

G. KRAMPEN

Universität Erlangen-Nürnberg, Fachbereich 11 - Psychologie I

## Generalisierte Selbstbewertung, Wahrnehmung der Unterrichtssituation und leistungsbezogene Kausalattributionen von Schülern

*Zusammenfassung: Auf dem Hintergrund eines kognitionspsychologischen Ansatzes in der Motivationstheorie werden die Interdependenzen von drei Variablenkomplexen (generalisierte Selbstbewertung, Wahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen und Kausalattributionen für Noten in einer schriftlichen Deutscharbeit) und ihre Beziehungen zur Note in der schriftlichen Arbeit analysiert. 110 Schüler des 5. Hauptschuljahres nahmen an der Untersuchung teil. Alle drei Variablenkomplexe stehen in bedeutsamen Beziehungen zur erhaltenen Note, wobei die gemeinsamen Varianzen von Zensuren und Selbstbewertung bzw. Wahrnehmung des Klassenklimas allerdings relativ gering bleiben. Zensurenabhängige Attribuierungsunterschiede zeigen sich vor allem bei den Kausalfaktoren Interesse, Anstrengung, Zufall und Stoffschwierigkeit; einzelne Kausalattributionen stehen in bedeutsamen Beziehungen zur generalisierten Selbstbewertung und zu verschiedenen Aspekten der Wahrnehmung der Unterrichtssituation.*

### 1. Problemstellung

Auf dem Hintergrund eines kognitionspsychologischen Ansatzes in der Motivationstheorie (vgl. HECKHAUSEN 1977 a; KRIEGER 1977) kommt den kognitiv-motivationalen Zwischenprozessen (z. B. Attribuisierungsmuster, Bezugsnormen, Erwartungen, motivspezifische Normstandards) für die Analyse der Effekte von Noten bei den Beurteilten eine besondere Bedeutung zu, die in jüngster Zeit sowohl durch experimentalpsychologische Arbeiten (vgl. etwa SNYDER & CLAIR 1976; SCHNEIDER 1977) als auch durch Fragebogenuntersuchungen an Studenten nach mündlichen Prüfungen (vgl. etwa PIEHL 1976; HECKHAUSEN 1977 b) und an Schülern nach dem Erhalt der Zeugnisnoten (vgl. etwa JOPT 1977, 1978 a; HERRIG & KRAMPEN 1979; KRAMPEN & HERRIG 1979) bestätigt wurde. In einem multiplen und differentiellen Prognosemodell für Schulleistungen sind solche kognitiv-motivationalen Variablen und Prozesse als wesentliche Prädikatoren anzunehmen (vgl. hierzu auch KLEBER

1976; KRAPP 1976; KRAPP & MANDL 1976; KRAMPEN & HERRIG 1979). Vorliegende empirische Untersuchungen belegen für eine Vielzahl von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen deren geringe explanative und prognostische Relevanz für Schulnoten. Es zeigen sich meist geringe (häufig durch die enormen Stichprobengrößen dennoch statistisch signifikante) einfache oder multiple Korrelationskoeffizienten zwischen allgemeinen Persönlichkeitsvariablen (etwa Intelligenz, Neurotizismus, Extraversion, Dogmatismus) und schulischen Zensuren (siehe etwa BIERHOFF-ALFERMANN 1976; FRIEDRICH 1978). Haben die erfaßten Persönlichkeitsvariablen einen engeren Bezug zur schulischen Situation und Lernumwelt (etwa Testangst, Schulnlust, Selbstkonzept eigener Fähigkeiten; siehe BIERHOFF-ALFERMANN 1976; JOPT 1978a), so steigt die gemeinsame Varianz von Noten und Persönlichkeitsmerkmalen. Diese zuletzt genannten Variablen stehen in Beziehung zur Leistungssituation und lassen sich durchaus in die zehn Determinanten des Motivationsprozesses, die HECKHAUSEN (1977a) auflistet, integrieren.

In der vorliegenden Arbeit sollen daher drei Variablenkomplexe, die in engem Bezug zur kognitionspsychologischen Motivationstheorie stehen, in ihren Interdependenzen und ihren Relationen zu Schulnoten analysiert werden. Im Gegensatz zu den meisten anderen Arbeiten, die sich mit der Analyse kognitiv-motivationaler Effekte von Schulnoten beschäftigen (vgl. etwa JOPT 1977, 1978a, 1978b; HERRIG & KRAMPEN 1979), geht es hier jedoch nicht um die interne Verarbeitung von Zeugnisnoten durch Schüler, sondern um die Analyse der Effekte von Zensuren in einer schriftlichen Deutscharbeit. Zeugnisnoten stellen kumulative Ereignisse dar, deren motivierender Wert zumindest in Frage gestellt werden kann. PFEIFFER (1977) stellte etwa fest, daß schon nach  $\frac{1}{4}$  Jahr ca. jede 6. Zeugnisnote von den Schülern vergessen wurde – nur gute Noten werden besser behalten. Zensuren in schriftlichen Einzelprüfungen sind – neben den Noten für mündliche Prüfungen, Hausaufgaben etc. – die Basis für Zeugnisnoten. Sie stellen von daher einen Analysepunkt dar, der von besonderem pädagogisch-psychologischem Interesse sein dürfte (KRAPP & MANDL 1976). Auch messen die Schüler selbst den Klassenarbeiten eine relativ hohe Bedeutung zu (vgl. hierzu HÄCKER 1968).

