

## 5 Selbstkonzept und Attribuierung

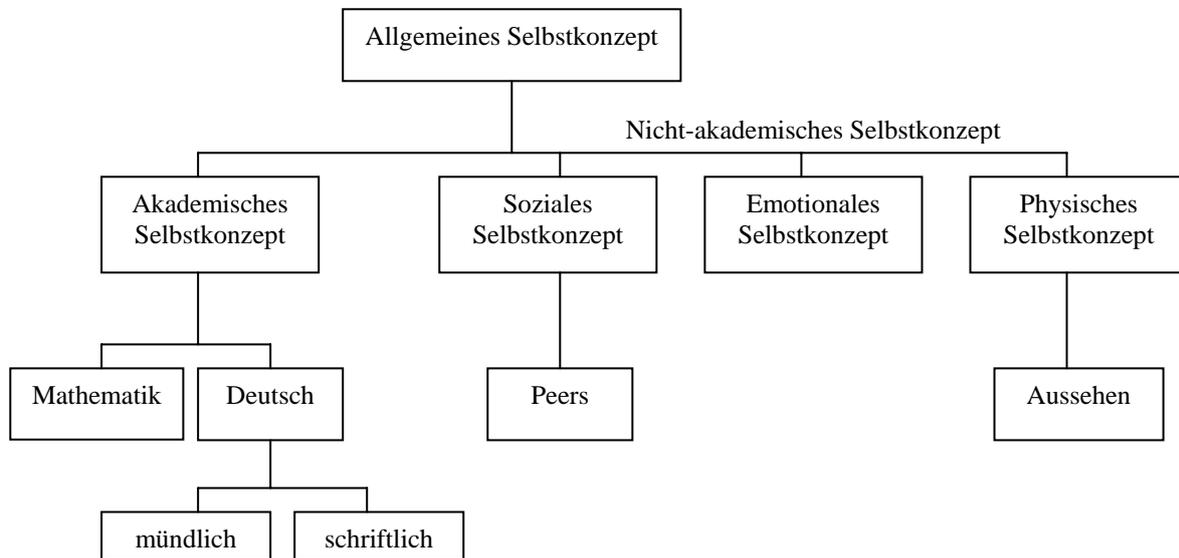
### 5.1 Das Selbstkonzept der Begabung

#### 5.1.1 Begriff

Der Begriff „Selbstkonzept“ („self-concept“) bezeichnet die Gesamtheit an kognitiven Repräsentationen der eigenen Person, welche das Individuum in seinem Gedächtnis gespeichert hat (vgl. Filipp, 1979; Pekrun, 1983; 1985a; Shavelson & Bolus, 1982). Die selbstbezogenen Repräsentationen können sich auf unterschiedliche Inhalte beziehen, z. B. auf die eigenen intellektuellen Fähigkeiten, auf Aspekte des eigenen Körpers oder auf das eigene Erleben und Verhalten. Die Selbstkonzept-Forschung ist durch Heterogenität gekennzeichnet, was z. B. in den unterschiedlich verwendeten Begriffen wie Selbstbild, Selbsteinschätzung oder Selbstwertgefühl zum Ausdruck kommt (vgl. Moschner, 1998). Einige Autoren nehmen eine grundlegende Trennung zwischen Selbstkonzept und Selbstwertgefühl vor (vgl. Meyer, 1984; Moschner, 1998): Während unter dem „Selbstkonzept“ dann Selbstbeschreibungen verstanden werden (kognitiv-evaluative Komponente), handelt es sich beim „Selbstwertgefühl“ um Selbstbewertungen (affektive Komponente). Das Selbstkonzept stellt „die Gesamtheit der wahrgenommenen Attribute und deren Struktur“ dar, während das Selbstwertgefühl „die aus einer Bewertung dieser Attribute sich ergebende Wertschätzung der eigenen Person“ ist (Meyer, 1984, S.14).

Die Gesamtheit der wahrgenommenen Attribute umfasst sehr unterschiedliche Elemente und zudem wird in der Selbstkonzeptforschung zwischen allgemeinen und spezifischen Bereichen des Selbstkonzepts unterschieden (vgl. z. B. Meyer, 1984). In diesem Zusammenhang gehen viele Autoren davon aus, dass das allgemeine Selbstkonzept nicht einfach die Summe seiner Elemente ist, sondern dass eine Struktur bereichsspezifischer Selbstkonzepte existiert. In der empirischen Pädagogik ist vor allem das von Shavelson et al. (1976) entwickelte Modell bekannt geworden, welches von einer hierarchischen Strukturierung des Selbstkonzepts nach verschiedenen inhaltlichen Bereichen ausgeht (vgl. Abbildung 5.1). Das Selbstkonzept ist facettenreich und lässt sich demnach z. B. in ein akademisches, ein soziales, ein emotionales und ein physisches Selbstkonzept unterteilen, welche sich jeweils wiederum in Unterbereiche ausdifferenzieren lassen. Das akademische Selbstkonzept beinhaltet z. B. Repräsentationen der einzelnen schulischen Fachinhalte.

