

Isabella Benischek

Zur Attribuierung von (schulischen) Leistungen

Summary: *Trotz gleicher oder ähnlicher Kompetenzen können Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Leistungsergebnisse aufweisen, sie können auch unterschiedlich motiviert sein und verschiedene Erklärungen für das Zustandekommen ihrer Leistungsergebnisse haben. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts wird versucht, Modelle für das Leistungsverhalten und für die Ursachenzuschreibungen zu finden. In diesem Artikel wird nach einem kurzen historischen Überblick auf das Modell von Weiner et al. näher eingegangen. Konsequenzen, die für Schule und Unterricht relevant sein können, werden dargelegt.*

Einleitung

Beobachtungen von Kleinkindern zeigen, dass diese mit Ausdauer „ihre eigenen Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erproben und zu steigern trachten“ (Schneider & Schmalt 2000, S. 273). Beim Lernen handelt es sich um einen aktiven Denkprozess. Daher kann es nicht ausreichen, wenn den Schülerinnen und Schülern die Inhalte und Informationen, die sie erlernen sollen, lediglich dargeboten werden, da sie diese dann nicht effektiv aufnehmen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie es Lehrerinnen und Lehrern gelingen kann, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Inhalte zu richten, sodass sie diese mit bereits Bekanntem verknüpfen (vgl. Mietzel 2017, S. 446). „Prozesse des Lernens kommen jedoch nicht ohne die Beteiligung motivationaler und emotionaler Prozesse zustande.“ (Fritz & Tobinski 2010, S. 173) Alle menschlichen Handlungen sind kognitiv und emotional reguliert sowie durch Motivation gesteuert. Emotionale und motivationale Prozesse beeinflussen jeden Teilbereich der Informationsverarbeitung in einer Lernsituation (vgl. Fritz & Tobinski 2010, S. 173-174). „Art und Stärke von Emotionen, das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, Interessen, eigene Zielsetzungen – all diese Komponenten tragen zur Steuerung der Aufmerksamkeit bei der Informationsaufnahme bei – und sind ein wichtiger Faktor dafür, wie tief Wissen erarbeitet und miteinander vernetzt wird.“ (Fritz & Tobinski 2010, S. 174)

Ausschlaggebend für das menschliche Handeln sind Motive (Bedürfnisse, Strebungen, usw.), die in einer Person latent (ruhend) vorhanden sind (vgl. Edelmann & Wittmann 2012, S. 231). „Motive sind ein wesentlicher Motor jedes zielgerichteten Handelns.“ (Lerch 1979, S. 7) Es handelt sich dabei um eine individuell unterschiedlich stark ausgeprägte Persönlichkeitseigenschaft, die „als Beweggrund für die Richtung, Intensität und Dauerhaftigkeit des individuellen Verhaltens anzusehen ist“ (Mietzel 2017, S. 447). Werden Motiv und kognitive Prozesse aktiviert, dann resultiert daraus ein Verhalten (vgl. Mietzel 2017, S. 447). „Durch einen adäquaten Reiz wird ein vorhandenes Motiv zu einem richtungsgebenden und eventuell auch zu einem richtungshaltenden Verhalten.“ (Mietzel 2017, S. 447). Einfluss nehmen ebenso Attributionen als subjektive Annahmen über das Zustandekommen von Ereignissen und Sachverhalten. Somit werden die verschiedensten Vorgänge zu verstehen, zu erklären und vorherzusagen versucht (vgl. Fritz & Tobinski 2010, S. 174).

