

Beeinflussung der kausalen Attributionstendenzen von Schülern durch Lehrerattribution

ALBAN SUPERSAXO, MEINRAD PERREZ und JO KRAMIS

Universität Freiburg/Schweiz

Influencing the Causal Attributions of Pupils by Teacher Attributions

Summary: In the first part we outline a theoretical frame for the ontogenesis of causal attributions and outcome expectations.

In the second part we describe our quasi-experimental study, which analyses the influenceability of pupils' causal attributions by teacher attributions as well as the relationship between pupils' causal attributions and their school anxiety. The study shows the influenceability of several variables of causal attributions, yet not a relationship between the extent of modification of causal attributions and the reduction of anxiety.

Zusammenfassung: Es wird der theoretische Rahmen der Ontogenese von Kausalattributionen und Handlungsergebniserwartungen skizziert, in dem die objektiven, symbolischen und Fremdattributionen für den Erwerb von fähigkeitsbezogenen Zusammenhangsannahmen als den Kausalattributionen und Handlungsergebniserwartungen zugrundeliegende Konstrukte eine zentrale Rolle spielen. In der quasi-experimentellen Studie wird die Beeinflussbarkeit der Attributionstendenzen von Schülern durch Fremdattribution des Lehrers sowie der Zusammenhang von Schülerattributionstendenzen und Schulangst untersucht. Die Ergebnisse belegen die Beeinflussbarkeit mehrerer Attributionsvariablen, nicht aber den Zusammenhang mit der erwarteten Angstreduktion.

1. Einleitung

Die Konstrukte der Kausalattribution und Kontrollüberzeugung nehmen in der heutigen Psychologie in verschiedenen Kontexten einen breiten Platz ein. Während sich Kausalattributionen auf die Ursachenzuschreibung, also auf die Erklärung *vergänger* und *gewärtiger* Ereignisse beziehen, betreffen Kontrollüberzeugungen situationspezifische bzw. generalisierte auf die *Zukunft* gerichtete Handlungs-Ergebnis-Erwartungen. Die beiden Konstrukte stehen also in einer engen Verwandtschaft. In beiden Fällen rekuriert die erklärende oder prognostizierende Person auf spezifische oder generalisierte-fähigkeitsbezogene Zusammenhangsannahmen, die kognitive Kontingenzen- Repräsentationen darstellen. Die Entstehung von Kontrollüberzeugungen als generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen (vgl. *Rotter* 1966; *Krampen* 1982) hat in der bisherigen einschlägigen Forschung vor allem unter dem Aspekt der entwicklungsbezogenen Betrachtung die Aufmerksamkeit erfahren (vgl. *Heckhausen* 1983). Dabei standen zwei entgegenge-

setzte Grundannahmen im Vordergrund, nämlich die These, die Internalität sei in Funktion des Alters oder des Entwicklungsstandes im Zunehmen begriffen (*Lefcourt* 1976) gegen die gegenteilige Annahme, sie nehme kontinuierlich ab (z.B. *Weisz* 1980). *Steitz* (1982) und *Weisz u. Stipek* (1982) haben die vorliegenden Befunde auf der Grundlage der Differenzierung des Locus-of-control-Konstruktes reinterpretiert.

Unser Interesse richtet sich dagegen primär auf die *individuellen* Differenzen bei der Entstehung von Kontrollüberzeugungen: Warum unterscheiden sich Kinder des gleichen Alters im Ausmaß der internalen und externalen Kontrollüberzeugungen (vgl. dazu *Schneewind* 1984)? Wir gehen davon aus, daß beim ontogenetischen Aufbau dieser mehr oder weniger generalisierten Handlungsergebnis-Erwartungen frühere Erwartungsmuster von späteren überformt werden. Bei diesem Überformungsprozeß spielen u.E.

- a) die objektiven Kontingenzen eine Rolle,
- b) die beobachteten Kontingenzen (stellver-