Abbildung 5.1: Das hierarchische Selbstkonzeptmodell in Anlehnung an Shavelson et al. (1976)



Die von Shavelson et al. (1976) angenommene Hierarchie der Selbstkonzeptfacetten ist allerdings in Frage gestellt worden, etwa unter dem Gesichtspunkt, ob die fachspezifischen akademischen Selbstkonzepte tatsächlich interkorreliert sind. Denn Fähigkeits-Selbsteinschätzungen für unterschiedliche Schulfächer zeigen untereinander und mit generalisierten Fähigkeits-Selbstkonzepten meist nur mäßige korrelative Zusammenhänge (vgl. z. B. Jopt, 1978; Shavelson & Bolus, 1982). Marsh et al. (1988) konnten ferner mit konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen, dass sich das akademische Selbstkonzept in zwei verschiedene Facetten unterteilen lässt, nämlich das verbale und das mathematische Selbstkonzept. Ebenso ist fraglich, ob z. B. den beiden Selbstkonzept-Facetten verbales und mathematisches Selbstkonzept ein allgemeines Selbstkonzept der Begabung übergeordnet ist, wie es im hierarchischen Modell von Shavelson et al. (vgl. Abbildung 5.1) angenommen wird (vgl. Marsh et al., 1988). Somit wird in jüngerer Zeit davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept mehrdimensional ist und die verschiedenen Facetten mehr oder weniger unabhängig voneinander sind (vgl. Köller, 2004).

Meyer (1984) weist darauf hin, dass in der Psychologie weniger der unspezifische Begriff „Selbstkonzept“ Verwendung findet, sondern vorwiegend die wahrgenommenen eigenen Fähigkeiten oder Begabungen im Mittelpunkt stehen und z. B. mit dem Begriff

„Selbstkonzept der Begabung“ (SKB) zum Ausdruck kommen. Das Begabungs- bzw. Fähigkeitskonzept<sup>1</sup> definiert Meyer (1984, S. 20) als „die Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen bzw. Fähigkeiten und deren Struktur“. Es bezieht sich auf den Bereich der Leistung. Im deutschsprachigen Raum wird im schulleistungsthematischen Kontext das akademische Selbstkonzept auch als „schulisches Leistungs-Selbstkonzept“ oder „Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten“ bezeichnet (vgl. Moschner, 1998). Ebenfalls bezeichnet Pekrun (1985, S. 223) im Zusammenhang mit der Selbstkonzeptforschung im schulischen Bereich das „Fähigkeits-Selbstkonzept“ als „die – über Leistungsbereiche und Schulfächer hinweg generalisierte – Einschätzung eigener intellektueller Leistungsfähigkeit“. Neben dem Selbstkonzept der Begabung (bzw. Fähigkeits-Selbstkonzept) werden in Studien zum Selbstkonzept im Zusammenhang mit der Schule häufig auch das nicht-akademische Selbstkonzept (das soziale Selbstkonzept oder das Körper-Selbstkonzept) sowie das allgemeine Selbstwertgefühl als Teile des gesamten Selbstkonzepts untersucht (vgl. Pekrun, 1985; Helmke, 1992a; Eder, 1995).

Es wird diskutiert, inwieweit das Selbstkonzept der Begabung mit dem Selbstwertgefühl zu untersuchen ist. Meyer (1984) weist darauf hin, dass das Selbstwertgefühl davon abhängig ist, wie wichtig sich die einzelnen Bereiche des eigenen Selbstkonzepts einem Individuum darstellen.<sup>2</sup> Er konstatiert, dass allerdings der Aspekt, inwieweit Fähigkeiten individuelle Wichtigkeit besitzen (d.h. „zentral“ oder „peripher“ sind), in den einschlägigen empirischen Untersuchungen nicht berücksichtigt wird (vgl. Meyer, 1984). Eine solche Berücksichtigung setzt eine klare Trennung zwischen kognitiv-evaluativen und affektiven Komponenten voraus. Während Marsh (1986) argumentiert, dass sich die beiden Komponenten kaum trennen lassen<sup>3</sup>, fordern andere Arbeiten eine klare Unterscheidung zwischen deskriptivem und bewertendem Aspekt (im Überblick Bong & Clark, 1999; vgl. Köller, 2004). Pekrun (1985b) kommt beispielsweise mit korrelativen und bedingungsanalytischen Befunden zu dem Schluss, dass sich das allgemeine Selbstwertgefühl empirisch von leistungsbezogenen Schülerselbstkonzepten separieren lässt. In jüngerer Zeit stellen sich im leistungsthematischen Zusammenhang die Untersuchungsschwerpunkte ähnlich dar. In Untersuchungen zum

---

<sup>1</sup> Die Begriffe „Begabung“ und „Fähigkeit“ werden von Meyer (1984) synonym verwendet (vgl. auch Wagner, 2001).

