

## Originalarbeiten

### Effekte der Sonderschulzuweisung auf das Selbstkonzept und Attribuierungsverhalten von Schülern

Günter Krampen und Andrea Zinßer

**Zusammenfassung:** Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten und leistungsbezogene Attributionen von Schülern, die von der Regelschule auf eine Sonderschule wechselten, werden im Längsschnitt untersucht. Die folgenden Variablen wurden zu zwei Zeitpunkten in strukturierten Interviews erhoben: Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in Mathematik, in Deutsch, in konvergentem Denken, in divergentem Denken, in den Arbeitsgewohnheiten, im kommunikativen Verhalten und in den sozialen Beziehungen zu Peers; die zweidimensionale Selbstklassifikation der Leistung in Deutsch und Mathematik (sozialer Vergleich und Metaattribuierung); die Kausalattributionen für die Note in der jeweils letzten schriftlichen Deutscharbeit. 21 Schüler aus Erlangen, die zum Ende eines Schuljahres auf die Sonderschule für Lernbehinderte wechseln mußten (unausgelesene Stichprobe), wurden am Ende ihrer Zeit auf der Regelschule und nach sechswöchiger Erfahrung auf der Sonderschule befragt. Die Ergebnisse zeigen, daß die Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten in Mathematik, in Deutsch und im konvergenten Denken zum zweiten Befragungszeitpunkt signifikant positiver sind. Bei den anderen Selbstkonzeptvariablen traten keine bedeutsamen Veränderungen auf. Während sich bei den Metaattribuierungen der Schüler keine Veränderungen zeigten, ergab sich bei den notenbezogenen Kausalattributionen ein Trend hin auf dynamische Kausalfaktoren. Neben der Zunahme von Ausschlußnennungen konnte bei einigen Kausalfaktoren auch eine Verschiebung der Attribuierungen hin auf positive Begründungen festgestellt werden. Die Diskussion bezieht sich auf die Frage nach der zeitlichen Stabilität dieser motivationspsychologisch bedeutsamen Veränderungen bei den Schülern.

### Effects of the transfer to a school for the learning disabled on the self-concept and causal attributions of students

**Summary:** The self-concept of own competencies and performance-related causal attributions of students, who change from a normal school to a school for the learning disabled, are studied longitudinally. The following variables were measured twice (structured interviews): self-concept of own competencies in mathematics, in German, in convergent thinking, in divergent thinking, in study habits and in social relations to peers; two-dimensional self-classifications of competencies in mathematics and German (social comparison and metaattributions); causal attributions for marks in the last written examination (German). 21 students from Erlangen (West Germany), who had to change to the school for the learning disabled (unselected sample), were tested at the end of their time in the normal school and after six weeks in the school for the learning disabled. The results show, that the self-concepts of own competencies in mathematics, in German and in convergent thinking were at the second interview significantly more positive. There were no changes in the other self-concept variables. Some causal attributions tended to be more positive and more dynamic in the second interview. The discussion refers to the stability of these motivational changes over time.

## 1. Problemstellung

Schüler, die aufgrund von Ausleseentscheidungen die Regelschule verlassen und einer Sonderschule zugewiesen werden, treffen auf eine in wesentlichen Aspekten veränderte schulische Lernsituation. Durch die geringere Klassengröße hat der Lehrer nun relativ mehr Zeit für den einzelnen Schüler zur Verfügung, die Leistungen werden häufig auch unter individuellen Bezugsnormen beurteilt und das Bezugssystem für soziale Leistungsvergleiche ist – sowohl für die Beurteilung durch den Lehrer als auch für die Selbstbewertung der Schüler – radikal verändert. Neben diesen schulischen Veränderungen ergeben sich auch soziale, die etwa den Zerfall alter Freundschaften, die Suche nach neuen Freunden, Integrationsprobleme und Stigmatisierungsprozesse betreffen können.

Vorliegende Befunde aus Querschnittuntersuchungen, in denen Regel- und Sonderschüler verglichen wurden, weisen dann auch auf erhebliche Differenzen zwischen diesen beiden Gruppen hin, die sich nicht nur auf das Auslesekriterium „intellektuelle Variablen“ beschränken (vgl. hierzu bereits Schotte et al. 1930), sondern auch soziale (etwa implizite Theorien über die Persönlichkeit von Sonder- und Regelschüler; Latusek und Borchert 1979) und motivationale Variablen (Rheinberg und Enstrup 1977; Lauth und Wolff 1979) umfassen. Da die oben kurz skizzierten pädagogischen Spezifika der Sonderschule vor allem auf eine bessere Motivierung der Schüler abzielen, sind gerade die Befunde zu motivationalen Variablen von besonderem Interesse.

