. kommt.

Im Sinne einer Kosten-Nutzen-Analyse scheint mir bei Lernkontrollen mit SSA der Informationsverlust vertretbar im Vergleich mit den Vorteilen (vgl. I.).

2. Ich beziehe mich auf Teilabschnitte der *Auswertung* der Rohdaten von Lernkontrollen (Herausfinden der Fehler bzw. der richtigen Antworten, deren Gewichtung und Summierung; Klassifizierung der Fehler, wie z. B. die Einordnung der Fehlertypen im DRT) und gehe davon aus, daß die Auswertungsfertigkeit der Schüler gegeben ist, so daß ich nur den zweiten Faktor der Bedingungen für SSB, nämlich die Bereitschaft zur angemessenen Auswertung zum Gegenstand nehme.

Daß die Auswertungsfertigkeit nicht unproblematisch ist, zeigen Bemerkungen von *Duhme* (1977), der eine Schülermitwirkung an der Leistungsmessung, nicht aber an der Leistungsbeurteilung für möglich hält, er sieht folgende Probleme:

– Schüler erklären Punktunterschiede gleich zu Leistungsunterschieden ohne Meßfehlerprobleme zu sehen. Diese Problemperspektive könne ihnen erst nach einer Einführung in die Statistik nahegebracht werden.

- Nur wenn ein Schüler die Lernziele erreicht hat, kann er den Abstand einer Arbeit zum Lernziel abschätzen. Das hätte aber die sozial untragbare Folge, daß nur sehr gute Schüler beurteilen können. Bei der Auswertung der Lernkontrolle im weiteren Sinne können von Schülern Tätigkeiten gefordert werden, die unterschiedliche Ansprüche an ihr Verständnis von den Testwerten stellen. Zum Beispiel beim DRT:
- Das richtige Wort ist daneben zu schreiben, und der Schüler soll sehen, was er falsch geschrieben hat.
- Die zum Fehler passende Regel soll im Buch herausgefunden werden (der Schüler soll sehen, warum der Fehler gemacht worden ist), und die Regel soll gelernt werden.
- Gestaltung umfangreicher Hausaufgaben (z. B. mehrere Regeln sollen gelernt werden) (als innere Differenzierung),
- eigenständige Organisation der Arbeit in einer Gruppe (auch als innere Differenzierung).

3. Da der Schüler verschiedenen Prüfungsergebnissen verschiedene Bedeutsamkeit beimißt, kann die SSA aus motivationalen Gründen auch in solchen Fällen zur Fehltauswertung führen, in denen der Schüler zu einer richtigen Auswertung fähig ist. Bei dieser Motivationsfrage gehe ich nur auf *Mogeln* ein und lasse andere Folgen einer geringen Motivation zur angemessenen Auswertung, wie z. B. geringe Konzentration (→ Flüchtigkeitsfehler), außer acht. Ich definiere *Mogeln* als absichtliche Fehltauswertung mit dem Ziel der Veränderung des Prüfungsergebnisses, also als motivational begründeter Vorgang, der auf den Auswertungsabschnitt bezogen ist und sich in einer fehlerhaften Tätigkeit ausdrückt [6].

## 2.2 Bedingung des Mogelns bei der Auswertung

Ist das Mogelverhalten so ausgeprägt, daß SSA grundsätzlich fragwürdig ist? Untersuchungen zeigen, daß das Ausmaß des Mogelns bei SSA im allgemeinen sehr hoch ist: In der Untersuchung von *Hetherington* u. *Feldmann* (1964) mogelten 59%, bei *Finkenbinder* (1933) 50% und bei *McNally* (1950) mogelten 82% bis 91% der Schüler in einem „Selbstkorrekturtest“ (vgl. dazu *Christmann*, 1978, S. 21). Allerdings zeigte sich z. B. in der Untersuchung von *Christmann* (1978), daß Mogelverhalten von Test zu Test unterschiedlich sein kann: In seinem „Mogeltest I“ blieben weniger als 10% der Schüler ehrlich, und im Durchschnitt wurde etwa ein Drittel der Mogelmöglichkeiten wahrgenommen. Im „Mogeltest II“ blieben 60% bzw. 75% der Schüler vollkommen ehrlich, und das jeweilige Ausmaß des Mogelns sei vernachlässigungswert gewesen. Vergleicht man die Spanne und die Häufigkeit des Mogelausmaßes, wie sie in genannten und hier nicht erwähnten Untersuchungen zum Ausdruck kommen, ergibt sich zwar, daß starkes Mogeln verbreitet ist, daß sich aber Mogeln auch gering halten läßt. Zur Kontrolle des Mogelns muß man genauer seine Bedingungen kennen.