Im einzelnen geht es bei der vorliegenden Arbeit um die *Kausalattributionen*, die Schüler nach der Rückgabe einer schriftlichen Arbeit für die erhaltenen Zensuren machen, um die *generalisierte Selbstbewertung* als ein verallgemeinerter motivspezifischer Normstandard und um die *Wahrnehmung der unterrichtlichen Lernsituation*, also um subjektiv perzipierte situationsspezifische Determinanten («situativer Aufforderungsgehalt»; HECKHAUSEN 1977a) des Motivationsprozesses. Die Beziehungen dieser Variablen zu den erhaltenen Zensuren und ihre Interdependenzen sollen analysiert werden. Folgende Fragestellungen werden dabei untersucht:

1. Welche Faktoren machen Schüler für das Zustandekommen der Note in einer schriftlichen Arbeit (in Deutsch) verantwortlich? Welchen Faktoren werden dabei eher günstige Einflüsse, welchen eher ungünstige Einflüsse zugeschrieben.
2. Lassen sich die Kausalattributionen der Schüler auf einige wenige Dimensionen sinnvoll reduzieren?
3. Attribuieren Schüler, die in der Arbeit verschiedene Noten erhalten haben, unterschiedlich?
4. Welche Beziehungen bestehen zwischen der generalisierten Selbstbewertung der Schüler und den Noten?
5. Attribuieren Schüler, deren generalisierte Selbstbewertung verschieden ist, unterschiedlich für die Noten in der Arbeit?
6. Welche Beziehungen bestehen zwischen der Wahrnehmung der Unterrichtssituation durch die Schüler und ihren Noten?
7. Attribuieren Schüler, die die Unterrichtssituation verschiedenartig wahrnehmen, unterschiedlich für ihre Noten?
8. Welche Beziehungen bestehen zwischen der generalisierten Selbstbewertung und der Wahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen?

## 2. Methode<sup>1</sup>

Die Daten wurden in einer Längsschnitterhebung zu zwei Zeitpunkten erhoben (vgl. hierzu KRAMPEN 1979). Insgesamt 110 Schüler des 5. Hauptschuljahres nahmen an den Erhebungen teil. Nach der Rückgabe einer schriftlichen Deutscharbeit bearbeiteten die Schüler einen Fragebogen, in dem zunächst nach der in der Deutscharbeit erhaltenen Zensur gefragt wurde. Dann sollten die Schüler bei neun möglichen Gründen für Noten angeben, inwieweit sie für ihre Note wesentlich gewesen sind oder nicht. Im Anschluß an frühere Arbeiten zur *Kausalattribution* bei Zeugnisnoten von JOPT (1977, 1978 a) und HERRIG & KRAMPEN (1979) wurde folgende – um zwei Gründe reduzierte – Liste den Schülern vorgegeben:

1. weil mir das Fach (keinen) Spaß macht;
2. weil ich mich sehr (wenig) angestrengt habe;
3. weil ich den Lehrer (nicht) mag;
4. weil ich Glück (Pech) hatte;
5. weil mir zu Hause (nicht) geholfen worden ist;
6. weil ich mich in der Klasse (nicht) wohlfühle;
7. weil der Lehrer mich (nicht) mag;
8. weil der Lehrer den Unterricht gut (schlecht) macht;
9. weil der Stoff leicht (schwer) war.

---

<sup>1</sup> Mein Dank gilt allen beteiligten Schülerinnen und Schülern für ihre Mitarbeit und Fr. Claudia Voss für die Hilfe bei der Erhebung der Daten in den Schulklassen.

Bei jedem Kausalfaktor war zusätzlich die Kategorie «das war kein Grund für meine Note» vorgegeben. Im Anschluß daran bearbeiteten die Schüler den *Selbstkonzept-Fragebogen* (SK) von DURCHHOLZ (1976), der aus zwei faktorenanalytisch gewonnenen Skalen besteht. Skala I (SK I) mißt die generalisierte negative Selbstbewertung (große subjektiv erlebte Diskrepanzen zwischen Real- und Ideal-Selbst; Kongruenz zwischen als gering erlebter Fremd- und Selbsteinschätzung), Skala II (SK II) die generalisierte positive Selbstbewertung (subjektiv erlebte Übereinstimmung von Real- und Ideal-Selbst; Kongruenz zwischen als hoch erlebter Fremd- und Selbsteinschätzung). Dieser Fragebogen wurde von DURCHHOLZ (1976) für 12–14 jährige Jugendliche konstruiert; da die hier befragte Stichprobe jünger ist ( $\bar{x} = 10,9$  Jahre;  $s = 0,61$  Jahre), sind Itemanalysen zur Prüfung seiner teststatistischen Tauglichkeit notwendig.

Bei der zweiten Befragung derselben Schüler, die ebenso wie die erste anonym war (die Zuordnung der Fragebogen zu einer Person wurde durch Personen-Codes vorgenommen) und ca. 4 bis 6 Wochen später durchgeführt wurde, füllten die Schüler den *Lernsituationstest* (LST) von KAHL<sup>2</sup> (1977; vgl. auch KAHL, BUCHMANN & WITTE 1977) aus. Der LST erfaßt mit vier Skalen die subjektive Wahrnehmung der unterrichtlichen Lernsituation durch die Schüler. Enger als bei der makroökologischen Forschung zum Schulklima (vgl. etwa SCHREINER 1973) geht es beim LST um das Unterrichtsklima in einer Schulklasse. Der LST besteht aus 65 Items, die folgenden faktorenanalytisch gewonnenen Skalen zugeordnet sind:

- LST 1: Kohäsion (Dimension des Sozialverhaltens innerhalb der Schülergruppe; positiv wahrgenommene versus ablehnend wahrgenommene, zersplitternde Beziehungen);
- LST 2: Identifikation mit der Unterrichtsarbeit (Dimension der Einstellung gegenüber der Arbeit im Unterricht; affektiv-positive versus affektiv-negative Lehrer-Schüler-Unterrichtsgegenstands-Beziehung);
- LST 3: Leistungsanforderungen im Unterricht (geringe versus hohe kognitive und behaviorale Leistungsanforderungen; Schwierigkeit und Tempo des Unterrichts);
- LST 4: Betonung von Wettbewerb und Ordnung (Dimension der vorherrschenden Verhaltensnormen in der Klasse).

Da der LST – ebenso wie der SK-Fragebogen – bislang nur bei älteren Schülern (Klassenstufe 6 und 8) verwendet wurde, sind auch hier Itemanalysen notwendig.

Die befragte Schülerstichprobe besteht aus 47 Mädchen und 63 Jungen; die Schüler besuchten vier verschiedene Klassen an unterschiedlichen Schulen in einer süddeutschen Großstadt.

---

<sup>2</sup> Ich bedanke mich bei Herrn Thomas N. Kahl für die freundliche Genehmigung, den LST in der vorliegenden Untersuchung einsetzen zu dürfen.