<sup>2</sup> Zwei Menschen, die beruflich in gleicher Weise wenig erfolgreich sind, jedoch von ihren Freunden in gleicher Weise anerkannt werden, können je nach individueller Wertung ein unterschiedliches Selbstwertgefühl besitzen. Der einen Person ist der berufliche Werdegang von höherer Bedeutung als soziale Erfolge im Privatleben. Diese Person wird vermutlich ein niedrigeres Selbstwertgefühl aufweisen als die andere Person, die soziale Anerkennung für wichtiger hält als beruflichen Erfolg (vgl. Meyer, 1984).

<sup>3</sup> Die bereichsspezifischen akademischen Skalen der „Self Description Questionnaires“ (SDQ) von Marsh (1988; 1994), ein Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts, enthalten sowohl kognitiv-evaluative als auch affektive Items.

Zusammenhang zwischen Leistungsmaßen und akademischen Selbstkonzepten wird die affektive Seite bewusst ausgeklammert (vgl. Köller, 2004). Dagegen wird angenommen, dass affektive Variablen durch Selbstkonzeptvariablen beeinflusst werden können (vgl. Köller, 2004; Pekrun, 1985b).

### **5.1.2 Selbstkonzept und Leistung**

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Selbstkonzeptvariablen und Leistungsmaßen ist ein zentraler Schwerpunkt der Selbstkonzeptforschung und soll daher im Folgenden auch erwähnt werden, obwohl er im empirischen Teil dieser Arbeit nicht untersucht wird. Hansford und Hattie (1982) untersuchten in einer Metaanalyse über einhundert Studien zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Selbstkonzeptvariablen und Leistungsmaßen und fanden eine durchschnittliche Korrelation von  $r = .21$ . Dieser kleine, jedoch substantielle Zusammenhang wurde wesentlich größer, wenn nur diejenigen Studien berücksichtigt wurden, in denen nur das akademische Selbstkonzept gemessen worden war ( $r = .42$ ). Dieser Befund mag die Bedeutung des globalen Selbstkonzepts gegenüber dem spezifischen Selbstkonzept verdeutlichen. Die Selbstkonzeptforschung geht heute somit davon aus, dass sich selbstbezogene Kognitionen überwiegend auf spezifische Teilbereiche beziehen. Beispielsweise werden daher neuere Arbeiten zum „Big-fish-little-pond effect“ (BFLPE, vgl. Abschnitt 5.1.2.3) nicht auf allgemeine Fähigkeitskognitionen, sondern auf fachspezifische Selbstkonzepte beschränkt (vgl. Köller, 2004; Marsh & Rowe, 1996). Auch Byrne (1984) kommt aufgrund der Durchsicht von vierzig Selbstkonzeptstudien zu der Schlussfolgerung, dass die schulische Leistung mit fachspezifischen Selbstkonzepten in hohem Maße korreliert, jedoch nur mäßig mit dem allgemeinen Leistungs-Selbstkonzept zusammenhängt.

Die Untersuchung der Kausalrichtung zwischen Selbstkonzeptvariablen und Leistungsmaßen ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Selbstkonzeptforschung. Kann ein gestärktes Selbstkonzept schulische Leistung verbessern („self-enhancement“-Ansatz) oder trägt die Verbesserung schulischer Leistung ursächlich zu einem höheren Selbstkonzept bei („skill-development“-Ansatz)? Bisher konnte allerdings keine eindeutige Kausalrichtung gefunden werden. Shavelson und Bolus (1982) kommen zu dem Befund, dass die Schulleistung eher das Leistungs-Selbstkonzept kausal mitbestimmt als umgekehrt das Leistungs-Selbstkonzept die Schulleistung. Von vergleichbaren Ergebnissen berichten Schwarzer und Jerusalem (1983). Zu einem eher unentschiedenen Ergebnis in der kausalen Beeinflussung gelangt

Jerusalem (1984) mit einem Strukturgleichungsmodell, in welchem das Selbstkonzept und die Mathematiknote in Beziehung gesetzt wird.<sup>4</sup>

