

Schmied, Dieter

Ursachenerklärungen von Schulleistungen in Abhängigkeit vom Leistungsstand, vom Fach und von der Person des Schülers

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 2, S. 194-209



Quellenangabe/ Reference:

Schmied, Dieter: Ursachenerklärungen von Schulleistungen in Abhängigkeit vom Leistungsstand, vom Fach und von der Person des Schülers - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 2, S. 194-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295141 - DOI: 10.25656/01:29514

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295141>

<https://doi.org/10.25656/01:29514>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Ursachenerklärungen von Schulleistungen in Abhängigkeit vom Leistungsstand, vom Fach und von der Person des Schülers*

Die Untersuchung versucht zu klären, welche Bedeutung Schüler bei der Erklärung ihrer Schulleistungen einzelnen Kausalfaktoren zuschreiben, welche Bedeutung Attributionsvorgehenheiten haben und welche Rolle das schulische Überzeugungswissen hinsichtlich anstrengungs- und fähigkeitszentrierter Aufgaben (= Fächer) spielt. Wir vermuten erstens, daß Schüler entsprechend den Kognitionen ihrer Lehrer ebenfalls nur wenige, ausschließlich interne Erklärungskonzepte verwenden werden und zweitens, daß das inhaltsbezogene Überzeugungswissen um die einzelnen Unterrichtsfächer in höherem Maße das Erklärungshandeln der Schüler steuert denn personstabile Attributionsmuster. Überprüft wurden diese Hypothesen an einer repräsentativen Stichprobe von 790 Oberstufenschülern der Jahrgangsstufen 12 und 13 in NW. Wir erhoben die Zensuren der Schüler in den Fächern des 1. und 2. Leistungsfaches, ihr Begabungsselbstkonzept und ihre Leistungsorientierung. 10 Kausalfaktoren wurden zur Einschätzung auf einer 5-stufigen Intensitätsskala vorgegeben und multivariaten Analysen unterzogen. Die Hypothesen wurden weitgehend bestätigt.

Causal attributions of achievement outcomes in school, dependent on the achievement level, the courses taken, and personal attributes of the student.

In this study we assume

1. that students like their teachers ascribe their achievement outcomes only to a few exclusively internal causal factors and
2. that their attributions are primarily guided by their beliefs in effort- and ability-centered tasks (= courses) and to a lesser extent by person-specific attribution preferences.

In order to test these hypotheses a representative sample of 790 grammar school seniors from Northrhine-Westfalia rated the importance of 10 causal factors for their credits in different courses on a 5-point intensity scale. These ratings were related to their credits, their self-concept of ability and their achievement orientation. The hypotheses were largely confirmed.

1. Problemstellung

Erklärungen über schulischen Erfolg und schulisches Versagen hat es zu allen Zeiten gegeben, seitens der Eltern, der Lehrer und der Schüler. Und auch die Erklärungsursachen wie z.B. „Begabung – Begabungsmangel“, „Fleiß – Faulheit“, „schlechter Unterricht – guter Unterricht“, „Interesse – Desinteresse“, „gerechte Benotung – ungerechte Benotung“ dürften sich im Laufe der Zeit kaum gewandelt haben. Gewandelt hat sich allerdings das wissenschaftliche Interesse an diesen Alltagstheorien über schulischen Leistungserfolg bzw. -mißerfolg. Von zwei Forschungstraditionen werden diese Alltagstheorien in jüngster Zeit thematisiert: im

* Die Daten entstammen dem Projekt „Kognitive Orientierungssysteme von Oberstufenschülern“, das der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NW in den Jahren 1978 bis 1980 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster gefördert hat. Mitglieder der Projektgruppe waren neben dem Verfasser Dr. Ch. Adick, Dr. L. Bonne und Prof. Dr. K. Sturzebecher (Projektleiter).

Kontext a) soziologischer Interaktions- und Wissenstheorien (z.B. *Hurrelmann et al.* 1980) und b) psychologischer Attributionstheorien innerhalb der Leistungsmotivationsforschung (z.B. *Jopt* 1978a, b; *Kötter* 1978; *Lerch* 1979; *Seel* 1981). Letzteren gilt unser Hauptaugenmerk. Anknüpfend an die experimentell gut abgesicherten Theoreme der leistungsmotivationstheoretischen Grundlagenforschung erfolgte in diesen Studien deren externe Gültigkeitsüberprüfung. In methodischer Hinsicht zwang diese Hinwendung auf den Schulalltag zur Aufgabe des experimentellen Paradigmas zugunsten theoriegeleiteter Feldforschung. Attribution oder Kausalattribution bedeutet in diesem Kontext die ursächliche Erklärung über das Zustandekommen von Leistungen, die vom Schüler, vom Lehrer oder von den Eltern abgegeben wird. Diese Ursachenerklärungen haben in der Leistungsmotivation den Status intervenierender Kognitionen oder kognitiver Zwischenprozesse, die zwischen einer leistungsthematisch anregenden Situation und dem Handlungsergebnis ablaufen. Ihre verhaltenssteuernde Wirkung ist von zweifacher Relevanz: sie regulieren einerseits die mit dem Handlungsergebnis Erfolg oder Mißerfolg einhergehende Affektstärke (Gefühle der Kompetenz/Inkompetenz, der Zuversicht/Resignation, der Scham und Schuld), zum anderen bedingen sie auch die Erfolgswahrscheinlichkeit zukünftiger Handlungsergebnisse mit (vgl. *Weiner et al.* 1978). Die Bedeutung attributiver Prozesse für das Leistungshandeln ist somit kaum zu unterschätzen (vgl. *Heckhausen* 1980, S. 525 ff.).

Eine leichtfertige Übertragung selbst der experimentell abgesicherten Befunde auf den Schulalltag verbietet sich jedoch aus mehreren Gründen, individueller wie schulorganisatorischer Art. Zu erwähnen ist hier u.a. der individuelle Betroffenheitsgrad, das relativ stabile Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit, bedingt durch die schulische Vergleichsnorm, und die Attributionen der Eltern und Lehrer; die vom Lehrer abhängigen Erfolge und Mißerfolge; die Zwangsinstitution Schule, die dem Schüler mit stark positivem Fähigkeitskonzept wenig Chancen bietet, seine Fähigkeiten voll einzusetzen und dem Schüler mit stark negativem Fähigkeitskonzept verwehrt, „aus dem Felde zu gehen“, sprich leistungsthematische Situationen zu meiden. Die wenigen hypothesengeleiteten Feldstudien im schulischen Kontext erbrachten denn auch teilweise divergierende Befunde. Dies scheint schon bei der Bedeutsamkeit der für die Schulleistung relevanten Kausalfaktoren zu beginnen. Befragungen von Schülern und Lehrern nach den mutmaßlichen Ursachen schulischer Leistungen erbrachten in allen Fällen (vgl. *Meyer u. Butzkamm* 1975; *Jopt* 1978a; *Kötter* 1978; *Seel* 1981), daß die in der Attributionsforschung zentralen Faktoren „Anstrengung“, „Begabung“, „Aufgabenschwierigkeit“ und „Zufall“ die bestechend einfache Dimensionierung des kausalen Erklärungsraumes von Leistungsverhalten, wie sie beispielsweise in der WEINER'schen Vierfeldertafel zum Ausdruck kommt, im schulischen Kontext nicht abdecken können. Von Schülerseite werden weitere internale Bedingungsfaktoren wie emotionale Zustände (Aufregung, Leistungsangst etc.), körperliche Verfassung (z.B. Ermüdung), Persönlichkeitseigenschaften (z.B. leichte Ablenkbarkeit, Konzentrationsschwäche) und Interesse am Fach genannt. Die externalen Faktoren werden im wesentlichen komplettiert durch rein schulische Bedingungen wie die Unterrichtsqualität, die