Unterstellt man, daß dem Mogeln ein Abwägungsvorgang vorausgeht, lassen sich die Bedingungen des Mogelns im Sinne der Erwartungs-Wert-Theorie (vgl. *Viebahn* 1979) fassen: Ausgangspunkt zur Erklärung des Mogelns ist die Art, wie Schüler die Auswertungssituation und ihre Folgen sehen, wobei sich die entscheidenden Aspekte in der Sichtweise des Schülers vereinfacht so kennzeichnen lassen: Die „Auswertungshandlung“ wird je nach Art ihrer Ausführung (z. B. Nicht-Mogeln – Mogeln) mit bestimmter Wahrscheinlichkeit zu unterschiedlichen Prüfungs-

ergebnissen führen, an die ihrerseits mit bestimmter Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Folgen mit unterschiedlicher persönlicher Bedeutsamkeit geknüpft sind, die der Schüler also mehr oder weniger erreichen oder vermeiden möchte. Für das Mogeln des Schülers ist nun – neben seiner Überzeugung, das Mogelverhalten überhaupt ausführen zu können – seine Wahrnehmung ausschlaggebend von

- der Abhängigkeit (Wahrscheinlichkeit) bedeutsamer (negativer/positiver) Ereignisse von seinem Mogeln: Was kann ich mit Mogeln erreichen?
- der Richtung/Höhe der Bedeutsamkeit dieser abhängigen Ereignisse: Ist das, was ich durch Mogeln erreiche, für mich wünschenswert bzw. wie sehr?

Positive Folgen einer korrekten Auswertung und dem damit verbundenen Prüfungsergebnis können sein:

- Erwerb von interessanten Informationen über sich selbst,
- Erhalt einer gerechten Beurteilung,
- ein etwaiges gutes Prüfungsergebnis sich selbst zuschreiben zu können,
- das Gefühl, dem Lehrer geholfen oder sich moralisch korrekt verhalten zu haben (bei *McNally* wirkte mogelvermindernd bei Erstkläßlern einer „Senior Secondary School“ eine Religionsstunde über die Tugend der Ehrlichkeit!).

Eine korrekte Auswertung steht in der Gefahr, daß sich ein negatives Prüfungsergebnis ergibt, das durch diese negativen Folgen gekennzeichnet sein kann:

- erhöhter Arbeitsaufwand (mehr Hausaufgaben, mehr Wiederholungen),
- Beeinträchtigung des Selbstbildes und des sozialen Ansehens,
- Strafe der Eltern,
- Zuordnung zu einer Klasse (Sitzenbleiben) oder Gruppe (Niveaukur), die unerwünscht sind.

Eine erste notwendige, wenn auch nicht ausreichende Voraussetzung für das Mogeln ist, daß der Schüler glaubt, mit „großer“ Wahrscheinlichkeit durch dieses Verhalten bedeutsame positive Ereignisse eintreten und negative Ereignisse verhindern zu lassen. Dies zeigt sich in verschiedenen Untersuchungen.

