

Kausalattributionierung guter Noten und Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten in vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler

Von *Günter Krampen*

Zusammenfassung

Durch Kohortenvergleiche von Schülern, die unterschiedlich lange auf einer Sonderschule für Lernbehinderte sind, wurde die Entwicklung der kognitiv-motivationalen Variablen „notenbezogene Kausalattributionen“ und „Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten“ in einer Feldstudie untersucht. An der Datenerhebung waren 101 Sonderschüler beteiligt, die den Kohorten 1 (sechswöchige Sonderschulerfahrung), 2 (1 bis 3 Jahre Sonderschulerfahrung), 3 (3 bis 6 Jahre) und 4 (6 bis 8 Jahre) zugeordnet wurden. In teilstrukturierten Gesprächen wurden die Kausalattributionen für die Zensur in der letzten Deutscharbeit und sieben bereichsspezifische Selbstkonzept-Variablen erhoben. Die Kohortenvergleiche weisen auf eine hohe Stabilität dieser Variablen im Laufe des Sonderschulbesuchs. Bedeutsame Kohortenunterschiede zeigen sich an nur wenigen Stellen. So nehmen etwa Begabungsattributionen nach guten Noten mit zunehmender Sonderschulerfahrung ab. Die Diskussion bezieht sich auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Förderung von lernbehinderten Sonderschülern, die nicht mit der Präsentation veränderter Bezugsgruppen und -normen abgeschlossen sein darf.

1. Problemstellung

In einer unlängst an gleicher Stelle erschienenen Arbeit untersuchten *Lauth* und *Wilms* (1981) experimentell das Attribuierungsverhalten nach schulisch relevanten Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen von lernbehinderten Sonderschülern, die sich in der Dauer der Sonderschulerfahrung unterschieden. Zentrales Ergebnis dieser Studie ist, daß mit der Dauer des Sonderschulbesuchs keine motivationalen Verbesserungen des Attributionsverhaltens einhergehen. Die Autoren fanden vielmehr Hinweise dafür, daß bei den Schülern, die die Sonderschule erst kurze Zeit besuchen (0,4 bis 1,4 Jahre), ein positiveres Attribuierungsverhalten vorliegt als bei Schülern mit mittel-langer Sonderschulerfahrung (3,2 bis 4,4 Jahre). Bei Schülern, die über 6,4 Jahre Sonderschulerfahrung haben, zeigten sich wiederum einige schwache Hinweise auf ein positiveres Attribuierungsverhalten. Dies führte zu der Hypothese einer kurvenlinearen Beziehung zwischen der Dauer des Sonderschulbesuchs und der motivationspsychologischen Qualität von Kausalattributionen, die *einen* der wesentlichen Variablenbereiche aus der modernen kognitiven Motivations-*theorie* ausmachen (andere Variablenbereiche sind etwa Erfolgs- und Miß-

erfolgserwartungen, Zielorientierungen, Bezugsnormorientierungen, Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten (vgl. im Überblick *Heckhausen*, 1980, 564 ff. sowie *Heckhausen* und *Rheinberg*, 1980).

Mit Bezug zu der zweidimensionalen Klassifikation von Ursachenfaktoren nach *Weiner* (1975), in der zwischen zeitlich stabilen versus variablen sowie internalen versus externalen Attributionen unterschieden wird, gelten bei *Lauth* und *Wilms* (1981) vor allem internal-variable Ursachenerklärungen von Schülern (also etwa Attributionen auf hohe Anstrengung bei Erfolg und auf geringe Anstrengung bei Mißerfolg), ausschließlich bei Erfolgserlebnissen auch internal-stabile Ursachenerklärungen (also etwa Attributionen auf hohe Begabung) als motivational positive Zwischenprozesse. Dabei wird die Generalität bzw. Bereichsspezifität von Attributionsmustern (im Sinne von Attribuierungsstilen), die freilich experimentell schwer faßbar ist, nicht beachtet. Gerade dieser – vor allem durch die Anwendung der Theorie der gelernten Hilflosigkeit (*Seligman*, 1975) auf die Ätiopathogenese depressiven Verhaltens und auf Leistungsversagen in den Blickpunkt getretene – Aspekt des Attributionsverhaltens scheint aber von erheblicher motivationaler und handlungssteuernder Bedeutung zu sein, da durch ihn generalisierte Attribuierungstendenzen und allgemeine Einstellung zur eigenen Leistungsfähigkeit thematisiert werden (vgl. etwa auch das Konstrukt der „Selbstwirksamkeit“/“self-efficacy“ bei *Bandura*, 1977).