Lehrersympathie, das Klassenklima, die Benotungspraxis oder Bedingungen wie das häusliche Milieu. Dem Zufall wird eine nur marginale Rolle beigemessen, in den freien Antworten taucht dieser Faktor meist gar nicht auf (vgl. *Kötter* 1978). Die phänomenale Sicht dieser Ursachenfaktoren ist jedoch nur eine Seite der Medaille, ihre faktische Bedeutung, ihr Gewicht eine andere. Und hier zeigt sich in den Untersuchungen von *Jopt* und *Kötter*, daß das breite Spektrum der vorher aufgezählten Kausalfaktoren im wesentlichen wieder auf die schon altbekannten Faktoren „Fähigkeit/Begabung“, „Aufgabenschwierigkeit“ und „Zufall“ reduziert werden kann, wenn das Attributionsverhalten der Schüler einer multivariaten Analyse unterzogen wird. Aus diesen Ergebnissen sollte allerdings nicht voreilig der Schluß gezogen werden, daß mit diesen Faktoren der Erklärungsrahmen von Schulleistungen nun doch abgesteckt wäre, denn dazu scheinen die anderen Erklärungsursachen eine zu hohe alltagspsychologische Plausibilität zu besitzen. Die Gültigkeit derartiger Befunde wird sich erst in wiederholten Replikationen herausstellen. Ein Ziel unserer Untersuchung ist es daher, phänomenale und faktische Bedeutung von Kausalfaktoren auf Übereinstimmung bzw. Diskrepanz zu überprüfen.

Gegenüber den experimentellen Befunden zur Leistungserklärung verwischen sich in Felduntersuchungen vor allem die Konturen der einzelnen Kausalfaktoren (vgl. *Jopt* 1978a). Unterschiede zwischen experimenteller und Feldforschung treten auch auf, wenn das Selbstkonzept in die Analyse einbezogen wird. So weist beispielsweise *Kötter* nach, daß leistungsschwache Schüler mit positivem Selbstkonzept ihrer Fähigkeiten die Ursachen ihrer schlechten Schulleistungen eher in mangelnder Anstrengung sehen, d. h. sich selbst attribuieren – ein Ergebnis, das durchaus kompatibel mit der experimentellen Forschung ist –, leistungsschwache Schüler mit negativem Selbstkonzept dagegen mehr den Zufall verantwortlich machen – ein Ergebnis, das konträr zu den bisherigen experimentellen Arbeiten liegt (z. B. *Fitch* 1970; *Meyer* 1973; *Ames* 1978), jedoch demonstriert, daß diese Schüler vermutlich bemüht sind, ihr Selbstwertgefühl zu schützen. Diese Schutzmaßnahme muß in der gymnasialen Oberstufe sicherlich unausweichlich ergriffen werden, wenn der Schüler sich das Abitur zum Ziel gesetzt hat. Die auf den Schulalltag bezogenen Studien stellten jedoch – ganz in der Tradition der Experimentalforschung – ausschließlich „inhaltsneutral“ auf das Leistungsergebnis als Erfolg oder Mißerfolg ab. In den genannten Untersuchungen war es jeweils ein einzelner Leistungswert (z. B. die Mathematiknote, die Geschichtsnote oder der Notendurchschnitt) auf den hin die Attribuierungstendenzen abgefragt wurden. Die motivgebundenen Unterschiede der Selbstbewertung bei fähigkeits- und anstrengungszentrierten Aufgaben (vgl. *Nicholls* 1976; *Heckhausen* 1978) zeigen aber, daß Erfolge oder Mißerfolge nicht nur formal zu definieren sind, sondern, da an Leistungsinhalte gekoppelt, auch inhaltspezifisch gesehen werden müssen. Nach *Heckhausen* (1980) liegen aber zu diesem zentralen Themenkomplex bislang keine systematischen Untersuchungen vor. An dieses Desiderat knüpft unsere Untersuchung an. Wir glauben, daß sich gerade der Schulbereich anbietet, Attributionen in bezug auf das Leistungshandeln inhaltspezifisch, sprich schulfachspezifisch, zu untersuchen.

Gegenstand unserer Analyse sind die Ursachenerklärungen von Schulleistungen (Noten) in den verschiedenen Leistungsfächern der gymnasialen Oberstufe. Erfolg oder Mißerfolg sind somit an unterschiedlichen Inhaltsbereichen festgemacht. Primäres Ziel dieses Vorgehens ist die Überprüfung der Annahme des Attributions-theoretikers, daß der Einzelne Erfolge wie Mißerfolge durch ein ihm eigenes Attributionsmuster erklärt, sich diese Attribuierungsvoreingenommenheiten im Entwicklungsgang verfestigt haben und als stabile kognitive Orientierungen handlungsleitende Funktionen übernehmen (vgl. *Ulich* 1979). In Frageform gekleidet: läßt sich die Annahme individuell stabiler Attributionsmuster im Sinne von Zuschreibungsdispositionen aufrechterhalten, oder müssen die Attributionstendenzen gerade im schulischen Kontext bei inhaltlicher Differenzierung des Leistungserfolgs nicht vielmehr stärker als Prozessvariable, d.h. eher situations- resp. inhaltsbezogen denn personbezogen gesehen werden? Dabei gehen wir davon aus, daß es in den Augen der Schüler (und auch der Lehrer) „leichte“ und „schwere“ Schulfächer gibt (vgl. *Wilde* 1975). In die Terminologie der Leistungsmotivationstheorie übersetzt, handelt es sich bei „leichten“ Fächern wie Erdkunde, Geschichte, Pädagogik etc. mehr um anstrengungszentrierte Aufgaben, zu deren Bewältigung eher Fleiß, Arbeitseinsatz und Ausdauer denn Fähigkeit gehört, bei Mathematik, Physik etc. als „schwere“ Fächer mehr um fähigkeitszentrierte Aufgaben, zu deren erfolgreicher Erledigung Begabung vor der Anstrengung rangiert. Wir vermuten, daß dieses schulische Überzeugungswissen sich auch in den Attributionstendenzen der Schüler bei der Erklärung ihrer eigenen Leistungsergebnisse niederschlagen wird. Die Ursachenerklärung des Schülers wird deshalb bei gleichem Erfolg/Mißerfolg in den verschiedenen Leistungsfächern stärker von diesen inhaltsbezogenen Überzeugungen denn von personstabilen Attributionstendenzen bestimmt sein.

