



---

## Geschlechtsspezifische Notenverteilungen in der schulgeographischen Leistungsbewertung (I)

Herbert Wagner

### Zitieren dieses Artikels:

Wagner, H. (1990). Geschlechtsspezifische Notenverteilungen in der schulgeographischen Leistungsbewertung (I). *Geographie und ihre Didaktik*, 18(2), S. 68-80. doi 10.60511/zgd.v18i2.386

### Quote this article:

Wagner, H. (1990). Geschlechtsspezifische Notenverteilungen in der schulgeographischen Leistungsbewertung (I). *Geographie und ihre Didaktik*, 18(2), pp. 68-80. doi 10.60511/zgd.v18i2.386

## **Geschlechtsspezifische Notenverteilungen in der schulgeographischen Leistungsbewertung (I)**

von HERBERT WAGNER (Bad Bentheim)

### **1. Geschlechtsabhängige (Schüler-) Interessen am Fach Geographie und Feminismusdebatte**

Ein Blick in das gerade aktuelle GEOGRAPHISCHE TASCHENBUCH und eine einfache statistische Auszählung genügen, um festzustellen, daß der gegenwärtige Frauenanteil unter den Wissenschaftlern der Disziplin Geographie mehr als gering ist. Zwar hat dieser Anteil in den letzten Jahren leicht zugenommen, er steht aber immer noch nicht in einem (vernünftigen) Verhältnis zur Geschlechterverteilung in seinem Rekrutierungsfeld, den männlichen und weiblichen Studierenden. Auch hier ist anzunehmen, daß der Frauenanteil unter den Studierenden in der Geographie grundsätzlich geringer als der des Männeranteils ist, jedoch von Hochschulstandort zu Hochschulstandort regionale und insbesondere studiengangsspezifische Unterschiede aufweist<sup>1)</sup>. Diese sicher allgemein bekannte und nicht überraschende Aussage trifft ebenso wie für die Wissenschaftsdisziplin Geographie auf andere Wissenschaftsdisziplinen zu (vgl. WISNIEWSKI in BUNDESMINISTER..., 1985).

Im Zuge der Begabungsreservensuche, Bildungsexpansion und -reform (1964 - 1969/70) wurden hierzulande geschlechtsspezifische Disparitäten beim Übergang zu weiterführenden Schulen empirisch nachgewiesen. Neben dem Soziologen PEISERT und dem Psychologen AURIN war es vor allem GEIPEL, der in seinen bildungsgeographischen Untersuchungen die regional wirksame Benachteiligung von Mädchen bei der Bildungsverteilung herauskristallisierte<sup>2)</sup>. Allerdings bezogen sich die Ergebnisse und Untersuchungen auf äußere Organisationsbedingungen von Schule: mikrobildungsökonomische Strukturen wie Benachteiligungen im Unterricht sind nicht untersucht worden. Als klassische Gestalt der Bildungsdiskriminierung war das "katholische Arbeitermädchen vom Lande (in Bayern)" ausgemacht (vgl. PROSS 1976). Gleichwohl, die ehemals vorhandenen geschlechtsspezifischen Disparitäten in den äußeren Organisationsbedingungen durften für den allgemeinbildenden Schulsektor mittlerweile nicht mehr existieren, beim Übergang in den Berufssektor aber noch massiv vorhanden sein (vgl. BOLTE/HRADIL 1984).

Von der neuen Frauenbewegung, die mit der (historischen) Suffragetten keinesfalls mehr vergleichbar ist, wird in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen die Aufhebung der ihrer Meinung nach bestehenden vielfältigen Diskriminierungen eingefordert und zum Teil eingeklagt. Die Einrichtung von Gleichstellungsstellen durch Gebietskörperschaften und die Entstehung einer parteiübergreifenden Frauen-Antidiskriminierung-Koalition im Bundestag, die Entwicklung einer neuen sozialen Subkultur (Frauenliteratur, -läden etc.) und die Feminismusdebatte deuten auf einen allmählichen gesellschaftlichen Wertewechsel hin, der auch in der Wissenschaftsdisziplin Geographie nicht unbeachtet geblieben ist.

„Meist wird innerhalb der Geographie und der geographischen Forschung mit einer ungeheuren Selbstverständlichkeit ein rein männlicher Blick (auch von Frauen) praktiziert. Das äußert sich in einer totalen Ignoranz der Geschlechterdifferenz innerhalb unserer Gesellschaft oder der Unterordnung der Frau unter die Herrschaftsbereiche des Mannes... In der feministischen Frauenforschung geht es nun darum, dieses verzerre Gesellschaftsbild zu berichtigen, d. h. die tatsächliche Situation der Frauen aufzuzeigen, zu analysieren und Ansatzpunkte für eine Aufhebung der Geschlechterdiskriminierung zu zeigen und umzusetzen.“ (AK. FEMINISTISCHE GEOGRAPHIE in ZENTRAL-VERBAND DER DEUTSCHEN GEOGRAPHEN, 46. Deutscher Geographentag München; Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen, S. 614, Stuttgart 1988: Hervorhebungen im Original<sup>3</sup>).