Rheinberg und Enstrup (1977) konnten etwa zeigen, daß Unterschiede im Selbstkonzept der Begabung (oder „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“) zwischen Regel- und Sonderschülern mit gleicher Intelligenz auf die Bezugsgruppenunterschiede zurückzuführen sind. Partiiell unterschiedliches Attribuierungsverhalten bei experimentell induziertem Erfolg und Mißerfolg stellten Lauth und Wolff (1979) zwischen Sonder- und Regelschülern fest. Zeigten sich bei den Kausalattributionen auf statische Faktoren („Begabung“) nur geringe Gruppenunterschiede, so begründeten Sonderschüler Erfolge häufiger durch Anstrengung und Glück und Mißerfolge häufiger durch mangelnde Anstrengung als die Regelschüler, also durch dynamische Kausalfaktoren.

Diese Querschnittsbefunde lassen vermuten, daß die Besonderheiten der Lernumwelt in der Sonderschule kognitiv-motivationalen Variablen wie etwa das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und leistungsbezogene Attribuierungen der Schüler bedeutsam beeinflussen. In der vorliegenden Arbeit werden diese Variablen (neben anderen Selbstkonzept-Variablen) im Längsschnitt bei Schülern untersucht, die von der Regelschule auf eine Sonderschule für Lernbehinderte übertreten mußten. Es wird somit der Frage nachgegangen, ob – und wenn ja, in welchem Ausmaß – Schüler kognitiv-motivational *kurzfristig* auf die veränderte pädagogische und soziale Situation in der Sonderschule reagieren. Diese Frage wird in einem quasi-experimentellen Design untersucht, in der keine Kontrollgruppe lernschwacher Schüler enthalten ist, die auf der Regelschule verbleiben konnten.

## 2. Methode

Untersuchungspersonen waren *alle* Schüler aus den Grund- und Hauptschulen der Stadt Erlangen, die nach den Sommerferien 1980 auf die Sonderschule für Lernbehinderte wechselten ( $N = 21$ ; unausgelesene Stichprobe). Das Alter der Schüler betrug zum ersten Befragungszeitpunkt im Durchschnitt  $\bar{x} = 11,3$  Jahre ( $s = 1,23$  Jahre; Range = 10–14 Jahre). Die Untersuchungsgruppe besteht aus 8 Mädchen und 13 Jungen. Die erste Befragung ( $t_1$ ) der Schüler fand ca. 1 Woche vor den Sommerferien statt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem sie noch auf der Regelschule waren. Die Überweisungsentscheidung, auf die unsere Untersuchung keinen Einfluß hatte, war den Schülern schon bekannt. Dies kann freilich die Meßwerte der ersten Befragung beeinflußt haben. Eine frühzeitige Erfassung aller potentiell von der Sonderschulüberweisung bedrohter Schüler – etwa nach den Halbjahreszeugnissen – wäre hier sicherlich besser gewesen, was u. U. auch zu einer natürlichen Kontrollgruppe hätte führen können. Die zweite Befragung ( $t_2$ ) wurde ca. 6 Wochen nach dem Ende der Sommerferien durchgeführt; die Schüler besuchten zu  $t_2$  sechs Wochen die Sonderschule und hatten schon erste Erfahrungen mit schriftlichen Arbeiten und mündlichen Prüfungen hinter sich. Zwischen  $t_1$  und  $t_2$  lagen somit ca. 13 Wochen.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden die Schüler in ausführlichen Einzelgesprächen befragt. Unter anderem wurden dabei die folgenden Variablen mit strukturierten Verfahren verbal erhoben:

