

Forschung und Praxis – aktuell

Wir informieren über laufende Forschungen

Wir stellen zur Diskussion: Schlußfolgerungen aus anderen Arbeiten und Erfahrungsberichte aus der Praxis

Wir bitten um Einsendungen entsprechender Manuskripte (durchschnittlich fünf Schreibmaschinenseiten à 35 Zeilen zu 58 Anschlägen)

Detlef Herrig und Günter Krampen

Wie erklären Schüler und deren Lehrer das Zustandekommen von Zeugnisnoten?

How do pupils and their teachers explain the formation of grades?

1. Problemstellung

In einem kürzlich in dieser Zeitschrift veröffentlichten Untersuchungsbericht zur Frage des Zustandekommens von Zeugnisnoten aus der Sicht von Schülern vergleicht *Jopt* (1977) u. a. die dabei aufgefundenen Ergebnisse mit Daten, die anderenorts im Rahmen einer ähnlich gelagerten Fragestellung in bezug auf die Lehrer erhoben worden sind (*Meyer und Butzkamm*, 1975). Beide Untersuchungsansätze sind der neueren, praxisorientierten Attributionsforschung zuzuordnen und streben die möglichst präzise Erfassung des individuellen, „naiven“ Attributionserhaltens an.

Im schulischen Bereich, und da besonders bei der Kausalattribution für Zensuren, ist der Wert der genauen Kenntnis einer vorherrschenden Attributionstendenz sehr rasch einleuchtend: vor allem bei schulischen Problemfällen, bei Schulversagern, darf man eine Änderungsbereitschaft am ehesten in dem Bereich erwarten, der – und dies gilt für Schüler wie für Lehrer gleichermaßen – als Hauptursache für die unerwünschte Notensituation verantwortlich gemacht wird. *Jopts* (1978) Verdienst besteht in der Hervorhebung der Bedeutsamkeit einer schülerzentrierten Betrachtungsweise des Problems, bei der er ansatzweise z. T. fatale Differenzen hinsichtlich des Attributionsverhaltens von Schülern und Lehrern offenlegt. Wenn z. B. Schüler häufiger als Lehrer auf außerschulische Ursachenfaktoren hinweisen, so muß davon ausgegangen werden, daß in einer Reihe von Fällen, in denen Lehrer glauben, leistungsoptimierend und motivierend auf den Schüler einzuwirken, in Wirklichkeit (das heißt im Bezugsrahmen des schülereigenen Attributionssystems) am entscheidenden Bereich (z. B. dem häuslichen Milieu) vorbeigearbeitet wird. Die im Rahmen der Elternberatung etwa zum Tragen kommende multiplikative Wirkung der lehrerspezifischen, womöglich nicht gerechtfertigten Kognitionen tut dann ein weiteres zur Verfestigung suboptimalen pädagogischen Bemühens.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, durch Gegenüberstellung von schüler- und lehrereigenen Erklärungsmustern im Hinblick auf das Zustandekommen von Zeugnisnoten möglicherweise abweichende Attributionstendenzen zwischen diesen beiden Gruppen aufzudecken. Im Unterschied zu *Jopt* (1977) entstammen dabei die Lehrerdaten nicht der bereits existierenden Forschungsliteratur, sondern wurden an Personen erhoben, die die natürlichen Interaktionspartner der befragten Schüler im Unterricht sind.

2. Methode

An der Untersuchung nahmen 242 Schüler teil, die entweder das 6. Schuljahr (Orientierungsstufe, $N = 115$) oder das 8. Schuljahr (Hauptschule, $N = 81$ beziehungsweise Realschule, $N = 46$) in einem Schulzentrum besuchten. Der Altersdurchschnitt in der Stichprobe betrug $\bar{x} = 12,75$ Jahre ($s = 1,238$). Ferner wurden 25 Lehrer, die diese Schüler in dem Schulzentrum unterrichteten, befragt. Den Schülern wurde cirka zwei Wochen nach Erhalt der Halbjahreszeugnisse (denen sicherlich eine besondere pädagogische Bedeutung zukommen sollte) ein Fragebogen vorgelegt. Da das Hauptgewicht der Untersuchung nicht in der Aufdeckung möglicher Erklärungsstrukturen liegen sollte, sondern in dem Vergleich der Gewichtung bestimmter einschlägiger Kausalfaktoren, wurden Schülern wie Lehrern folgende Gründe für das Zustandekommen von Zeugnisnoten zur Einschätzung vorgegeben (vgl. auch *Jopt*, 1977, 1978): (1) Spaß am Fach; (2) Anstrengung; (3) Begabung; (4) Sympathie zum Lehrer; (5) Glück/Pech; (6) häusliche Hilfe; (7) Ablenkung; (8) Klassenatmosphäre; (9) Sympathie des Lehrers; (10) Unterrichtsgüte; (11) Stoffschwierigkeit. Die Schüler sollten dabei beurteilen, inwieweit diese Gründe für das Zustandekommen ihrer letzten Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sport zutreffen beziehungsweise irrelevant sind. Dies geschah durch eine bipolare, fünfteilige Skala, wobei die Ankreuzung des mittleren Skalenpunktes die Irrelevanz des betreffenden Faktors dokumentierte. Dementsprechend bezeugte Skalenpunkt 1 die stark positive Einflußrichtung, Skalenpunkt 5 die stark negative Einflußrichtung des jeweiligen Ursachenfaktors. Korrespondierend wurden die Lehrpersonen danach befragt, inwieweit die obengenannten Gründe allgemein für das Entstehen guter beziehungsweise schlechter Zeugnisnoten ausschlaggebend seien. Fachspezifische Attributionen ergaben hier aufgrund der beschränkten Zahl der Fachlehrer zu geringe Analysestichproben.