### 3. Ergebnisse

In den Punkten 3.1 und 3.2 geht es um die Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen, in denen rein deskriptiv nach den Nennhäufigkeiten und der dimensional Struktur der Kausalattributionen gefragt wird. Beide Punkte werden hier vor allem deswegen aufgeführt, weil ein Vergleich mit den Befunden von JOPT (1978 a, p. 148 ff.) zur Kausalattribution für Zeugnisnoten im Fach Mathematik möglich ist. In den folgenden Abschnitten 3.3 bis 3.5 geht es um die Beantwortung der Fragestellungen 3 bis 8, in denen nach den Beziehungen der erhobenen Variablen untereinander gefragt wird.

#### 3.1 Einschätzung der Kausalfaktoren

In Tabelle 1 sind die Einschätzungen der Einflußrichtung bzw. die Ausschlußnennungen für die neun Kausalfaktoren – geordnet nach Oberbegriffen (vgl. JOPT 1978 a, p. 149) – in der Gesamtstichprobe wiedergegeben (Fragestellung 1). Betrachtet man in Tabelle 1 zunächst die Ausschlußnennungen im Vergleich zu den Nennhäufigkeiten (unter Ignorierung der jeweiligen Einflußrichtungen), so zeigt sich, daß die befragten Schüler vor allem ihre Anstrengung, die Unterrichtsgüte, die Stoffschwierigkeit und den Spaß, ihr Interesse am Fach für die Note in der Deutscharbeit verantwortlich

Tabelle 1: Einschätzung der Einflußrichtung bzw. Ausschlußnennungen (in Prozent) der einzelnen Kausalfaktoren<sup>a</sup>

Kausalfaktor	Nennhäufigkeiten (in Prozent)		
	ist Grund für Note		ist kein Grund
	günstig	ungünstig	
<b>Interesse</b> .....	49	32	19
<b>Anstrengung</b> .....	65	23	12
<b>Sympathie zum Lehrer</b> .....	52	20	28
<b>internale Faktoren</b> .....	55	25	20
<b>Sympathie des Lehrers</b> .....	51	19	30
<b>Unterrichtsgüte</b> .....	71	13	16
<b>Häusliche Hilfe</b> .....	46	29	25
<b>Klassenatmosphäre</b> .....	62	11	27
<b>Zufall</b> .....	39	40	21
<b>Stoffschwierigkeit</b> .....	56	28	16
<b>externale Faktoren</b> .....	54	23	23

<sup>a</sup> Die Kausalfaktoren sind nach internalen und externalen Ursachenquellen geordnet; genaue Bezeichnung der Faktoren im Text.

machen. Die höchsten Prozentwerte für Ausschlußnennungen (allerdings auch nur zwischen 25 und 30%) zeigen sich bei den Kausalfaktoren «Sympathie des Lehrers», «Sympathie zum Lehrer», «Klassenatmosphäre» und «häusliche Hilfe». Hier fällt auf, daß vor allem solche Faktoren als Ursachen für das Zustandekommen der Note in der Deutscharbeit relativ häufig ausgeschlossen werden, die als external bezeichnet werden können. Bezieht man die Einflußrichtung der Kausalfaktoren bei den Einschätzungen ein, so ergibt sich, daß vor allem der Güte des Unterrichts, der eigenen Anstrengung und der Klassenatmosphäre positive Effekte zugeschrieben werden. Faktoren, bei denen sich günstige und ungünstige Effekte in etwa die Waage halten, sind «Spaß/kein Spaß am Fach» und «Glück/Pech». Ähnliche Ergebnisse, die aufgrund von Skalierungsunterschieden in den Prozentwerten aber anders ausfallen, zu der wahrgenommenen Einflußrichtung der Kausalfaktoren bei Zeugnisnoten werden von JOPT (1978 a, p. 162 ff.) berichtet. Im Gegensatz zu JOPT (1978 a) kann hier aber nicht festgestellt werden, daß Schüler personalen (internalen) Faktoren – unabhängig von der erhaltenen Note – für das Zustandekommen ihrer Note ein größeres Gewicht zumessen als externalen Faktoren. Die in Tabelle 1 mitgeteilten durchschnittlichen Prozentwerte für die Gruppe der externalen und die Gruppe der internal-personalen Kausalfaktoren weichen kaum voneinander ab.

### 3.2 Dimensionen des Erklärungsraumes

Die Einschätzungen der neun Kausalfaktoren (unter Berücksichtigung des wahrgenommenen Einflusses) durch die Schüler wurden einer Hauptkomponenten-Faktorenanalyse unterzogen (Fragestellung 2). Die multiplen Korrelationskoeffizienten wurden als Kommunalitätsschätzungen verwendet; die

Tabelle 2: Faktorenmatrix der neun Kausalattributionen (2-faktorielle Lösung)

Ursachenelement	Faktor I	Faktor II	$h^2$
1. Interesse .....	.55	.17	.33
2. Anstrengung .....	.66	.29	.52
3. Sympathie zum Lehrer .....	.17	.89	.82
4. Zufall .....	.47	.22	.29
5. Häusliche Hilfe .....	.67	.10	.46
6. Klassenatmosphäre .....	.34	.67	.56
7. Sympathie des Lehrers .....	.30	.79	.72
8. Unterrichtsgüte .....	.62	.49	.62
9. Stoffschwierigkeit .....	.74	.31	.64
absolute Varianz .....	4.48	1.25	
relative Varianz (%) .....	82,40	17,60	

Faktorenmatrix wurde Varimax rotiert. Die Verwendung des mathematisch-statistischen Abbruchkriteriums «Zahl der Eigenwerte  $e_j > 1.00$ » führte zu zwei Faktoren, die 63,7% der Gesamtvarianz erklären. Die Faktorenladungen der neun Ursachen auf diesen Faktoren sind in Tabelle 2 wiedergegeben. Faktor I kann als *lern- und leistungsbezogene Attributionen* bezeichnet werden, Faktor II als *sozial-emotional orientierte Attributionen*. Eine zusätzlich berechnete 3-faktorielle Lösung (Varianzaufklärung: 83,8%) ergab keine sinnvolle Differenzierung des Erklärungsraumes.

Im Gegensatz zu JOPT (1978a, p. 170 ff.) gelingt hier nicht die Trennung von internal-personalen und externalen Ursachenelementen durch die Faktorenanalyse. Lediglich der «Sympathiefaktor» (sozialemotional orientierte Attributionen) zeigt eine gewisse Stabilität.