SÜSSMUTH (in BUNDESMINISTER... 1985) definiert das Selbstverständnis der „kritischen Frauenforschung“ nach folgendem Raster: „unbegrenzte frauenrelevante Themen, Parteilichkeit anstelle Neutralität, Betroffenheit, Aufhebung der strukturellen Trennung von Theorie und Praxis, politischer Kampf“. Damit nehmen feministisch orientierte Wissenschaftlerinnen zumindest teilweise den Verlust des herrschenden Konsensus mit ihren männlichen Kollegen (bewußt) in Kauf.

Traditionellerweise wird die Wissenschaftsdisziplin Geographie grob in die naturwissenschaftlich orientierte Physische Geographie und in die sozial-/wirtschaftswissenschaftlich orientierte Anthropogeographie unterteilt. Die Geographie hat dann gemeinhin als synthetische 'Klammer-Wissenschaft' zu gelten, deren Forschungsobjekt ('Der Raum') von männlichen und weiblichen Studierenden gleichermaßen Grundeinblicke in naturwissenschaftliche Zusammenhänge und die Beherrschung naturwissenschaftlicher Methoden verlangt. Selbstverständlich ist die disziplinäre Zweiteilung in Physio- und Anthropogeographie klassisch, lassen Studien- und Prüfungsordnungen genügend Lücken, um ungeliebten naturwissenschaftlichen Studien- und Forschungsinhalten besonders in Lehramtsstudiengängen aus dem Weg zu gehen und sich anthropogeographisch zu spezialisieren. Durch die des öfteren anzutreffende universitäre Anbindung an naturwissenschaftliche Fakultäten und ihre starke Betonung physiogeographischer Lehrangebote kann die Wissenschaftsdisziplin Geographie zu einem großen Teil, wenn nicht gar überwiegend, als Naturwissenschaft bezeichnet werden. Daher wäre - außer in Lehramtsstudiengängen - auch erklärbar, warum die Wissenschaftsdisziplin Geographie Männerdomäne war und immer noch ist<sup>4</sup>). Das muß beinahe zwangsläufig Rückwirkungen auf den schulgeographischen Unterricht haben.

Schulnoten werden, dies ist spätestens seit den eingehenden psychologischen Untersuchungen während der Bildungsreformphase bekannt, unter anderem nach Unterrichtsfächern und Geschlechtszugehörigkeit nicht voraussetzungslos und entsprechend der Gesamt-Schüler-Population gleich verteilt. "Die Leistungsbeurteilung ist auch vom Geschlecht der Urteiler, noch mehr aber vom Geschlecht der Beurteilten abhängig. Mädchen werden in fast allen Klassenstufen besser beurteilt und häufiger versetzt, obwohl dies nach vergleichend durchgeführten Tests keineswegs gerechtfertigt erscheint..." (INGENKAMP 1976, zuerst 1968). FEND (1980) hingegen erweitert die INGENKAMP'schen Feststellungen und bezieht das Alter der Schüler, die Schulstufe und die erteilten Unterrichtsfächer mit ein: "Mädchen haben in der Regel bessere Noten und bessere Leistungen als Jungen. Dies trifft insbesondere für die Grundschule und für die sprachlichen Fächer zu. Jungen haben mit zunehmendem Schuljahr in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bessere Noten."

Infolgedessen sind für die Notenverteilungen im schulgeographischen Unterricht theoretische Erwartungswerte anzunehmen, die empirisch zu überprüfen sind. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, so die Ausgangsthese des Verfassers, daß Mädchen im Schulfach Erdkunde/Geographie eine qualitativ bessere Notenverteilung als Jungen aufweisen werden. Da die geschlechtsspezifische Notenverteilung aber auch von geschlechtsunterschiedlichem Lehrereinsatz und geschlechtsadäquaten Lehrinhalten / Unterrichtsstoffen (natur-/mathematik- versus sozialorientiert) abhängig ist, dürften die in der Notenverteilung angenommenen Erwartungswerte zugunsten der männlichen Schüler ausfallen.

Werden die geschlechtsspezifische Verteilung bei Studierenden und die Einnahme von Berufspositionen in der Wissenschaftsdisziplin Geographie grundlegend durch den schulgeographischen Unterricht, seine durch ihn über Zensuren vermittelten Bildungschancen und erzeugten Bilder von Fachimage als *circulus vitiosus* determiniert. Es ist anzunehmen, greift aber bei der Erklärung, warum dies so ist, erheblich zu kurz. Das Schauen auf die Disziplingebundenheit muß isolierend wirken, weil hinter derartigen schulischen/universitären/beruflichen Sozialisationsverläufen insgesamt übergreifende gesellschaftliche Mechanismen stehen, von denen die Wissenschaftsdisziplin Geographie und die Schulgeographie nicht allein, sondern eben auch betroffen sind.