Abriss über die historische Entwicklung von Modellen und Theorien zur Attribution

Die Bedeutung von Motiven für das Handeln wurde in der Mitte des vorigen Jahrhunderts Gegenstand der psychologischen Grundlagenforschung. *McClelland* und seine Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter entwickelten ein Messinstrument zur Erfassung des Leistungsmotivs (inhaltsanalytisches Verhalten). *Atkinson* (1957) führte Analysen zur Struktur des Leistungsmotivs durch und entwickelte ein formalisiertes Modell, das „Erwartung x Wert-Modell“ (vgl. *Lerch* 1979, S. 7). Es erfasst „leistungsmotiviertes Verhalten als Funktion von Situations- und Personenvariablen. Situationsvariable sind dabei Erwartungen von Erfolg und Mißerfolg [sic] und die Anreize derselben, Personenvariable die Leistungsmotivkomponenten ‚Erfolg aufsuchen‘ und ‚Mißerfolg [sic] vermeiden‘.“ (*Lerch* 1979, S. 7) Somit sind die zwei Komponenten für die Motivation in einer Leistungssituation ausschlaggebend: Die Erwartung, einen Erfolg zu erzielen, und der Wert eines Erfolgs bei einer Aufgabe. Die Motivation bzw. Anstrengungsbereitschaft wird somit als das Produkt aus Erwartung mal Wert gesehen (vgl. *Mietzel* 2017, S. 471). *Lerch* (1978) fand heraus, dass „das Erfolgsmotiv bei allen Leistungsanforderungen für die Aufgabenerledigung fördernd wirkt, das Mißerfolgserlebnis [sic] dagegen nur im Bereich leichter Aufgaben in sehr differenzierender Weise verhaltenswirksam wird“ (*Lerch* 1979, S. 8). Theoretische Ansätze zur Attributionstheorie wurden weiters von *Heider* (1958) formuliert, wobei er eine Differenzierung der Ursachen in Lokation und Stabilität konstatierte. Eine Weiterentwicklung dieser Theorie nahm *Kelley* (1973) vor, indem er auch den Zeitfaktor berücksichtigte (vgl. *Mandl & Kopp* 2008, S. 179-180). „Gemäß dem Kovariationsprinzip geht *Kelley* [...] davon aus, dass ein Effekt derjenigen Ursache zugeschrieben wird, mit der er über die Zeit hinweg kovariiert.“ (*Mandl & Kopp* 2008, S. 180) *Weiner* entwickelt in seiner attributionstheoretischen Analyse das *Atkinson*-Modell weiter, indem er die Tiefenstruktur von Erwartung und Anreiz in den Fokus nahm (vgl. *Lerch* 1979, S. 8). *Heckhausen* (1972) hat die vorliegenden Befunde mit Modellvorstellungen über Selbstbegründigung vereint und in eine Theorie der Leistungsmotivation integriert. Damit soll erklärt werden, worauf Unterschiede in der Leistungsmotivation bei Menschen zurückzuführen sind. Weiteren Einfluss nahm *Bandura* (1977, 1986). Er postuliert, dass die subjektive Beurteilung der eigenen Selbstwirksamkeit einen großen Einfluss auf das Handeln hat, es wird eine Einschätzung vorgenommen, wie erfolgreich die Auseinandersetzung mit einer Aufgabe sein kann. Somit bestimmt nicht beispielsweise die Fähigkeit allein, wie wirksam eine Situation gemeistert wird (vgl. *Mietzel* 2017, S. 474-475).

Die attributionale Theorie der Leistungsmotivation von *Weiner*

Ergebnisse von Handlungen werden danach beurteilt, ob sie positiv oder negativ sind, also nach ihrer Valenz. Diese Bewertung bewirkt Emotionen (z.B. Glücklichkeit, Freude vs. Frustration, Traurigkeit), die vom Ergebnis, nicht aber von der Attribuierung, abhängig sind. Daneben kommt es unter bestimmten Umständen auch zur kausalen Suche, Ursachen für das Ergebnis werden zu identifizieren versucht (vgl. *Heckhausen & Heckhausen* 2006, S. 356).