Wagner und Valtin (2002) untersuchen in mehreren Strukturmodellen die Beziehung zwischen dem Selbstkonzept der Begabung, den fächerspezifischen Selbstkonzepten und der Schulleistung bzw. Schulnoten in einer Panelstichprobe von der 4. bis 6. Grundschulklasse. In dem Strukturmodell, das die Beziehung der Deutschnote (operationalisiert mit den Noten in Rechtschreibung und Lesen) und dem allgemeinen Selbstkonzept der Begabung (nach Meyer, 1972) analysiert, zeigt sich kein Einfluss der Deutschnote auf das allgemeine Selbstkonzept der Begabung. Dagegen zeigt sich in einem anderen Modell ein signifikanter Einfluss vom fächerspezifischen Selbstkonzept Deutsch (operationalisiert mit dem relativen Selbstkonzept in Rechtschreibung und Lesen) auf das Selbstkonzept der Begabung sowie in einem dritten Modell ein signifikanter Einfluss der Deutschnote auf das fächerspezifische Selbstkonzept. Die Ergebnisse stützen einerseits ebenfalls den „skill-development“-Ansatz, andererseits verdeutlichen sie ebenfalls den Unterschied zwischen globalen und spezifischen Selbstkonzepten.

### 5.1.3 Entwicklung

Selbstkonzepte repräsentieren bisherige kognitive und soziale Erfahrungen und haben eine steuernde Funktion für das weitere Verhalten in der Schule. Die Selbstkonzeptforschung geht davon aus, dass das Individuum im Verlauf der Sozialisation zu bestimmten Annahmen über die Attribute der eigenen Person gelangt. Soziale Erfahrungen mit verschiedenen bedeutsamen Bezugsgruppen können dabei als zentrale Informationsquelle selbstbezogener Kognitionen angesehen werden. In der Schule stellen die Gleichaltrigen, insbesondere die Mitschüler/innen der eigenen Klasse oder Schule, eine wichtige Bezugsgruppe dar. Im Folgenden soll daher auf die sozialen Vergleiche in der Schule eingegangen werden, welche die Entwicklung des Selbstkonzepts der Schüler/innen bestimmen.

Soziale Vergleiche sind im Alltag oft zu beobachten. Schüler/innen vergleichen ihr Aussehen oder ihre Noten, Erwachsene ihren beruflichen Status oder ihren materiellen Wohlstand. Mit sozialen Vergleichen hat sich die psychologisch orientierte Theorie sozialer Vergleichsprozesse sowie die soziologisch orientierte Bezugsgruppentheorie auseinander

---

<sup>4</sup> Für den Grundschulbereich konnten van Aken et al. (1997) Einflüsse relativer Schulleistungen auf Selbstkonzeptunterschiede sowie umgekehrte Effekte nachweisen. Die reziproken Beziehungen zwischen Leistung und Selbstkonzept fanden sich zu Beginn der Grundschulzeit zwischen Klasse 2 und 3 in den Lernbereichen Mathematik und Rechtschreibung. Zwischen der 3. und 4. Klassenstufe war der Einfluss der Schulleistung auf das Selbstkonzept größer, so dass vorwiegend vom „skill-development“-Ansatz für den späteren Zeitraum der Grundschulzeit ausgegangen werden kann.

gesetzt. Im Folgenden werden zunächst die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse von Festinger (1954) und ihre Modifikationen vorgestellt sowie Konsequenzen sozialer Vergleiche im schulischen Kontext genannt. Daraufhin wird die jüngere Bezugsgruppentheorie und ihr Forschungsstand dargestellt.

### 5.1.3.1 Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse

Die zentrale Annahme der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse von Festinger (1954) ist, dass Personen ein Motiv besitzen, die eigenen Meinungen und Fähigkeiten zu bewerten: „There exists, in the human organism, a drive to evaluate his opinions and his abilities“ (Festinger 1954, S. 117). Das Bedürfnis nach Bewertung und Einschätzung hat eine funktionale Bedeutung. Verschiedene Situationen in der sozialen Realität müssen in angemessener Weise bewältigt werden; das Individuum muss entsprechend situativer Anforderungen adäquat reagieren können. Dafür ist es erforderlich, bestimmte Informationen über die eigene Person einzuholen, da unzutreffende Meinungen und ungenaue Fähigkeitseinschätzungen unangenehme Konsequenzen haben können: „The holding of incorrect opinions and/or inaccurate appraisals of one’s abilities can be punishing or even fatal in many situations“ (Festinger 1954, S. 117). Um subjektive Gewissheit zu erlangen und Fehlschlüsse zu vermeiden werden mit Hilfe sozialer Vergleiche Informationen eingeholt: Personen vergleichen sich mit anderen Personen.<sup>5</sup>