HORSTKEMPER (1989) bestätigt zwar die vorgefundenen empirischen Belege über die Existenz schulfachlicher 'Männerdomänen' und die Ausprägung geschlechtsspezifischer Leistungsverteilung in der Sekundarstufe, führt dies aber insgesamt auf eine "unterschiedliche Entwicklung des Selbstvertrauens bei Jungen und Mädchen", auf eine "geschlechtsspezifische Verarbeitung von Erfolg und Mißerfolg" und auf bestimmte "geschlechtsspezifische Interaktionsbeziehungen" innerhalb der Klassen und mit den Lehrkräften zurück. THOMAS/ALBRECHT-HEIDE (1978) recherchieren internationale Forschungsergebnisse und stellen die Hypothese auf: "Mädchen passen sich schulischen Anforderungen zunächst generell besser an - bis der Prozeß der Geschlechtsrolleidentifikation schulische Leistungen überformt". Spätestens hier dürfte das Eingebundensein von Lehrkräften bei der schulgeographischen Notenverteilung in einem von ihnen nicht bestimm- und beherrschbaren, wohl aber leicht gegensteuerbaren gesellschaftlichen Kontext deutlich werden. Wenn die weibliche 'Wesenstheorie' - nach Sozialschichten sogar noch verstärkt - weiterhin Bestand hat<sup>5)</sup>, muß es beinahe

zwangsgläufig zu nach Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlicher Motivation für das Schulfach Erdkunde/Geographie und für die Wissenschaftsdisziplin Geographie kommen. Eine geschlechtsspezifische Notenverteilung in der Schulgeographie wäre folglich nur Indikator für divergierende Interessenlagen von Schülerinnen.

## 2. Exkurs über den schulgeographischen Notenerwerb

Im Zusammenhang mit der Themenstellung des Aufsatzes erscheint eine kurze Reflexion über Hintergründe und Bedingungsfaktoren der Zensurenerteilung unabdingbar. Die Leistungsbeurteilung gehört zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften, auch zu den umstrittensten, hängen doch die Selektion nach Schularten und beruflicher Einstiegserfolg unmittelbar mit ihr zusammen. Bemühungen, in den ersten Grundschuljahren staatlicher Regelschulen die Vergabe von Noten durch die Erteilung von textlichen Beurteilungen zu ersetzen, zeugen ebenso wie ein ausgeklügeltes Testsystem in der Orientierungsstufe oder Bewertungs-Punkteskalen beim Abitur von einer jahrzehntelangen pädagogischen Diskussion über Sinn und Unsinn schulischer Zensuren und Prüfungen.

BIRKENHAUER (1975) bestätigt, daß Noten "oft nur den subjektiven Eindruck des Lehrers" wiedergeben. Um die Bewertung des "einmalig eingepackten Zettelarbeitswissens" stärker abzusichern, fordert BIRKENHAUER den Einsatz von Tests, "mit denen man auch die kognitive Seite objektiver" überprüfen kann. Dazu zählt für ihn "Problemlösungsverhalten, Anwendungsverhalten geographischer Methoden und Hilfsmittel und dgl.". Auf dem Wege zu einer "objektivierten Leistungsmessung im Erdkundeunterricht" stellt NIEMZ (1972) diverse Methoden und Beispiele dazu vor, meint aber einschränkend: "Es kann gar nicht oft genug betont werden, daß sich aus den Ergebnissen objektivierter Leistungsmessung im Erdkundeunterricht nicht automatisch die Zeugnisnoten für das Fach Erdkunde ergeben. Blindes unreflektiertes Übertragen von Meßergebnissen kann nur Schaden stiften". Mit den Verfahren objektivierter Leistungsmessung will NIEMZ das Zustandekommen von Noten in der Schulgeographie auch für Schüler / Eltern operationalisierbarer machen, die völlige und vielleicht egozentrische sowie machtbezogene Subjektivität von Lehrkräften einschränken, den pädagogischen Ermessensspielraum aber beibehalten.

SCHNEIDER (1981) trennt ebenfalls Lehr-/Lernzielbestimmung und Lernkontrolle von dem nachfolgenden eigenständigen Verfahren der Leistungsbewertung ("Jede Leistungsbewertung beruht auf der Auswertung zuvor erfolgter Lernleistungsmessung"). Derartige Hinweise scheinen angebracht zu sein. Nur allzu oft wird die Lehr-/Lernzieloperationalisierung durch mündliche Überprüfung oder schriftliche Tests (Hausaufgaben, Referate usw.) vorgenommen, als Tateinheit mit der Bewertung der Leistung durch die Lehrkraft angesehen. Zwar verfängt der Objektivitätsanspruch nicht, wenn nur die Leistungsbewertung, nicht aber die Konstruktion von Frage-/Aufgabenstellung/Test usw. als objektiv angesehen wird, obwohl doch auch hier starke subjektive Elemente der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielen können (z.B. Art der Fragehaltung, Schwerpunktsetzung). Entscheidender ist, um mit KIRCHBERG (1979) zu sprechen, daß "bei allem Bemühen um objektive und vielseitige Leistungskontrolle" bedacht werden muß, "daß geographischer Unterricht nicht primär auf diese Prüfverfahren angelegt wird".