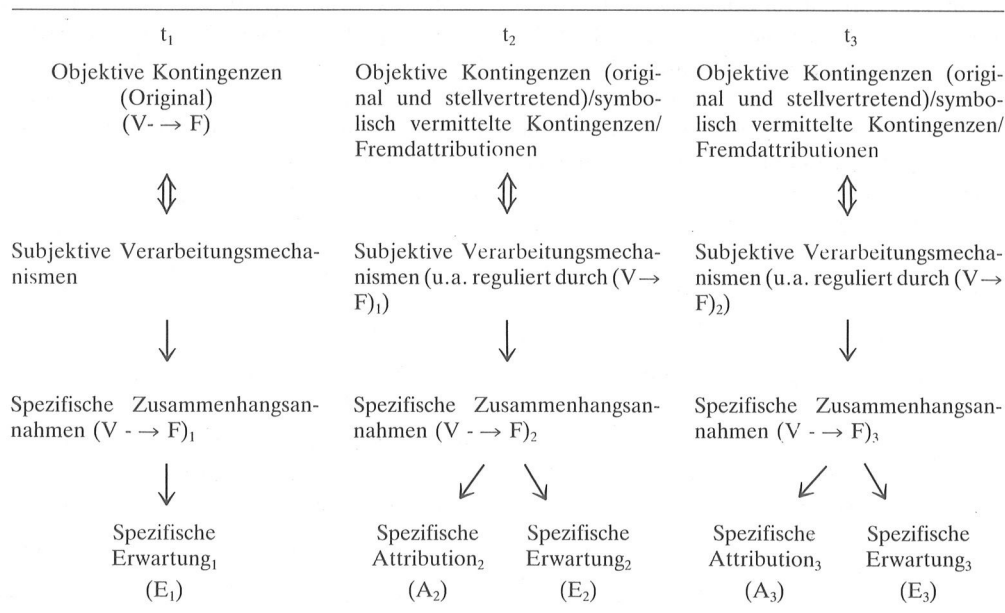
- tretende Kontingenzerfahrungen),
 c) symbolisch vermittelte Kontingenzen,
 d) durch andere Personen interpretierte Kontingenzen (Attributionen durch fremde Personen) und
 e) durch die Person selbst vorgenommene Interpretationen (Attributionen) der Kontingenzen, die vermittelnd wirksam werden bei der Erfahrung objektiver Kontingenzen (vgl. *Perrez* 1983, 1985).

Die verschiedenen Faktoren sind in der Ontogenese zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich bedeutsam, was durch Abbildung 1 verdeutlicht werden mag.

Die spezifischen bzw. generalisierten fähigkeitsbezogenen Zusammenhangsannahmen sind eine Resultante der Beschaffenheit und des Ausmaßes der oben genannten Kontingenzenarten, mit denen eine Person konfrontiert wird, und der subjektiven Verarbeitungsmechanismen, mit denen eine Person die einschlägige Information verarbeitet. Sobald die Per-

son fähigkeitsbezogene spezifische oder generalisierte Annahmen über den Zusammenhang ihres Verhaltens V mit den Folgen F erworben hat, moderieren diese Annahmen die weitere Kontingenzerfahrung. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung von Kausalattributionen und Handlungsergebnis-Erwartungen im Längsschnitt.

In der vorliegenden Studie soll die Bedeutung der Fremdattribution (oben Bedingung d) in einem spezifischen Verhaltenskontext untersucht werden. Es soll abgeklärt werden, ob Lehrer durch gezielte Rückmeldung die Attribuierungstendenz bei Schülern zielgemäß beeinflussen können und ob sich die allfällige Attributionsänderung auf das Schülerverhalten auswirke (vgl. *Allmer* 1983). *Heckhausen* (1980) berichtet über eine von Scherer bereits 1972 durchgeführte Studie, in der aus zwölf Klassen Schüler ausgewählt worden waren, die Mißerfolge stärker auf mangelnde Begabung als auf mangelnde Anstrengung attribuierten



Legende: t_1, t_2, t_3 : Aufeinanderfolgende Zeitperioden

V: Verhalten

F: Folge von Verhalten

Legende: $(V \rightarrow F)_{1...n}$: Fähigkeitsbezogene Zusammenhangsannahmen von Verhalten und seinen Folgen

Abbildung 1: Ontogenese fähigkeitsbezogener Zusammenhangsannahmen (vgl. *Perrez* 1985)

und die aufgrund ihrer IQ-Werte höhere Leistungen erwarten ließen. „Beides wurde den Lehrern mitgeteilt, zusammen mit einer kurzen Darlegung der kausalattributionstheoretischen Erklärung des Pygmalion-Effektes. Sie wurden gebeten, die genannten Schüler bei geeigneten Gelegenheiten daraufhinzuweisen, daß sie bei vermehrter Anstrengung Besseres zu leisten imstande seien.“ (Heckhausen 1980, 701). Effekte zeigten sich nicht nur bei den Zielschülern, sondern auch bei den meisten übrigen Schülern der Klasse. Im Vergleich zu Kontrollklassen führten sie Mißerfolge stärker auf mangelnde Anstrengung zurück, senkten ihr Anspruchsniveau seltener, erzielten höhere Werte bei Intelligenzaufgaben und waren weniger ängstlich (Scherer 1980, 701).