2. Methode

2.1 Auswahl der Kausalfaktoren

Die Vielzahl an Erklärungsmöglichkeiten haben wir auf 10 Kausalfaktoren beschränkt, nämlich: Anstrengung (ANSTR), Begabung (BEG), Lernfähigkeit (LF), Arbeitshaltung (AH) (= Mitarbeit im Unterricht) als interne Faktoren und Kursklima (KK), Unterrichtsqualität (U.QUAL), Aufgabenschwierigkeit (SCHW) (= Fachanforderung), Benotungsgerechtigkeit (BG), häusliche Unterstützung (HU) und Zufall als externe Ursachenerklärungen.* Die Faktoren Begabung und Lernfähigkeit einerseits sowie Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht andererseits sind umgangssprachlich aufeinander bezogen, obwohl man sicherlich kaum von einer Bedeutungsgleichheit der Begriffe ausgehen kann. Wir verstehen hier unter Begabung die mehr „objektiv“ feststellbare, an eine soziale Vergleichsnorm gebundene Fähigkeit (intersubjektiver Erfassungsmodus), während die Lernfähigkeit u.E. eine mehr „subjektive“ Komponente beinhaltet, ein Gefühl des leichten oder schweren Lernens in einem Unterrichtsfach (intrasubjektiver Erfassungsmodus). Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht unterscheiden sich u.E. auf der Stabilitätsdimension, wobei Anstrengung als variabler Faktor, Mitarbeit im Unterricht als eher

* Der von *Jopt* (1978a) als wichtig herausgestellte Faktor des Interesses wurde hier nicht aufgenommen, da das 1. Leistungsfach zu 80 %, das 2. Leistungsfach zu 90 % von den Schülern aus Interesse gewählt wurde (vgl. *Schmied* 1982).

stabiler Faktor im Sinne einer überdauernden Arbeitshaltung anzusehen wäre. Obwohl wir Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht an verschiedenen Stellen des Variabilitäts-Stabilitäts-Kontinuums verankert vermuten, stehen u.E. aber beide unter der internen Kontrolle des Individuums. Die zusätzliche Aufnahme der Erklärungskonzepte „Lernfähigkeit“ und „Mitarbeit im Unterricht“ (als Arbeitshaltung) in unser Klassifikationssystem schien uns aufgrund der semantischen Nähe dieser Verhaltensursachen zum Untersuchungsgegenstand „Schulleistungen“ geboten.

2.2 Art der Skalierung

Die Verwendung von Skalen wird in der Attributionsforschung recht unterschiedlich gehandhabt. Verwendung finden hauptsächlich Intervallskalen mit und ohne forced choice, bipolare Skalen und Prozentskalen. Auf die Meßprobleme und Interpretationsschwierigkeiten, die mit derartigen Skalentypen verbunden sind, ist in der Persönlichkeitsforschung und in der Sozialpsychologie wiederholt hingewiesen worden. Daß von derartigen Schwierigkeiten der Meßumsetzung auch der Bereich der Attribution nicht verschont ist, haben erst jüngst *Streufert* und *Streufert* (1978) nachgewiesen. Für den Attributionsbereich kann keinem Skalentyp eindeutige Priorität beigemessen werden (vgl. *Jopt* 1978a). Wir haben uns für eine „Intervallskala“ ohne forced choice nach folgendem Muster entschieden: „Meinen Leistungsstand (Noten) in meinen beiden Leistungsfächern führe ich darauf zurück, daß ...

Ich im Unterricht viel mitgearbeitet habe			Ich im Unterricht sehr wenig mitge- arbeitet habe			1. Leistungsfach 0
						2. Leistungsfach 0
1	2	3	4	5		

Den neuralgischen Punkt dieser Intensitätsskala stellt die mittlere Kategorie „3“ dar. Sie kann vom Schüler einmal als mittlere Intensität betrachtet werden, eine Interpretation, die unserer Intention entsprechen würde, sie kann aber auch als „neutrale“ Kategorie aufgefaßt werden, d. h., daß diesem Faktor für die Ursachenerklärung keinerlei Bedeutung beigemessen wird. Diese Mehrdeutigkeit der Interpretation ist unseren Ergebnissen inhärent.

2.3 Definition von Erfolg und Mißerfolg

Erfolg wie Mißerfolg sind psychologische Kategorien. Es wäre daher eine naive Annahme, eine gute Zensur würde automatisch Erfolg, eine schlechte Mißerfolg indizieren. Analog zur Laborforschung, wo Erfolg und Mißerfolg über die Höhe des persönlichen Anspruchsniveau bestimmt wird, versuchten wir in unserer Untersuchung das Anspruchsniveau über die Notenzufriedenheit zu erfassen. Generell ist festzustellen, daß Schüler mit den Noten „1“ und „2“ zufrieden, mit den Noten „4“ und „5“ unzufrieden sind; ein Ergebnis, das sicherlich niemanden überrascht. Ca. 25 % (1. Leistungsfach) bzw. 20 % (2. Leistungsfach) sind aber mit einer schlechten Note, wie einer „4“ noch zufrieden. Die Notenstufe „3“ wird gleichermaßen als Erfolg wie Mißerfolg erlebt. Noten sind somit nur ein sehr grober Indikator von Erfolg und Mißerfolg. Dies bleibt bei allen nachfolgenden Analyseschritten zu berücksichtigen.

2.4 Stichprobe

Untersuchungspopulation ist eine für NW repräsentative Stichprobe von 790 Oberstufenschülern beiderlei Geschlechts der Jahrgangsstufen 12 und 13.

2.5 Instrumente

Als Personmerkmale erfaßten wir mit Hilfe eines Polaritätsprofils das Selbstkonzept der Begabung, mit Hilfe einer Skala die Leistungsorientierung. (Die Skala besteht aus 10 Likert-Items; Beispiel: „Die Anforderungen der Schule gehen auf jeden Fall vor, auch wenn ich einen Teil meiner Freizeit aufgeben müßte“; $\alpha_{tt} = .82$).

3. Ergebnisse

3.1 Phänomenale Bedeutsamkeit der Kausalfaktoren

Um die phänomenale Bedeutsamkeit der Kausalfaktoren (außer Lernfähigkeit) für die nachfolgenden Analysen abschätzen zu können, haben wir eine Nachbefragung an einer kleineren Stichprobe von Oberstufenschülern durchgeführt.* Die Schüler hatten dabei einmal die Beeinflussungsfaktoren in eine Rangreihe von 1–9 gemäß ihrer Bedeutsamkeit für das Zustandekommen von Noten zu bringen, zum anderen eine Schätzung der Beeinflussungsstärke dieser Faktoren in Prozent abzugeben.

Unabhängig vom Erfassungsmodus (Rangplatz oder Prozentanteil) schreiben die Schüler den Personfaktoren (Begabung, Anstrengung, Arbeitshaltung) die ausschlaggebende Rolle für das Zustandekommen von Schulleistungen zu (51 %). Die Begabung schält sich dabei als der wichtigste Einzelfaktor heraus (40 %). Faßt man allerdings Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht (= Arbeitshaltung) zusammen als den gesamten Arbeitseinsatz für die Schule, dann sind es vor allem die unter interner Kontrolle stehenden Faktoren, die nach Meinung der Schüler den schulischen Leistungserfolg bedingen (60 %). Damit stehen die Schülerkognitionen im Einklang mit den von *Meyer* und *Butzkamm* und *Seel* eruierten Lehrerkognitionen: die Schüler halten sich weitgehend selbst verantwortlich für ihre Zensuren. Im Gegensatz zu den Lehrerkognitionen weisen die Oberstufenschüler allerdings auch den externen Faktoren noch einen bedeutsamen Einfluß zu (38 %) und hier hauptsächlich der Unterrichtsqualität (26 %) und dem Anforderungsniveau des Faches (= Schwierigkeit) (27 %), weniger der Notengerechtigkeit (19 %), dem Kurs- oder Klassenklima (18 %) oder der häuslichen Unterstützung (11 %). Der Zufall als eigener Faktor spielt kaum eine Rolle (11 %).