Für den Bereich schulisch relevanter Leistungen werden wesentliche Inhalte der Generalisiertheit kausaler Attributionen etwa durch das Konstrukt der Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten erfaßt (andere Inhalte dieser Generalisiertheit werden etwa durch das Konstrukt der Kontrollüberzeugungen gebunden (vgl. *Krampen*, 1982). Für lernbehinderte Sonderschüler mit einem (relativ hohen) durchschnittlichen Intelligenzquotienten von 85 stellten nun *Krug* und *Peters* (1977) motivational positive Erhöhungen des Selbstkonzeptes der Begabung im Verlauf des ersten Sonderschuljahres fest. Von *Krampen* und *Zinßer* (1981) wird ebenfalls über positive Effekte der Sonderschulzuweisung auf verschiedene schulisch bedeutsame Aspekte des Selbstkonzeptes eigener Fähigkeiten berichtet, die etwa durch den Wechsel der Bezugsgruppe, die veränderten Normorientierungen bei der Leistungsbeurteilung, die kleinere Klassengröße auf der Sonderschule etc. erklärt werden können. In einer unausgelesenen Stichprobe von Schülern, die auf eine Sonderschule für Lernbehinderte wechselten, konnten bei *Krampen* und *Zinßer* im Vorher- (Regelschule)/Nachher- (sechs Wochen Sonderschulerfahrung)-Vergleich signifikante und numerisch bedeutsame Verbesserungen des Selbstkonzeptes eigener Fähigkeiten in Mathematik, Deutsch und im konvergenten Denken festgestellt werden. Es stellt sich nun die Frage nach der zeitlichen Stabilität dieser motivational bedeutsamen Veränderungen im Verlauf des Sonderschulbesuchs. Neben Längsschnittuntersuchungen, die – auch wir haben dies an unserem Datensatz (*Krampen* und *Zinßer*, 1981) verspüren müssen – wegen der oftmals hohen Ausfallquote bei Sonderschülern (Ursachen: häufiger Wohnort- und Schulwechsel, unregelmäßiger Schulbesuch etc.) schwer zu realisieren sind, bieten sich die aus der Entwicklungspsychologie bekannten, auch in der Arbeit von *Lauth* und *Wilms* (1981) durchgeführten Kohortenvergleiche als Untersuchungsansatz an, bei denen Entwicklungsveränderungen indirekt durch Querschnittsvergleiche beurteilt werden. (Zu den methodischen Problemen dieser quasi-experimentellen

Designs siehe etwa *Rudinger*, 1981). Auch in der vorliegenden Arbeit wird ein solcher Ansatz verwendet, nach dem vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler in den motivationalen Variablen „Kausalattributionen“ und „Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten“ verglichen werden sollen. Im Gegensatz zu *Lauth* und *Wilms* (1981) wird jedoch auf die experimentelle Manipulation von Erfolgs- und Mißerfolgserebnissen verzichtet. Statt dessen werden die Schüler gebeten, Ursachenerklärungen für real erhaltene Schulnoten abzugeben. Damit soll der Realitätsbezug der kognitiv-motivationalen Zwischenprozesse erhöht werden (vgl. auch *Bronfenbrenner*, 1981), auf den von *Lauth* und *Wilms* nur indirekt geschlossen werden kann. Es wird somit zunächst der Frage nachgegangen, inwieweit sich die experimentellen Befunde von *Lauth* und *Wilms* (1981) in einer Feldstudie replizieren lassen. Darüber hinaus sollen verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten bei den Schülern erhoben werden, um – ähnlich wie bei *Krug* und *Peters* (1977) – Aussagen über die Generalisiertheit möglicher Effekte des Sonderschulbesuchs auf motivationale Variablen treffen zu können.