Weiner et al. (1971) stellen „subjektive Ursachenzuschreibungen für Leistungsergebnisse und damit kognitive Prozesse in den Mittelpunkt“ (*Brandstätter* et al. 2013, S. 34). Es ist davon auszugehen, dass es für Menschen nicht genug ist, Geschehnisse und Ereignisse in der Welt bloß zu registrieren, sie wollen vielmehr Ursachen dafür finden und die Dinge erklären (= Attribuierungen) (vgl. *Brandstätter* et al. 2013, S. 34). „Sie erfüllen eine wichtige Funktion für das handelnde Individuum: In die komplexe Folge von Ereignissen lässt sich Ordnung bringen, und man kann das eigene Verhalten den Erfordernissen der Umwelt an-

passen und damit Kontrolle über sie erlangen; erst wenn ich weiß, welche Ursache für ein Ereignis verantwortlich ist, kann ich entsprechend handeln [...]. Die Kernaussage der attributionalen Theorie der Leistungsmotivation, bei der die Konsequenzen von Attributionen auf Erleben und Verhalten thematisiert werden und nicht die vorauslaufenden Bedingungen von Attributionen (Attributionstheorien i.e.S.), ist, dass die beiden [...] Determinanten des Leistungsverhaltens ‚affektive Selbstbewertung‘ und ‚Erwartung‘ von der Art der Ursachenzuschreibung abhängen.“ (Brandstätter et al. 2013, S. 34). Folgende Ursachen werden hauptsächlich genannt: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall (Glück/Pech). Weitere Attribuierungen beziehen sich auf andere Personen (wie Lehrpersonen, Mitschülerinnen/Mitschüler), auf Gewohnheiten und Einstellungen oder auf physiologische Prozesse (wie Gesundheitszustand, Stimmungen) (vgl. Mietzel 1982, S. 55). Diese Ursachenzuschreibung entscheidet über die affektive Reaktion und die Erwartung für zukünftige Leistungssituationen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Zwei Schüler erhalten bei einer Prüfung eine negative Note. Schüler A führt dies darauf zurück, dass er „zu dumm“ ist. Er ist deprimiert und zweifelt, es in diesem Fach jemals schaffen zu können. Schüler B erklärt die Note dahingehend, dass er Pech hatte und nicht ausgeschlafen war. Auch er ist über das Ergebnis nicht erfreut, doch er ist nicht in seinem Selbstwert verletzt und bleibt zuversichtlich, es beim nächsten Mal besser machen zu können (vgl. Brandstätter et al. 2013, S. 35).

Weiner et al. (1971) erachteten aber auch folgende Klassifikationsmerkmale als relevant:

- Lokation (Personenabhängigkeit): Der Ursachenfaktor ist in der handelnden Person (internal) begründet, in äußeren Umständen oder anderen Menschen (external).
- Stabilität: Der Ursachenfaktor ist über die Zeit stabil oder zeitlich variabel.
- Steuerbarkeit/Kontrollierbarkeit: Damit sind Kontrollierbarkeit des Ursachenfaktors durch die handelnde Person (kontrollierbar/unkontrollierbar) und Intentionalität gemeint. Unter Intentionalität ist zu verstehen, ob der Ursachenfaktor absichtlich (intentional) oder unabsichtlich hervorgerufen wird. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2006, S. 358 und Mietzel 2017, S. 485-486)

In Tabelle 1 wird die Klassifikation der Ursachen „Fähigkeit“, „Anstrengung“, „Zufall“ und „Aufgabenschwierigkeit“ nach den oben beschriebenen Dimensionen dargestellt.

Tab 1. Klassifikation nach Dimensionen (Mietzel 2017, S. 486).

Ursachen	Kausale Dimension		
	Lokalität	Stabilität	Kontrollierbarkeit
Fähigkeit	internal	stabil	unkontrollierbar
Anstrengung	internal	variabel	kontrollierbar
Zufall	external	variabel	unkontrollierbar
Aufgabenschwierigkeit	external	stabil	unkontrollierbar

„Weiner et al. (1971) postulieren, dass v.a. internal attribuierte Ereignisse affektrelevant sind – im positiven wie im negativen Falle. Die Annahmen zur Stabilitätsdimension lauten: Erklärt man sich ein Leistungsergebnis mit einem stabilen Ursachenfaktor, dann sinkt die Erfolgserwartung nach Misserfolg, und nach Erfolg steigt sie. Werden jedoch variable Faktoren für das Ergebnis verantwortlich gemacht, dann beobachtet man gleich bleibende oder nur leicht steigende Erfolgserwartungen nach Erfolg und gleich bleibende oder leicht sinkende Erfolgserwartungen nach Misserfolg.“