Festinger (1954) unterscheidet zwei Kriterien, die bei Einschätzungen zum Tragen kommen. „Objektive Kriterien“, die einer messtechnischen Präzision entsprechen – z. B. aufgrund der Benutzung einer Stoppuhr oder eines Intelligenztests – ermöglichen einen Vergleich auch ohne den Bezug zu anderen Personen. „Soziale Kriterien“ dagegen beinhalten einen Vergleich zwischen Individuen. Festinger formulierte die Hypothese, dass Personen objektive Kriterien, sofern sie vorhanden sind, subjektiven vorziehen. Diese Hypothese wurde mit einem Experiment von Miller (1977) in Frage gestellt, wonach die Attraktivität und Bedeutung der Bezugsgruppe sowie die interpersonelle Orientierung des Individuums von Bedeutung für die Präferenz des sozialen Kriteriums sind. Dauenheimer und Frey (1996) machen darauf aufmerksam, dass Schülern und Schülerinnen mit schulischen Noten in der Regel beide Arten von Vergleichskriterien zur Verfügung stehen. Noten stellen einerseits ein objektives Kriterium dar, weil jeder Schüler eine Zensur erhält, an der er seine Leistung ablesen kann.

---

<sup>5</sup> Woher der Antrieb zur Selbstbewertung stammt, hat Festinger nicht erläutert (vgl. Wagner 1999). Wagner (1999, S. 49) vermutet, dass die Aufmerksamkeit des Kindes im Laufe seiner Sozialisation auf soziale Vergleiche gelenkt wird und sich ein Selbstbewertungsmotiv entwickelt, das „soziale Vergleiche als bevorzugtes Mittel der Informationssuche bezüglich der Ausprägung eigener Fähigkeiten einsetzt.“ Vergleichsgegenstand ist zumindest in westlichen Gesellschaften häufig eine Leistung, der gesellschaftlich hoher Wert beigemessen wird.

Andererseits stellen Noten ein soziales Kriterium dar, da die Schüler durch den Notenspiegel über ihren Rangplatz innerhalb der Klasse informiert werden. Ein Schüler kann z. B. die Note „Vier“ als das objektive Kriterium in der Form werten, dass seine Leistungen gerade noch den Anforderungen genügen, die seine Lehrkraft an ihn gestellt hat. Im Vergleich mit anderen jedoch erfährt der Schüler, dass seine Leistung schlechter ist als die von den meisten seiner Mitschüler/innen. Dauenheimer und Frey (1996) nehmen an, dass Schüler/innen beide Kriterien für den sozialen Vergleich heranziehen.

Eine weitere Aussage der Theorie Festingers (1954) ist die Annahme, dass nicht beliebige Personen zum Vergleich herangezogen werden, sondern bestimmte Personen bevorzugt werden: „The tendency to compare oneself with some other specific person decreases as the difference between his opinion or ability and one’s own increases“ (Festinger 1954, S. 120); „Given a range of persons for comparison, someone close to one’s own ability or opinion will be chosen for comparison“ (ebd., S. 121). Diese Annahme wird in der Literatur als „Ähnlichkeitshypothese“ bezeichnet (vgl. z. B. Wagner 1999, S. 55) und hat eine Reihe von Fragen aufgeworfen, die durch empirische Studien zu klären versucht wurden. Die Untersuchung von Wheeler (1966) setzte das so genannte „Rangordnungsparadigma“<sup>6</sup> ein und konnte belegen, dass die meisten Versuchspersonen sich tatsächlich mit Personen vergleichen wollten, die einen Rangplatz entweder über oder unter ihnen lagen. Eine andere Untersuchung von Wheeler et al. (1969) kam hingegen zu dem Ergebnis, dass Personen Aufwärtsvergleiche bevorzugten<sup>7</sup>. Damit war die Hypothese, dass die Ähnlichkeit bezüglich der Leistung zur Auswahl von Vergleichspersonen als einziges Kriterium herangezogen wird, in Frage gestellt. Eine differenzierte Konzeption der Ähnlichkeitshypothese lieferten Goethals und Darley (1977) mit ihrem attributionstheoretischen Ansatz.<sup>8</sup> Demnach werden solche

---

<sup>6</sup> Dabei führen die Probanden einen fiktiven Test durch, der eine Fähigkeit misst. Jeder Person wird einzeln nach Bearbeitung derselbe Punktwert zurückgemeldet, der ihnen den mittleren Rangplatz zuweist. Über die Rangplätze der anderen Personen erhalten sie hingegen eine fiktive Reihenfolge. Jede Person wird aufgefordert, eine andere Person auszuwählen, deren Testergebnis sie im Detail erfahren möchte. Im Experiment von Wheeler (1966) wollten 55,4% der Probanden sich mit Personen vergleichen, die einen Rangplatz über oder unter ihnen lagen.

<sup>7</sup> In der Untersuchung von Wheeler et al. (1969) verglichen sich 47% der Probanden mit einer Person, die einen Rang besser abschneidet, und 41% mit der besten Person ihrer Gruppe; keine Versuchsperson hingegen suchte den Vergleich mit einer schlechter eingestuften Person. Dies wird auch als das Bedürfnis nach Bereichsgrenzenbestimmung (*range-seeking hypothesis*) bezeichnet: Um eine Bewertung der eigenen Fähigkeiten vorzunehmen, erkunden Personen die Fähigkeitsverteilung innerhalb ihrer Gruppe, um sich anschließend im Sinne der Ähnlichkeitshypothese durch Vergleiche mit ähnlichen Personen in dieser Verteilung zu verorten (vgl. Köller, 2004).