Jüngst hat Krampen (1984) eine sorgfältige felddexperimentelle Studie durchgeführt, in der der Zusammenhang der Attributionstendenzen von Schülern mit Lehrerrückmeldung analysiert wurde. Es wurden die Wirkungen verschiedener Arten schriftlicher Lehrerkommentare zu Zensuren im Fach Mathematik untersucht. Auf korrelativer Ebene konnte u.a. eine positive Beziehung von Internalität und erhöhter Identifikation mit der Unterrichtsarbeit, geringerer Prüfungsangst, geringere Schulunlust und geringere manifeste Angst festgestellt werden. Die Mitteilung der experimentellen Befunde steht bevor.

Fittkau u. Langer (1974) führten eine Untersuchung durch, in der 11 Lehrer bei 30% ihrer mittleren und leistungsschwächeren Schüler unter drei Prüfungen zusätzlich zur Note einen ermutigenden Satz aus vorgegebenen Listen schrieben. Die ermutigten Schüler zeigten, verglichen mit den Kontrollschülern, die wie gewöhnlich nur die Note als Feedback erhalten hatten, eine deutliche Verminderung in Prüfungsangst und Schulunlust.

Wir gehen in unserer Studie davon aus, daß alle in der Attributionforschung erarbeiteten Attributionskonstellationen erzieherisch kommunizierbar sind und daß sie Wirkung haben, wenn sie zeitlich stabil und inhaltlich konsistent vermittelt werden. Sollte sich diese These empirisch erhärten lassen, so wäre sie pädagogisch bedeutsam, da begründete Vermutungen vor-

liegen, daß gewisse Attributionstendenzen entwicklungshemmende Wirkung haben und unter bestimmten Umständen das seelische Wohlbefinden beeinträchtigen können (vgl. Abramson, Seligman u. Teasdale 1978).

Hypothesen

Hypothese 1

Attribuiert der Lehrer kontingent und konsistent Erfolg des Schülers auf dessen gute Fähigkeiten, also internal/stabil, und Mißerfolg auf mangelnde Anstrengung, also internal/labil, so verändert oder festigt sich die Attribuierungstendenz des Schülers in dieser Richtung.

Hypothese 2

Je größer die Attributionsmodifikation im intendierten Sinne beim Schüler ist, desto kleiner wird seine Schulangst.

2. Versuchsplan

Mit Hilfe eines Attributionsmodifikations-Trainings möchten wir dem Schüler helfen, ein günstiges Attributionsmuster heranzubilden oder zu festigen, um so Angst abzubauen. Dieses Training basiert auf der Annahme, durch fremdinterpretierte Kontingenzen Attributionsmuster beeinflussen zu können. Als Untersuchungsplan wählten wir folgenden Praetest-Posttest-Kontrollgruppenplan mit randomisierten Blöcken:

R O_{1L} O_{1S} X O_{2L} O_{2S} (VG)

R O_{3L} O_{3S} O_{4L} O_{4S} (KG)

R: Randomisierung

O: Messung (Observation)

L: Lehrer

S: Schüler

X: Treatment (Attributionsmodifikations-Training) (Perrez 1980, 270)

Mit „randomisierten Blöcken“ ist gemeint, daß eine Klasse als Ganzes zufällig entweder der Treatment- oder der Kontrollgruppe zugeordnet wird.

3. Treatment

Der Lehrer soll gleich nach der Bewertung einer schriftlichen Prüfung sich in die Lage des soeben bewerteten Schülers versetzen und einschätzen, ob diese Arbeit für den Schüler ein Erfolg, eine Durchschnittsleistung oder ein

Mißerfolg ist. Dann wählt er aus vorgegebenen Rückmeldungen in der entsprechenden Kategorie (Erfolg, Durchschnitt, Mißerfolg) eine Attribution aus (z.B. bei Erfolg: Siehst Du, welche Fähigkeiten in Dir stecken), schreibt sie zusammen mit der Note unter die Prüfung und gibt diese wie gewohnt zurück.

Die Attributionen wurden nach folgenden Kriterien formuliert: Erfolg soll internal/stabil, Mißerfolg internal/labil attribuiert werden. Eine Durchschnittsleistung setzt sich u.E. aus einem Teilerfolg und einem Teilmißerfolg zusammen, deshalb soll das Ergebnis internal/stabil und labil attribuiert werden (z.B.: Als guter Mathematiker hast Du hier zu flüchtig gerechnet).