So bleiben, ob Geographielehrkräfte es wollen oder nicht, die ihnen per Beamtenstatus und staatlicher Autorität zuerkannten Beurteilungsbefugnisse (weiterhin) in höchstem Maße der Subjektivität ausgesetzt und an gesellschaftliche Funktionen gebunden, die manche Lehrkraft durchaus ablehnen wird, denen sie aber prinzipiell unterworfen ist und die dennoch existent sind. ZIELINSKI (1974) benennt folgende Funktionen von Notengebungen überhaupt: Rückmeldefunktionen für Lehrer und Schüler, Berichtsfunktion für Eltern, Anreiz- und Disziplinierungsfunktionen, Klassifizierungs-/Selektions- und Zuteilungsfunktionen, Chancenausgleichs- und Sozialisierungsfunktionen. Wieder einmal mehr wird deshalb deutlich, daß auch die schulgeographische Notenerteilungspraxis mehr oder minder stark von etlichen Randbedingungen betroffen ist, unter Umständen sogar fach- und sachfremd von der Lehrkraft funktionalisiert wird<sup>6)</sup>.

Überhaupt zeigen schulamtliche Begriffe wie 'Notenerwerb' und 'Leistungsbeurteilung' mehr den Status der Verinnerlichung einer an sich pädagogischen Entscheidung, als daß sie die angestrebte/gewünschte Sach- und Wertneutralität dokumentieren. Der Begriff 'Notenerwerb' deutet auf ein Tauschgeschäft hin, so als ob jedem alle Noten zur Verfügung stünden und käuflich erworben werden könnten<sup>7)</sup>. Und unter dem Stichwort 'Leistungsbeurteilung' werden zur Genüge 'Nichtleistungen' von Schülerinnen beurteilt. Dieser kleine Ausflug in die Didaktik zeigt, daß es in der Schulgeographie um mehr als nur um Prüfverfahren gehen muß (KIRCHBERG).

Einen interessanten Ansatz hierzu bietet, unbeschadet des Fortbestehens schulamtlicher Interpretationen über Leistungsmessung und -beurteilung, KÖCK (1980) an. Er spricht von "Raumverhaltenskompetenz", die er in "operatives Raumverhalten" (z. B. konkretes Handeln im Raum) und "partizipatives Raumverhalten" (z. B. Teilnahme an prozessualen räumlichen Erscheinungen) unterteilt. Leistungsmessung erfolgt dann nicht allein anhand der direkten Operationalisierung von Lehr-/Lernzielbatterien, sondern hat zu überprüfen, "inwieweit mittels der erworbenen Inhalts- und Verhaltensdispositionen neue, unbekannte Frage-/Problemstellungen gelöst werden können". Von KÖCK in scharfer Abgrenzung zu einer emanzipatorischen Didaktik vorgetragen und auf die Bewältigung von lernzielorientierten Tests im schulgeographischen Unterricht beschränkt, zeigt die konsequent gedachte Weiterführung des "Raumverhaltens-Kompetenz-Ansatzes" die durch die Notenvergabepraxis erzeugten Illusionen. Was KÖCK unter "Raumverhaltenskompetenz" im Unterricht überprüfen will, kann er nur theoretisch in Form von Tests. Die tatsächliche Verwirklichung oder Nichtverwirklichung von "Raumverhaltenskompetenz" spielt sich in allererster Linie außerhalb und oft lange nach Beendigung der Schulzeit praktisch und handlungsorientiert in der Alltagswelt der ehemaligen Schülerinnen ab. Sie entzieht sich trotz empfehlenswerter schulischer Anerziehung der schulischen Leistungsmessung und -beurteilung ebenso wie qualifikatorische Kompetenz in anderen Schulfächern, macht im eigentlichen Sinne aber erst ihre Umsetzung (learning by doing) aus<sup>8)</sup>.

### **3. Empirische Ergebnisse zur schulgeographischen Leistungsbewertung**

#### **3.1 Hinweise zur Datenbasis und -erhebung**

Am Ende des Schuljahres 1987/1988 führte der Verfasser mit kultusministerieller Genehmigung im Schulaufsichtsamt Grafschaft Bentheim (Westniedersachsen/Grenzregion Niederlande) eine Fachlehrerbefragung durch. Neben Erhebungen zum Lehrerein-