1. Das *Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in Mathematik* (SKM) mit dem von Jopt (1978) entwickelten Fragebogen. Ein Item des SKM mußte eliminiert werden, da es einen (möglichen) Übertritt auf eine Realschule bzw. auf ein Gymnasium zum Inhalt hat. Es verblieben somit 9 ja/nein-Fragen.
2. Das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in Deutsch mit dem parallel zum SKM-Fragebogen von Krampen (1980) entwickelten Verfahren. Aus dem gleichen Grund wie beim SKM mußte auch hier ein Item entfallen. Mit den verbleibenden 15 Items wird das *Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch* (SKD) und das *Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten* (SKK) der Schüler erhoben.
3. Die Selbstkonzept-Bereiche „divergentes Denken“, „soziale Beziehungen zu Peers“, „konvergentes Denken/Schulleistung“ und „Arbeitsgewohnheiten/Einstellung zur Schule“ wurden mit einer leicht modifizierten Form der von Ewert (1979) vorgelegten deutschen Version der „Sears Self-Concept Inventory Scale“ (SSCI) erfaßt. Die Skalen „SK divergentes Denken“ (12 Items), „SK konvergentes Denken“ (11 Items) und „SK Arbeitsgewohnheiten“ (6 Items) wurden den faktorenanalytischen Ergebnissen Ewerts (1979) folgend übernommen. Die Skala „SK soziale Beziehungen zu Peers“ stellt mit 4 Items eine geschlechtsspezifische Zusammenfassung der Faktoren „soziale Beziehungen zu Jungen“ und „soziale Beziehungen zu Mädchen“ von Ewert (1979) dar.
4. Dem Verfahrensvorschlag von Jopt (1980) folgend wurde die *naivpsychologische Selbstkonzeptklassifikation* der Schüler für die Fächer Deutsch und Mathematik erhoben. Im Anschluß an das zweidimensionale Modell der subjektiven Fähigkeitswahrnehmung sensu Jopt und Sprute (1978) sollten die Schüler zunächst angeben, ob sie ihre jeweiligen Fachleistungen im Vergleich zu ihren (aktuellen) Mitschülern eher als überdurchschnittlich oder eher als unterdurchschnittlich ansehen (sozialer Vergleich). Danach sollten die Schüler diese soziale Selbstklassifikation begründen. Als Alternativen sind hierfür statisch-stabile Ursachenfaktoren (hohe/geringe Begabung) und variabel-dynamische Ur-

sachenfaktoren (hohe/geringe Anstrengung bzw. regelmäßiges Lernen/Versäumnisse) im Operationalisierungsvorschlag von Jopt (1980) vorgegeben. Jopt und Sprute (1978) bezeichnen diese relativ abstrakten Kausalattributionen unter individueller Bezugsnorm als „Metaattributionen“ und vermuten, daß sich durch dieses zweidimensionale Modell der subjektiven Fähigkeitseinschätzung das bereichsspezifische Selbstkonzept von Schülern adäquater abbilden läßt als durch eindimensionale Fragebogenverfahren, da hier explizit auch individuelle Bezugsnormen bei der Selbsteinschätzung einbezogen werden.

5. Schließlich wurden die Schüler noch nach ihrer jeweils letzten *Note* in einer schriftlichen Deutscharbeit gefragt und gebeten, bei den 11 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 (o): (1) (kein) Spaß am Fach, (2) hohe/geringe Anstrengung, (3) hohe/geringe Begabung, (4) (keine) Sympathie zum Lehrer, (5) Zufall (Glück/Pech), (6) (keine) häusliche Hilfe, (7) (keine) Ablenkung, (8) positive/negative Klassenatmosphäre, (9) (keine) Sympathie des Lehrers, (10) (geringe) Unterrichtsgüte und (11) hohe/geringe Stoffschwierigkeit. Dieser Ursachenkatalog hat sich bislang in einer Reihe von Feldstudien (vor allem mit Hauptschülern) bewährt (vgl. etwa Jopt 1978; Herrig und Krampen 1979; Krampen 1981) und umschließt sowohl eher statische als auch eher dynamische Kausalfaktoren.

### 3. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf den Vergleich der zu  $t_1$  (Regelschule und  $t_2$  (Sonderschule) bei den Schülern erhobenen Variablen. Zunächst werden die Befunde zu den (eindimensionalen) Selbstkonzept-Fragebogen dargestellt. In dem nächsten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob sich die zweidimensionalen Selbstkonzeptklassifikationen der Schüler verändern. Zum Abschluß werden die Ergebnisse zu den konkreten, notenbezogenen Kausalattributionen vergleichend dargestellt.

#### 3.1. Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten

Itemanalysen bestätigten die teststatistische Brauchbarkeit der verwendeten Forschungsfragebogen. Mit Ausnahme der Skala „SK soziale Beziehungen zu Peers“, die aus nur vier Items besteht ( $r_{tt} = .62$ ), erreichen alle SK-Skalen Testhalbierungskoeffizienten („odd-even-method“) nach Spearman-Brown von  $r_{tt} \geq .72$ .