Da das Entdecktwerden meist sowohl negative Folgen hat (von der Blamage bis zur schlechten Note in der Arbeit) als auch das Eintreten positiver Ereignisse (gutes Prüfungsergebnis und seine Folgen) behindert, entsprechen dieser These die Ergebnisse der Untersuchung von *Hill* u. *Kochendorfer* (1969) [7]: Das Mogeln nahm zu, wenn die Gefahr, entdeckt zu werden, abnahm. Kompliziertere Kalkulationen zeigten sich in der Untersuchung von *Houston* (1978), die allerdings nicht in einer Schulsituation durchgeführt wurde und die sich auf den Aufgaben-Bearbeitungsabschnitt bezog. Er stellte fest: „Vpn, die entweder wahrscheinlich Mißerfolg oder fast sicheren Erfolg vorwegnahmen, waren weniger zu mogeln versucht als Vpn, die einen unsicheren Erfolg vorwegnahmen“ (S. 762) [8]. In diesem letzten Fall kann durch Mogeln am ehesten Erfolg erreicht werden, in den beiden ersten Fällen ist ein gutes Ergebnis auch ohne Mogeln möglich bzw. auch mit Mogeln kaum möglich. Es ist allerdings denkbar, daß sich Schüler bei der Auswertung mehr Einflußmöglichkeiten versprechen als durch das Mogeln bei der Aufgabenbearbeitung, so daß sie auch bei einer sehr schlechten Arbeit zumindest soviel mogeln, daß ihr „gutes Ergebnis“ im Vergleich zu früheren Arbeiten nicht besonders auffällt.

Eine weitere notwendige Voraussetzung für das Mogeln – neben der Überzeugung, negative Ereignisse durch das Mogeln verhindern zu können – besteht darin, daß die durch das Mogeln hervorgerufenen Ereignisse eine hohe positive Bedeutsamkeit besitzen. Auch für diese Annahme gibt es empirische Belege.

Erhöhte Bedeutsamkeit der mogelabhängigen Ereignisse durch die allgemeine Zielstruktur der Schüler: In der Untersuchung von *Hatshorne* u. *May* (1978) korrelierte positiv mit Mogeln die Neigung, in der Schule einen guten Eindruck machen zu wollen, und in mehreren Untersuchungen ließ sich feststellen

(vgl. *Christmann* 1978, S. 29), „daß Mogler dazu tendieren, die Bedeutung eines gestellten Ziels signifikant höher einzuschätzen als Nicht-Mogler“.

Erhöhte Bedeutsamkeit der mogelabhängigen Ereignisse durch besondere schulische Bedingungen: Bei *Burch* (1968) mogelten Schüler bei der SSA eines Tests, der für die Fachnote zählte, mehr als bei einem Test ohne diese Bedeutung. Faktoren, die die soziale Bedeutung der Leistung betonen und damit die Bedeutsamkeit durch Mogeln veränderbarer Ereignisse erhöhen, scheinen in einigen Untersuchungen erfaßt zu sein: Bei *Hill* u. *Kochendorfer* (1969) nahm Mogeln zu, wenn die (manipulierte) Durchschnittsleistung der Klassenkameraden (scheinbar) höher lag (die Verfasser vermuten eine Erhöhung der negativen Bedeutsamkeit eines Mißerfolges.) Das Mogeln wurde auch größer, wenn dem Schüler die Gruppenleistung nicht privat, sondern öffentlich mitgeteilt wurde. In der Untersuchung von *Shelton* (1971) [7] zeigt sich bei Mißerfolg des Schülers dann ein erhöhtes Mogeln, wenn der Schüler wußte, daß die Gruppe erfolgreich war. Keine Information über den Leistungsstand der Gruppe und die Information, daß die Gruppe Mißerfolg gehabt habe, führten nicht zu einem verschiedenen Mogelausmaß.

Mit der Erwartungs-Wert-Theorie lassen sich nicht alle Untersuchungsergebnisse zum Mogeln spezifisch erklären: Es gibt Bedingungen des Mogelns, die höchstens als Bedingungen der subjektiven Einschätzungen, wie sie in der Erwartungs-Wert-Theorie gefaßt sind, anzusehen sind: Der Zeitpunkt im Schuljahr, zu dem die Prüfung stattfindet, kann sich – möglicherweise über die Veränderung der Bedeutsamkeit von guten Noten – auf das Mogelverhalten in der Prüfung auswirken. So erklärt *Christmann* (1978) seine unterschiedlichen Ergebnisse – drei Wochen vor der Ausgabe der Zwischenzeugnisse wurde mehr gemogelt als in der Zeit nach der Ausgabe – damit, daß nach den Zeugnissen der allgemeine Leistungsdruck geringer sei und dies zu geringerem Mogeln führe (S. 123). Es gibt offensichtlich Bedingungen des Mogelns, die nicht über ihren Einfluß auf die Abwägungen im Sinne der Erwartungs-Wert-Theorie wirken: Angst und Mogeln stehen in negativer Korrelation (vgl. *Christmann*, S. 39 und S. 127), wobei eine *allgemeine* Prüfungsangst und nicht nur die Befürchtung spezifischer Folgen des Mogelns von Bedeutung sind.