Nach einem Expertenrating, das die Inhaltsvalidität sichern sollte, ergaben sich folgende Items:

Erfolg

- a) Siehst Du, welche Fähigkeiten in Dir stecken
- b) Deine Kenntnisse in sind erfreulich
- c) Du arbeitest mit Überlegung
- d) Deine Ideen sind wie so oft gut und originell
- e) Du schreibst prima Diktate / interessante Aufsätze
- f) Du bist ein guter Rechner / gut in Sprache
- g) Du bist begabt im Rechnen / in Sprache.

Durchschnitt

- a) Du hast Deine guten Ideen hier zuwenig ausgearbeitet
- b) In dieser Prüfung hast Du Deine Kenntnisse zuwenig gebraucht
- c) Du arbeitest überlegt; dieses Mal aber warst Du zu flüchtig
- d) Mit Deinen Fähigkeiten hast du hier zu schnell aufgegeben
- e) Du verstehst die Aufgaben; dieses Mal hast Du aber nachlässig gearbeitet
- f) Als guter Mathematiker hast Du hier zu flüchtig gerechnet
- g) Du hast hier Dein Wissen zuwenig angewendet.

Mißerfolg

- a) Schade, daß Du Dich hier zuwenig angestrengt hast
- b) Du hast diese Prüfung einfach zuwenig vorbereitet
- c) Ich bedaure, daß Du Dich hier zuwenig konzentriert hast
- d) Schade, daß Du für diese Arbeit zuwenig gelernt hast

- e) Bei diesen Aufgaben hast Du leider zu schnell aufgegeben
- f) Bei diesem hast Du Dir einfach zuwenig Mühe gegeben
- g) Leider hast Du diese Aufgaben zu nachlässig gemacht.

Die Lehrer wurden mündlich und schriftlich auf ihre Aufgabe vorbereitet.

4. Operationalisierung und Messung der Variablen

Die in unseren Hypothesen thematisierten Variablen (Attributionstendenzen der Schüler, Schulangst und Attributionsmodifikation) haben wir folgendermaßen operationalisiert und gemessen:

- a) Erfassen der Attributionstendenzen der Schüler

Zur Erfassung der Attributionstendenzen der Schüler bot sich der „Attribuierungsfragebogen für Erfolg und Mißerfolg in der Schule für 5.-7. Klasse“ (AEM 5-7) von Widdel (1977) an. Der Attributionsfragebogen umfaßt 8 Attributionsscores, welche die Kausalattributionen von Schülern charakterisieren (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Acht Kausalattributionstendenzen bei Schülern

Attributionstendenzen

- B+ Erfolg wird durch Begabung erklärt
- A+ Erfolg wird durch Anstrengung erklärt
- S+ Erfolg wird durch Aufgabenleichtigkeit erklärt
- Z+ Erfolg wird durch Zufall erklärt
- B- Mißerfolg wird durch Begabungsmangel erklärt
- A- Mißerfolg wird durch Anstrengungsmangel erklärt
- S- Mißerfolg wird durch Aufgabenschwierigkeit erklärt
- Z- Mißerfolg wird durch Zufall erklärt

Der Attributionsfragebogen entspricht den üblichen *teststatistischen Kriterien*, die *Retestreliabilitäten* bewegen sich zwischen $r = 0.66$ und $r = 0.77$, die *Validität* konnte durch mehrere Untersuchungen belegt werden.

Für unsere Untersuchung interessieren vor allem die *Korrelationen* zwischen Attributionstendenzen und Schulangst, welche mit dem Angstmeßverfahren AFS von Wiczerkowski et al. (1979) gemessen wurden (vgl. Tab. 2).

Aus Tabelle 2 geht als allgemeine Tendenz hervor: 1) Je stärker Schüler *Erfolg* durch *Zufall* erklären, desto größer ist ihre Prüfungsangst, manifeste Angst und Schulunlust (und umgekehrt).