### 3.3 Kausalattributionen und Noten

Zum Zusammenhang von bestimmten Kausalattributionen mit den erhaltenen Zeugnisnoten liegen Ergebnisse von JOPT (1977, 1978a) und HERRIG & KRAMPEN (1979) vor. Bei solchen Interdependenzanalysen geht es erst im eigentlichen Sinne um die Frage nach den motivational-kognitiven Effekten von Schulnoten (Fragestellung 3). In Tabelle 3 sind die Interdependenzbefunde zu den vorliegenden Daten (Zusammenhang zwischen der Note in der schriftlichen Deutscharbeit und den Einschätzungen der einzelnen Kausalfaktoren) aufgeführt. Die Chi-Quadratwerte zeigen, daß sechs der neun Ursachenelemente in statistisch überzufälliger Weise mit den erhaltenen Noten verbunden sind. Als zensurenunabhängig erweisen sich die Einschätzungen der Kausalfaktoren «Sympathie zum Lehrer» (ebenso wie bei HERRIG & KRAMPEN 1979), «Unterrichtsgüte» (ebenso wie bei JOPT 1978a) und «Klassenatmosphäre». Betrachtet man die Nennhäufigkeiten und Ausschließnennungen bei den Kausalfaktoren, die Schüler mit verschiedenen Noten in der Klassenarbeit abgegeben haben, so zeigt sich folgendes Bild: Schüler mit guten Noten (Notenstufe «sehr gut», «gut» und «befriedigend») machen vor allem ihr Interesse am Fach, ihre Anstrengung, Glück und Stoffleichtigkeit als Ursachen mit positiver Einflußrichtung geltend; Schüler mit schlechten Noten (Notenstufe «mangelhaft» und «ungenügend») machen geringen Spaß am Fach, geringe Anstrengung, fehlende häusliche Hilfe, Pech und Stoffschwierigkeit als Ursachen mit negativen Einflußrichtungen verantwortlich; bei Schülern mit der Note «ausreichend» zeigt sich bei einigen Kausalfaktoren eine angenäherte Gleichverteilung der Nennungen, was die «Schlüsselstellung» dieser Schüler und Unterschiede in ihren Normstandards belegt (vgl. hierzu ausführlich JOPT 1978b).

Betrachtet man die einzelnen Ursachenelemente, bei denen sich signifikante Beziehungen zur Note zeigen (siehe Tabelle 3), so ergibt sich das Folgende: 1. *Spaß am Fach* wird von Schülern mit guten Noten (Note 1–3) als posi-

Tabelle 3: Einschätzung der Einflußrichtung bzw. Ausschlußnennungen (in %) der Kausalfaktoren in Beziehung zu den Zensuren<sup>a</sup>

Kausalfaktor	Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 20)	Notenstufe																	
		1			2			3			4			5			6		
		+	-	o	+	-	o	+	-	o	+	-	o	+	-	o	+	-	o
1. Interesse .....	92,03 <sup>1</sup>	86	o	14	78	11	11	68	5	27	40	43	17	6	75	19	18	63	19
2. Anstrengung .....	46,62 <sup>1</sup>	86	o	14	89	11	o	81	o	19	56	35	9	44	56	o	37	44	19
3. Sympathie zum Lehrer ...	25,16	57	o	43	50	6	44	59	23	18	47	31	22	50	25	25	50	31	19
4. Zufall .....	102,94 <sup>1</sup>	71	o	29	50	11	39	68	9	23	36	55	9	o	94	6	6	82	12
5. Häusliche Hilfe .....	32,01 <sup>3</sup>	93	o	7	44	28	28	32	32	36	43	40	17	31	25	44	43	44	13
6. Klassenatmosphäre .....	24,18	64	o	36	77	6	17	68	5	27	52	13	35	56	19	25	56	25	19
7. Sympathie des Lehrers ...	33,15 <sup>3</sup>	50	o	50	55	6	39	41	36	23	53	17	30	56	19	25	57	37	6
8. Unterrichtsgüte .....	29,17	93	o	7	83	6	11	71	19	10	70	13	17	69	6	25	50	25	25
9. Stoff .....	53,16 <sup>1</sup>	86	14	o	84	6	11	63	14	23	39	44	17	31	44	25	37	50	13

<sup>a</sup> Kennzeichnung der Kausalattributionen: + = positive Einflußrichtung; - = negative Einflußrichtung; o = ist kein Grund.

<sup>1</sup> p < .001; <sup>2</sup> p < .01; <sup>3</sup> p < .05.



rive Ursache wahrgenommen, von Schülern mit den Noten 5/6 als negative Ursache; Schüler mit der Note 4 machen Spaß/kein Spaß am Fach in etwa zu gleichen Prozentsätzen für ihre Note verantwortlich. 2. *Hobe Anstrengung* wird von den Schülern mit guten Noten übereinstimmend sehr häufig als Ursache für die Note angegeben; Schüler mit den Noten 4, 5, 6 nennen hohe und zu geringe Anstrengung in etwa gleichen Teilen als Grund. 3. Die *Sympathie des Lehrers* wird von guten Schülern entweder als positive Einflußquelle wahrgenommen oder als Ursache für die Note ausgeschlossen (von 50% der Schüler mit der Note 1!); auch Schüler mit schlechteren Noten glauben, daß die Sympathie des Lehrers eher förderlich auf ihre Note gewirkt hat, obwohl (vor allem bei den Notenstufen 3 und 6) der Prozentsatz der Nennungen, die «weil der Lehrer mich nicht mag» angeben, zunimmt. 4. *Häusliche Hilfe* wird nur von den Schülern mit der Note 1 in hohem Prozentsatz für die Note verantwortlich gemacht; Schüler mit der Note 3 geben etwa gleich häufig häusliche Hilfe als positiven, negativen oder keinen Grund für die Note an; Schüler mit der Note 5 machen häusliche Hilfe eher nicht für ihre Note verantwortlich, Schüler mit den Noten 4 und 6 beklagen fehlende häusliche Hilfe. 5. *Glück* wird von den guten Schülern am häufigsten aufgeführt, wobei auffällt, daß Zufall von den Schülern mit der Note 1 in nur 29% der Fälle ausgeschlossen wird, von Schülern mit der Note 2 aber immerhin in 39% der Fälle; Schüler mit den Noten 5 und 6 machen vor allem Pech für ihre Note verantwortlich, Schüler mit der Note 4 attribuieren in etwa zu gleichen Teilen auf Pech und Glück, was wiederum auf ihre Sonderstellung verweist. 6. *Mangelnde Stoffschwierigkeit* wird von den guten Schülern in hohem Maße für die Note verantwortlich gemacht; die Schüler mit schlechteren Noten geben zwar häufiger zu hohe Schwierigkeit des Stoffes als Ursache für die Note an, erstaunlich hoch bleiben aber hier die Nennungen für Stoffleichtigkeit. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Unterschiede in den Kausalattributionen zwischen Schülern mit verschiedenen Noten bei internalen Faktoren (Spaß, Anstrengung) am deutlichsten sind; die Differenzen bei den externalen Faktoren «Zufall», «Stoffschwierigkeit», «Sympathie des Lehrers» und «häusliche Hilfe» sind weniger markant.