Eine Reihe von Bedingungen des Mogelverhaltens sind – wie die letztgenannten Untersuchungen schon andeuten – nicht unmittelbar bzw. höchstens längerfristig vom Lehrer zu beeinflussen, sie müssen von ihm aber bei seiner Entscheidung über SSA berücksichtigt werden. So geht z. B. aus der Zusammenstellung *Christmanns* von Untersuchungen zu Mogelverhalten hervor, daß auch Bedingungen wie Klassenklima („In einer solchen sozialintegrativ geführten Klasse fiel – im Gegensatz zu einer autoritär geführten Klasse – das Mogelausmaß ohne Überwachung weit geringer aus.“) (S. 33) und die Eltern in der häuslichen Umwelt („Je stärker Kinder unter Druck gesetzt werden, um so höher ist die Mogelquote.“) (S. 44) im Zusammenhang mit dem Mogelverhalten stehen.

### 2.3 Ansatzpunkte zur Kontrolle des Mogelns bei der Auswertung

1. Mogeln geht zumindest zum Teil einer rationalen Entscheidung voraus: Die Wahrscheinlichkeit des Erwischtwerdens (und die damit verbundenen Nachteile) und andere Nachteile (z. B. Informationsverlust), die Bedeutsamkeit bestimmter Prüfungsergebnisse und die Möglichkeit, sie durch Mogeln positiv beeinflussen zu

können, sind wesentliche Bedingungen des Mogelverhaltens. Demnach muß zu seiner Verhinderung mogeln möglichst wenig zu positiven Ereignissen und eher zu negativen Ereignissen führen. Vor dem Hintergrund dieser Vorstellungen stehen Anregungen zur Gestaltung der Lernkontrolle bei SSA:

a) Möglichst eine grundsätzliche Überprüfbarkeit der Aufbereitung der SSA sicherstellen (z. B. über nachträgliche Stichproben in der Unterrichtsstunde oder zu Hause), damit der Schüler die Wahrscheinlichkeit von Sanktionen nicht zu gering einschätzt.

Die stichprobenartige Nachprüfung hat nicht nur positiven Einfluß auf das Auswertungsverhalten der Schüler, sie ermöglicht auch zuverlässigere Ergebnisse, weil der Lehrer noch falsche Auswertungen verbessern kann, und sie gibt dem Lehrer eine bessere Kenntnis der Auswertungsschwierigkeiten der Schüler und das Herausfinden von stark mogelnden Schülern, so daß er spätere SSA-Verfahren verbessern kann.

Zur Vermeidung von absichtlicher Fehlwertung bei SSA schlagen *Boren* u. *Brady* (1970) eine Technik vor, bei der nachträglich festgestellt werden kann, was der Schüler geschrieben hat, bevor ihm die Lösung mitgeteilt wurde, und was er danach geschrieben hat: Vor der Prüfung verteilt der Lehrer Wachsstifte (er hat verschiedenfarbige vorrätig) und wählt für eine bestimmte Prüfung eine bestimmte Farbe aus, so daß sich die Schüler nicht „vorbereiten“ können. Mit diesen Wachsstiften (man könnte den Vorschlag verallgemeinern: Stifte, deren Griff groß und farbig ist, damit sehr gut zu sehen ist, ob der Schüler den Stift benutzt und mit einer Schrift, die sich von der normalen Schrift unterscheidet und nicht ausradierbar bzw. veränderlich ist) schreibt der Schüler die Lernkontrolle. Nach der Niederschrift sammelt der Lehrer die Stifte ein, wobei er darauf achten muß, daß kein Stift bei den Schülern bleibt (nachzählen, ob so viele zurück- wie ausgegeben). Der Lehrer liest dann die richtigen Antworten vor, und der Schüler kennzeichnet seine Fehler. – Die Schüler können auch mit Kohlepapier Durchschlagpapier beschreiben, die der Lehrer vor dem Auswertungsabschnitt einsammelt. – Die Verfasser weisen darauf hin, daß diese Verfahren nur zu benutzen sind, wenn wenige Wörter zu schreiben sind und der Schüler später leicht über richtig oder falsch entscheiden könne. Außerdem schlagen sie vor, den Schüler vor der Auswertung angeben zu lassen, wie sicher er sich bei seiner Antwort jeweils fühlt.