2. Methode

An der Datenerhebung waren insgesamt 101 Schüler einer Sonderschule für Lernbehinderte beteiligt. Je nach Dauer der Sonderschulzugehörigkeit wurden sie vier Kohorten zugeordnet, wobei – ähnlich wie bei *Lauth* und *Wilms* (1981) – die partielle Konfundierung der Altersvariable mit der Länge der Sonderschulerfahrung zu beachten ist. Eine solche Konfundierung liegt nicht bei den Kohorten 1 und 2 vor. Bei ihnen handelt es sich im Grunde um eine Alterskohorte, innerhalb der zwischen Schülern mit sehr kurzer (sechs Wochen) und längerer Sonderschulerfahrung (ein bis drei Jahre) unterschieden wird. Die Kohorten 3 und 4 unterscheiden sich sowohl von den Kohorten 1 und 2 als auch untereinander im Alter und in der Länge der Sonderschulerfahrung. Die Charakteristika der vier Kohorten sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Die im folgenden beschriebenen Variablen wurden z. T. in Einzelgesprächen, z. T. in Kleingruppen bei den Schülern verbal erhoben, wobei insbesondere auf die Verständlichkeit der Instruktionen und Fragestellungen geachtet wurde. Die ausführlichen Instruktionen und Fragen wurden in so gut

Tab. 1: Charakteristika der vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler

Kohorte	N	Geschlecht		Alter (\bar{x})	Dauer des Sonderschul- besuchs	Klassenstufe	Stichprobenart
		weibl.	männl.				
1	17	6	11	11,4	6 Wochen	3–4	unausgelesen
2	23	11	12	11,5	1,1–3,1 Jahre	3–4	unausgelesen
3	35	15	20	13,8	3,4–6,1 Jahre	5–6	Zufallsauswahl
4	26	12	14	14,9	6,5–8,1 Jahre	7–8	Zufallsauswahl

wie allen Fällen vom Versuchsleiter frei kommentiert und auf Rückfragen der Schüler an Hand von Beispielen erläutert.¹⁾ Folgende Variablen wurden erhoben:

1. Die Schüler wurden nach ihrer jeweils letzten Note in einer Deutscharbeit gefragt (der maximale zeitliche Abstand dazu betrug zwei Wochen) und gebeten, für die elf folgenden Kausalfaktoren jeweils anzugeben, ob es sich um einen Grund mit positivem oder negativem Einfluß handelt, bzw., ob dies kein Grund für das Zustandekommen der Note war: (1) hohe/geringe Anstrengung, (2) hohe/geringe Begabung, (3) Zufall (Glück/Pech), (4) hohe/geringe Stoffschwierigkeit, (5) (kein) Spaß am Fach, (6) (keine) Sympathie zum Lehrer, (7) (keine) Sympathie des Lehrers, (8) gute/schlechte Klassenatmosphäre, (9) (keine) häusliche Hilfe, (10) (keine) Ablenkung durch andere Dinge und (11) hohe/geringe Unterrichtsgüte. Diese Liste geht inhaltlich über die „klassischen“ Ursachenfaktoren sensu *Weiner* (1975) hinaus und beachtet neben den vier üblichen sieben weitere, schulisch relevante Erklärungsfaktoren. Sie hat sich bislang in einer Reihe von Untersuchungen bei Regelschülern bewährt (vgl. etwa *Jopt*, 1978 sowie *Herrig* und *Krampen*, 1979).
2. Das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in Mathematik (SKM) wurde mit dem von *Jopt* (1978) entwickelten SKM-Fragebogen erhoben, wobei auf eins der zehn Originalitems verzichtet werden mußte, da es den möglichen Übertritt auf eine Realschule oder ein Gymnasium zum Inhalt hat.
3. Mit dem parallel zum SKM-Fragebogen konstruierten SKD-Fragebogen (*Krampen*, 1980) wurde das Schulfach-bezogene Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in Deutsch (SKD) und das allgemeinere Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten (SKK) erfaßt.
4. Die Selbstkonzeptbereiche „divergentes Denken“, „soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen“, „konvergentes Denken/Schulleistung“ und „Arbeitsgewohnheiten/Einstellungen zur Schule“ wurden mit einer leicht modifizierten Form der von *Ewert* (1979) vorgelegten deutschsprachigen Version der „Sears Self-Concept Inventory Scale“ (SSCI) erhoben. Auf der Basis der faktorenanalytischen Befunde *Ewerts* zum SSCI wurden die Subskalen SK divergentes Denken (12 Items), SK konvergentes Denken (11 Items) und SK Arbeitsgewohnheiten (6 Items) entwickelt. Die Subskala SK soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen stellt mit vier Items eine Zusammenfassung der geschlechtsspezifischen Faktoren bei *Ewert* (1979) dar.