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse von t-Tests für abhängige Stichproben für die sieben Selbstkonzept-Skalenwerte und für die Note in der Deutscharbeit (Vergleich der Werte zu  $t_1$  und  $t_2$ ) aufgeführt. Nonparametrische Wilcoxon-Tests führten in allen Fällen zu identischen Ergebnissen. Tabelle 1 zeigt, daß die Schüler zu  $t_2$  (Sonderschule) im Durchschnitt nicht nur statistisch bedeutsam bessere Noten in Deutsch haben, sondern daß auch ihre schulleistungsbezogenen Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten (in Mathematik, in Deutsch und allgemein im „SK konvergentes Denken“) signifikant positiver sind. Nach nur sechswöchiger Erfahrung auf der Sonderschule haben sich diese schulfachbezogenen Selbstkonzept-Variablen durchschnittlich um ca. vier Fragebogen-Rohwerte gesteigert. Bei den anderen Selbstkonzept-Skalenwerten ist

**Tabelle 1:** Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben (N = 21)

Variable <sup>a</sup>	t <sub>1</sub> : Regelschule		t <sub>2</sub> : Sonderschule		t-Wert (df = 20)
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Deutschnote	4,6	0,24	2,7	0,19	-6,88 <sup>+++</sup>
SK Deutsch	12,4	0,58	14,9	0,58	3,73 <sup>+++</sup>
SKK	9,1	0,66	9,5	0,31	0,62
SK Mathematik	10,7	0,53	14,4	0,53	6,00 <sup>+++</sup>
SK divergentes Denken	18,9	0,88	18,3	0,59	-0,73
SK soziale Beziehungen	6,5	0,32	6,7	0,20	0,58
SK konvergentes Denken	14,7	0,65	18,5	0,66	5,97 <sup>+++</sup>
SK Arbeitsgewohnheiten	9,4	0,48	9,7	0,30	0,81

<sup>+++</sup> p < .001

<sup>a</sup> genaue Variablenbezeichnung im Text

dagegen keine statistisch überzufällige Veränderung festzustellen (siehe Tabelle 1). Dies gilt sowohl für die (nur in einem weiteren Sinne schulbezogenen) Selbstkonzept-Bereiche „SK divergentes Denken“ und „SK Arbeitsgewohnheiten“ als auch für die dem sozialen Bereich angehörenden Selbstkonzept-Aspekte „kommunikative Fähigkeiten“ und „soziale Beziehungen zu Peers“. Im Bereich dieser eindimensionalen Selbstkonzept-Variablen haben wir es also augenscheinlich mit einem relativ isoliert auftretenden Effekt der Sonderschülerfahrung zu tun, der subjektive, schulfachbezogene Fähigkeitseinschätzungen betrifft und sich recht gut durch das veränderte soziale Bezugssystem der Schüler erklären läßt. Nach den vorliegenden Befunden bleiben andere Selbstkonzept-Bereiche von der Umschulung (zumindest kurzfristig) unberührt.

Eine Feinanalyse der Daten für die SK-Skalen, bei denen im Längsschnitt signifikante Differenzen ermittelt wurden, auf Itemniveau zeigt, bei welchen Items am häufigsten Veränderungen in den Antworten auftraten. In Tabelle 2 sind neben dem nonparametrischen Zusammenhangsmaß Phi ( $\Phi$ ), das Auskunft über die Stärke des Zusammenhangs der Antworten zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub> (jedoch nicht über die Richtung des Zusammenhangs; vgl. etwa Lienert 1973<sup>2</sup>) gibt, die Ergebnisse zu den Schülern aufgeführt, die ihre Antwort auf ein Item beibehalten (+/+ bzw. -/-), und die ihre Antwort zwischen den Befragungszeitpunkten verändern (+/- bzw. -/+). Die relative Unterschiedlichkeit der Antworten zu den Meßzeitpunkten wird durch die numerisch geringen Phi-Werte deutlich.