3. Ergebnisse

In Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen zur Kausalattribution bei Zeugnisnoten kann wiederum beobachtet werden, daß über die Gruppen hinweg als prominenteste

Tabelle 1: Vergleich der Nennhäufigkeiten der Ursachenfaktoren zwischen Schülern und Lehrern beziehungsweise zwischen Schülern mit verschiedenen Notenstufen (in %)

Kausalfaktor	Lehrer-Schüler-Vergleich				Vergleich zwischen Schülern (nach Noten)								
	Schüler			Lehrer	Deutschnote			Mathe-Note			Sportnote		
	Deutsch	Mathe.	Sport		allgemein	2/3	4	5	2/3	4	5	1/2	3
(1) Spaß am Fach	79	91	97	68	86	72 _{ss}	58 _{ss}	93	84 _{ss}	90	98	96	100
(2) Anstrengung	92	96	89	82	96	90 _s	83 _{ss}	96	87 _{ss}	90 _{ss}	92	86 _s	93
(3) Begabung	85	85	89	70	87	82	91	93	81 _{ss}	90	96	84 _{ss}	86 _{ss}
(4) Sympathie zum Lehrer	52	57	61	30	52	52	75 _{ss}	65	46 _{ss}	50 _{ss}	62	62	57
(5) Glück/Pech	53	47	43	6	42	61 _{ss}	83 _{ss}	47	59 _s	42	45	45	36 _s
(6) häusliche Hilfe	64	77	63	30	68	81 _{ss}	83 _{ss}	77	75	80	66	62	57 _s
(7) Ablenkung	82	87	77	72	81	86	75	84	90 _s	95 _{ss}	81	79	69 _s
(8) Klassenatmosphäre	66	65	68	38	68	63	75	77	57 _{ss}	60 _{ss}	73	67	54 _{ss}
(9) Sympathie des Lehrers	40	44	46	22	41	38	42	58	36 _{ss}	45 _{ss}	43	49	50
(10) Unterrichtsgüte	90	88	93	62	95	85 _s	92	89	80 _{ss}	75 _{ss}	95	95	86 _{ss}
(11) Stoffschwierigkeit	91	90	84	42	89	93 _s	100 _{ss}	93	94	85 _{ss}	90	80 _{ss}	71 _{ss}

$s p < .05$; $ss p < .01$ (Die Signifikanzangaben beziehen sich auf Abweichungen von der Bezugsgruppe der leistungsstärkeren Schüler).

Erklärungsgründe die Faktoren „Anstrengung“ und „Begabung“ hervortreten. Die einzige Ausnahme bildet in der Gruppe der Schüler das Fach Sport, wo der Faktor „Spaß“ eindeutig an der Spitze der Nennungen rangiert. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, existieren erhebliche Unterschiede zwischen den Attributionen von Lehrern und Schülern, etwa bei der Einschätzung der Rolle der Stoffschwierigkeit am Notenentstehungsprozess: cirka 90 % der Schüler betrachten diesen Faktor fachunabhängig als maßgebend, während nur 42 % der Lehrer diese Ansicht teilen. Ähnlich ist die Situation bei der Beurteilung des Einflusses der Klassenatmosphäre: über 65 % der Schüler schreiben diesem Faktor einen erheblichen Erklärungswert zu; dem stehen nur 38 % der Lehrerschaft gegenüber. Zufall wird von der Hälfte der Schüler für die Noten verantwortlich gemacht; dies hebt sich bemerkenswert kraß von der diesbezüglichen Lehrereinschätzung ab, wo nur 6 % für diesen Faktor votieren.

Neben den Lehrer-Schüler-Vergleichen erlaubt das Datenmaterial auch die Bildung verschiedener Subgruppen innerhalb der Schülerschaft. So ließe sich z. B. fragen nach Alters- oder Geschlechtsdifferenzen sowie nach Attribuierungsunterschieden zwischen „guten“ und „schlechten“ Schülern. Über den letztgenannten Vergleich informieren die rechten Spalten der Tabelle 1. Interessant ist, daß von den besseren Schüler die drei erstgenannten Gründe (Spaß, Anstrengung, Begabung) zumeist signifikant häufiger genannt werden als dies bei den weniger guten der Fall ist. Dies und die zumindest in der Tendenz erkennbare erneute Höhergewichtung der drei ersten, internalen Faktoren durch die schlechten Schüler („Fünfer“) legt die Vermutung nahe, daß hier eine Replizierung der *Jopt*schen Ergebnisse (1978) für verschiedene Schulfächer gelungen ist. Umgekehrt betonen die schwachen Schüler („Fünfer“) im Fach Deutsch den externalen Faktor „Zufall“ signifikant stärker als ihre erfolgreichen Schulkameraden. In den Fächern Mathematik und Sport bietet sich in dieser Hinsicht jedoch ein uneinheitliches Bild (siehe Tabelle 1).