¹⁾ Ich danke Frau Dipl.-Psych. *Andrea Zinßer* herzlich für die Hilfe bei der Erhebung der Daten.

3. Ergebnisse²⁾

3.1 Kohortenvergleiche der Kausalattributionen

Bevor Kohortenvergleiche bezüglich der notenbezogenen Kausalattributionen durchgeführt werden können, muß vorab die Frage untersucht werden, ob sich die vier Kohorten in der Zensur der letzten Deutscharbeit bedeutsam unterscheiden. Dazu wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet, die – bei Varianzhomogenität – mit einem Testwert von $F(3/97) = 1,274$ zu einem statistisch nicht bedeutsamen Ergebnis kam. Auch a posteriori durchgeführte Einzelmittelwertvergleiche („multiple ranges tests“ nach *Duncan*) weisen auf keine signifikanten Notenunterschiede zwischen den vier Kohorten. Die Notenmittelwerte liegen alle in der Nähe des Wertes 2,8, was darauf verweist, daß in allen Kohorten relativ viel Schüler mit der Zensur „Erfolge“ rückgemeldet bekamen und nur sehr wenige „Mißerfolge“. Für die Kohortenvergleiche der Kausalattributionen bedeutet dies, daß die Analysen auf die natürliche „Erfolgsbedingung“ (Notenstufen 1, 2 und 3) beschränkt bleiben müssen, da die Stichprobenbesetzungen unter der „Mißerfolgsbedingung“ (Notenstufen 4, 5 und 6) für statistisch sinnvolle Vergleiche mit einem Minimum von $N = 2$ zu niedrig liegen.

Tab. 2: Nennhäufigkeiten der Kausalfaktoren bei Erfolg (Deutschnote 1, 2 oder 3) in den vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler

Kausalfaktor	1. Kohorte (N = 15)	2. Kohorte (N = 16)	3. Kohorte (N = 19)	4. Kohorte (N = 16)	Chi ² (df = 3)
1. Begabung	14	12	10	9	7,963*
2. Anstrengung	10	10	12	15	6,007
3. Aufgabenleichtigkeit	14	12	11	9	6,781
4. Zufall (Glück)	7	10	9	7	1,402
5. Spaß am Fach	11	15	14	12	– ^a
6. Sympathie zum Lehrer	0	14	6	8	– ^a
7. Sympathie des Lehrers	0	6	8	4	– ^a
8. gute Klassenatmosphäre	1	12	7	9	16,092**
9. häusliche Hilfe	6	15	9	9	11,279*
10. keine Ablenkung	3	11	12	11	10,385*
11. Unterrichtsgröße	4	14	11	13	13,882**

** $p < .01$; * $p < .05$

^a Chi²-Tests wegen zu geringer Erwartungswerte nicht berechenbar (siehe Text).

Die Nennhäufigkeiten der Kausalfaktoren beim Erhalt der Deutschnote sehr gut, gut oder befriedigend in den vier Kohorten sind in Tabelle 2 wieder-

²⁾ Die Datenanalysen wurden mit dem System TR 440 des Regionalen Hochschulrechenzentrums Kaiserslautern, Station Universität Trier, durchgeführt.

gegeben. Zur statistischen Prüfung der Hypothese von allgemeinen Kohortenunterschieden in den Kausalattributionen wurden 4 (Kohorten) \times 2 (Nennung des Kausalfaktors: ja/nein) Felder-chi²-Tests durchgeführt. Aufgrund zu schwach besetzter Tafelteile und zu geringer Erwartungswerte war dies bei drei Kausalfaktoren nicht möglich. Auf die Berechnung alternativer Testverfahren (*Freeman-Halton-Test* oder *Krauths* exakter chi²-Test; vgl. *Lienert*, 1978², S. 404 ff.) wurde aus ökonomischen Gründen und wegen der interpretativen Anschaulichkeit der Befunde zu diesen Ursachenfaktoren verzichtet.