Die von uns vorgenommene Auswahl der Kausalfaktoren scheint das Spektrum möglicher Einflußfaktoren nahezu erschöpfend abzubilden. Denn die Beantwortung einer offenen Frage, welche Faktoren die Schüler selbst noch für bedeutsam für die Erklärung ihrer Schulleistungen halten, zeigt, daß zwar eine Reihe von weiteren Faktoren genannt werden – z. B. die persönliche Situation des Schülers (Müdigkeit, Krankheit etc.), die Persönlichkeit des Lehrers, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das soziale Umfeld, die Organisationsform des Unterrichts –, die prozentuale Häufigkeit dieser Nennungen jedoch nur sehr schwach ausgeprägt ist (10 %).

3.2 Ursachenerklärung und Leistungsniveau

Im folgenden wollen wir die zentrale Frage aufgreifen, in welchem Maße die Kausalattributionen vom Leistungsniveau der Schüler abhängen. Unser Interesse gilt dabei dem dokumentierten Leistungsstand, d. h. den Noten in beiden Leistungsfächern und darüber hinaus dem subjektiv erlebten Erfolg bzw. Mißerfolg, wie er sich in operationalisierter Form in der Notenzufriedenheit bzw. Notenunzufriedenheit niederschlägt. In der folgenden Abbildung 1 sind die Noten „1“ und „2“ zu einer Notengruppe zusammengefaßt, da die Ursachenerklärungen bei beiden Noten identisch ausfallen.

* Es handelt sich hierbei um eine Gelegenheitsstichprobe von 118 Oberstufenschülern der Jahrgangsstufen 12 und 13.

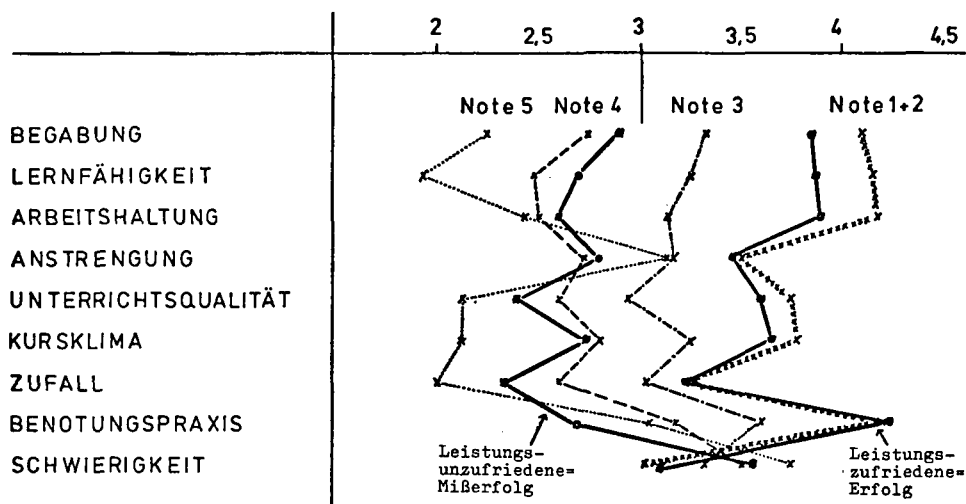


Abbildung 1: Ursachenerklärung von Schulleistungen (Note im 1. Leistungsfach) in Abhängigkeit von der Leistungszufriedenheit (—) und dem Leistungsstand (Noten).

Schulischer Erfolg wird überwiegend der eigenen Person zugeschrieben, der eigenen Begabung, Lernfähigkeit und Mitarbeit im Unterricht. Zwar ist auch ein gewisser Grad von Anstrengung für diesen Leistungserfolg erforderlich, doch wird dieser Ursachenquelle kein größerer Raum zugebilligt als den externen Faktoren Unterrichtsqualität und Kursklima, die für den eigenen schulischen Erfolg ebenfalls noch als förderlich angesehen werden. Schulischer Mißerfolg wird dagegen in hohem Maße mit Pech, schlechter Unterrichtsqualität und zu hohen Leistungsanforderungen entschuldigt. Die Dominanz dieser Faktoren deutet auf einen Schutz des eigenen Selbstwertgefühls hin. Die Hinzuziehung von Ursachen wie ungerechte Benotung und schlechtes Kursklima unterstützt noch diese Annahme. Ebenfalls die Aussagen, daß sie im Unterricht weniger mitgearbeitet und sich auch nicht sonderlich angestrengt haben. Dennoch gestehen auch Schüler, die schulische Mißerfolge erleben, ein, daß ihnen das Lernen in dem betreffenden Unterrichtsfach nicht gerade leicht fällt, und sie deuten, wenn auch nur mit schwacher Intensität, an, daß sie für dieses Fach nicht sonderlich begabt sind.

Soweit ein globales Bild, welche Erklärungsgrundlagen für schulischen Erfolg bzw. Mißerfolg herangezogen werden. Differenziert wird dieses Bild durch den tatsächlichen Leistungsstand des einzelnen Schülers. Dieser Leistungsstand bedingt dann, mit welcher Intensität die einzelne Ursachenquelle zur Erklärung herangezogen wird. Weist das Attributionsmuster der guten Schüler (Noten „1“ und „2“) eine hohe psychologische Stimmigkeit auf, so lassen sich schlechte Schüler (Noten „4“ und „5“) trotz gleichartiger Attributionsmuster nicht als einheitliche Gruppe abhandeln. Zwischen beiden Notengruppen tritt ein bemerkenswerter Unterschied hinsichtlich der Eigenverantwortlichkeit für schlechte Leistungen auf: Schüler mit der Note „4“ entschuldigen ihre Leistungen noch mit einer geringen Anstrengung

und deuten damit an, daß sich ihre Leistungen selbst bei geringer Lernfähigkeit mit einer größeren Anstrengung noch verbessern ließen. Schüler mit der Note „5“ dagegen sind der Meinung, daß sie sich zumindest angestrengt haben. Motivational gewendet könnte man formulieren, daß diese Schülergruppe kaum noch Chancen sieht, ihre Leistungen zu verbessern. Denn ihre mangelnde Begabung für das Unterrichtsfach konnte auch durch Anstrengung nicht kompensiert werden. Die Gruppe der durchschnittlichen Schüler ist hinsichtlich Erfolg und Mißerfolg keine homogene Gruppe. Eine „3“ wird von 58 % der Schüler als Erfolg, von 42 % dagegen als Mißerfolg erlebt. Berücksichtigt man, daß nicht der in den Zensuren dokumentierte Leistungsstand des Schülers, sondern der daran gekoppelte Erfolg oder Mißerfolg entscheidender Faktor bei der Ursachenerklärung von Schulleistungen ist, dann entpuppt sich das in sich stimmige Attributionsmuster dieser Gruppe (die Note „3“ als der „objektive“ Ausdruck ihrer subjektiv empfundenen Durchschnittlichkeit) als Artefakt.

Alle getroffenen Aussagen gelten auch für das 2. Leistungsfach. Unterschiedliche Attributionsmuster gegenüber dem 1. Leistungsfach lassen sich weder für Erfolg bzw. Mißerfolg, noch für die einzelnen Notengruppen ausmachen.