Tabelle 2: Korrelationen zwischen Kausalattribution und Variablen der Angst (Widdel 1977, 21)

Skalen	Schulart	N	Prüfungsangst	Manifeste Angst	Schulunlust
Z+	Gesamtschule	628	.17*	.11*	.13*
	Gymnasium	239	.33*	.19*	.13**
	Realschule	410	.14*	.13*	.20*
	Hauptschule	83	.18	.22**	.20
B-	Gesamtschule	628	.33*	.20*	.20*
	Gymnasium	239	.30*	.19*	.12*
	Realschule	410	.26*	.16*	.19*
	Hauptschule	83	.34*	.36*	.30*

*p < .01

**p < .05

2) Je stärker Schüler *Mißerfolg* durch *Begabungsmangel* erklären, desto größer ist ihre Prüfungsangst, manifeste Angst und Schulunlust.

b) Erfassung der Angstwerte bei den Schülern Die Angst der Schüler erfaßten wir mit dem „Angstfragebogen für Schüler“ (AFS) von *Wieczerkowski* et al. (1979). Der Angstfragebogen von *Wieczerkowski* ist ein mehrfaktorieller Fragebogen, der die ängstlichen und unlustvollen Erfahrungen von Schülern der Altersstufe 9–16/17 Jahren in drei Aspekten erfaßt: Prüfungsangst, Manifeste Angst, Schulunlust.

Die *Skala Prüfungsangst* beschreibt Gefühle der Unzulänglichkeit und Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen sowie Ängste vor einem Leistungsversagen (z. B. „Ich habe Angst, daß überraschend eine Klassenarbeit geschrieben wird“).

Die *Skala manifeste Angst* enthält Items, die auf allgemeine Angstsymptome wie Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen sowie auf Furchtsamkeit und reduziertes Selbstvertrauen eingehen (z. B. „Ich habe öfters starkes Herzklopfen“).

Die *Skala Schulunlust* erfaßt die innere Abwehr gegen die Schule (z. B. „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen brauchte“).

Der Angstfragebogen von *Wieczerkowski* et al. (1979) ist *teststatistisch* gut untersucht worden. Er weist *Retestreliabilitäten* von $r = 0.71$ bis $r = 0.76$ auf, seine *Validität* konnte in mehreren Untersuchungen gut belegt werden. Einzelheiten entnimmt man *Wieczerkowski* (1979).

c) Operationalisierung der Variablen „Attributionsmodifikation“

Die Attributionsmodifikation eines Schülers berechnet sich als *Differenzwert* zwischen *Vortestattribution* und *Nachtestattribution*. Für die acht Attributionstendenzen von Schülern (B+: Attribution von Erfolg auf Begabung. Z+: Attribution von Erfolg auf Zufall usw., siehe Tabelle 1) ergeben sich entsprechend acht Attributionsmodifikationswerte für jeden Schüler.

Unser Treatment ist aus ökonomischen Gründen lediglich auf die Veränderung der Begabungsattribution auf Erfolg (B+) und die Veränderung der Anstrengungsattribution bei Mißerfolg (A-) angelegt.

Wir postulieren deshalb in unserer empirischen Untersuchung durch unser Treatment nur eine Veränderung in diesen beiden Attributionscores (B+ und A-) und beschreiben im folgenden nur die Ergebnisse für diese beiden Variablen. Für Effekte in den anderen Attributionstendenzen sei auf *Supersaxo* (1984) verwiesen.

Statistische Hypothesen

Nach obiger Operationalisierung unserer Variablen lassen sich unsere Forschungshypothesen als *statistische Hypothesen* formulieren:

Hypothese I:

allgemein: Das Attributions-Modifikations-Training bewirkt:

- eine Erhöhung der Begabungsattribution bei Erfolg
- eine Erhöhung der Anstrengungsattribution bei Mißerfolg

statistisch: $(X_{VG,NT} - X_{VG,VT}) > (X_{KG,NT} - X_{KG,VT})$

wobei: X = Mittelwert für die Attributionstendenzen B+ bzw. A-

VG = Versuchsgruppe
KG = Kontrollgruppe
VT = Vortest-Messung
NT = Nachtest-Messung

statistische Prüfung:

t-Test für den Vergleich der Differenzwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe.

Hypothese II:

allgemein: Je größer die Veränderung der Attributionstendenzen in Richtung von B+ und A- sind, umso mehr sinkt die Schulangst.