<sup>8</sup> Nach dem attributionstheoretischen Ansatz von Goethals und Darley (1977) ergibt sich eine erbrachte Leistung aus den Fähigkeiten einer Person und leistungsbezogenen Attributen wie Anstrengung, Erfahrung oder Alter. Um eine möglichst genaue Fähigkeitseinschätzung vorzunehmen, ist es sinnvoller, solche Personen heranzuziehen, die etwa gleich große Ausprägungen der leistungsbezogenen Attribute aufweisen, also sich z. B. ähnlich stark angestrengt haben, ähnlich alt sind oder die ähnliche Erfahrung aufweisen. Somit vermuten

Personen für den sozialen Vergleich gewählt, die ähnliche Ausprägungen in relevanten Attributen wie Anstrengung, Alter, Erfahrung oder Geschlecht besitzen. In empirischen Studien zum schulischen Leistungskontext konnte die attributionstheoretische Annahme für das Geschlecht bestätigt werden (vgl. Blanton et al., 1999; Möller & Köller, 1998).<sup>9</sup>

Eine weitere wichtige Hypothese der Theorie Festingers (1954) bezieht sich auf das Bedürfnis von Personen, ihre Fähigkeiten und Leistungen zu steigern: „There is a unidirectional drive upward in the case of abilities which is largely absent in opinions“ (Festinger, 1954, S. 124). Wird das Ziel der Verbesserung eigener Fähigkeiten angestrebt, ist der Vergleich mit Personen, die in der Vergleichsdimension höhere Ausprägungen zeigen, sinnvoll, d.h. es kommt zu Aufwärtsvergleichen. Solche Vergleiche können einerseits das Anspruchsniveau der Person erhöhen und ihr andererseits Informationen liefern, wie sie die eigene Leistung verbessern kann. Dieses Motiv der Verbesserung eigener Fähigkeiten ist allerdings an Voraussetzungen geknüpft (nach Dauenheimer & Frey, 1996, S. 161f.):

- Die Person muss die Möglichkeit wahrnehmen, ihre Leistungen verbessern zu können.
- Die Vergleichsdimension muss für die Person von Bedeutung sein.
- Angestrebte und erreichte Leistungsverbesserungen dürfen durch die Umwelt nicht negativ sanktioniert werden.<sup>10</sup>

Dass es zu Aufwärtsvergleichen kommen kann, zeigte die bereits erwähnte Studie von Wheeler et al. (1969). Köller (2004) gelangt mit verschiedenen Studien zu sozialen Vergleichsprozessen in der Sekundarstufe I zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen sich vermehrt mit leistungsstärkeren Schüler/inne/n vergleichen.

Neben dem Motiv nach Selbsteinschätzung und dem Motiv nach Verbesserung der eigenen Fähigkeiten wird in Festingers (1954) Theorie eine weitere Funktion sozialer Vergleichsprozesse postuliert, die hier erwähnt werden soll: das Motiv nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung. Vertreter der Selbstwertschutz- bzw. Selbstwerterhöhungstheorie (z. B. Wills, 1981) nehmen einerseits an, dass Menschen generell danach streben, besser als andere zu sein, da Gefühle der Überlegenheit das eigene Selbstwertgefühl erhöhen

---

Goethals und Darley (1977), dass nicht die Leistung, sondern eher die leistungsbezogenen Attribute zur Beurteilung der Ähnlichkeit einer Vergleichsperson herangezogen werden.

<sup>9</sup> Blanton et al. (1999) berichten, dass 94% ihrer Untersuchungsteilnehmer/innen im schulischen Leistungskontext gleichgeschlechtliche Personen für soziale Vergleiche heranziehen. Möller und Köller (1998) ließen Gymnasiast/inn/en der 7. bis 9. Klassen einschätzen, wie häufig sie sich in den Fächern Mathematik und Englisch mit einem Jungen oder Mädchen vergleichen und kamen zu dem klaren Ergebnis, dass gleichgeschlechtliche Mitschüler/innen bevorzugt werden.

<sup>10</sup> Die dritte Voraussetzung kann m.E. im Zusammenhang mit der schulischen Lernumwelt von besonderer Bedeutung sein. In Schulklassen mit einem negativ gefärbten Klima der Konkurrenz unter den Schüler/inne/n wird vermutlich die individuelle Leistungsverbesserung weniger positiv begrüßt als in Schulklassen, die durch eine freundliche Kooperation unter den Mitschüler/inne/n zu charakterisieren sind.