Die attributionale Theorie der Leistungsmotivation macht Vorhersagen zu den vorauslaufenden Bedingungen der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit und des affektiven Erlebens (Erwartungs- und Wertekomponente).“ (Brandstätter et al. 2013, S. 35-36). Somit ist eine enge Verbindung zum Risikowahl-Modell von Atkinson gegeben, was auch durch folgende Erkenntnisse unterstrichen wird: Erfolgs- und misserfolgsmotivierte Menschen unterscheiden sich in ihren Attribuierungsgewohnheiten.

Diese – für die schulische Praxis relevanten – Ergebnisse können folgendermaßen zusammenfassend dargestellt werden: Erfolgsmotivierte Personen führen gewohnheitsmäßig ihren Erfolg auf die eigenen Fähigkeiten, die als stabil und internal angesehen werden, zurück. Für Misserfolge werden vorrangig variable Faktoren (wie etwa zu geringe Anstrengung, Pech) verantwortlich gemacht. Erfolge führen zu einer positiven Selbstbewertung, bei Misserfolgen bleibt die Zuversicht, die Anforderungen das nächste Mal schaffen zu können. In Summe kann solch ein Attribuierungsmuster als motivational günstig erachtet werden. Ungünstig sind dagegen die Attributionsgewohnheiten von misserfolgsmotivierten Menschen, da sie Misserfolge mit mangelnder Fähigkeit und Erfolge mit günstigen Umständen oder Aufgabenleichtigkeit erklären. Die Selbstbewertungs- sowie die Erfolgserwartungsbilanz sind dementsprechend ungünstig. Da die Erfolge auf äußeren Umständen beruhen, werden sie nicht affektiv wirksam. Weil Misserfolg mit stabilen und internalen Faktoren begründet wird, ist mit negativen selbstbewertenden Reaktionen sowie mit zukünftigen sinkenden Erfolgserwartungen zu rechnen. Bei misserfolgsorientierten Personen kann sich somit das Syndrom „erlernte Hilflosigkeit“ entwickeln, da es durch die Nichtkontrollierbarkeit von Misserfolgen zu Resignation und sogar zu depressiven Verstimmungen kommen kann (vgl. Brandstätter et al. 2013, S. 36).

Die Resultate von Untersuchungen führten zu einem erweiterten Modell der Affekttermination, das in drei Stufen unterteilt ist: „Dieses Modell geht davon aus, daß [sic] ein erzielttes Leistungsergebnis zunächst einmal hinsichtlich des Erfolgs oder Mißerfolgs [sic] bewertet wird, was zu kurzlebigen positiven oder negativen Affekten (Freude, Ärger, Enttäuschung) führt. Unmittelbar danach wird nach Beweggründen für das Leistungsergebnis gesucht, woran sich dann attributionsspezifische Affekte anschließen. Schließlich werden in einem dritten Stadium die Attribuierungen den Kausaldimensionen zugeordnet, was zu bestimmten Selbstwertüberlegungen führt, an die sich wiederum affektive Prozesse angliedern.“ (Schneider & Schmalz 2000, S. 288-289) Es ist anzunehmen, dass Selbstbewertungsaffekte die langlebigsten Affekte im Kontext von Erfolg und Misserfolg sind (vgl. Schneider & Schmalz 2000, S. 289).

In Tabelle 2 werden die Attribuierungen und typischen Effekte nach Erfolg und Misserfolg (modifiziert) nach Weiner (1978) dargestellt (vgl. Schneider & Schmalz 2000, S. 289).