Tabelle 3: Die Versuchs- und Kontrollgruppen

	N	Mädchen	Knaben	Alter	Schulklassen
Versuchsgruppe:	72	31	41	11,5	4
Kontrollgruppe:	39	17	22	11,6	2
Total	111	48	63	11,5	6

statistisch: $r (\Delta \text{Attr.} - \Delta \text{Angst}) > 0$

wobei: $\Delta \text{Attr.}$ = Differenzwert aus VT- und NT-Attribution in B + bzw. A -

ΔAngst = Differenzwert aus VT- und NT-Attribution in den Angstwerten r = Korrelationskoeffizient

5. Versuchsdurchführung

5.1 Stichproben

Wir führten unsere Untersuchung an 111 Schülern und Schülerinnen des 6. Schuljahres (6. Primarklasse) des Kantons Wallis durch. Die 111 Schüler entstammten 6 verschiedenen Primarklassen, 48 waren Mädchen, 63 Knaben. Nach dem *Random-Block-Verfahren* teilten wir 4 Klassen mit total 72 Schülern der *Versuchsgruppe* und 2 Klassen mit zusammen 39 Schülern der *Kontrollgruppe* zu (siehe Tabelle 3)

5.2 Versuchsablauf

Gemäß unserem Versuchsplan (Praetest-Posttest-Kontrollgruppenplan mit randomisierten Blöcken) ging unsere Untersuchung und Intervention im wesentlichen folgendermaßen vor sich:

1. *Vortest*: Die Schüler der Versuchs- und Kontrollgruppe wurden in den Attributions-tendenzen (1–8) sowie in den Angstwerten gemessen.

2. *Intervention*: Die Schüler der Versuchsgruppe wurden während 10 Schulwochen dem Attributionsmodifikations-Training unterzogen. Jeder Schüler der Versuchsgruppe erhielt im Durchschnitt 15 Leistungsrückmeldungen in Richtung von B+ und A-. Die Schüler der Kontrollgruppe erhielten kein entsprechendes Training.

3. *Nachtest*: Bei allen Schülern der Versuchs- und Kontrollgruppe wurden wieder die Attributionstendenzen (1–8) sowie die Angstwerte gemessen.

Der Versuchsablauf bei der Kontrollgruppe war gleich wie bei der Versuchsgruppe, außer, daß die Intervention unterblieb. Die Erhebung obiger Meßdaten erforderte pro Klasse rund 1½ Std. Neben den in Tabelle 4 reportierten Variablen wurden zu Kontrollzwecken und aus exploratorischen Gründen noch verschiedene weitere Variablen gemessen (z. B. Schülercharakteristika wie Mathematik- und Deutschnote; Lehrervariablen wie Dauer der Schulerfah-

Tabelle 4: Versuchsablauf bei der VG: Praetest-Intervention-Posttest

<i>Praetest-Messung</i>	<i>Intervention</i>	<i>Posttest-Messung</i>
Messung bei Schülern:	– Attributions-Modifikations- Training	Messung bei Schülern:
1) Prüfungsangst	– 10 Wochen	1) Prüfungsangst
2) Manifeste Angst	– Jeder Schüler erhält im Durch- schnitt 15 Leistungsrückmel- dungen in Richtung erhöhte In- ternalität	2) Manifeste Angst
3) Schulunlust		3) Schulunlust
4) Attributionstendenzen (1–8)		4) Attributionstendenzen (1–8)

Tabelle 5: Attributionstendenzen der Trainingsgruppe (VT = Vortest, NT = Nachtest, Diff = Differenzwerte)

	B+	A+	S+	Z+	B-	A-	S-	Z-
VT	53.8	53.6	51.4	52.8	52.5	54.1	50.7	52.6
NT	55.9	52.2	48.6	51.7	50.1	53.6	48.6	52.5
Diff	2.1	-1.4	-2.8	-1.1	-2.4	-0.5	-2.1	-0.1
P	< 0.01		< 0.05		< 0.05	n.s.		

rung usw.). Die Darstellung dieser Variablen findet man in *Supersaxo* (1984).

6. Ergebnisse

(1) Veränderung der Attributionswerte bei der Trainingsgruppe

Bei der Trainingsgruppe ergaben sich folgende Vortest-, Nachtest- und Differenzwerte für die Attributionstendenzen, ausgedrückt in T-Werten (siehe Tabelle 5)

Kommentar

- Gemäß unserer Hypothese ist die Tendenz, Erfolg auf Begabung zurückzuführen, angestiegen. Die Steigung ist sehr signifikant ($p < 0.01$).
- Gleichzeitig ist die Tendenz, Erfolg auf Aufgabenleichtigkeit zurückzuführen, entsprechend unseren Erwartungen, signifikant zurückgegangen ($p < 0.05$).
- Des weiteren ist die Tendenz, Mißerfolg auf Begabungsmangel zurückzuführen, entsprechend unseren Intentionen (Mißerfolg auf Anstrengungsmangel zu attribuieren) signifikant gesunken ($p < 0.05$).
- Entgegen unseren Erwartungen ist jedoch die Tendenz, Mißerfolg auf Anstrengungsmangel zurückzuführen (A-), nicht gestiegen.