b) Die soziale Bedeutsamkeit der Ergebnisse der Lernkontrolle gering halten.

– Wenn wenig Mogeln erwünscht ist, darf das Ergebnis der Lernkontrolle nicht als Gelegenheit zum Verstärken benutzt werden.

– Insbesondere nicht die Schüler öffentlich ihre Gesamtergebnisse, mit denen leicht starke soziale Bewertungen der Schüler verbunden sind, in die Klasse rufen lassen; nur Einzelergebnisse (z. B. bestimmte Fehlertypen) nennen lassen.

– Keine Verteilung der Klassenergebnisse (z. B. einer anderen Klasse) als Bezugswerte vor der SSA öffentlich mitteilen. Überhaupt mit Verteilungsinformationen bei SSA zurückhaltend sein.

c) Den Informationswert der Ergebnisse der Lernkontrolle für weiteres Handeln erhöhen. Dies allerdings ohne vom Ergebnis unangenehme Aufgaben abhängig zu machen. So sollte diese Information – z. B. für Hausaufgaben – eher zeigen, was zu tun ist, und nicht so sehr, wieviel zu tun ist. Es muß den Schülern auch deutlich gemacht werden, wofür die Information zu brauchen ist und was geschieht, wenn diese Informationen nicht erhalten werden. Weitere Anregungen zu diesem Punkt bieten auch Untersuchungen zur „Suche nach Rückmeldungsinformationen“ (*Halisch* u. *Heckhausen* 1977).“

2. Weitere Bedingungen, die nicht unmittelbar aus dem erwartungswert-theoretisch-geleiteten Erklärungsansatz herleitbar sind:

a) Die Mitschüler-Selbstausswertung scheint für die Aufrichtigkeit günstig zu sein, allerdings muß auch die Auswirkung der Mitschüler-Selbstausswertung auf die sozialen Beziehungen berücksichtigt werden.

In der Untersuchung von *Finkenbinder* mogeten nur 5%, wenn die Klassenkameraden auswerteten. In einer Untersuchung von *Burke* (1968) an Universitätsstudenten zeigte sich übrigens, daß die Studenten die Leistungen ihrer Mitstudenten ähnlich benoteten wie der Lehrende, daß sie sich selbst aber durchweg als besser einschätzten, als es die übrigen Personen taten (siehe oben).

b) Lernkontrollen mit SSA sollten nicht zu schwer sein. Wenn der Unterricht sehr problematisch verlaufen sein sollte, ist zwar die Rückmeldung für den Lehrer besonders wichtig, aber damit auch die Richtigkeit der Kontrollinformation. Schüler neigen in diesen Situationen offensichtlich eher zum Mogeln (vgl. zum Zusammenhang von Unterrichtsschwierigkeit und Mogeln *Christmann* 1978, S. 21) und ihre Auswertungsfertigkeit erscheint fraglich.

c) SSA sollte nicht in der zeitlichen Nähe der Zeugnisse stattfinden, auch wenn die Prüfungsergebnisse mit den Noten nichts zu tun haben.