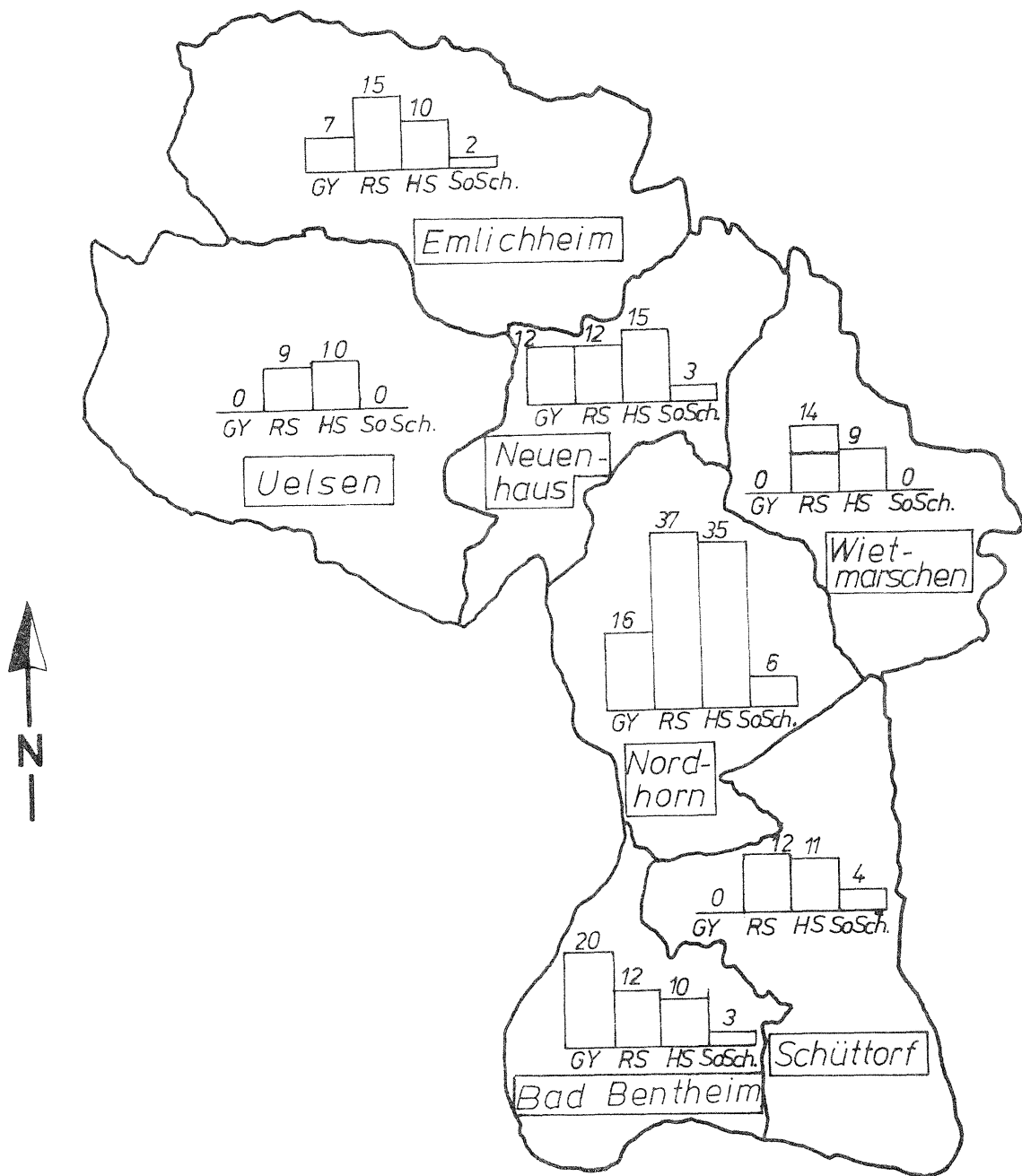


Abb. 1 : Regionale Verteilung der Klassen 7 - 10 nach Schularten (Schulaufsichtsamt Grafschaft Bentheim, Schj. 1987/88)

satz und zur Unterrichtssituation in der Schulgeographie wurden (im sogenannten Omnibussystem) die Geographie-Zeugnisanforderungen von Schülerinnen aller allgemeinbildenden Schularten erhoben. Die Daten konnten im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme auf EDV implementiert und mit Hilfe des Statistikprogramms ausgewertet werden.

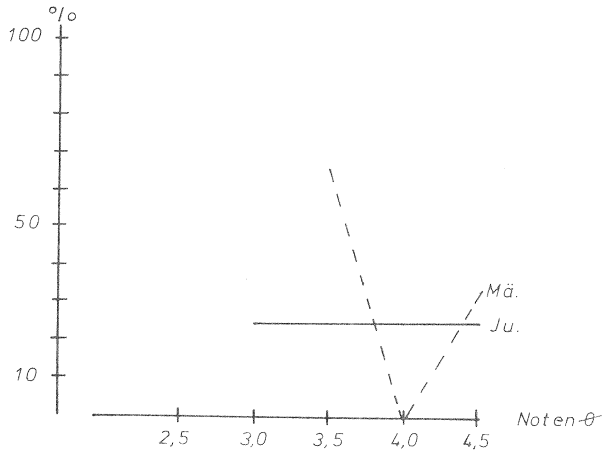
Obwohl Gymnasien nicht der unteren Schulbehörde unterstehen, sind sie in die Erhebung miteinbezogen worden. Nur auf diese Weise ließ sich ein komplettiertes und regionsbezogenes Abbild der Zeugnisanforderungen einer Schulstufe erreichen. Die Deckungsgleichheit zwischen den verschiedenen Verwaltungseinheiten (Landkreisgrenze = Schulaufsichtsamt) war dabei von Vorteil und ermöglichte den Fachnotenvergleich nicht nur nach Geschlechtszugehörigkeit, sondern gleichzeitig nach Schularten in der Sekundarstufe I (vgl. Abb. 1). Damit konnte die ansonsten in der Bildungsgeographie übliche Fixierung der Auswahlseinheiten auf weiterführende Schulen (Gymnasium, Realschule) verhindert und eine breitere Interpretationsmöglichkeit geschaffen werden (vgl. WAGNER 1980).