(Selbsterhöhung); andererseits sind Personen bemüht, Informationen zu vermeiden, wonach andere Personen hinsichtlich eines Merkmals besser als sie sein können (Selbstwertschutz). Personen bevorzugen vor allem dann Abwärtsvergleiche, wenn in einer gegebenen Situation ihr Selbstwert bedroht ist oder sie ohnehin unter einem sehr niedrigen Selbstwertgefühl leiden. Eine Studie von Levine und Green (1984) zeigt, dass Schüler/innen der 3. bis 5. Jahrgangsstufe Abwärtsvergleiche durchführen. Ihre Analysen ergaben, dass sich Schüler/innen, deren Leistung während der Untersuchung abnahm, häufiger mit anderen Personen verglichen, deren Leistungsverlauf in der Untersuchung noch ungünstiger war als ihr eigener. Schüler/innen, deren Leistung zunahm, bevorzugten hingegen weder Personen mit günstigerem noch ungünstigerem Leistungsverlauf. Mit solchen Abwärtsvergleichen gewinnt man die Erkenntnis, dass es noch leistungsschwächere Personen gibt, und dies schützt vor dem drohenden Verlust des Selbstwertgefühls. Soziale Vergleiche in Form solcher Abwärtsvergleiche besitzen also eine Schutzfunktion. Ein weiterer Schutz des Selbstwertgefühls kann aber auch darin liegen, soziale Vergleiche gänzlich zu vermeiden. Brickman und Bulmann (1977) vermuten, dass soziale Vergleiche vor allem dann vermieden werden, wenn sie negative Folgen nach sich ziehen können. Dies ist beispielsweise in der Schule der Fall, wenn ein leistungsschwacher Schüler keinen Abwärtsvergleich durchführen kann, da alle seine Mitschüler/innen besser sind als er.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass es verschiedene Motive bzw. Bedürfnisse gibt, die soziale Vergleichsprozesse beeinflussen können bzw. zu sozialen Vergleichsprozessen führen (vgl. Köller, 2004): Das Motiv nach Selbstbewertung ist in Festingers (1954) Theorie zentral und kann durch das Motiv der Bereichsgrenzenbestimmung („range seeking“, vgl. Wheeler et al., 1969) ergänzt werden. Ebenfalls ergänzend zum Motiv nach Selbstbewertung ist das Motiv nach Selbstvalidierung (Fazio, 1979) zu nennen: Personen vergleichen sich mit anderen Personen, um sich zu vergewissern, ob sie nach wie vor eine Leistungsposition einnehmen, die sie aus früheren Vergleichen bezogen haben. Darüber hinaus sind die Motive nach Selbstverbesserung, Selbstwertschutz und Selbsterhöhung von Bedeutung. In welchem Zusammenhang eine Person das eine oder andere Motiv entwickelt, wird im Folgenden noch für den Schulkontext zu fragen sein.

Köller (2004) untersuchte die Richtung der sozialen Vergleiche von 1452 Schüler/innen der 7. Klassenstufe aus Nordrhein-Westfalen in den Fächern Mathematik und Englisch. In beiden Fächern wurden Aufwärtsvergleiche am häufigsten durchgeführt (ca. 60%), gefolgt von horizontalen (ca. 30%) und dann Abwärtsvergleichen (10%). Abwärtsvergleiche nahmen nicht die leistungsschwachen Schüler/innen vor, wie es nach der These des

Selbstwertschutzmotivs zu vermuten gewesen wäre, sondern die leistungsstarken Schüler/innen, deren Möglichkeiten zu Aufwärtsvergleichen innerhalb ihrer Klasse eingeschränkt sind. Köller (2004) interpretiert diesen Befund damit, dass sich die Schüler/innen zum Zeitpunkt der Befragung seit fast drei Jahren im Klassenverband befanden, so dass jeder Schüler die eigene Leistungsposition in der Klasse klar einschätzen konnte. Vergleiche hervorgehend aus dem Bedürfnis nach Selbsteinschätzung, Selbstvalidierung oder Bereichsgrenzenbestimmung waren demnach in der Zeit vor der Untersuchung erschöpfend vorgenommen worden. Mit diesem Ergebnis und weiteren Befunden gelangt Köller (2004) zu dem Schluss, dass die bevorzugte Richtung sozialer Vergleiche im Verlauf der Sekundarstufe I variieren kann (vgl. Tabelle 5.1). Während in den ersten Wochen und Monaten bei den sozialen Vergleichen der Schüler/innen das Bedürfnis nach Selbsteinschätzung im Vordergrund steht und mit dem Ausloten der Leistungsbereichgrenze und durch Vergleiche mit leistungsähnlichen Personen realisiert wird, gewinnt spätestens nach den ersten Zeugnissen das Bedürfnis nach Verbesserung der eigenen Fähigkeit an Bedeutung, welches zu sozialen Vergleichen mit Leistungsstärkeren führt und über die Sekundarstufe I anhält.