Tab 2. Attribuierungen und Affekte nach Erfolg/Misserfolg (Schneider & Schmalz 2000, S. 289)

	Attribuierung	Affekt
nach Erfolg	Anstrengung als variabler Faktor	Aktivierung, Erregungszunahme
	Anstrengung als stabiler Faktor	Entspannung
	Eigene Persönlichkeit	Selbstaufwertung
	Anstrengung und Persönlichkeit anderer Personen	Dankbarkeit
	Glück	Überraschung
	Begabung vs. Aufgabenschwierigkeit (-leichtigkeit)	Kompetenz vs. Sicherheit

nach Misserfolg	Begabung	Inkompetenz
	Anstrengung als stabiler Faktor; Anstrengung als variabler Faktor	Schuldgefühle
	Persönlichkeit, intrinsische Motivation	Resignation
	Anstrengung anderer Personen; Motivation und Persönlichkeit anderer	Aggression
	Pech	Überraschung

Exemplarische empirische Befunde

Aus der Vielzahl der Untersuchungen werden einige, die Relevanz für Schule und Unterricht haben, exemplarisch dargestellt:

Frühe Untersuchungen zur Attribution zeigen bereits, „dass nicht alle potenziellen Ursachen (also Personen, Stimulus, Umstände) mit derselben Wahrscheinlichkeit ausgewählt werden (wenn alles andere konstant gehalten wird). Stattdessen gibt es eine allgemeine Vorliebe dafür, auf die Person zu attribuieren (also auf die Persönlichkeitszüge eines Handelnden bzw. auf personale Dispositionen).“ (Fincham & Hewstone 2002, S. 229) Ein Beispiel dazu: Ein Fußballstar hat den Ball vor sich, rutscht aber aus und verfehlt den Ball. Fans ärgern sich über seine „Unfähigkeit“ und übersehen, dass es vor dem Spiel geregnet hat (Fincham & Hewstone 2002, S. 229).

Atkinson und Litwin fanden bereits 1960 heraus, dass Schülerinnen und Schüler mit einer niedrigen Motivation und großer Prüfungsangst im Vergleich zu hochmotivierten Lernenden ohne Prüfungsangst bei Schlussexamen schlechter abschnitten (vgl. Lerch 1979, S. 24).

Meyer et al. wiesen 1965 nach, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler generell eine geringere Gesamtmotivation, die sich als Summe aus „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ ergibt, haben, da sie niedrigere Werte im Bereich „Hoffnung auf Erfolg“ aufweisen als leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler (vgl. Lerch 1979, S. 24).

Eine Untersuchung von Weiner und Peter (1973) zeigte, dass die Bedeutung des Ursachenfaktors „Anstrengung“ bei Kindern zwischen dem vierten und neunten Lebensjahr stark ansteigt (vgl. Lerch 1979, S. 58).

Heckhausen et al. (1985) führten Studien zur Anspruchsniveausetzung durch und fanden heraus, dass erfolgsmotivierte Menschen sich an ihren bisherigen Leistungen orientieren und sodann leicht darüber hinausgehen. Misserfolgsorientierte Personen hingegen setzen sich unrealistisch hohe oder sehr niedrige Ziele (Goschke 2013, S. 36).

In unterschiedlichen Studien wurde auch deutlich, „dass bei geliebten Personen Erfolge häufiger internal und Misserfolge häufiger external attribuiert wurden, jedoch bei weniger beliebten Personen das Gegenteil der Fall war“ (Heuring & Petzold o.J., S. 47). Dies zeigte sich auch im berühmt gewordenen Gehorsamkeitsexperiment von Milgram (1974). Hier gab es die Tendenz, „bestrafendes Verhalten gegenüber abhängigen Personen damit zu begründen, dass diesen Personen aufgrund schlechter Lernerfolge Faulheit oder Dummheit attribuiert wurde“ (Heuring & Petzold o.J., S. 47). Im Wissen um diese Attribution wollen beispielsweise Personen in Berufsfeldern, wo dies eine fatale Auswirkung haben könnte, die Entscheidungen objektiv absichern (etwa Lehrpersonen bei Schulleistungsbeurteilungen, Hinzuziehen von Supervision) (Heuring & Petzold o.J., S. 47).