Alle bisherigen Aussagen beruhen auf einer deskriptionsstatistischen Aufbereitung der Daten. Ihre Aussagekraft ist daher trotz der statistischen Absicherung durch univariate F-Tests für jeden Kausalfaktor zwischen den einzelnen Notengruppen sowie zwischen den Schülern, die ihre Leistungen als Erfolg und denen, die sie als Mißerfolg erleben, beschränkt. Es erscheint daher angezeigt, die Bedeutsamkeit der einzelnen Ursachenquellen für die Erklärung von Schulleistungen genauer zu überprüfen. Diese Überprüfung nehmen wir mit Hilfe der multiplen Regressionsanalyse vor (vgl. Tabelle 1).

Eindeutige Dominanz für die Erklärung von Schulleistungen kommt bei globaler Betrachtung der beiden Leistungsfächer den internen Faktoren Begabung, Lernfähigkeit und Arbeitshaltung zu, allerdings mit der Differenzierung, daß der Begabungsfaktor gegenüber der Lernfähigkeit von geringerer Bedeutung ist, und zwar gleichermaßen in beiden Leistungsfächern. Der Stellenwert der beiden anderen internen Kausalfaktoren ist für beide Leistungsfächer vertauscht: ist es im 1. Leistungsfach vor allem die Lernfähigkeit, auf die Schulleistungen attribuiert werden, so ist es im 2. Leistungsfach in erster Linie die Arbeitshaltung. Insgesamt erhellen diese drei Ursachen ca. 50% der Varianz der Schulleistungen im 1. Leistungsfach und ca. 45% im 2. Leistungsfach; wobei im 1. Leistungsfach 56%, im 2. Leistungsfach 49% der Gesamtvarianz erklärt werden. An externalen Faktoren ist es lediglich der Zufall, der noch eine Rolle spielt. Dieser trägt zur Varianzerklärung jedoch nur 3% resp. 4% bei. Eine fächergruppenspezifische Analyse bringt an diesem Gesamtbild Korrekturen an. Sie zeigt die große Bedeutung der „objektiven“ Begabung in der Fächergruppe Mathematik/Physik des 1. Leistungsfaches und auch die, wenn auch geringere Bedeutung der Unterrichtsqualität gegenüber den anderen beiden Fächergruppierungen. Diese bedeutsame Rolle der Unterrichtsqualität für Mathematik/Physik findet sich auch im 2. Leistungsfach, verbunden mit einer

		ANSTR	BEG	KK	ZUFALL	U. QUAL	SCHW	AH	LF	H U	BG	R	N
BIO/CHEMIE	β -Gewichte	09	06	10	25	01	08	24	31	05	10	.75	228
MAT/NAT		07	27	02	22	10	06	22	27	05	00	.79	210
SPRACHEN		08	13	10	12	06	04	26	36	06	14	.75	332
DEUTSCH	β -Gewichte	08	18	06	23	07	02	26	25	01	16	.67	117
BIO/CHEMIE			16		17	—	—	37	25	—	—	.69	38
MAT/NAT		01	10	20	15	18	01	14	45	05	12	.73	85
SPRACHEN		01	28	06	22	06	07	32	24	01	05	.79	73
GESELLWISS		06	08	07	14	07	03	38	24	05	12	.70	412
1. Leistungsfach	β -Gewichte	07	18	02	17	07	05	24	30	01	09	.75	770
2. Leistungsfach		02	16	02	14	00	03	35	24	03	11	.71	725
Erfolg im 1. Leistungsfach	β -Gewichte	06	22	06	15	08	02	28	27	02	03	.69	466
Mißerfolg im 1. Leistungsfach		08	08	13	18	16	01	13	33	02	05	.56	304
Erfolg im 2. Leistungsfach	β -Gewichte	04	19	06	09	03	01	29	23	07	06	.58	489
Mißerfolg im 2. Leistungsfach		07	09	13	10	14	10	41	26	01	12	.60	236

Tabelle 1: Multiple Regression der einzelnen Kausalfaktoren auf die Zensuren in den Fächergruppierungen des 1. und 2. Leistungsfaches, auf die Leistung im 1. und 2. Leistungsfach, sowie bei Erfolg und Mißerfolg.

ebenfalls hohen Bedeutsamkeit des Kursklimas. Die Arbeitshaltung spielt hier, im Gegensatz zu allen anderen Fächergruppierungen eine untergeordnete Rolle. Für die in jeder Fächergruppierung (außer Mathematik/Physik) bevorzugte Heranziehung der Ursachenquelle Lernfähigkeit im 1. Leistungsfach gegenüber der Arbeitshaltung sowie umgekehrt die Priorität der Arbeitshaltung gegenüber der Lernfähigkeit im 2. Leistungsfach bieten sich zwei Erklärungsmöglichkeiten an. Die erste besagt, daß das Erklärungshandeln von Oberstufenschülern durch plausible und tradierte Alltagstheorien gesteuert wird. Denn für Mathematik, die Naturwissenschaften und die Fremdsprachen (Fächer des 1. Leistungsfaches) wird dem common sense nach neben der Arbeitshaltung vor allem Begabung und Fähigkeit zur Erlangung guter Noten vorausgesetzt. Gute Zensuren in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Geschichte, Erdkunde, Pädagogik (hauptsächlich gewählte

Fächer des 2. Leistungsfaches) lassen sich aber vermutlich schon durch eine gute Mitarbeit im Unterricht erzielen. Bei gleichen Fächern im 1. und 2. Leistungsfach läßt sich die zweite Erklärung aus der Fachwahlmotivation ableiten (vgl. *Schmied* 1982). Im Gegensatz zur eingeschränkten Fächerwahl des 1. Leistungsfaches können die Schüler im 2. Leistungsfach ihre Fächer völlig frei wählen und haben dies durch eine höhere interessenorientierte Fachwahl auch praktiziert. Geht man davon aus, daß Schüler, die ein Leistungsfach mit einer höheren Interessenmotivation gewählt haben, auch ihren Arbeitseinsatz dementsprechend steigern, dann liegt es nahe, Schulleistungen mehr der Arbeitshaltung, d.h. der Mitarbeit im Unterricht zuzuschreiben. Erfolg wird nahezu ausschließlich internal attribuiert, während Mißerfolg differenzierter gesehen wird. Die Oberstufenschüler rekurrieren hierbei auch auf schulische Faktoren wie Unterrichtsqualität und Kursklima, die neben der mangelnden Lernfähigkeit ihre schlechten Schulleistungen mitbedingen (vgl. oben).

3.3 Fächerspezifische Ursachenerklärungen versus intraindividuelle Stabilität der Ursachenerklärungen

Benutzen die Schüler für Erfolg wie Mißerfolg fachunspezifische Erklärungsmuster oder wird eine fachspezifische Differenzierung vorgenommen? Die unterschiedliche Bedeutsamkeit der einzelnen Kausalfaktoren für die verschiedenen Unterrichtsfächer läßt zwar auf fächerspezifische Ursachenerklärungen schließen, doch ist dieser Frage detaillierter nachzugehen.