Insgesamt gab es in der Untersuchungsregion 33 Schulstandorte mit 278 Klassen in der Sekundarstufe I (Kl. 7 - 10). Da das Kultusministerium auf die freiwillige Beteiligung besonderen Wert legte, mußte von vornherein auf eine flächendeckende Totalerhebung verzichtet werden. Die Anwendung diverser Stichprobenverfahren kam nicht in Betracht, da die Fachlehrerbefragung anonymisiert durchzuführen und der Kontakt über die jeweiligen Schulleiter herzustellen war. Durch diese Forschungsrestriktionen stellte sich beinahe zwangsläufig das Problem der Repräsentativität der zur Verfügung gestellten Daten, eben weil die Höhe der privat verantworteten Rücklaufquote den Erfolg/Nichterfolg der Zufallsstichprobe letztlich ausmachte (vgl. SCHEUCH in KÖNIG, Hdb. d. emp. Sozialforschung, Bd. 3a, Stuttgart <sup>3</sup>1974).

So sollen denn auch die vorgefundenen empirischen Ergebnisse keinesfalls in generalisierender Manier auf andere Grundgesamtheiten als die in der Untersuchungsregion übertragen werden, zumal Effekte lokal- und regionalspezifischer Besonderheiten in der schulgeographischen Leistungsbewertung weder identifiziert noch eliminiert werden konnten. Für die Untersuchungsregion ist hingegen anzunehmen, daß die Daten und Ergebnisse repräsentativen Charakter haben, auch wenn nur drei unabhängige Variablen (Schulstandort, Schulart, Klassenzahl) für das Auswahlverfahren zur Verfügung standen. Von den 278 Klassen liegen für 74 Klassen komplette Fachnoten-Datensätze, nach Geschlechtszugehörigkeit getrennt, vor. Diese entsprechen einer Zufallsstichprobe in Höhe von 26,6 % aller zum Untersuchungszeitpunkt eingerichteten Klassen (vgl. Tab. 1), wobei schulartspezifische Schwankungen (Über-/Unterrepräsentativität) vorhanden sind: Gymnasien (18,8 %), Realschulen (25,7 %), Hauptschulen (31,4 %), Sonderschulen (22,2 %).

Sicherlich wird es anderen Forschern/Forschergruppen in speziell angelegten Untersuchungen ein leichtes sein, flächendeckendes Datenmaterial zusammenzutragen. Insofern kommt dem hiesigen aussagefähigen Datenmaterial (N = 805 Jungen, 737 Mädchen) eher die Qualität eines Pretests zu, der eine regionalvergleichende Untersuchung geradezu herausfordert.

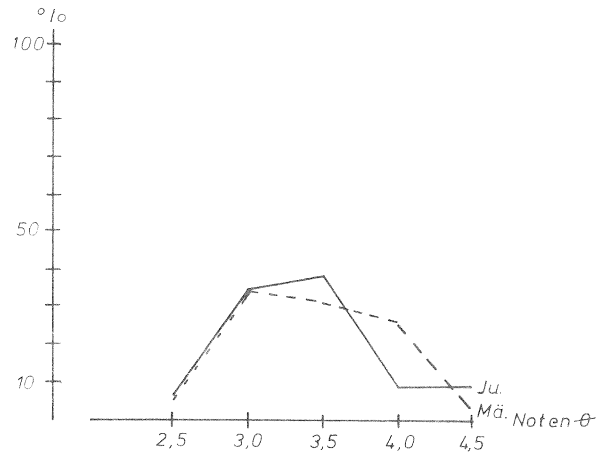




N = 38 (Ju. 29, Mä. 9)

Wa 89

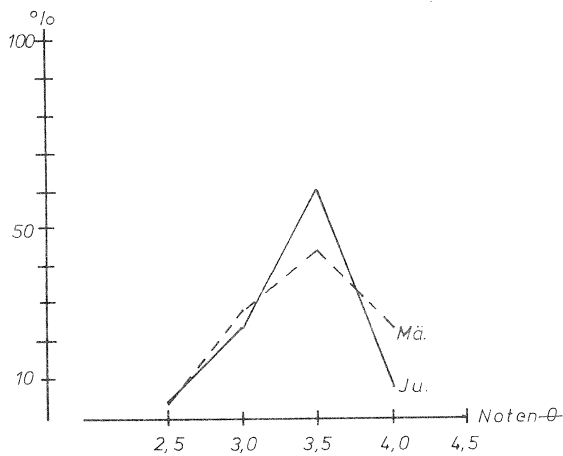
Abb. 2 : Klassenbezogene Fachnoten: Sonderschulen (Mittelwerte nach Geschlechtszugehörigkeit und Notengruppen)



N = 653 (Ju. 361, Mä. 292)