### 3.4 Attributionen und generalisierte Selbsteinschätzung

Zunächst für die beiden SK-Skalen berechnete Itemanalysen belegen ihre meßtheoretische Tauglichkeit: als Reliabilitätskennwerte wurden für die Skala SK I .91 (Testhalbierungszuverlässigkeit nach SPEARMAN-BROWN) und .86 (interne Konsistenz nach KUDER-RICHARDSON, Formula 8) und für die Skala SK II .83 (Testhalbierungs-Reliabilität) und .79 (interne Konsistenz) ermittelt. Auch die Schwierigkeitsindizes und die Trennschärfekoeffizienten genügen den Anforderungen der klassischen Testtheorie (vgl. hierzu LIENERT 1969<sup>3</sup>).

Tabelle 4: Einschätzung der Einflußrichtung bzw. Ausschlußnennungen (in %) der Kausalfaktoren in Beziehung zu den SK-Skalen<sup>a</sup>

Kausalfaktor	SK I (negative Selbstbewertung)						SK II (positive Selbstbewertung)							
	Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 5)	< $\bar{x}_M$			≥ $\bar{x}_M$			Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 5)	< $\bar{x}_M$			≥ $\bar{x}_M$		
		+	-	o	+	-	o		+	-	o	+	-	o
1. Interesse .....	16,90 <sup>2</sup>	50	31	19	29	53	18	25,25 <sup>1</sup>	43	41	16	58	19	23
2. Anstrengung .....	7,23	69	19	12	57	31	12	11,57 <sup>3</sup>	61	29	10	70	16	14
3. Sympathie zum Lehrer ...	36,85 <sup>1</sup>	62	3	35	35	51	14	11,09 <sup>3</sup>	38	51	21	53	7	40
4. Zufall .....	5,46	48	31	21	29	51	20	29,60 <sup>1</sup>	31	53	16	51	21	28
5. Häusliche Hilfe .....	11,91 <sup>3</sup>	52	24	24	36	36	28	5,71	40	32	28	53	28	19
6. Klassenatmosphäre .....	14,68 <sup>2</sup>	68	6	28	52	24	24	19,11 <sup>1</sup>	54	18	28	74	3	23
7. Sympathie des Lehrers ...	22,15 <sup>1</sup>	63	8	29	31	41	28	10,05	28	48	24	54	12	34
8. Unterrichtsgüte .....	15,60 <sup>2</sup>	79	4	17	57	27	16	10,93	64	17	19	81	5	14
9. Stoff .....	12,87 <sup>3</sup>	66	22	12	38	41	21	25,92 <sup>1</sup>	34	50	16	66	20	14

<sup>a</sup> Kennzeichnung der Kausalattributionen: + = positive Einflußrichtung; - = negative Einflußrichtung; o = ist kein Grund.

<sup>1</sup> p < .001; <sup>2</sup> p < .01; <sup>3</sup> p < .05.

Die Skala SK II (generalisierte positive Selbstbewertung) steht in einer statistisch signifikanten korrelativen Beziehung zur Note in der Deutscharbeit ( $r = -.42$ ;  $p < .001$ ). Dies bestätigt die Befunde von KRAMPEN & HERRIG (1979): Schüler, bei denen eine hohe Übereinstimmung zwischen Ideal- und Real-Selbst und eine positive perzipierte Fremdeinschätzung in generalisierter Form vorliegt, haben eher bessere Noten (vgl. hierzu auch DURCHHOLZ 1976). Die gemeinsame Varianz von Note in der Deutscharbeit und generalisierter positiver Selbstbewertung beträgt 18% (Fragestellung 4). Skala SK I (negative generalisierte Selbstbewertung) korreliert zu  $r = .15$  mit der Note in der Deutscharbeit.

Die Schüler wurden dann an Hand der beiden SK-Skalen paramedian geteilt, um Vergleiche zwischen Schülern mit hoher und geringer generalisierter Selbstbewertung an Hand der Kausalattributionen durchführen zu können (Fragestellung 5). In Tabelle 4 sind die Ergebnisse zu diesen Vergleichen dargestellt. Schüler mit einer sehr negativen generalisierten Selbstbewertung machen danach vor allem mangelndes Interesse am Fach, fehlende Sympathie zum Lehrer, fehlende Sympathie des Lehrers und hohe Stoffschwierigkeit für ihre Note verantwortlich. Im Vergleich zu den Nennungen der Schüler mit geringer negativer Selbstbewertung machen sie auch häufiger fehlende häusliche Hilfe, mangelnde Unterrichtsgüte und das Nichtwohlfühlen in der Schulklasse für ihre Note verantwortlich. Bei dem Vergleich der Schüler an Hand der paramedianen Teilung nach Skala SK II (positive Selbstbewertung) ergibt sich folgendes Bild: Schüler mit einer sehr positiven generalisierten Selbstbewertung attribuieren ihre Note vor allem auf Spaß am Fach, hohe Anstrengung, starke Sympathie zum Lehrer, Glück, das Wohlfühlen in der Klasse und die geringe Schwierigkeit des Stoffes. Bei den Interdependenzbefunden zu Skala II muß die signifikante Korrelation zur Note bedacht werden, d. h., die Interdependenzbefunde spiegeln z. T. die Ergebnisse zum Zusammenhang von Attributionen und erhaltenen Noten wieder (siehe Punkt 3.3).