Wir betrachten deshalb einmal über den methodischen Weg der partiellen Korrelation die Schüler, die in beiden Leistungsfächern gleiche Zensuren haben (bei gleichzeitiger Kontrolle der Notenzufriedenheit), zum anderen prüfen wir diese Frage über eine Kovarianzanalyse mit den Zensuren und der Notenzufriedenheit als Kovariate, d.h., daß die Varianz der Zensuren und der Zensurenzufriedenheit kontrolliert werden. Diese Kontrolle post hoc ist notwendig, da die Ursachenerklärungen in hohem Maße von diesen beiden Faktoren abhängen und das Notenniveau in den einzelnen Fächern unterschiedlich ist. Die Ergebnisse finden sich in den Tabellen 2 und 3.

Über die fachspezifische Verwendung einzelner Kausalfaktoren gibt Tabelle 2 näheren Aufschluß. Erwartungsgemäß ist der Zufall fachunspezifisch, ebenfalls die Benotungspraxis, d.h. in allen Fächern gleich ist die Zuschreibung von Erfolg bzw. Mißerfolg auf gerechte bzw. ungerechte Benotung. Auch die Mitarbeit im Unterricht als Erklärungskonzept wird als unabhängig vom Fach gesehen. Alle anderen Kausalfaktoren werden fachspezifisch herangezogen. Dabei beinhalten die Ergebnisse eine hohe Plausibilität. So werden die Schulleistungen vor allen Dingen in Mathematik/Physik, aber auch in den Fremdsprachen überwiegend der eigenen Begabung attribuiert, in Biologie/Chemie dagegen mehr der Anstrengung zugeschrieben. In diesen naiven Ursachenerklärungen spiegelt sich somit das tradierte schulische Überzeugungswissen, daß man für Mathematik/Physik oder die Fremdsprachen eben begabt sein müsse, daß man „Lernfächer“ wie Biologie aber mit Anstrengung bewältigen könne. Begabung meint hier sicherlich auch in den Augen der Schüler eine „objektiv“ als durch einen sozialen Vergleichsmaßstab feststell-

	Bio/Ch $\bar{x}$	Mat/Ph $\bar{x}$	Frsp $\bar{x}$	F-Test	Signifikanz
Begabung	3.26	3.65	3.49	12.45	ss
Lernfähigkeit	3.27	3.23	3.41	5.88	ss
Arbeitshaltung	3.48	3.37	3.31	1.65	ns
Anstrengung	3.36	3.21	3.10	3.83	s
Schwierigkeit	2.70	2.62	2.82	5.13	ss
Unterrichtsqualität	3.34	3.31	2.86	11.22	ss
Kursklima	3.44	3.43	3.08	7.75	ss
Benotungspraxis	3.66	3.84	3.65	0.80	ns
Zufall	2.99	2.98	3.00	0.71	ns

* Die F-Tests beruhen auf Kovarianzanalysen, mit den Zensuren und der Notenzufriedenheit als Kovariate.

Tabelle 2: Ursachenerklärungen der Schulleistungen in Fächergruppen des 1. Leistungsfaches. Mittelwerte und F-Tests* (N = 720)

Beg	Lf	Ah	Anstr	Schw	Uqual	Kk	Bg	Zufall
34	23	56	48	17	04	26	42	44

Tabelle 3: Partialkorrelation zwischen den einzelnen Ursachenfaktoren für Schüler mit gleichen Leistungen (Zensuren) im 1. und 2. Leistungsfach, mit der Notenzufriedenheit als Kontrollvariable (N = 359)

bare Fähigkeit. Im Gegensatz dazu steht die Lernfähigkeit als die subjektiv empfundene Leichtigkeit des Lernens bestimmter Unterrichtsinhalte und Unterrichtsgegenstände, die der Außenbeurteilung weitgehend entzogen ist. Aus dieser Sicht entspricht auch die fachspezifische Verwendung des Kausalfaktors Lernfähigkeit gängigen Alltagsvorstellungen. Um gute Leistungen zu erzielen, muß man für die Fremdsprachen begabt sein, was zu implizieren scheint, daß einem das Lernen der Fremdsprachen leicht fällt. Das Lernen bzw. die Lernfähigkeit spielt für Fremdsprachen demnach eine größere Rolle als für Mathematik/Physik. Hier dominiert die „objektive“ Begabung und wird zur Erklärung der Schulleistungen im Fächervergleich mehr herangezogen als die Lernfähigkeit. Die Bevorzugung der externen Kausalfaktoren Unterrichtsqualität und Kursklima seitens der Schüler in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik gegenüber den Schülern in den Fremdsprachen entspricht, was den Faktor Unterrichtsqualität betrifft, sicherlich einer Sachlogik. So dürfte in den Naturwissenschaften das Verständnis eines Unterrichtsgegenstandes weitaus mehr vom didaktischen Niveau abhängen als in den Fremdsprachen. Denn das Erlernen einer Fremdsprache ist vom Alltagsverständnis her notfalls auch im Eigenstudium zu bewältigen.

Über die bevorzugte Heranziehung der zweiten externen Ursachenquelle läßt sich nur spekulieren. Wir vermuten, daß die Unterrichtsqualität und das Kursklima eng zusammenhängen, dergestalt, daß eine als gut empfundene Unterrichtsqualität, d.h. ein hohes didaktisches Können des Lehrers auch das Kursklima positiv beeinflusst. Die hohe Korrelation von $r = .46$ zwischen diesen beiden Faktoren unterstützt diese Annahme. Tabelle 3 zeigt, daß selbst bei gleichen Leistungen, die in gleichem Maße als Erfolg bzw. Mißerfolg erlebt werden, die Erklärungskonzepte unterschiedliche Verwendung finden. Schwierigkeitsgrad, Kursklima und Unterrichtsqualität als externale, unterrichtsbezogene Ursachenerklärungen entpuppen sich als instabil bei multipler Erfolgs- bzw. Mißerfolgserklärung und werden leistungsfachspezifisch herangezogen. Die internalstabilen Faktoren wie Begabung und Lernfähigkeit stellen sich ebenfalls als relativ fachspezifisch heraus, während Anstrengung und mehr noch die Mitarbeit im Unterricht als internale Faktoren personkonsistenter zur Erklärung gleicher Schulleistungen herangezogen werden.

3.4 *Personmerkmale und Ursachenerklärungen von Schulleistungen*

Wir haben festgestellt, daß die Ursachenquellen mehr oder weniger fachspezifisch eingesetzt werden, einzelnen Kausalfaktoren aber dennoch eine personale Verwendungskonsistenz zukommt. Entsprechend den Befunden aus der Grundlagenforschung vermuten wir Attribuierungsvoreingenommenheiten vor allem bei Schülern mit einem hohen Selbstkonzept der eigenen Begabung. Sie werden ihre Schulleistungen, unabhängig vom Schulfach, eher der eigenen Begabung und Lernfähigkeit attribuieren als anderen Faktoren. Differentielle Beziehungen der Ursachenquellen erwarten wir aber auch zu einem anderen Persönlichkeitsmerkmal wie der Leistungsorientierung und zwar dergestalt, daß leistungsorientierte Schüler eher Tendenzen zur Anstrengungs- und Arbeitshaltungsattribution zeigen werden. Um diese Beziehungen in „reiner“ Form erfassen zu können, haben wir a) die Werte der Kausalfaktoren für beide Leistungsfächer zusammengefaßt, um den Einfluß der Leistungsfächer auszuschalten*, und b) den Einfluß unterschiedlicher Zensuren und unterschiedlicher Notenzufriedenheit über die Methode der partiellen Korrelation kontrolliert. Unsere Hypothese finden wir bestätigt (vgl. Tabelle 4). Begabung und Lernfähigkeit als Erklärungskonzepte von Schulleistungen (Dimension II) werden bevorzugt von Schülern mit einem hohen Begabungsselbstbild herangezogen, die der Arbeitshaltung und der Anstrengung sowie auch allen anderen schulischen Erklärungsursachen keinen Stellenwert zubilligen. Anstrengung ist dagegen das primäre Erklärungskonzept der Leistungsorientierten. Arbeitshaltung und Unterrichtsqualität spielen bei dieser Schülergruppe ebenfalls noch eine Erklärungsrolle. Festzustellen ist somit eine weitgehende Dominanz der schulbezogenen Erklärungsursachen (Dimension I).