Signifikante Unterschiede zwischen den vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler liegen bei den Nennhäufigkeiten der Kausalfaktoren Begabung, Klassenatmosphäre, häusliche Hilfe, keine Ablenkung und Unterrichtsgüte vor. Auch bei zwei der drei nicht teststatistisch überprüften Kausalfaktoren (Sympathie zum und Sympathie des Lehrers) bestehen inspektiv deutliche Unterschiede zwischen den Kohorten. Interpretativ ergibt sich, daß gute Noten (also Erfolge) am häufigsten von den neuen Sonderschülern (Kohorte 1) durch hohe Begabung begründet werden. Die Nennhäufigkeit dieses Ursachenfaktors nimmt kontinuierlich mit zunehmender Sonderschülerfahrung ab, wenngleich auch noch in Kohorte 4 mehr als die Hälfte der Schüler auf diese Begründung zurückgreift. Dieses Ergebnis steht in völligem Einklang mit den experimentalpsychologischen Befunden von *Lauth* und *Wilms* (1981). Das gleiche gilt für die Nennhäufigkeiten des Faktors Zufall. Ebenso wie bei *Lauth* und *Wilms* können auch hier keine bedeutsamen Differenzen zwischen den Schülern mit unterschiedlich langer Sonderschulzugehörigkeit festgestellt werden. Anders sieht dies jedoch bei den Faktoren Anstrengung und Aufgabenschwierigkeit (bzw. -leichtigkeit) aus. Allenfalls im Trend kann bei den vorliegenden Daten von einer leichten Zunahme von Anstrengungsattributionen und einer leichten Abnahme von Schwierigkeitsattributionen im Laufe der Sonderschulzugehörigkeit gesprochen werden, wie sie von *Lauth* und *Wilms* (1981) in statistisch signifikanter Höhe ermittelt wurden. In den Nennhäufigkeiten dieser Ursachenzuschreibungen für gute Noten ergeben sich hier jedoch keine statistisch signifikanten Kohortenunterschiede.

Signifikante bzw. inspektiv deutliche Kohortenunterschiede zeigen sich dagegen bei sechs der weiteren Kausalfaktoren, die von *Lauth* und *Wilms* (1981) nicht beachtet wurden, da sie sich eng an das Vierfelder-Schema von *Weiner* (1975) lehnten. Sowohl bei sozial-emotional orientierten Ursachenzuschreibungen (Sympathie zum und Sympathie des Lehrers, Klassenatmosphäre) als auch bei stärker leistungsorientierten Begründungen (häusliche Hilfe, Ablenkung durch andere Beschäftigungen, Unterrichtsgüte) liegen Kohortenunterschiede vor (siehe Tabelle 2), die vor allem auf die besondere Situation der erst vor sechs Wochen auf die Sonderschule gewechselten Schüler deuten. Alle diese Kausalfaktoren werden nämlich gerade von ihnen erheblich seltener genannt als von den Kohorten mit längerer Sonderschülerfahrung. Dies kann als Hinweis auf Eingewöhnungsprobleme und auf kognitiv-motivationale Anpassungsprozesse der Schüler gewertet werden. Die häufigere Nennung sozial-emotional orientierter Ursachen für gute Noten in Kohorte 2 im Vergleich zu den älteren Kohorten 3 und 4 kann auch als Validitätsbeleg für die hier erhobenen Daten gelten, da entwicklungspsychologische Untersuchungsbefunde auf die stärkere Personorientierung und

-bindung bei jüngeren Schülern deuten (vgl. etwa *Danziger*, 1974), die in Kohorte 1 durch die kurze Zeit der Sonderschulerfahrung überlagert wird.

3.2 Kohortenvergleiche der Selbstkonzept-Variablen

In Itemanalysen erwiesen sich die verwendeten Selbstkonzept-Skalen auch für die vorliegende Stichprobe lernbehinderter Sonderschüler als brauchbar (alle Skalen wurden bislang bei Regelschülern eingesetzt). Mit Ausnahme der SSCI-Subskala „SK soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen“, die aus nur vier Items besteht ($r_{tt} = .66$), erreichen alle Skalen Testhalbierungskoeffizienten (nach *Spearman-Brown*; „odd-even-method“) von $r_{tt} \geq .77$.