3. Aspekte grundsätzlicher Art:

a) Anfangsproblematik in einer neuen Klasse: Kommt ein Lehrer, dem an der Einbeziehung der Schüler gelegen ist, in eine bisher autoritär geführte Klasse, in der auch hohe Prüfungsangst geherrscht hat, muß er bei SSA zunächst mit starkem Mogeln rechnen.

b) Normen innerhalb und außerhalb der Schule: Hoher Leistungsdruck im Elternhaus erhöht die Bedeutsamkeit bestimmter Prüfungsergebnisse und erhöht damit das Mogeln. Und die „Einstellung der Klasse“ zum Mogeln beeinflusst die Einstellung des einzelnen und sein Mogelverhalten.

c) Wenn Schüler gewöhnt sind, jede Prüfung mit summativer Beurteilung in Beziehung zu setzen, wird es schwer sein, die Bedeutsamkeit des Ergebnisses einer Lernkontrolle zu vermindern.

#### Anmerkungen

- [1] Wegen der Verschiedenartigkeit der einzelnen Arbeiten können die im folgenden referierten einzelnen Befunde nur mit Vorbehalt miteinander verglichen werden.
- [2] *Schulz von Thun* (1978) berichtet von speziellen diagnostischen Verfahren – wie z. B. von Polaritätsprofilen zum Vergleich von Selbstbild-Wunschbild –, die die Selbsteinschätzung des Schülers wirklichere machen sollen und die der Schüler selbst auswerten sollte.
- [3] *Erlebach* u. a. (1974) beschäftigen sich mit SSB als Tätigkeit des „Schülerkollektivs“.
- [4] Weitere Hinweise zur Gestaltung von SSB unter dem Gesichtspunkt der Mitbestimmung gibt eine *Autorengruppe* (1976).
- [5] Zum Bezugssystem von Oberprimanern bei der Einschätzung ihrer Noten im Vergleich zur Klasse ergibt die Untersuchung von *Müller-Fohrbrodt* u. *Dann* (1971) Hinweise; vergleiche zu den Beurteilungskriterien der Schüler auch die Untersuchung von *Klietsch* u. a. (1974).

- [6] Abschreiben während der Aufgabenlösung gehört im Prinzip nicht dazu. Da man aber wohl unterstellen kann, daß die Tendenz zum Mogeln in allen Prüfungsabschnitten ähnlich ist, berücksichtige ich im folgenden mit besonderem Verweis auch derartige Untersuchungen.
- [7] Die Untersuchung enthielt Geschicklichkeitsaufgaben ohne direkten Bezug zur Schulleistung und ohne SSA.
- [8] Englischsprachige Zitate dieser Arbeit sind von mir ins Deutsche übersetzt worden.