* Die hier verwendeten Personmerkmale stehen in keinem Zusammenhang mit der Fächerwahl im 1. und 2. Leistungsfach.

Person- merkmale \ Kausalfak- toren											Dimension I	Dimension II
	Beg	Lf	Ah	Anstr	Schw	Uqual	Kk	Bg	Zufall			
Selbstkonzept												
Begabung	19	21	01	05	14	-11	02	-06	-10	07	25	
Leistungs- orientierung	-06	-09	14	52	-01	20	08	08	-10	36	-08	

Legende:

Dimension I (als Faktorendimension) umfaßt die Kausalfaktoren Anstrengung, Arbeitshaltung, Unterrichtsqualität, Kursklima und Benotungsgerechtigkeit. Sie ist am treffendsten gekennzeichnet als „Dimension der schulischen Leistungsbereitschaft“.

Dimension II umfaßt die Kausalfaktoren Begabung, Lernfähigkeit und Schwierigkeit. Sie läßt sich als interne Stabilitätsdimension bzw. als Begabungsdimension kennzeichnen.

Tabelle 4: Partielle Korrelation zwischen Personmerkmalen und Ursachenerklärungen von Schulleistungen ($r = 10$; $p < 0.01$)

Zusammenfassende Diskussion

Wir gingen von zwei Leitfragen aus:

1. Phänomenale versus faktische Bedeutsamkeit von Kausalfaktoren für die Erklärung von Schulleistungen;
2. Attribuierungstendenzen als personstabile kognitive Orientierungen versus Attribuierungstendenzen als inhaltsabhängige Kognitionen.

Zu 1: Nach Meinung der Lehrer trägt nahezu ausschließlich der Schüler selbst die Verantwortung für sein Leistungsniveau. Hauptschullehrer und Gymnasiallehrer unterscheiden sich in dieser Einschätzung nur wenig (vgl. Jopt 1978a, Hurrelmann et al. 1980, Seel 1981). Diese Lehrerkognitionen scheinen sich die Oberstufenschüler im Laufe des schulischen Sozialisationsprozesses zu eigen gemacht zu haben. Befragt nach der generellen Bedeutsamkeit von Ursachenfaktoren nennen auch sie an erster Stelle interne Faktoren wie Begabung, Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht. Erst an zweiter Stelle rangieren für sie die externen, schulspezifischen Ursachenerklärungen wie Unterrichtsqualität, Höhe der Leistungsanforderungen eines Faches oder das Kursklima. Werden diese externen Faktoren in phänomenaler Sicht noch für bedeutsam gehalten, so verlieren sie doch weitgehend ihre attributive Relevanz, wenn die Schüler ihre eigenen Schulleistungen erklären. Dann nämlich scheinen bei multivariater Betrachtung nur noch zwei Erklärungskonzepte zu greifen: Lernfähigkeit/Begabung und Mitarbeit im Unterricht, – das altbekannte Begriffspaar „can“ und „try“ als die universellen Erklärungsalternativen des Leistungshandelns aus der Leistungsmotivationsforschung. Dieser Befund befindet sich im Einklang mit der experimentellen Leistungsmotivationsforschung

hinsichtlich der sparsamen Verwendung von Kausalfaktoren. Auch im schulischen Kontext kommt man mit drei, wegen der engen Konnotation von Begabung und Lernfähigkeit sogar mit zwei Faktoren aus, wobei die Arbeitshaltung im schulischen Bereich die Anstrengung aus der Laborforschung ersetzt. Da man hier die Schwierigkeit als internalen Faktor bezeichnen kann, nimmt es nicht wunder, daß dieser voll durch den Begabungs- und Lernfähigkeitsfaktor aufgesogen wird. Denn die Schwierigkeit scheint eng an die Fähigkeit des einzelnen Schülers gekoppelt. Nach Heckhausen sind Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit denn auch zwei Seiten ein und derselben Medaille. Schwierigkeit ist deshalb gerade im schulischen Leistungsbereich immer auch eine subjektiv empfundene Schwierigkeit, der Anforderungsgehalt eines Unterrichtsfaches immer auch als ein durch das Subjekt Schüler gebrochener zu sehen. Dieses Ergebnis gilt für die Gesamtstichprobe. Bei genauerer Betrachtung wird die Eskamotierung *aller* äußeren Umstände als Erklärungsquellen für Schulleistungen jedoch nur von den Schülern vorgenommen, die schulischen Erfolg erleben, d.h. mit ihrem Leistungsniveau zufrieden sind. Diese Schüler (ca. 60%) halten sich voll verantwortlich für ihre erzielten Leistungen. Schulischer Mißerfolg wird dagegen differenzierter wahrgenommen. Zwar halten auch diese Schüler überwiegend an der persönlichen Verantwortlichkeit für ihren Leistungsstand fest (zu $\frac{2}{3}$ schreiben sie ihn ihrer mangelnden Lernfähigkeit und geringen Mitarbeit im Unterricht zu), doch nehmen sie die schlechte Unterrichtsqualität, das unbefriedigende Kursklima sowie das irrationale Moment des Zufalls (Pech) in ihr Erklärungsmuster mit auf. Ob es sich bei der Heranziehung dieser externen Ursachenquellen um eine Schutzmaßnahme zur Aufrechterhaltung des eigenen Selbstwertgefühls handelt, oder ob sich bei diesen Schülern eine eher „realistische“ Sicht auf das Ursachengeflecht beim Zustandekommen von Schulleistungen abzeichnet, läßt sich anhand unserer Daten nicht entscheiden. Wir sind allerdings der Auffassung, daß gerade schulischer Mißerfolg einen stärkeren Reflexionsprozeß über das Zustandekommen dieses Mißerfolgs einleiten wird als schulischer Erfolg und damit vermutlich mehrere Ursachenquellen auf ihren Erklärungswert abgeklopft werden. Somit dürfte das Attribuierungsverhalten dieser Schüler der schulischen Realität hinsichtlich der Leistungsdeterminiertheit eher angemessen sein. Geht man allerdings mit *Weiner* (1973, S. 80) davon aus, daß „Verhalten eher eine Funktion wahrgenommener als tatsächlicher Ursachen (ist)“, dann scheint die Frage nach dem Realitätsgehalt dieser Kognitionen, d.h. die Frage nach der korrekten Sichtweise schulischer Leistungsdeterminanten, motivational bedeutungslos: das Leistungshandeln wird in diesem Theorierahmen allemal von der „subjektiven Orientierungsgewißheit“ des Einzelnen gesteuert. Und diese Orientierungsgewißheit beruht eben zum überwiegenden Teil – bei den meisten Schülern ausschließlich – in der Selbstverantwortlichkeit ihres Leistungshandelns. Zu 2.: Bei der Attribuierung von Schulleistungen richten sich Schüler mit einem hohen Selbstkonzept der eigenen Begabung in ihrem Erklärungsverhalten stärker an der Begabungsdimension aus, leistungsorientierte Schüler halten sich dagegen mehr an die Kausalfaktoren Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht. Erweisen sich Attribuierungen somit als personabhängig, so läßt sich bei fachspezifischer Be-