Wa 89

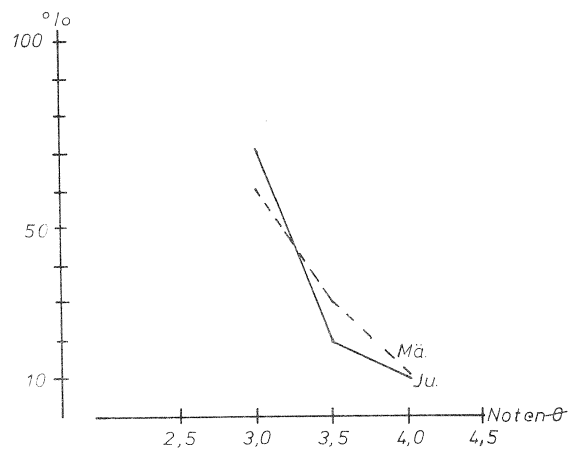
Abb. 3 : Klassenbezogene Fachnoten: Hauptschulen (Mittelwerte nach Geschlechtszugehörigkeit und Notengruppen)



N = 606 (Ju. 286, Mä. 320)

Wa 89

Abb. 4 : Klassenbezogene Fachnoten: Realschulen (Mittelwerte nach Geschlechtszugehörigkeit und Notengruppen)



N = 245 (Ju. 129, Mä. 116)

Wa 89

Abb. 5 : Klassenbezogene Fachnoten: Gymnasien (Mittelwerte nach Geschlechtszugehörigkeit und Notengruppen)

Tab. 1: Grundgesamtheit der Anzahl der Klassen an allgemeinbildenden Schulen im Landkreis Grafschaft Bentheim

Schulart	Anzahl der Schulstandorte	Anzahl der Klassen				Gesamt
		7	8	9	10	
Gymnasium	5	13	14	14	14	55
Realschule	9	26	24	25	30	105
Hauptschule	14	27	30	34	9	100
Sonderschule	5	7	5	6	-	18
Gesamt	33	73	73	79	53	278

Quelle: Schulaufsichtsamt Grafschaft Bentheim und eig. Abfrage (Schuljahr 1987/88)

Tab. 2: Noten im Fach Erdkunde/Geographie Jungen (Kl. 7)

Schulart	Noten	1	2	3	4	5	6	N
Gymnasium		-	21,7	60,8	17,4	-	-	23
Realschule		-	21,1	46,7	26,6	5,6	-	90
Hauptschule		1,2	13,4	28,0	40,2	15,8	1,2	82
Sonderschule		-	23,0	23,0	38,2	15,4	-	13
Gesamt $\phi$		0,5	18,3	39,4	31,7	9,6	0,5	208

Tab. 3: Noten im Fach Erdkunde/Geographie Jungen (Kl. 8)

Schulart	Noten	1	2	3	4	5	6	N
Gymnasium		2,3	27,3	38,6	31,8	-	-	44
Realschule		-	14,6	52,1	31,2	2,1	-	48
Hauptschule		2,0	25,3	37,3	28,3	7,1	-	99
Sonderschule		-	12,5	37,5	37,5	12,5	-	16
Gesamt $\phi$		1,5	22,2	41,1	30,4	4,8	-	207

Tab. 4: Noten im Fach Erdkunde/Geographie Jungen (Kl. 9)

Schulart	Noten	1	2	3	4	5	6	N
Gymnasium		-	17,9	60,7	19,6	1,8	-	56
Realschule		0,9	13,8	52,3	30,3	2,8	-	109
Hauptschule		3,6	23,6	48,2	22,7	0,9	-	110
Sonderschule		-	-	-	-	-	-	-
Gesamt $\phi$		1,8	18,6	52,4	25,1	2,2	-	275

Tab. 5: Noten im Fach Erdkunde/Geographie  
Jungen (Kl. 10)

Schul- art	Noten						N
	1	2	3	4	5	6	
Gymnasium	-	-	66,7	33,3	-	-	6
Realschule	-	25,6	53,8	15,4	2,6	2,6	39
Hauptschule	2,9	21,4	50,0	25,7	-	-	70
Sonderschule	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt $\emptyset$	1,7	21,7	52,2	22,6	0,9	0,9	115

Tab. 6: Noten im Fach Erdkunde/Geographie  
Jungen (Kl. 7-10)

Schul- art	Noten						N
	1	2	3	4	5	6	
Gymnasium	0,9	22,5	47,3	28,4	0,9	-	129
Realschule	0,3	17,3	49,1	26,4	4,8	2,0	286
Hauptschule	2,5	22,1	40,2	28,3	6,9	0,3	361
Sonderschule	-	17,8	32,1	39,3	10,7	-	29
Gesamt $\emptyset$	1,4	20,5	46,4	28,0	5,4	0,9	805

Tab. 7: Noten im Fach Erdkunde/Geographie  
Mädchen (Kl. 7)

Schul- art	Noten						N
	1	2	3	4	5	6	
Gymnasium	-	9,1	63,6	27,3	-	-	22
Realschule	1,6	17,4	35,5	38,8	6,6	-	121
Hauptschule	-	9,2	38,5	41,5	10,8	-	65
Sonderschule	-	-	40,0	40,0	20,0	-	5
Gesamt $\emptyset$	0,9	13,6	39,4	38,5	7,5	-	213