**Tabelle 2:** Vergleiche der Antworten zu  $t_1$  (Regelschule) und  $t_2$  (Sonderschule) auf die Items des SKM, SKD und SK-konvergentes Denken

Skala	Item	Antwort zu $t_1/t_2^a$				Phi ( $\Phi$ )
		+/+	+/-	-/+	-/-	
SKM-1	Mathe würde ich viel lieber machen, wenn das Fach nicht so schwierig wäre	12	7	1	1	.08
SKM-2	Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, bei dem Mathe möglichst keine Rolle spielt	8	8	1	4	.24
SKM-3	Mathe ist ein Fach, das ich gerne mache und das mir liegt	5	2	9	5	.10
SKM-4	Obwohl ich mir bestimmt viel Mühe gebe, fällt mir Mathe schwerer als vielen meiner Mitschüler	3	14	1	3	.07
SKM-5	Ich glaube, daß mir Mathe bestimmt leichter fiel, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde	15	2	2	2	.38
SKM-6	Kein Mensch kann alles. Für Mathe habe ich einfach keine Begabung	3	12	0	6	.28
SKM-7	Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um die Lösung für eine mathematische Aufgabe zu finden	5	13	0	3	.23
SKM-8	Bei manchen Sachen in Mathe, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vorneherein: „Das versteh' ich nie“	2	10	3	6	.22
SKM-9	Mathe liegt mir nicht besonders	6	13	0	2	.22
SKD-1	Deutsch würde ich viel lieber machen, wenn das Fach nicht so schwierig wäre	6	6	3	6	.23
SKD-3	Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, bei dem Rechtschreiben keine Rolle spielt	5	6	0	10	.52
SKD-5	Deutsch ist ein Fach, das ich gerne mache und das mir liegt	8	1	4	8	.53
SKD-6	Ich glaube, daß mir Deutsch leichter fiel, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde	14	3	2	2	.30
SKD-7	Kein Mensch kann alles. Für Deutsch habe ich einfach keine Begabung	3	8	1	9	.22
SKD-8	Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um einen Deutsch-Aufsatz zu schreiben	4	10	0	7	.34
SKD-10	Bei manchen Sachen in Rechtschreibung und Grammatik, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vorneherein: Das versteh' ich nie“	2	6	1	12	.23
SKD-11	Deutsch liegt mir nicht besonders	3	5	2	11	.24
SKD-15	Die Hausaufgaben für Deutsch mache ich immer sorgfältig und schnell	11	1	5	4	.41
SSCI-1	Ich lerne Dinge schnell	10	2	3	6	.45
SSCI-5	Ich kann gut lesen	5	2	8	6	.14
SSCI-6	Ich kann gut behalten, was ich gelernt habe	8	2	9	2	.00

**Tabelle 2** (Fortsetzung)

Skala	Item	Antwort zu $t_1/t_2^a$				Phi ( $\Phi$ )
		+/+	+/-	-/+	-/-	
SSCI-8	Ich bin gut in Mathematik	3	0	11	7	.29
SSCI-9	Ich bin ein guter Schüler	4	1	11	5	.13
SSCI-12	Ich kann mich konzentrieren	12	1	6	2	.23
SSCI-13	Ich habe genug Köpfchen	9	0	6	6	.55
SSCI-17	Das, was ich gelernt habe, kann ich gut anwenden	14	2	5	0	.18
SSCI-22	Ich habe Grips	4	1	9	7	.18
SSCI-26	Ich kann Wörter richtig schreiben	9	0	6	6	.53
SSCI-27	Ich bin klug	9	1	4	7	.57

<sup>a</sup> + = Antwort „stimmt“ bzw. „stimmt genau“; - = Antwort „stimmt nicht“

### 3.2. Naivpsychologische Selbstkonzeptklassifikationen

Die im Anschluß an Jopt (1980) durchgeführte Operationalisierung der subjektiven Fähigkeitseinschätzungen der Schüler an Hand des (subjektiven) sozialen Leistungsvergleichs und der Metaattribution (individuelle Bezugsnorm) führt zu einem Vier-Felder-Schema, in das sich die Schüler aufgrund ihrer Angaben klassifizieren lassen.

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse dieses Vorgehens für das Schulfach Deutsch, bezogen auf den ersten und den zweiten Befragungszeitpunkt wiedergegeben. Zum ersten Befragungszeitpunkt (Regelschule) bezeichnen 19 Schüler ihre Leistungen in Deutsch als unterdurchschnittlich, zum zweiten Befragungszeitpunkt sind dies nurmehr fünf. In der Metaattribution zeigen sich dagegen nur sehr geringe Veränderungen. Attribuieren zu  $t_1$  neun Schüler ihren Leistungsstand statisch und zwölf dynamisch, so dies zu  $t_2$  zehn (statisch) bzw. elf (dynamisch). Die Veränderungen in der naivpsychologischen Selbstkonzeptklassifikation (bezüglich Deutsch) korrespondieren also mit dem verän-

**Tabelle 3:** Naivpsychologische Selbstkonzeptklassifikation der Schüler in Deutsch zu  $t_1$  (Regelschule) und  $t_2$  (Sonderschule)