Um das Problem der Alpha-Justierung beim multiplen Einsatz prüfstatistischer Verfahren an einem Datensatz zu vermeiden, wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) der sieben Selbstkonzept-Skalen mit der unabhängigen Variablen Kohortenzugehörigkeit berechnet.³⁾ Die Ergebnisse der MANOVA und der zweifach gestuften a posteriori Einzelmittelwertvergleiche (zunächst einfaktorielle Varianzanalysen, dann „multiple ranges tests“) sind in Tabelle 3 wiedergegeben. Bei Varianzhomogenität der Variablen in den vier Kohorten ergab sich ein MANOVA-F-Wert, der statistisch nicht signifikant ist: Die vier Kohorten unterscheiden sich also nicht bedeutend in den sieben erhobenen Selbstkonzept-Bereichen. Durch die a posteriori Vergleiche konnten allerdings einige geringe Mittelwertsunterschiede für den Vergleich bestimmter Kohorten festgestellt werden (siehe Tabelle 3). So verfügt etwa Kohorte 3 im Vergleich zu Kohorte 4 über ein signifikant geringeres Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in Mathematik, Kohorte 1 verfügt im Vergleich zu Kohorte 3 über ein signifikant höheres Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in Deutsch, und Kohorte 3 verfügt im Vergleich zu den Kohorten 1 und 2 über ein negativeres Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten. Diese relativ schwach ausgeprägten Kohortenunterschiede können hier allenfalls spekulativ interpretiert werden. Das negativere Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten in den Kohorten 3 und 4 mag etwa mit dem Pubertätsalter ihrer Mitglieder zusammenhängen. Auf weitere Interpretationsversuche soll hier jedoch verzichtet werden. Wichtig ist, daß sich – vor allem auch in den Subskalen des SSCI – keine wesentlichen Unterschiede zwischen den vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler mit unterschiedlich langer Sonderschulerfahrung zeigen. Im Zusammenhang mit den Befunden zum rapiden Anstieg des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten nach dem Wechsel von der Regel- zur Sonderschule (*Krampen* und *Zinßer*, 1981) spricht dies für recht schnelle Anpassungsleistungen neuer Sonderschüler, die dann während der Zeit der Sonderbeschulung weitgehend stabil bleiben und wohl zentral auf Bezugsgruppenunterschiede zurückgeführt werden können.

³⁾ Verwendet wurde das entsprechende Programm von *Cooley* und *Lohnes* (1971), das vom Autor für das System TR 440 adaptiert wurde.

Tab. 3: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zum Vergleich der vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler an Hand der sieben Selbstkonzept-Skalen

Selbstkonzept-Skala	Mittelwerte				F (3/97)	Duncans Tests					
	1. Kohorte (N = 17)	2. Kohorte (N = 23)	3. Kohorte (N = 35)	4. Kohorte (N = 26)		1/2	1/3	1/4	2/3	2/4	3/4
1. SK Mathematik	13,9	13,6	12,5	13,9	2,44 ⁺	-	-	-	-	-	*
2. SK Deutsch	14,7	13,5	13,0	13,8	2,55 ⁺	-	*	-	-	-	-
3. SK kommunik. Fähigkeiten	9,5	9,2	8,3	8,6	3,06*	-	*	-	*	-	-
4. SK divergentes Denken	18,2	18,6	18,1	17,6	0,48	-	-	-	-	-	-
5. SK soziale Beziehungen	6,8	6,4	6,3	6,4	0,69	-	-	-	-	-	-
6. SK konvergentes Denken	18,3	16,1	17,1	17,1	0,86	-	-	-	-	-	-
7. SK Arbeitsgewohnheiten	9,8	8,9	9,8	9,5	0,37	-	-	-	-	-	-
MANOVA-F (21/262) = 0,87											

* $P < .05$; ⁺ $p < .07$

4. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Feldstudie, die mit *Bronfenbrenner* (1981) als naturalistisches Veränderungsexperiment bezeichnet werden kann, weisen darauf, daß Schüler nach dem Übertritt auf eine Sonderschule für Lernbehinderte recht schnell ihre leistungsbezogenen Kausalattributionen und Selbstwahrnehmungen den neuen Gegebenheiten anpassen (vgl. auch *Krug* und *Peters*, 1977 sowie *Krampen* und *Zinßer*, 1981), und daß diese veränderten kognitiv-motivationalen Variablen dann im Laufe des Sonderschulbesuchs relativ stabil bleiben. Lediglich bei den internal-stabilen Kausalattributionen von Erfolgen (auf den Faktor „Begabung“) sind im Kohortenvergleich – ebenso wie in der experimentellen Arbeit von *Lauth* und *Wilms* (1981) – unterschiedliche Nennhäufigkeiten festzustellen, die darauf verweisen, daß solche Begründungen mit zunehmender Sonderschulerfahrung *seltener* aufgeführt werden. Indizien für die von *Lauth* und *Wilms* (1981) vermutete kurvenlineare Beziehung zwischen der Qualität motivationaler Variablen und der Länge des Sonderschulbesuchs konnten an dem vorliegenden Datensatz nicht ermittelt werden. Dies führt hier zu der Schlußfolgerung, daß mit dem radikalen Bezugsgruppenwechsel (zu den Bezugsgruppeneffekten in schulischen Umwelten siehe auch *Schwarzer*, 1979), der mit der Sonderschulaufnahme verbunden ist, unmittelbare Effekte auf motivationale Variablen (wie Kausalattributionen und Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten) verbunden sind, die dann jedoch relativ stabil bleiben.