### *3.5 Attributionen und Wahrnehmung der Unterrichtssituation*

Auch die zum Lernsituationstest (LST) durchgeführten Itemanalysen bestätigen im Großen und Ganzen die von KAHL (1977) vorgelegten Werte. Für die Skala LST 1 (Kohäsion) ergab sich ein Testhalbierungszuverlässigkeitskoeffizient (nach RULON; vgl. LIENERT 1969<sup>3</sup>) von .77 (KAHL 1977: .89), eine interne Konsistenz (nach Formula 8 von KUDER-RICHARDSON) von .94; LST 2 (Identifikation mit der Unterrichtsarbeit) .84 (KAHL: .88) und .96; LST 3 (Leistungsanforderungen im Unterricht): .76 (KAHL: .82) und .93; LST 4 (Betonung von Wettbewerb und Ordnung): .55 (KAHL: .76) und .88. Auch die Interkorrelationsmatrix der 4 LST-Skalen entspricht der von KAHL (1977) angegebenen recht gut (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Interkorrelationen der Note, SK- und LST-Skalen (N = 110)

	Note	SK I	SK II	LST 1	LST 2	LST 3	LST 4
Note	1.00	.15	-.42 <sup>1</sup>	-.25 <sup>2</sup>	.11	.02	-.27 <sup>2</sup>
SK I		1.00	-.08	-.30 <sup>2</sup>	-.30 <sup>2</sup>	.22 <sup>3</sup>	.01
SK II			1.00	-.03	.31 <sup>2</sup>	-.01	.25 <sup>2</sup>
LST 1				1.00	.30 <sup>2</sup>	-.50 <sup>1</sup>	-.30 <sup>2</sup>
LST 2					1.00	-.16	.26 <sup>2</sup>
LST 3						1.00	.30 <sup>2</sup>
LST 4							1.00

<sup>3</sup>p < .001; <sup>2</sup>p < .01; <sup>1</sup>p < .05.

In Tabelle 5 werden auch die korrelativen Befunde zu den LST- und SK-Skalen mitgeteilt (Fragestellung 8). Die Korrelationskoeffizienten erreichen zwar z. T. signifikante Werte, bleiben in der gemeinsamen Varianz der jeweiligen Variablenpaare aber gering (maximal 9%). Die Koeffizienten weisen darauf, daß eine negative generalisierte Selbstbewertung mit einer als gering wahrgenommenen Kohäsion in der Schulklasse, mit einer geringen Identifikation mit der Unterrichtsarbeit und mit als hoch perzipierten Leistungsanforderungen im Unterricht zusammenhängt; eine positive generalisierte Selbstbewertung steht im Zusammenhang mit der hohen Identifikation mit der Unterrichtsarbeit und einer als hoch wahrgenommenen Betonung von Wettbewerb und Ordnung in der Schulklasse.

Die von KAHL (1977) für drei LST-Skalen festgestellten Bezüge zu Zeugnisnoten können hier für die Note in einer Deutscharbeit für 2 LST-Skalen bestätigt werden (siehe Tabelle 5): Schüler, die eine hohe Kohäsion in der Schulklasse und eine starke Orientierung hin auf Wettbewerb und Ordnung wahrnehmen, haben eher bessere Noten (Fragestellung 6). Die gemeinsame Varianz von Note in der Klassenarbeit und LST-Skalen bleibt aber mit 6–7% ebenso gering wie bei KAHL (1977, p. 254).

Zur Beantwortung der Fragestellung 7 (attribuieren Schüler, die die Unterrichtssituation verschiedenartig wahrnehmen, unterschiedlich für ihre Noten?) wurde die Gesamtstichprobe wiederum (nun an Hand der 4 LST-Skalen) paramedian geteilt. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 6a und 6b aufgeführt. Für die Skala LST 1 (Kohäsion) ergibt sich nur ein signifikanter Befund: Schüler, die eine hohe Kohäsion in der Klasse wahrnehmen, geben relativ häufiger an, daß kein Spaß am Fach ein Grund für ihre Note gewesen sei, wogegen Schüler, die eine geringe Kohäsion perzipieren, häufiger «Spaß am Fach» als Grund für ihre Note ausschließen. Bei den acht anderen Kausalfaktoren zeigen sich keine signifikanten Interdependenzen zur Skala LST 1, was vor allem für den Kausalfaktor «Klassenatmosphäre» überraschend ist (siehe Tabelle 6a). Schüler, die sich stark mit der Unterrichtsarbeit identifi-

Tabelle 6a: Einschätzung der Einflußrichtung bzw. Ausschlußnennungen (in %) <sup>a</sup> der Kausalfaktoren in Beziehung zu den Skalen LST 1 und LST 2 <sup>b</sup>

Kausalfaktor	LST 1 (Kohäsion)						LST 2 (Identifikation mit Unterrichtsarb.)							
	Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 5)	< $\bar{x}_M$			≥ $\bar{x}_M$			Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 5)	< $\bar{x}_M$			≥ $\bar{x}_M$		
		+	-	o	+	-	o		+	-	o	+	-	o
1. Interesse .....	11,41 <sup>3</sup>	47	28	25	52	36	12	18,57 <sup>2</sup>	45	35	20	54	29	17
2. Anstrengung .....	2,68							7,38						
3. Sympathie zum Lehrer ...	8,09							19,48 <sup>2</sup>	38	36	26	67	4	29
4. Zufall .....	1,84							13,53						
5. Häusliche Hilfe .....	4,73							9,55	30	52	18	50	27	23
6. Klassenatmosphäre .....	3,38							18,08 <sup>2</sup>						
7. Sympathie des Lehrers ...	4,71							7,86	47	20	33	79	2	19
8. Unterrichtsgüte .....	5,78							11,78 <sup>3</sup>						
9. Stoff .....	6,86							10,24	61	21	18	83	3	14

<sup>a</sup> Prozentangaben werden nur gemacht, wenn der Chi<sup>2</sup>-Wert signifikant ist.

<sup>b</sup> Kennzeichnung der Kausalattributionen wie in den Tabellen 3 und 4.

<sup>2</sup>  $p < .001$ ; <sup>3</sup>  $p < .05$ .