(2) Veränderung der Attributionswerte bei der Kontrollgruppe

Im Gegensatz zur Versuchsgruppe ergab sich bei der Kontrollgruppe lediglich in der Variablen S+ eine Veränderung (Abnahme). Details siehe *Supersaxo* 1984.

(3) Vergleich der Veränderungswerte von Versuchs- und Kontrollgruppe (Hypothese I)

In unserer Hypothese I postulierten wir eine trainingsbedingte Zunahme von B+ sowie von A-. Tabelle 6 gibt die Vor- und Nachtestwerte sowie die Differenzwerte je für die Versuchs- und Kontrollgruppe für die Variable B+ wieder.

Gemäß unserer Hypothese hat die Versuchsgruppe tendenziell höhere Veränderungswerte in der Begabungsattribution (B+) als die Kontrollgruppe ($p = 8\%$). Im einem Detailvergleich der 4 Trainingsklassen mit der Kontroll-

gruppe zeigen 3 der 4 Trainingsklassen signifikante Veränderungswerte in B+, während die Kontrollgruppe praktisch unverändert bleibt.

Tabelle 6: Vortest-, Nachtest- und Differenzwerte von VG und KG in der Variablen B+

B+	KG	VG
VT	55.3	53.8
NT	55.4	55.9
Diff	+0.1	+2.1

Die Vortest-, Nachtest- und Veränderungswerte für die Variable A- (Tendenz, Mißerfolg auf Anstrengungsmangel zurückzuführen) gibt Tabelle 7 wieder.

Tabelle 7: Vortest-, Nachtest- und Differenzwerte von VG und KG in der Variablen A-

A-	KG	VG
VT	50.8	54.1
NT	50.0	53.6
Diff	-0.8	-0.5 n.s.

Die Differenz zwischen VG und KG im Veränderungswert für die Variable A- ist nicht signifikant. Mit unserem Training ließ sich also lediglich für die Begabungsattribution der postulierte Effekt nachweisen, nicht jedoch für die Anstrengungsattribution.

(4) Zusammenhang der Veränderungswerte in den Attribuierungs- und Angstscores (Hypothese II)

Die Korrelationen zwischen den Veränderungswerten (in B+ und A-) sowie den Veränderungswerten von Angstmaßen erwiesen sich als nicht signifikant. Unsere 2. Hypothese konnte somit nicht bestätigt werden. Es ergab sich jedoch ein unerwartet positiver Nebeneffekt unserer Intervention:

- Bei den Schülern der Versuchsgruppe nahm nämlich die Schulunlust signifikant ab, während sie bei der Kontrollgruppe im Zeitraum unserer Untersuchung sogar noch leicht stieg.

Unsere Intervention scheint also geeignet zu sein, die Begabungsattribution von Schülern im positiven Sinne zu verändern und zugleich auch noch die Schulunlust von Schülern zu verringern.

7. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, daß es möglich ist, durch ein Treatment geringer Intensität die Attributionstendenzen von Schülern zu beeinflussen: Mit Ausnahme der Anstrengungsattribution bei Mißerfolg konnten die internal/stabile Attributionstendenz bei Erfolg und bei Mißerfolg sowie die external/labile bei Erfolg im Sinne des Treatments erhöht bzw. gesenkt werden. Die Veränderungen dürfen für die Begabungsattribution als Folge der gezielten schriftlichen Lehrerkommentare interpretiert werden. Interessanterweise trifft dies nicht für die Anstrengungsattribution zu. Eine Erklärung dafür könnte darin gesehen werden, daß der Schüler hinsichtlich seiner tatsächlichen Anstrengung im Kontext einer Prüfungsleistung eine deutliche Selbstwahrnehmung besitzt, die durch den Lehrerkommentar schwer zu „korrigieren“ ist. Das Begabungskonstrukt dagegen ist einerseits wesentlich abstrakter und dadurch interpretationsoffener. Andererseits dürften Personen a priori empfänglicher sein für positive Begabungszuschreibungen durch fremde Personen. Der Befund dieser Studie legt nahe, vorausgesetzt daß er replizierbar ist (eine Replikationsstudie ist im Gange), daß Lehrer und Eltern stärker sensibilisiert werden sollten für diese Dimension der sozialen Interaktion.