Damit wird die Frage angesprochen, ob es hinreichend ist, wenn die Sonderschule für Lernbehinderte alleine durch die schon in ihrem Namen festgelegte Art der Schülerselektion den Schülern veränderte Bezugsgruppen und Lernsituationen (vor allem unter sozialem Vergleich) bietet, oder ob die auf diese Weise erreichten motivationalen Effekte durch weitere spezifische Maßnahmen im Sinne entwicklungspsychologischer Interventionen verstärkt werden sollten. Bleibt die Aufgabe der Sonderschule für Lernbehinderte also darauf beschränkt, sehr schnell einige wesentliche motivationale Variablen bei den Schülern durch den veränderten Situationsbezug des Lernens zu verändern, oder sollten ihre Aufgaben auch darin bestehen, diesen Effekt nicht nur zu erhalten, sondern auch zu differenzieren? Die Notwendigkeit der Ausdehnung ihrer Aufgaben deutet sich etwa bei den Ergebnissen zur Reduktion von Begabungsattributionen an. Wesentlicher dürften noch die Attributionen nach Mißerfolgslebnissen (also schlechten Noten) sein, die hier wegen der Beachtung realer Leistungsbewertungen nicht untersucht werden konnten (vgl. jedoch *Lauth* und *Wilms*, 1981). Nicht nur die in der Motivationspsychologie schon klassisch zu nennende Unterscheidung von Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierten (vgl. im Überblick *Heckhausen*, 1980, S. 257 ff.), sondern auch die im pädagogisch-psychologischen Bereich durch Anregungen aus der Theorie der gelernten Hilflosigkeit (*Seligman*, 1975) entwickelte Differenzierung von „hilflosen Kindern“ („helpless children“) und „erfolgsszuversichtlichen Kindern“ („mastery children“) kann hier Hinweise für die gezielte und differenzierte Förderung lernbehinderter Sonderschüler geben. Die von *Diener* und *Dweck* (1978) sogenannten „hilflosen“ Kinder unterscheiden sich vor allem nach Mißerfolgen ganz erheblich von den „erfolgsszuversichtlichen“.

Hilflose Kinder attribuieren Mißerfolge eher internal, stabil und global, d. h., daß sie die Ursachen für schlechte Noten eher bei zeitlich überdauernden, in verschiedensten Leistungsbereichen ähnlichen Personmerkmalen (etwa mangelnde Begabung oder mangelnde Fähigkeiten) suchen. Solche Kognitionen treten bei diesen Kindern nach Mißerfolgen in starkem Maße auf. Erfolgsszuversichtliche Kinder unterscheiden sich nun nicht nur in der Art der Kausalattributionen von diesen, sondern vor allem auch im Kognitionsinhalt. Sie zeigen nach Mißerfolgserlebnissen bedeutend weniger Attributionen, die, wenn sie auftreten, inhaltlich häufiger external, variabel und spezifisch sind. Verstärkt treten bei ihnen jedoch solche Kognitionen auf, die Aufgabenanalysen, das eigene Lösungsverhalten (Selbstbeobachtung) und zukünftiges Lösungsverhalten (Selbstregulation) betreffen. Zusammengefaßt kann gesagt werden, daß hilflose Kinder nach Mißerfolgen mit der Frage „Bin ich dazu fähig, kann ich das?“ beschäftigt sind, erfolgsszuversichtliche Kinder dagegen mit der Frage „Wie mache ich am besten weiter, wie behandle ich ähnliche Probleme in der Zukunft?“. Diese prototypischen Fragen verdeutlichen, daß eigentlich nur erfolgsszuversichtliche Kinder aus Mißerfolgen Nutzen ziehen können, daß also nur bei ihnen Lernprozesse in Gang gesetzt werden.