Tabelle 6b: Einschätzung der Einflußrichtung bzw. Ausschlußnennungen (in %) <sup>a</sup> der Kausalfaktoren in Beziehung zu den Skalen LST 3 und LST 4 <sup>b</sup>

Kausalfaktor	LST 3 (Leistungsanforderungen im Unt.)						LST 4 (Betonung von Wettbewerb + Ordnung)							
	Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 5)	< $\bar{x}_M$			≥ $\bar{x}_M$			Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 5)	< $\bar{x}_M$			≥ $\bar{x}_M$		
		+	-	o	+	-	o		+	-	o	+	-	o
1. Interesse .....	6,38						3,90							
2. Anstrengung .....	0,64						20,51 <sup>1</sup>	54	36	10	81	5	14	
3. Sympathie zum Lehrer ...	11,22 <sup>3</sup>	51	15	34	53	30	17	4,71						
4. Zufall .....	10,05 (p = .074)	36	41	23	55	32	13	11,31 <sup>3</sup>	33	48	19	49	28	23
5. Häusliche Hilfe .....	7,20							11,06	39	28	33	56	30	14
6. Klassenatmosphäre .....	7,30							(p = .050)						
7. Sympathie des Lehrers ...	3,57							7,25						
8. Unterrichtsgüte .....	1,85							8,43						
9. Stoff .....	5,90							8,17	46	33	21	70	21	9
								10,89						
								(p = .054)						

<sup>a</sup> Prozentangaben werden nur gemacht, wenn die Chi<sup>2</sup>-Werte signifikant sind oder wenn sie knapp die Signifikanzgrenze von  $\alpha = .05$  verfehlen.

<sup>b</sup> Kennzeichnung der Kausalattributionen wie in den Tabellen 3, 4 und 6a.

<sup>1</sup>p < .001; <sup>3</sup>p < .05.

zieren (LST 2), machen relativ häufiger «Spaß am Fach», «Sympathie zum Lehrer», «Glück» (!), die positive Klassenatmosphäre und die «Unterrichtsgüte» für ihre Note verantwortlich. Schüler, die hohe Leistungsanforderungen in der Klasse wahrnehmen, attribuieren ihre Note häufiger auf mangelnde Sympathie zum Lehrer als die Schüler, die die Leistungsanforderungen als gering perzipieren (siehe Tabelle 6b). Im Trend besteht noch ein Unterschied beim Faktor «Zufall»: hier tendieren Schüler, die hohe Leistungsanforderungen wahrnehmen, eher zur Kausalattribution «Glück», Schüler, die geringe Anforderungen wahrnehmen eher zu «Pech» oder zum Ausschluß dieses Faktors. Schüler, die eine hohe Orientierung hin auf Wettbewerb und Ordnung (also eine hohe Verhaltensnormierung) wahrnehmen, machen häufiger hohe Anstrengung und Glück, im Trend, häusliche Hilfe und geringe Stoffschwierigkeit (!) für ihre Note in der Arbeit verantwortlich. Insgesamt zeigen sich also eine Reihe von plausibel interpretierbaren Interdependenzen zwischen Kausalattributionen für die Note in einer schriftlichen Arbeit und verschiedenen Aspekten der Wahrnehmung des Klassenklimas. Allerdings ergaben sich bei einigen Kausalfaktoren keine signifikanten Beziehungen zu den LST-Skalen, die eigentlich zu erwarten gewesen wären. So z. B. bei der Beziehung von «Klassenatmosphäre» und LST 1 (Kohäsion) oder «Anstrengung» und LST 3 (Leistungsanforderungen im Unterricht).

#### 4. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit konnten die Interdependenzen der drei untersuchten kognitiv-motivationalen Variablenkomplexe und ihre Beziehungen zu den Zensuren in einer schriftlichen Deutscharbeit belegt werden. Die in der Klassenarbeit erhaltenen Noten stehen in statistisch bedeutsamen Beziehungen zu bestimmten Kausalattributionen, zur generalisierten Selbstbewertung und zu verschiedenen Aspekten der subjektiven Wahrnehmung von unterrichtlichen Lernsituationen. Erwartungsgemäß bleibt die gemeinsame Varianz der allgemeineren Variablen «Selbstbewertung» bzw. «Wahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen» und Zensuren relativ gering; beide Variablenkomplexe dürften aber in einem umfassenden Modell zur Explanatation und Prognose von Schulleistungen ihren Platz haben (vgl. hierzu KRAPP & MANDL 1976).

Spezifischer als bei diesen beiden Variablenkomplexen sind die Befunde zum Zusammenhang von Noten und Kausalattributionen. Vorliegende Ergebnisse zur Interdependenz von Attributionen und erhaltenen Zeugnisnote werden z. T. bestätigt (etwa die Zensurenunabhängigkeit der Kausalfaktoren «Unterrichtsgüte» und «Sympathie zum Lehrer»), z. T. ergeben sich aber auch neue Gesichtspunkte, die hypothetisch auf den Unterschied zwischen Zeug-

nisnoten als kumulative Ereignisse und Noten in einzelnen Prüfungen, die die Basis für Zeugnisnoten darstellen, zurückgeführt werden können. Hier ist deutlich, daß weitere Untersuchungen zur Analyse der kognitiv-motivationalen Effekte von Einzelleistungs-Noten notwendig sind (vgl. hierzu etwa KRAPP & MANDL 1976; KRAMPEN 1979), wobei dann auch im Längsschnitt das Zustandekommen von Zeugnisnoten über ein ganzes oder halbes Schuljahr untersucht werden sollte. So mag etwa die Prüfungsnähe bzw. die Zeugnisnähe für die Art der kognitiv-motivationalen Effekte von Zensuren eine wesentliche Determinante sein (vgl. hierzu etwa GARVIN & RALSTON 1972).

Schließlich sind sicherlich auch umfassende Analysen der Prüfungssituation in der Schule bei mündlichen und schriftlichen Prüfungen notwendig. Exemplarisch kann hier die empirische Untersuchung von HÄCKER (1968) genannt werden.