Die zweite Hypothese konnte nicht bestätigt werden, obwohl auf korrelativer Ebene in den Studien von *Widdel* (1977) und *Krampen* (1984) entsprechende Zusammenhänge gefunden wurden. Um durch *Attributionsveränderungen* Angst zu beeinflussen, bedarf es offensichtlich stärkerer Treatments (vgl. auch *Mayr, Prinz* u. *Rathwallner* 1984). Dagegen erwies sich die Schulunlust der Schüler als deutlich beeinflussbar durch die Rückmeldung der Lehrer. Der negative korrelative Zusammenhang von Internalität und Schulunlust in der Studie von *Krampen* (1984) bestätigte sich in unserer Studie auf feldexperimenteller Basis.

Literatur

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., Teasdale, J.P.*: Lerner Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 1978, 87, 49–118.

- Allmer, H.*: Ursachenerklärung von Schülerleistungen: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie* 1983, 7, 109–122.
- Fittkau, B., Langer, H.*: Auswirkungen schriftlicher Ermutigungen unter Klassenarbeiten auf Angst und Leistung der Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1974, 21, 15–21.
- Heckhausen, H.*: *Motivation und Handeln*. Springer, Berlin 1980.
- Heckhausen, H.*: Entwicklungsschritte in der Kausalattribution von Handlungsergebnissen. In: *Görlitz, D.* (Hrsg.): *Kindliche Erklärungsmuster*. Beltz, Weinheim 1983, 49–85.
- Krampen, G.*: *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Hogrefe, Göttingen 1982.
- Krampen, G.*: Feldexperimentelle Prüfung der Effekte von Lehrerkommentaren zu Zensuren in Prüfungsarbeiten auf Schüler: Untersuchungsansatz, Untersuchungsstand, Ergebnisse der Vorerhebung. *Trierer Psychologische Berichte* 1984, 11, 2.
- Lefcourt, H.M.*: *Locus of control. Current trends in theory and research*. Lawrence Earlbaum Associates, Hillsdale 1976.
- Mayr, J., Prinz, M., Rathwallner, G.*: Ein Versuch zur Verminderung von Prüfungsangst und Schulunlust durch positive Verstärkung und Reform der Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie* 1984, 8, 23–34.
- Perrez, M.*: Implementierung neuen Erziehungsverhaltens: Interventionsforschung im Erziehungsstilbereich. In: *Schneewind, K.A., Hermann T.* (Hrsg.): *Erziehungsstilforschung*. Hans Huber, Bern 1980, 245–280.
- Perrez, M.*: Erlernte Hilflosigkeit: Neues, Kritisches und Querbezüge. In: *Seligman, M. F. P.* (Hrsg.): *Erlernte Hilflosigkeit*. Urban & Schwarzenberg, München 1983, 232–235.
- Perrez, M.*: Soziale Kontingenzen bei Säuglingen als Antezedentien von Kontrollüberzeugungen. In: *Albert, D.* (Hrsg.): *Bericht über den 34. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984*. Hogrefe, Göttingen 1985.
- Rotter, J.*: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 1966, 80/1.
- Scherer, J.*: Änderungen von Lehrerattributionen und deren Auswirkungen auf Leistungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale von Schülern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Psychologisches Institut der Ruhr-Universität, Bochum 1972 (zit. nach Heckhausen 1980).
- Schneewind, K.A.*: *Familial antecedents of personal control*. Unpubliziertes Manuskript. München 1984.
- Steitz, J.A.*: Locus of control as a life-span development process: Revision of the construct. *Internationa-*

- tional Journal of Behavioral Development 1982, 5, 299–316.
- Supersaxo, A.*: Angstabbau in der Schule durch Vermittlung von Kompetenz. Lizentiatsarbeit. Psychologisches Institut der Universität Fribourg, Fribourg 1984.
- Weisz, J.R.*: Developmental change in perceived control: recognizing noncontingency in the laboratory and perceiving it in the world. *Developmental Psychology* 1980, 16, 385–390.
- Weisz, J.R., Stipek, D.J.*: Competence, contingency, and the development of perceived control. *Human Development* 1982, 25, 250–281.
- Widdel, H.*: Attribuierungsfragebogen für Erfolg und Mißerfolg in der Schule für 5.–7. Klassen (AEM 5–7). Beltz, Weinheim 1977.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, F., Fittkau, B., Rauer, W.*: Angstfragebogen für Schüler (AFS). Hogrefe, Göttingen 1979.

Prof. Dr. Meinrad Perrez
Psychologisches Institut der Universität
Route des Fougères
CH-1700 Freiburg