Erwähnt werden soll hier auch der im Gegensatz zu *Jopt* (1978) stehende Befund, daß Schülerinnen nicht stärker lehrerzentriert attribuieren als ihre männlichen Mitschüler, ja, daß zumindest im Fach Sport das Lehrer-Schüler-Verhältnis von den Jungen signifikant stärker ($p < .05$) für die Notenentstehung verantwortlich gemacht wird. Der Vergleich der Altersklassen erbrachte keine mitteilenswerten Befunde.

4. Diskussion

Die bei Schülern und Lehrern etwa gleich stark ausgeprägte Neigung, Anstrengung und Begabung (also interne Faktoren) in erster Linie für das Zustandekommen von Zeugnisnoten in verschiedenen Schulfächern verantwortlich zu machen, dürfte Ausdruck eines Konsens sein, der in unserer Gesellschaft und im bestehenden Schulsystem existiert. Dennoch fällt bei den Schülern ein stärker multikausal orientierter Erklärungsansatz auf, wohingegen bei den Lehrern Begabung und Anstrengungsbereitschaft eine weitaus zentralere Stellung einnehmen; hier sind natürlich Folgeuntersuchungen nötig, da diese Unterschiede zum Teil auf die unterschiedlichen Stichprobengrößen zurückgehen können. Ein weiterer Hinweis auf die Personenbezogenheit, das heißt die interne Ausrichtung der Lehrerattributionen, ergibt sich jedoch auch aus der Tatsache, daß die beiden Faktoren „Spaß am Fach“ und „Ablenkung“ – nach Lehrmeinung die zwei nächst wichtigsten Gründe – zumindest partiell durch die Begriffe „Begabung“ und „An-

strengung“ inhaltlich bestimmt werden können (vgl. hierzu auch *Jopt*, 1978, S. 159ff.). Ein derartiger Befund sollte Lehrer zu vermehrter Suche nach anderen Bedingungsfaktoren ermutigen. Ein Beispiel hierfür bietet der unvermutet große Unterschied in der Gewichtung des Faktors „Stoffschwierigkeit“ zwischen Lehrern und Schülern. Hier offenbart sich ein geradezu kontradiktorisches Attribuierungsverhalten, zumal, wenn man zwischen dem Zustandekommen von guten und schlechten Noten differenziert.

Es zeigt sich, daß Lehrer kaum die Ansicht der Schüler teilen, daß gute Noten auch das Ergebnis adäquater, womöglich gar unterfordernder Stoffschwierigkeiten sein können. In solchen Fällen würde vom Lehrer dann undifferenziert etwa auf eine (tatsächlich gar nicht vorliegende) Anstrengung der Schüler als Erklärungskategorie rekurriert werden; künftige Enttäuschungen sind quasi schon vorprogrammiert. Umgekehrt würde auf mangelnde Anstrengungsbereitschaft (oder fehlende Begabung) geschlossen, wo eine Überprüfung der Angemessenheit des vorgegebenen Lernzieles vonnöten wäre.

Diese Überlegungen dokumentieren die praktische Relevanz attributionstheoretischer Untersuchungen im schulischen Bereich. Ihre Einbettung in ein kognitionspsychologisches Motivationsmodell ermöglicht die umfassende Analyse der schulischen Leistungsbewertungen häufig zugeschriebenen pädagogischen Funktionen (vgl. hierzu auch *Krampen* und *Herrig*, 1979). Eine weitere Absicherung der vorliegenden Ergebnisse (vor allem durch größere Lehrerstichproben) und eine sinnvolle Ausweitung des Ansatzes auf konkretere, erlebnisnähere Leistungs- und Benotungssituationen sind sicherlich zur weiteren Erhellung dieses Forschungsbereichs notwendig.

Literatur

- Jopt*, U.-J.: Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1977, 24, 174–178.
- Jopt*, U.-J.: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Bochum: Kamp 1978.
- Krampen*, G., *Herrig*, D.: Kognitiv-motivationale Effekte von Zeugnisnoten bei Schülern der 6. und 8. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1979, 11, 31–42.
- Meyer*, W.-U., *Butzkamm*, A.: Ursachenerklärung von Rechennoten: I. Lehrerattributionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1975, 7, 53–66.

Dipl.-Psych. Detlef Herrig
 Universität Trier,
 Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation (ZPID)
 Schneidershof, 5500 Trier

Dipl.-Psych. Günter Krampen
 Universität Erlangen-Nürnberg, FB 11 – Psychologie I
 Regensburger Str. 160, 8500 Nürnberg