		Metaattribution				Summe ( $\Sigma$ )	
		statisch		dynamisch			
		$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$
sozialer Vergleich	überdurchschnittlich	2	7	0	9	2	16
	unterdurchschnittlich	7	3	12	2	19	5
	Summe ( $\Sigma$ )	9	10	12	11	21	21

**Tabelle 4:** Naivpsychologische Selbstkonzeptklassifikation der Schüler in Mathematik zu  $t_1$  (Regelschule) und  $t_2$  (Sonderschule)

		Metaattribution				Summe ( $\Sigma$ )	
		statisch		dynamisch			
		$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$
sozialer Vergleich	überdurchschnittlich	3	10	1	5	4	15
	unterdurchschnittlich	8	2	9	4	17	6
	Summe ( $\Sigma$ )	11	12	10	9	21	21

derten sozialen Bezugssystem; metaattributive Veränderungen treten dabei nur in unwesentlichem Ausmaß auf.

Tabelle 4 gibt die korrespondierenden Befunde zur naivpsychologischen Selbstkonzeptklassifikation im Fach Mathematik wieder. Wie aus den Spalten- und Zeilensummen zu ersehen ist, beruhen auch hier die Unterschiede in den Zellohäufigkeiten zu  $t_1$  und  $t_2$  fast ausschließlich auf veränderten Selbsteinschätzungen im sozialen Vergleich. Bezeichneten sich 17 Schüler zu ihrer Regelschulzeit als unterdurchschnittlich in Mathematik, so sind dies zu  $t_2$  nurmehr sechs. Die Metaattributionen verändern sich – ebenso wie beim Fach Deutsch – nur in ihrer Richtung, nicht jedoch in ihrem Inhalt.

### 3.3. Leistungsbezogene Kausalattributionen

In Tabelle 5 sind die Häufigkeiten der Kausalattributionen für die jeweils letzte Note in einer schriftlichen Deutscharbeit zu  $t_1$  und  $t_2$  aufgeführt. Schon die Kontingenzmaße weisen auf ein in weiten Bereichen verändertes Attribuierungsverhalten der Schüler auf der Sonderschule. Freilich müssen hier die schon oben dargestellten (signifikanten) Unterschiede in den zu begründenden Noten beachtet werden (siehe Tabelle 1).

Konnten aufgrund der besseren Noten auf der Sonderschule vor allem vermehrt Kausalattributionen in positiver Richtung erwartet werden, so zeigt sich dies zumindest an den durchschnittlichen Werten (letzte Zeile der Tabelle 5) nicht. Bezogen auf alle 11 Kausalfaktoren geht die durchschnittliche Veränderung des Attribuierungsverhaltens vielmehr in Richtung auf eine Vermehrung der Ausschließnennungen (zu  $t_1$  im Mittel nur drei Schüler, zu  $t_2$  13 Schüler!). Besonders auffällig ist dies bei den Kausalfaktoren mit sozialem Bezug („Sympathie zum Lehrer“, „Sympathie des Lehrers“ und „Klassenatmosphäre“). Hier ist natürlich die relativ kurze Eingewöhnungszeit der Schüler auf der Sonderschule zu bedenken; hervorzuheben bleibt jedoch, daß dies nicht zu Begründungen mit negativem Einfluß, sondern zu Ausschließnennungen führt. Bei einzelnen Kausalfaktoren sind jedoch auch Veränderungen in der Attribuierungsrichtung zu erkennen. Zu  $t_2$  wird die letzte

**Tabelle 5:** Kausalattributionen der Schüler zu  $t_1$  (Regelschule) und  $t_2$  (Sonderschule) für Deutschnoten<sup>a</sup>

Kausalfaktor <sup>b</sup>	$t_1$ (Regelschule)			$t_2$ (Sonderschule)			Chi <sup>2</sup> -Wert (df = 4)
	+	-	o	+	-	o	
(1) Spaß am Fach	6	11	4	10	4	7	2,79
(2) Anstrengung	5	14	2	13	3	5	1,10
(3) Begabung	4	16	1	7	4	10	4,84
(4) Symp. zum L.	13	3	5	0	0	21	— <sup>c</sup>
(5) Zufall	1	14	6	7	3	11	2,77
(6) Hilfe	10	9	2	6	3	12	6,48
(7) Ablenkung	7	9	5	1	4	16	3,92
(8) Klassenat.	11	5	5	1	1	19	4,22
(9) Symp. des L.	13	5	3	0	0	21	— <sup>c</sup>
(10) Unterricht	13	3	5	8	1	12	3,72
(11) Stoffschw.	4	17	0	19	2	0	(0,35) <sup>d</sup>
$\bar{x}$	8	10	3	6	2	13	