Tab. 8: Noten im Fach Erdkunde/Geographie  
Mädchen (Kl. 8)

Schul- art	Noten						N
	1	2	3	4	5	6	
Gymnasium	3,7	7,4	59,3	25,9	3,7	-	27
Realschule	-	18,9	45,3	33,9	1,9	-	53
Hauptschule	-	19,5	40,3	40,3	-	-	77
Sonderschule	-	-	50,0	50,0	-	-	4
Gesamt $\emptyset$	0,6	16,8	45,3	36,0	1,2	-	161

Tab. 9: Noten im Fach Erdkunde/Geographie  
Mädchen (Kl. 9)

Schul- art	Noten	1	2	3	4	5	6	N
Gymnasium		-	21,0	38,6	40,4	-	-	57
Realschule		1,9	24,0	35,6	32,7	5,8	-	104
Hauptschule		-	15,8	53,7	28,4	2,1	-	95
Sonderschule		-	-	-	-	-	-	-
Gesamt $\emptyset$		0,8	20,3	43,0	32,8	3,1	-	256

Tab.10: Noten im Fach Erdkunde/Geographie  
Mädchen (Kl. 10)

Schul- art	Noten	1	2	3	4	5	6	N
Gymnasium		-	20,0	60,0	20,0	-	-	10
Realschule		-	26,2	54,8	14,3	4,8	-	42
Hauptschule		-	23,6	52,8	21,8	1,8	-	55
Sonderschule		-	-	-	-	-	-	-
Gesamt $\emptyset$		-	24,3	54,2	18,7	2,8	-	107

Tab.11: Noten im Fach Erdkunde/Geographie  
Mädchen (Kl. 7-10)

Schul- art	Noten	1	2	3	4	5	6	N
Gymnasium		0,9	17,2	49,1	32,8	0,9	-	116
Realschule		1,3	20,9	39,7	32,8	5,3	-	320
Hauptschule		-	18,2	46,2	32,9	3,4	-	292
Sonderschule		-	-	44,4	44,4	11,1	-	9
Gesamt $\emptyset$		0,7	18,7	43,8	33,0	3,9	-	737

Tab. 12: Kontingenzkoeffizient(Cr) der Fachnotenverteilung nach  
Geschlechtszugehörigkeit und Klassenstufe

Klassenstufe	Geschlechtszugehörigkeit	
	Jungen	Mädchen
Kl. 10	0.67975	0.68277
Kl. 9	0.63874	0.60395
Kl. 8	0.60411	0.70128
Kl. 7	0.63164	0.57688

N = 1.542 Schüler/innen (805 Jungen, 737 Mädchen)

Cr: auf der Grundlage des Chi - Quadrat - Tests für Mehr-  
felder - Tafeln

### 3.2 Fachnotenverteilungen bei Jungen in den Klassenstufen 7 - 10

Die schulgeographischen Fachnotenverteilungen bei Jungen in den Klassenstufen 7 - 10 sind aus den Tabellen 2 - 6 ersichtlich. Grundsätzlich fällt auf, daß die Note "sehr gut" über sämtliche Jahrgänge wenig erteilt wird und damit zu den klassischen Ausnahmezensuren im Fach Erdkunde/Geographie gehört. Ebenfalls eine Ausnahmezensur ist die in noch geringerer Anzahl gegebene Note "ungenügend". Bei der Notenerteilung "mangelhaft" ist eine kontinuierliche Abnahme des prozentualen Anteilwertes von Klassenstufe zu Klassenstufe festzustellen. Die Anteilwerte für die Note "gut" pendeln sich in allen Klassenstufen um einen Wert von 20 % ein, das heißt, jeder fünfte Junge hat in etwa die Chance, daß seine schulgeographischen Leistungen mit dieser Zensur bewertet werden. Der Hauptteil der Noteneinstufungen wird mit der Note "befriedigend" vorgenommen, in der Anteilstärke gefolgt von der Note "ausreichend". "Befriedigend" und "ausreichend" sind Zensuren, die etwa Dreiviertel der männlichen Schüler im Erdkunde-/Geographieunterricht zugeschrieben werden.

Bezogen auf Schularten und Klassenstufen lassen sich einige Unterschiede feststellen. In siebten Klassen der Hauptschule wird zunächst von den Fachlehrern schlechter zensiert als in den anderen Schularten. Dies hebt sich in den späteren Jahrgängen tendenziell auf, so daß in zehnten Klassen von einer homogeneren Leistungsbeurteilung zu sprechen ist<sup>7)</sup>. Während über die Hälfte der Realschüler in der Klasse 8 die Note "befriedigend" erhält, werden hier in den Realschulen deutlich weniger Prädikatsnoten als in Gymnasien und Hauptschulen erteilt. Dieser Trend hält abgeschwächt in der neunten Klassenstufe an.

**Fortsetzung des Beitrages in Heft 3/1990**