Dieser kurze Exkurs in pädagogisch-psychologisch relevante Bereiche der Motivationstheorie sollte einige der Inhalte verdeutlichen, die in der Arbeit mit Sonderschülern nach dem Schulwechsel von Wichtigkeit sind und die kontinuierliche Förderung der Schüler betreffen. Neben Lehrer- und Schulberatungen können dazu von Schulpsychologen die verschiedenen Formen der Motivtrainingskurse für Schüler (im Überblick *Heckhausen*, 1980, S. 694 ff.) eingesetzt werden, wobei den attributions-zentrierten Motivänderungsprogrammen und der „Attributionstherapie“ (*Herkner und Pesta*, 1980) wohl eine besondere Bedeutung zukommt. Nicht vergessen werden sollten jedoch auch Anpassungsprobleme bei neuen Sonderschülern im sozial-emotionalen Bereich, die in der vorliegenden Arbeit freilich nur indirekt bei den Kohortenunterschieden in der Nennhäufigkeit einiger sozial orientierter Kausalfaktoren deutlich werden. Folgeuntersuchungen muß eine genauere Abklärung dieser sozial-emotionalen Adaptationsprozesse vorbehalten bleiben. Ähnliches gilt für die Notwendigkeit von Longitudinalstudien, in denen die Auswertungs- und Interpretationsprobleme von Kohortenvergleichen (vgl. *Rudinger*, 1981) keine Rolle spielen, die jedoch aufgrund der hohen Ausfallquoten in diesem Bereich schwer zu realisieren sind.

Literatur

- Bandura, A.*: Self-efficacy – Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (1977), 191–215
- Bronfenbrenner, U.*: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart (Klett-Cotta) 1981
- Cooley, W. W. und Lohnes, P. R.*: Multivariate data analysis, New York (Wiley) 1971
- Konzeptionelle Probleme, Methodologie und Ergebnisse*, Düsseldorf (Schwann) 1974
- Diener, C. I. und Dweck, C. S.*: Analysis of learned helplessness – Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality & Social Psychology* 36 (1978), 451–462
- Ewert, O.*: Eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI), in: S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung*, Stuttgart (Klett-Cotta) 1979, S. 191–202
- Heckhausen, H.*: Motivation und Handeln, Berlin (Springer) 1980
- Heckhausen, H. und Rheinberg, F.*: Lernmotivation im Unterricht – Erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft* 8 (1980), 7–47
- Herkner, W. und Pesta, T.*: The development of an attribution therapy: I. Relationship between attribution and self-verbalizations in cases of achievement disorders. *Behavioral Analysis and Modification* 4 (1980), 173–187.
- Herrig, D. und Krampen, G.*: Wie erklären Schüler und deren Lehrer das Zustandekommen von Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26 (1979), 291–294
- Jopt, U.-J.*: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule, Bochum (Kamp) 1978
- Krampen, G.*: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten in Deutsch bei Hauptschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 27 (1980), 212–218
- Krampen, G.*: Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen, Göttingen (Hogrefe) 1982
- Krampen, G. und Zinßer, A.*: Effekte der Sonderschulzuweisung auf das Selbstkonzept und Attribuierungsverhalten von Schülern. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 5 (1982), 125–135
- Krug, S. und Peters, J.*: Persönlichkeitsänderung nach Sonderschuleinweisung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9 (1977), 181–184
- Lauth, G. und Wilms, W.*: Ursachenerklärung für Erfolg und Mißerfolg lernbehinderter Sonderschüler im Verlauf des Sonderschulbesuchs. *Heilpädagogische Forschung* 9 (1981), 229–241
- Lienert, G. A.*: Verteilungsfreie Methoden der Biostatistik, Band II, Meisenheim/Glan (Hain) 1978 (2. Auflage)
- Rudinger, G.*: Tendenzen und Entwicklungen entwicklungspsychologischer Versuchsplanung – Sequenzanalysen. *Psychologische Rundschau* 32 (1981), 118–136
- Schwarzer, R.*: Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 3 (1979), 153–166
- Seligman, M. E. P.*: Helplessness, San Francisco (Freemann) 1975 (deutsche Übersetzung: Erlernte Hilflosigkeit. München (Urban & Schwarzenberg) 1979)
- Weiner, B.*: Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. Stuttgart (Klett) 1975

Anschrift des Verfassers:

Dr. Günter Krampen, Dipl.-Psych.
 Universität Trier
 FB I – Psychologie
 Schneidershof
 D-5500 Trier