Eine Frage, auf die die Theorie von *Weiner* keine Antwort gibt, ist jene, wie lange sich Menschen mit der Ursachenanalyse beschäftigen und mit welchem Grad der Genauigkeit sie sich zufrieden geben. *Stiensmeier-Pelster et al.* (1995) entwickelten ein Stadienmodell und fanden in Untersuchungen (mit Studierenden) heraus, dass die Suche nach den Ursachen für Erfolg oder Misserfolg allein von der Erwartungswidrigkeit des Ergebnisses abhängig waren (vgl. *Heckhausen & Heckhausen* 2006, S. 362-363). „Nach erwartungswidrigen Ergebnissen wird deutlich stärker nach den Ursachen gesucht, als nach erwarteten Ergebnissen.“ (*Heckhausen & Heckhausen* 2006, S. 362-364)

Graham et al. (1995) erforschten, „inwieweit Kinder und Jugendliche den Zusammenhang zwischen Attribution (hinsichtlich Kontrollierbarkeit bzw. Verantwortlichkeit), Emotion (Ärger) und Verhalten (reaktive Aggression) einerseits und den Einfluss von Entschuldigungen (eine nicht kontrollierbare Ursache nennen) auf die Attribution-Emotion-Verhalten-Sequenz andererseits begriffen haben. Derartige Erkenntnisse stellen einen Indikator für soziale Kompetenz bzw. für interindividuelle Intelligenz im Sinne *Gardners* (1983) dar.“ (*Heckhausen & Heckhausen* 2006, S. 389) Bei Volksschulkindern sind diese Kenntnisse über Zusammenhänge kaum oder nur wenig vorhanden. Bei nichtaggressiven Kindern nimmt das Wissen über die Zusammenhänge jedoch im Laufe der Zeit zu. Bei aggressiven Kindern ist dies nicht der Fall, auch aggressive Jugendliche haben noch immer weniger Kenntnisse über soziale Zusammenhänge als nicht aggressive Jugendliche (vgl. *Heckhausen & Heckhausen* 2006, S. 389).

Zusammengefasst können die Unterschiede zwischen erfolgsmotivierten und misserfolgsmotivierten Personen folgendermaßen dargestellt werden:

Tab 3. Unterschiede zwischen Erfolgs- und Misserfolgsorientierten (*Goschke* 2013, S. 55)

Erfolgsmotivierte	Misserfolgsmotivierte
bevorzugen mittelschwere Aufgaben (= maximale Information über eigene Leistungsfähigkeit)	bevorzugen sehr leichte oder schwere Aufgaben, weil sie dann Misserfolg vermeiden bzw. nicht eigener Fähigkeit zuschreiben müssen
suchen Informationen über eigene Kompetenz	fürchten und vermeiden Informationen über eigene Kompetenz
zeigen beharrliches Leistungsstreben mit realistischem Anspruchsniveau (= mittlere Schwierigkeit)	empfinden Angst beim Leistungsstreben selbst bei unrealistischem Anspruch
attribuieren Erfolg auf eigene Kompetenz und Misserfolg auf externale Faktoren oder unzureichende Anstrengung	attribuieren Erfolg auf Zufall oder Leichtigkeit der Aufgabe (external) und Misserfolg auf unzureichende Kompetenz

Besondere Relevanz für die Schule hat ein Untersuchungsergebnis von *Heckhausen* (1976), der herausfand, dass von Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler, denen eine höhere Lernfähigkeit zugeschrieben wird, öfter aufgerufen und gelobt werden, dass bei ungenügenden Antworten länger gewartet oder die Frage wiederholt wird oder dass bei falschen Antworten weniger getadelt wird (vgl. *Lerch* 1979, S. 94).

Konsequenzen für den Unterricht

Schlussfolgerungen und mögliche Konsequenzen für den Unterricht können vielfältig sein. Einige davon sollen hier dargelegt werden:

Die Erkenntnis der negativen Auswirkungen einer ungünstigen Attribuierung hat große Relevanz für die Schule, da Zusammenhänge zwischen dem Attributionsstil, der Lernhaltung und der schulischen Leistung bestehen (vgl. *Brandstätter et al. 2013, S. 36*).