<sup>a</sup> + = Grund mit positivem Einfluß; - = Grund mit negativem Einfluß; o = Ausschlußnennungen

<sup>b</sup> Genaue Bezeichnung der Kausalfaktoren im Text

<sup>c</sup> Berechnung eines Kontingenzmaßes ist nicht möglich

<sup>d</sup> Anstelle des Chi<sup>2</sup>-Tests wurde hier exakt nach Fisher-Yates geprüft

Deutschnote etwa häufiger damit begründet, daß das Fach Spaß mache, daß man sich angestrengt habe, daß man Glück hatte, daß man für das Fach begabt ist und daß der Stoff leicht gewesen sei.

Aufgrund der Befunde von Lauth und Wolff (1979) wäre zu erwarten, daß statisch-stabile Attribuierungen auf der Sonderschule zugunsten dynamisch-variabler Attribuierungen abnehmen. Ebenso wie bei den Metaattributionen (siehe Abschnitt 3.2) kann dies auch hier allgemein nicht bestätigt werden. Zwar deutet sich bei den statischen Kausalfaktoren „Spaß am Fach“ und „Begabung“ durch die zu  $t_2$  häufiger auftretenden Ausschlußnennungen eine Abnahme der Attribuierungen auf stabile Ursachenfaktoren an, dies gilt jedoch ebenso für die dynamisch-variablen Kausalfaktoren „Ablenkung“ und „Anstrengung“. Es ist jedoch festzustellen, daß die relative Zunahme der Ausschlußnennungen beim Faktor „Anstrengung“ niedriger liegt als bei den statischen Faktoren; der dynamische Kausalfaktor „Ablenkung“ wird von den Schülern zu  $t_2$  jedoch mehrheitlich als relevanter Grund für die Note ausgeschlossen. Eine inhaltliche Veränderung der Kausalattributionen kann also allenfalls im Trend bei einigen Kausalfaktoren festgestellt werden.

#### 4. Diskussion

Nach nur sechs Wochen Erfahrung auf einer Sonderschule (für Lernbehinderte) sind die (bereichsspezifischen) Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten von

Schulwechslern bedeutsam positiver als zum Ende ihrer Zeit auf der Regelschule. Interessant ist, daß dies nur für schulleistungsbezogene Selbstkonzept-Bereiche (für die Schulfächer Mathematik und Deutsch und für das Selbstkonzept „konvergentes Denken“) und für subjektive Leistungsklassifikationen festgestellt werden konnte, nicht jedoch für Selbstkonzept-Bereiche, die einen weniger direkten Bezug zu Schulleistungen aufweisen. So konnten für die Selbstkonzept-Skalen „Arbeitsgewohnheiten“, „divergentes Denken“, „kommunikative Fähigkeiten“ und „soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen“ keine mit der Umschulung korrespondierenden Veränderungen ermittelt werden. Offen bleibt bei diesen Ergebnissen die Frage nach der zeitlichen Stabilität dieser Selbsteinschätzungen der Schüler. Die ermittelten Selbstkonzept-Veränderungen könnten ja auch das Produkt eines kurzfristigen Effekts sein, der mit zunehmender Verweildauer auf der Sonderschule abnimmt. Längerfristig angelegte Untersuchungen sind auch im Hinblick auf den hier nur am Rande analysierten sozialen Selbstkonzept-Bereich notwendig.

Die aus der experimentalpsychologischen Studie von Lauth und Wolff (1979) ableitbare Vermutung, daß nach der Sonderschuleinweisung negative, statische Attribuierungen zugunsten positiver, dynamischer Attribuierungen abnehmen, konnte nur eingeschränkt bestätigt werden. Richtungsänderungen der Attributionen traten zwar sowohl bei den Selbstklassifikationen als auch bei den notenbezogenen Kausalattributionen auf, bei den Kausalattributionen überwiegt aber die Zunahme von Ausschlußnennungen. Inhaltliche Veränderungen der Attributionen konnten bei den Metaattributionen nicht und bei den Kausalattributionen nur im Trend festgestellt werden. D. h., daß Schüler nach dem Übergang auf die Sonderschule zwar partiell die Richtung der Ursachenzuschreibung verändern, nicht jedoch (oder nur in geringem Umfange) den Inhalt der Ursachenzuschreibungen, also den Kausal-faktoren**bereich**. Dies kann u. U. das Ergebnis von in der Regelschule gelernten und stark generalisierten Attribuierungsmustern sein (vgl. auch das Konzept der „helpless children“ bei Diener und Dweck 1978). Bei den verhaltensnäheren Kausalattributionen für Noten deutet sich ja auch eine Verschiebung auf dynamisch-variable Ursachenfaktoren an, von denen man annehmen kann, daß sie die Grundlage für die Metaattributionen bilden. Eine Generalisierung dieser Tendenz tritt eventuell erst mit zunehmender Sonderschulerefahrung auf.