In Folgestudien sollte vor allem versucht werden, die Befundlage zum Zusammenhang von Noten und Kausalattributionen zu erhärten. Vorliegende Untersuchungen (vgl. etwa JOPT 1977, 1978 a, 1978 b; HERRIG & KRAMPEN 1979; KRAMPEN 1979) verwendeten zum Teil unterschiedliche Skalierungsmethoden bei der Erhebung der Kausalattributionen, untersuchten verschiedene Schulfächer bzw. die Noten in ihnen und unterschiedliche Klassenstufen. Diskrepanzen der hier vorgelegten Ergebnisse zu den genannten Arbeiten können sicherlich z. T. darauf zurückgeführt werden. Schließlich sollte zunehmend den Schülern in der «Schlüsselstellung» (vgl. JOPT 1978 b), nämlich denen, die die Note «ausreichend» haben, eine besondere Beachtung zukommen. Die Sonderstellung bzw. die Unterschiede innerhalb dieser Gruppe von Schülern konnte auch in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden.

*Résumé: Les interdépendances de trois complexes de variables (auto-évaluation généralisée, perception de situations d'apprentissage pendant l'écolage et attributions causales de notes dans un travail écrit en allemand) ainsi que leurs relations avec la note du travail écrit ont été analysées sur la base d'une approche cognitive dans le cadre d'une théorie de la motivation. 110 élèves de 5e année scolaire ont participé à l'examen. Il existe des relations significatives entre les trois complexes de variables et la note obtenue; les variances communes aux censures et à l'auto-évaluation, resp. à la perception du climat de la classe, demeurent cependant relativement faibles. On trouve des différences d'attribution dépendant des censures surtout dans les facteurs causals: intérêt, effort, hazard et difficulté de la matière; des relations importantes existent entre certaines attributions causales et l'auto-évaluation généralisée, ainsi que différents aspects de la perception de la situation d'écolage.*

*Summary: The interdependences of three complexes of variables (self-esteem, perception of classroom learning environment and causal attributions for*



marks in a written examination) and their relationships to the marks in the examination are analysed on the background of a cognitive approach in motivation theory. 110 pupils of grade 5 participated in the study. The three complexes of variables have significant relationships to the marks; the common variance of marks and self-esteem resp. perception of classroom climate is relatively low (maximum 18 percent). Mark-related differences in attributions exist with the causal factors interest, effort, chance and difficulty of subject matter; some attributions are related to self-esteem and to various aspects of perception of the classroom learning environment.

### Literatur

- BIERHOFF-ALFERMANN, D. 1976. Die Beziehung von Noten und Schülermerkmalen bei Schülern der 9. und 10. Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 23, 205-214.
- DURCHHOLZ, E. 1976. Selbstkonzept: Ein exploratorischer Entwurf zur Erfassung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 14 Jahren. In: E. G. WEHNER (Ed.) *Würzburger Psychologische Untersuchungen*. Band III. Bern: Lang. p. 86-111.
- FRIEDRICH, C. 1978. Zusammenhang zwischen Variablen der sozialen Umwelt und der Schulleistungen bei 12- bis 13jährigen Gymnasiasten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 25, 247-251.
- GARVIN, A. D. & RALSTON, N. C. 1972. Test proximity and academic optimism: A replication. *Journal of the Student Personnel Association for Teacher Education* 10 (4), 92-99.
- HÄCKER, H. 1968. Klassenarbeiten aus der Sicht von Volksschülern. *Schule und Psychologie* 15, 368-381.
- HECKHAUSEN, H. 1977a. Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau* 28, 175-189.
- HECKHAUSEN, H. 1977b. Task-irrelevant cognitions during an exam: Incidence and effects. *Newsletter Selbstkonzepte* 1, Heft 4.
- HERRIG, D. & KRAMPEN, G. 1979. Wie erklären Schüler und deren Lehrer das Zustandekommen von Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (im Druck).
- JOPT, U.-J. 1977. Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 24, 174-178.
- JOPT, U.-J. 1978a. *Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule*. Bochum: Kamp.
- JOPT, U.-J. 1978b. Wenn Schüler Zensuren geben könnten: Attributive Begleitprozesse diskrepanter Leistungsevaluationen. Vortrag auf dem 31. Kongreß der DGfPs in Mannheim.
- KAHL, T. N. 1977. *Unterrichtsforschung*. Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg: Scriptor.
- KAHL, T. N., BUCHMANN, M. & WITTE, E. H. 1977. Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9, 277-285.
- KLEBER, E. W. 1976. Allgemeine Bemerkungen zur Leistungsmessung in der Schule. In: KLEBER, E. W., MEISTER, H., SCHWARZER, C. & SCHWARZER, R. (Ed.) *Beurteilungsprobleme*. Weinheim: Beltz. p. 65-73.

- KRAMPEN, G. 1979. Zur prognostischen Bedeutung kognitiv-motivationaler Effekte von Zensuren in einer Deutscharbeit bei Hauptschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (im Druck).
- KRAMPEN, G. & HERRIG, D. 1979. Kognitiv-motivationale Effekte von Zeugnisnoten bei Schülern der 6. und 8. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 11, 31-42.
- KRAPP, A. 1976. Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 23, 91-109.
- KRAPP, A. & MANDL, H. 1976. Vorhersage und Erklärungen der Schulleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 8, 192-219.
- KRIEGER, R. 1977. Kognitive Motivation. Bewußtseinsvorgänge und zielgerichtetes Verhalten. In: TODT, E. (Ed.) *Motivation*. Heidelberg: Quelle & Meyer. p. 112-147.
- LIENERT, G. A. 1969<sup>3</sup>. *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- PFEIFFER, H. 1977. Zeugnisnoten und ihre Bewertung durch Schüler des 4. Schuljahres. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 24, 267-275.
- PIEHL, J. 1976. Bedingungen unterschiedlicher Ursachenerklärungen von Examennoten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 8, 51-57.
- SCHNEIDER, K. 1977. Leistungsmotive, Kausalerklärungen für Erfolg und Mißerfolg und erlebte Affekte nach Erfolg und Mißerfolg. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 24, 613-637.
- SCHREINER, G. 1973. *Schule als sozialer Erfahrungsraum*. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas. Frankfurt/M: Athenäum.
- SNYDER, C. R. & CLAIR, M. 1976. Effects of expected and obtained grades on teacher evaluation and attitude of performance. *Journal of Educational Psychology* 68, 75-82.

**Korrespondenzadresse:**

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