Besonders im schulischen Bereich ist jedoch nicht nur die Selbstattribuierung von Bedeutung, sondern auch die Fremdattribuierung. Vor allem wenn es um die Ursachenklärung für schulischen Leistungsabfall geht, ist die Meinung von Lehrpersonen und Eltern – neben der eigenen Erklärung der Schülerin/des Schülers – wichtig. Zu beachten ist hier, dass Fremdattribution häufiger auf internal stabile Faktoren abzielt, weil somit das Verhalten der Schülerin/des Schülers besser vorhersagbar wird (vgl. *Mandl & Kopp, 2008, S. 180*).

Konsens herrscht seit vielen Jahrzehnten, wenn gefordert wird, dass Schülerinnen und Schüler „zu einer realitätsangemessenen Selbstauffassung ihrer Leistungsfähigkeit geführt werden“ (*Lerch 1979, S. 94*) sollen. Lehrpersonen müssen versuchen, die Lernenden „zu erfolgszuversichtlichen Persönlichkeiten zu erziehen“ (*Lerch 1979, S. 94*).

Zur Änderung der Attribuierung kann das sogenannte Reattribuierungstraining angewendet werden, das auch von Lehrpersonen im Unterricht durchgeführt werden kann, genauso wie von externen Trainerinnen/Trainern oder im Rahmen eines Selbstlernprogramms von den Schülerinnen/Schülern selbst (vgl. *Brandstätter et al. 2013, S. 37*). „Ziel von Reattribuierungstrainings ist, den Schülern günstige Ursachenerklärungen (internale Attribution für Erfolg und variable Attribution für Misserfolg) zu vermitteln. Eine wesentliche Gemeinsamkeit dieser Trainingsansätze ist, dass kognitive Prozesse (hier selbstbezogene Attributionen) durch verbale Rückmeldungen von außen verändert werden sollen.“ (*Brandstätter et al. 2013, S. 37*)

Gerade bei Kommentaren zu Leistungen von anderen ist es wichtig, sich bewusst zu sein, dass Alltagsaussagen wie „Da hast du aber Glück gehabt.“, „Da fehlt dir offensichtlich das Zeug dazu.“ oder „Gratuliere, da zeigt sich deine ganze Kompetenz.“ und „Macht nichts, das nächste Mal strengst du dich mehr an, dann klappt es.“ Einfluss auf die Schülerin/den Schüler haben können (vgl. *Brandstätter et al. 2013, S. 37-38*). Daher ist es wichtig, dass auch Eltern und Mitschülerinnen/Mitschüler diesbezüglich sensibilisiert werden.

Ziegler und Heller (1998) konzipierten eine Möglichkeit, die direkt von den Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt werden kann. Die Wirksamkeit dieser Methode wurde in einer Längsschnittstudie belegt (vgl. *Brandstätter et al. 2013, S. 38*). „Zu Schuljahresbeginn wurde eine Gruppe von Lehrpersonen geschult, im Unterrichtsgespräch sowie bei schriftlichen Arbeiten motivationsfördernde Rückmeldungen zu formulieren. [...] Am Ende des Schuljahres hatten sich nicht nur der Attributionsstil und das Interesse an den Lerninhalten, sondern auch die Noten der Schüler aus den Trainingsklassen im Vergleich zu denen der Kontrollklassen verbessert.“ (*Brandstätter et al. 2013, S. 38*)

Auf die Lehrperson kommen zwei Aufgaben zu, wenn sie die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler (nach der Theorie von *Atkinson*) erhöhen möchte: „Zum einen kommt es darauf an, dass Lernende eine Wertschätzung gegenüber den Aufgaben entwickeln, die der Unterricht an sie heranträgt. Zum anderen ist dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler bei ausreichender Anstrengung erfolgreich bei den Aufgaben sein können.“ (*Mietzel 2017, S. 472*)

Um die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler (mit einem oder ohne ein problematisches Attributionsmuster) verbessern zu helfen, sind im Unterricht Maßnahmen der

inneren Differenzierung umzusetzen. Die Anforderungen werden so an die jeweilige individuelle Lernfähigkeit der Schülerin/des Schülers adaptiert (vgl. Mandl & Kopp 2008, S. 182-183).