Insgesamt ergibt sich also das Bild, daß durch die vorliegende hypothesengenerierende Studie einige motivational bedeutsame Veränderungen bei Schülern festgestellt werden konnten, die von einer Regelschule auf eine Sonderschule wechseln mußten. Da keine Kontrollgruppe lernschwacher Regelschüler in die Analysen eingeschlossen ist und da die untersuchte Stichprobe trotz der regionalen Vollständigkeit recht klein ist, können die vorgelegten Befunde nur vorsichtig interpretiert werden. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit, längere Zeitabschnitte sowohl in der Regelschule (woraus sich u. U. natürliche Kontrollgruppen ergeben können) als auch in der Sonderschulerefahrung zu untersuchen. Stellt sich bei den Befunden zur Verbesserung der Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten die Frage nach ihrer zeitlichen Stabilität,

so muß bei den Befunden zum Attribuierungsverhalten gefragt werden, ob sich die leistungsbezogenen Attributionen der Schüler mit zunehmender Sonderschulerfahrung eventuell stärker verändern. Diese Fragen nach den längerfristigen motivationalen Effekten des Sonderschulbesuchs können zum einen durch Kohortenvergleiche von Sonderschülern mit unterschiedlich langer Sonderschulzugehörigkeit untersucht werden, zum anderen durch die zeitliche Fortschreibung der hier dargestellten Längsschnittstudie. Untersuchungen beider Art werden im Moment von uns durchgeführt, wobei die relativ hohe Ausfallquote in der ohnehin recht kleinen Stichprobe der Schulwechsler erhebliche Probleme aufwirft.

### Literatur

- Diener, C. I., Dweck, C. S.: An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality & Social Psychology* 1978, 36, 451–462
- Ewert, O.: Eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI). In: Filipp, S.-H. (Ed.), *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 191–202
- Herrig, D., Krampen, G.: Wie erklären Schüler und deren Lehrer das Zustandekommen von Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1979, 26, 291–294
- Jopt, U.-J.: *Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule*. Bochum: Kamp 1978
- Jopt, U.-J.: Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und schulischer Fleiß. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 1980, 4, 137–150
- Jopt, U.-J., Sprute, J.: Schulische Verhaltens- und Attribuierungskonsequenzen naiver Fähigkeitswahrnehmungen. Newsletter „Selbstkonzepte“ 1978, 2, Heft 1
- Krampen, G.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten in Deutsch bei Hauptschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1980, 27, 212–218
- Krampen, G.: Kausalattributionen für erwartete und erhaltene Zensuren in Mathematik- und Deutscharbeiten. 1981 (im Manuskript)
- Latuszek, P., Borchert, J.: Persönlichkeitsdimensionen von Haupt- und Sonderschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1979, 26, 65–71
- Lauth, G., Wolff, J.: Attribuierung von schulisch relevantem Erfolg und Mißerfolg bei Haupt- und Sonderschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1979, 26, 174–176
- Lienert, G. A.: *Verteilungsfreie Methoden der Biostatistik*. Band 1. Meisenheim/Glan: Hain 1973<sup>2</sup>
- Rheinberg, F., Enstrup, B.: Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1977, 9, 171–180
- Schlotte, F., Kießling, K., Krimmling, E., Schlag, J., Burkersrode, J., Merker, H.: Vergleichende Begabungsuntersuchungen an Haupt- und Sonderklassenschülern. In: Schlotte, F. (Ed.), *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*, Band 18. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung 1930, p. 7–48

Dr. Günter Krampen, Dipl.-Psych.  
Universität Trier  
FB I – Psychologie  
Schneidershof  
D-5500 Trier  
Tel.: 06 51 / 71 61

Dipl.-Psych. Andrea Zinßer  
Eichenmühle 2  
D-8501 Neuhof a. d. Zenn