## Literatur

- Autorengruppe: Forschende Unterrichtsplanung mit Schülern. Beltz, Weinheim 1976.
- Blackburn, T. C.: An analysis of self-grading procedures in a course taught by personalized instruction. Diss. Abstr. Int. 1976, 37 (1-B) 485.
- Boren, J. B., J. V. Brady: A student self-grading technique for increasing the didactic value of classroom exam. Psychol. Rec. 20 (1970), 443–444.
- Brady, P. J., J. P. Rickards, D. W. Felker: Affective outcomes of evaluation strategies by self and another in children's learning from textbook material. Psychol. Rep. 37 (1975), 311–317.
- Burch, B. A.: Dishonesty as expressed in the attitudes and behavioral responses of elementary and secondary school children in the classroom testing situation. Diss. Abstr. Int. 1968, 29 (6-A) 1971.
- Burke, R. J.: Some preliminary data on the use of self-evaluations and peer ratings in assigning university course grades. J. educ. Res. 62 (1969), 444–448.
- Christmann, H.: Mogeln in der Schule. Bestandsaufnahme und empirische Analyse bedingender Faktoren. Westermann, Braunschweig 1978.
- Davis, J. K., D. C. Rand: Self-grading versus instructor grading. J. educ. Res. 73 (1980), 207–211.
- Duhmke, D.: Zur Beteiligung der Klasse an der Zensurengebung. Ein Beitrag zu einer schülerorientierten Leistungsmessung. Bl. f. d. Lehrerfortbild. 29 (1977), 202–206.
- Erlebach, Hoff, Ihlefeld, Zehner: Schülerbeurteilung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1974.
- Finkenbinder, E. O.: A measure of the amount of cheating by college Students. Proceed. of the Iowa Academy of Science 40 (1933), 201.
- Gorny, E., H. Knopf: Psychologische Aspekte des Kontrollverhaltens im Leistungsbereich. Probl. Ergebn. Psychol. 68 (1979), 63–73.
- Halisch, F., H. Heckhausen: Search for feedback information and effort regulation during task performance. J. Personality soc. Psychol. 35 (1977), 724–733.
- Hatthorne, H., M. A. May: Studies in deceit. Macmillan, New York 1928.
- Hetherington, E. M., S. E. Feldmann: College cheating as a function of subject and situational variables. J. educ. Psychol. 55 (1964), 212–218.
- Hill, J. P., R. A. Kochendorfer: Knowledge of peer success and risk of detection as determinants of cheating. Develop. Psychol. 1 (1969), 231–238.
- Houston, J. P.: Curvilinear relationships among anticipated success, cheating behavior, temptation to cheat and perceived instrumentality of cheating. J. educ. Psychol. 70 (1978), 758–762.
- Kaiser, A.: Demokratie in der Schule. Die Deutsche Schule 62 (1970), 426–429.
- Klietsch, J., F. Müller, E. Pfundt, I. Stamsen: Beurteilung der Schülerleistungen durch Klassenarbeiten. Eine empirische Untersuchung über die Korrektur von Klassenarbeiten und die Selbsteinschätzung der Schüler. Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf, Heft 15, August 1974.
- Knof, R. R.: Die Mitwirkung von Schülern bei der Leistungsbeurteilung. Westermanns Pädagog. Beitr. 28 (1976), 437–443.
- Krohne, H.: Angst und Angstverarbeitung. Kohlhammer, Stuttgart 1975.
- Krüger, R.: Schüler zensieren sich selbst. Untersuchungen zur Frage der Leistungsbeurteilung in der Schule. Unterricht heute 21 (1970), 33–38.
- McNally, J.: Summeries of researches reported in degree theses; a study in classroom cheating in arithmetic and spelling. Brit. J. educ. Psychol. 20 (1950), 137–139.
- Meis, R.: Diagnostischer Rechtschreibtest DRT 4–5. Beltz, Weinheim 1970.
- Müller-Fohrbrodt, G., H.-D. Dann: Zum Problem der Notengebung: Selbstbeurteilung von Zeugnisnoten. Z. Entwicklungspsychol. Pädagog. Psychol. 3 (1971), 241–252.
- Nickel, H.: Untersuchungen über den Einfluß verschiedener Formen der Stoffdarbietung und Rückmeldung auf die Rechtschreibleistung von Volksschülern. Schule und Psychologie (1968), 336–345.
- Pothhoff, W.: Erfolgskontrolle. (Workshop Schulpädagogik, Materialien 13) Otto Maier, Ravensburg 1974.

- Schnotz, W.: Schätzung von Aufgabenschwierigkeit durch Lehrer. Z. Entwicklungspsychol. Pädagog. Psychol. 3 (1971), 106–120.
- Schnotz, W.: Lerndiagnose als Handlungsanalyse. Beltz, Weinheim 1979.
- Schröter, G.: Zensurengebung. Henn, Kastellaun 1977.
- Schulz von Thun, F.: 2. Verfahren zur Selbstbeurteilung von Schülern. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Schwann, Düsseldorf 1978, S. 749–757.
- Shelton, L. G.: The role of anxiety and social comparison in the instigation of cheating. Diss. Abstracts International 31 (1971), (7-B) 4371.
- Steltmann, K.: Fort mit der Schulzensur? Bildung und Erziehung 31 (1978), 453–460.
- Teschner, W.-P.: Lernerfolgskontrolle als didaktische Diagnostik. In: Böhmer, M. (Hrsg.): Lernerfolgskontrolle. Scriptor, Königstein/Ts. 1979, S. 1–21.
- Viebahn, P.: Erwartungs-Wert-Theorie und Lernhandlungen. Beiträge einer partiellen Handlungstheorie zur Unterrichtstheorie. Z. erziehungswiss. Forsch. 13 (1979), 137–160.
- Verfasser: Peter Viebahn, Universität Oldenburg, Fachbereich 5, Fach Psychologie, Ammerländer Heerstraße 67–99, D-2900 Oldenburg.