Aber auch die Bezugsnormorientierung der Lehrperson bei der Leistungsbeurteilung kann die Attribuierungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Obwohl gesetzlich die kriteriale Norm verankert ist, haben auch die soziale sowie die individuelle Bezugsnorm ihre Berechtigung, je nachdem, was mit der Rückmeldung bezweckt wird. So kann eine bestimmte Leistung unter Heranziehung verschiedener Normen unterschiedlich bewertet und rückgemeldet werden, was sich wiederum auf die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirken kann (vgl. Spinath 2008, S. 187-189).

Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler erbringen Leistungen in der Schule, die bewertet werden. Dabei kommt es zu Erfolgen oder auch Misserfolgen. Die Erklärungen für das Zustandekommen der Ergebnisse können sich auf die weitere Lernmotivation und somit auf das weitere (schulische) Leben auswirken. Erfolgsorientierte Lernende sehen das eigene Können und die eigenen Kompetenzen als Gründe für Erfolge an, Misserfolge führen sie auf variable Gründe (zu wenig Anstrengung, Aufgabe war zu schwierig) zurück. Misserfolgsorientierte argumentieren umgekehrt. Erfolge sind aus ihrer Sicht variabel und zumeist external attribuiert, Misserfolge eher internal. Dies führt in eine negative Spirale, was sogar in (gelernter) Hilflosigkeit enden kann. Daher ist es auch eine wichtige Aufgabe der Schule, den Schülerinnen und Schülern zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu verhelfen sowie die Entwicklung eines positiven Attribuierungsmusters zu unterstützen.

LITERATUR

- Brandstätter, V., Schäler, J., Puca, R.M. & Lozo, L. (2013): *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer, Berlin & Heidelberg.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012): *Lernpsychologie*. Beltz, Weinheim.
- Fincham, F. & Hewstone, M. (2002): Attributionstheorie und -forschung - Von den Grundlagen zur Anwendung. In: Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Springer, Berlin & Heidelberg. S. 215-246.
- Fritz, A. & Tobinski, D. (2010): Motivation. In: Fritz, A., Hussy, W. & Tobinski, D. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Reinhardt, München & Basel. S. 173-199.
- Goschke, Th. (2013): *Leistungsmotivation*. Vorlesung im WS 2013/14. Motivation, Emotion, Volition. Verfügbar unter https://tudresden.de/mn/psychologie/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/goschke_lehre/ws_2013/vl_motivation/VL06-Leistungsmotivation.pdf?lang=de [09.08.2017]
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006): *Motivation und Handeln*. Springer, Heidelberg.
- Heuring, M. & Petzold, H. (o.J.): *Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen – Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Hilarion_Petzold/publication/265993378_Rollentheorien_Rollenkonflikte_Identitaet_Attributionen_Integrative_und_differentielle_Perspektiven_zur_Bedeutung_sozialpsychologischer_Konzepte_fur_die_Praxis_der_Supervision/links/56effc4c08aee9f93e7ffba.pdf [09.08.2018]
- Lerch, H.-J. (1979): *Schulleistungen. Motivation und Ursachenerklärung*. Ernst Reinhardt Verlag, München & Basel.

- Mandl, H. & Kopp, B. (2008): Ursachenzuschreibungen aus Sicht der Attributionstheorie. In: Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Hogrefe, Göttingen. S. 177-184.
- Mietzel, G. (2017): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Hogrefe, Göttingen.
- Mietzel, G. (1982): *Interpretation von Leistungen*. Leske & Budrich, Opladen.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2000): *Motivation*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Spinath, B. (2008): Bezugsnormorientierung. In: Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Hogrefe, Göttingen. S. 185-192.

ZUR AUTORIN

Mag. Dr. Isabella BENISCHEK, Lehramt für HS, PTS, VS und ASO, Diplomstudium Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik sowie Dissertationsstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Lehrende und dzt. Institutsleiterin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.