trachtung dieser Attribuierungstendenzen doch ebenfalls eine starke „Außensteuerung“ feststellen: das Erklärungsverhalten erweist sich als fachabhängig. Die Schüler produzieren in ihren Ursachenerklärungen schulisches Überzeugungswissen. Dies zeigt sich beispielsweise im Vergleich der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte, Erdkunde, Pädagogik mit den fremdsprachlichen Leistungsfächern oder mit Mathematik/Physik. Werden im ersten Fall die schulischen Leistungen überwiegend der Mitarbeit im Unterricht und weniger der Begabung und Lernfähigkeit attribuiert, so ist es bei den anderen Fächern genau umgekehrt. Gleiches trifft auch zu für den Vergleich der Naturwissenschaft Biologie mit den Fächern Mathematik/Physik. Es werden zwar in jedem Fall interne Verhaltensklärungen abgegeben, die aber intraindividuell selbst bei gleichem Erfolg bzw. Mißerfolg in beiden Leistungsfächern je nach situativem Kontext, sprich Leistungsfach, in unterschiedlicher Gewichtung verwendet werden. Die „Arbeitstugenden“ Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht erweisen sich hierbei insgesamt als personkonsistenter und weniger fachanfällig als die „Dispositionen“ Begabung und Lernfähigkeit. Die Kelley'schen Kausalschemata bieten für dieses Ergebnis einen Erklärungshintergrund. Um eine gute Note in den „schweren“ Fächern (mehrheitlich gewählte Fächer des 1. Leistungsfaches wie Mathematik und die Fremdsprachen) zu erzielen, bedarf es neben der Begabung/Lernfähigkeit vermutlich auch noch der Anstrengung/Mitarbeit im Unterricht („multiple necessary causes“); eine gute Note in den „leichten“ Fächern (mehrheitlich gewählte Fächer des 2. Leistungsfaches wie Erdkunde, Geschichte, Pädagogik) ist dagegen weitaus eher allein durch Begabung/Lernfähigkeit oder Anstrengung/Mitarbeit im Unterricht zu erreichen („multiple sufficient causes“). Bedingt durch das schulische Überzeugungswissen, „leichte“ Fächer als anstrengungszentrierte Aufgaben zu sehen, werden die Schüler in ihrem Erklärungshandeln den Faktor Begabung/Lernfähigkeit abwerten („discounting principle“), den Faktor Anstrengung/Mitarbeit im Unterricht aber aufwerten („augmentation principle“). Aus dieser Argumentation erhellt, daß bei der von den Schülern mehrheitlich vorgenommenen Fachkombination von „leichten“ und „schweren“ Fächern die Attributionsfaktoren Anstrengung und Arbeitshaltung zur Erklärung von gleichen Schulleistungen weitaus personkonsistenter verwendet werden als die Faktoren Begabung und Lernfähigkeit.

Die „Konsistenzunterstellung des Attributionstheoretikers“ (Ulrich 1979, S. 24) trifft im schulischen Bereich somit nur äußerst bedingt zu. Von stabilen Attributionsmustern als überdauernde und verhaltenssteuernde kognitive Orientierungen des Individuums zur Erklärung seiner Leistungsergebnisse kann in diesem Leistungssektor nicht uneingeschränkt ausgegangen werden. Das Erklärungshandeln der Oberstufenschüler wird vielmehr in hohem Maße durch das schulische Überzeugungswissen um anstrengungs- und fähigkeitszentrierte Aufgaben (= Fächer) gesteuert. Die hohe Personkonsistenz der „Arbeitstugenden“ Anstrengung und Mitarbeit im Unterricht gegenüber der Begabung/Lernfähigkeit ist motivationspsychologisch für den Unterricht gesehen sicherlich von Vorteil, zielen doch Förderprogramme der Lernmotivation (vgl. Weiner 1980) gerade auf diese internalvariablen und kontrollstarken Attributionen ab.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung*: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. Juventa, München 1980. Zit. als Hurrelmann et al. 1980.
- Ames, C.*: Children's achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive rewards structure. *Journal of Educational Psychology* (1978) 70, 345–355.
- Fitch, G.*: Effects of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology* (1970) 16, 311–315.
- Heckhausen, H.*: Kommentar zum Beitrag von Streufert und Streufert. In: D. Görlitz, W. U. Meyer und B. Weiner (Hg.): Bielefelder Symposium über Attribution. Klett-Cotta, 1978.
- Heckhausen, H.*: Motivation und Handeln. Springer, Berlin 1980.
- Jopt, U.-J.*: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Kamp, Bochum 1978. (a)
- Jopt, U.-J.*: Warum manche Schüler „faul“ sind: Die attributionstheoretische Vernünftigkeit des schulischen Anstrengungsverzichts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (1978) 10, 315–327. (b)
- Kötter, B.*: Selbstkonzept der Fähigkeit und Ursachenerklärung schulischer Leistungen. Unveröffentlichte Dissertation. Frankfurt a.M. 1978.
- Lerch, H. J.*: Schulleistungen. Motivation und Ursachenerklärung. Ernst Reinhardt, München 1979.
- Meyer, W.-U.*: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Klett, Stuttgart 1973.
- Meyer, W. U. & Butzkamm, A.*: Ursachenerklärungen von Rechennoten: I. Lehrerattribuierungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (1975) 7, 53–66.
- Nicholls, J. G.*: Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Personality Research* (1976) 10, 306–315.
- Schmied, D.*: Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* (1982) 1, 11–30.
- Seel, N. M.*: Ursachenerklärungen von Zeugnisnoten in Geschichte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung* (1981) 15, 47–64.
- Streuffert, S. & Streuffert, S. C.*: Attribution, Dimensionalität und Messung: Die Art der Messung bestimmt das Ergebnis. In: D. Görlitz, W.-U. Meyer und B. Weiner (Hg.): Bielefelder Symposium über Attribution. Klett-Cotta, Stuttgart 1978.
- Ulich, D.*: Rationalismus und Subjektivismus in „kognitiven Motivationstheorien“. *Zeitschrift für Pädagogik* (1979) 25, 21–43.
- Weiner, B.*: Theorien der Motivation. Klett, Stuttgart 1976.
- Weiner, B.*: Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Mißerfolg: Anwendung der Attribuierungstheorie auf das Leistungsverhalten in der Schule. In: Edelstein, W. und Hopf, D. (Hg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett, Stuttgart 1973, 79–93.
- Weiner, B.*: The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher* (1980) 9, 4–11.
- Weiner, B.; Russel, D. & Lerman, D.*: Affective consequences of causal ascriptions. In: J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Hg.): New directions in attribution research (Vol. 2). Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1978, 59–90.

Verfasser:

Dr. Dieter Schmied, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität, Bispinghof 3, 4400 Münster