Tabelle 5.1: Dominierende Vergleichsmotive und Vergleichsrichtungen im Laufe der Sekundarstufe I (Köller, 2004, S. 262)

<b>Zeitpunkt</b>	<b>Dominierendes Vergleichsmotiv</b>	<b>Vergleichsrichtung</b>
erste Wochen in der Sekundarstufe I	Bedürfnis nach Selbsteinschätzung	Bereichsgrenzenbestimmung
erste Monate in der Sekundarstufe I	Bedürfnis nach Selbsteinschätzung	soziale Vergleiche mit leistungsähnlichen Personen
spätestens nach den ersten Zeugnissen	Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung	soziale Vergleiche mit Leistungsstärkeren
im Laufe der weiteren Sekundarstufe I	Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung	soziale Vergleiche mit Leistungsstärkeren

### 5.1.3.2 Konsequenzen sozialer Vergleiche

Obwohl in der Literatur weitgehend Übereinstimmung herrscht, dass in der Schule soziale Vergleiche von den meisten Schüler/inne/n durchgeführt werden (vgl. Wagner, 1999), konstatieren Dauenheimer und Frey (1996), dass es bislang nur wenige empirische Studien gibt, welche die Konsequenzen sozialer Vergleiche in der Schule untersuchen. In der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse und ihren Modifikationen wird davon ausgegangen, dass soziale Vergleiche die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Folge haben. Im Kontext Schule werden soziale Vergleiche als eine wichtige Determinante der Selbstkonzeptentwicklung angesehen (vgl. Helmke, 1992a; Köller, 2004; Wagner, 1999). Dabei ist die Vergleichsrichtung von wesentlicher Bedeutung. Einerseits werden Abwärtsvergleiche vorgenommen, die zu einem Anstieg der Fähigkeitsselbstschätzung führen können; andererseits werden Aufwärtsvergleiche durchgeführt, die mit negativen Konsequenzen für die selbsteingeschätzte Fähigkeit einhergehen können. Dies haben Brickman und Bulman (1977) mit „pleasure and pain in social comparison“ charakterisiert:

„Comparison with superior others, although painful, is more valuable than comparison with inferior others, since more useful information may be acquired by observing superior others“; „Comparison with inferior others, although less useful, has greater hedonic values than comparison with superior others“ (Brickmann & Bulman, 1977, S. 179).

Reuman (1989) untersuchte über einen längeren Zeitraum die Auswirkungen der Fähigkeitsgruppierung in der Grundschule auf die Leistungserwartungen im Fach Mathematik, wobei er soziale Vergleichsprozesse als vermittelnde Variable definierte. Somit konnte er die Konsequenzen wiederholter Vergleiche mit ähnlich und unähnlich leistungsstarken Mitschüler/inne/n untersuchen. Die Analysen von 452 Schüler/inne/n der sechsten Klasse ergaben, dass aus dem wiederholten Vergleich mit schlechteren Mitschüler/inne/n eine Steigerung der Leistungserwartung im Fach Mathematik resultierte, während aus dem wiederholten Vergleich mit besseren Mitschüler/inne/n die Erwartung gesenkt wurde. Hier konnte der kontrastierende Effekt von Aufwärtsvergleichen mit seinen negativen und Abwärtsvergleichen mit seinen positiven Konsequenzen bestätigt werden. Auch Köller (2004) kommt in verschiedenen Studien zu dem Ergebnis, dass es in leistungsstärkeren Klassen häufiger zu Aufwärtsvergleichen kommt, die negative Konsequenzen für selbstbezogene Fähigkeitskognitionen mit sich bringen. In jüngerer Zeit wird zudem gefragt, ob Aufwärtsvergleiche zwangsläufig mit negativen Konsequenzen verbunden sein müssen. Collins (1996) und Blanton et al. (1999) argumentieren im Sinne des Selbstverbesserungsmotivs, dass im schulischen Kontext der Vergleich mit leistungsstärkeren Schüler/inne/n Informationen zur Verbesserung der eigenen

Leistung liefern kann. Möglicherweise kann die Beobachtung einer erfolgreichen anderen Person Schüler/inne/n zu mehr Anstrengung verhelfen sowie das Selbstvertrauen stärken, wenn sie erkennen können, dass auch sie über das Potential verfügen, Ähnliches zu leisten. Außerdem kann die Zugehörigkeit zu einer besonders leistungsstarken Gruppe zu einem positiven Effekt führen, wenn über die Überlegenheit dieser Gruppe im Vergleich zu anderen Gruppen reflektiert wird. Cialdini et al. (1976) begründeten und untersuchten den Effekt des „basking-in-reflected-glory“ (BIRG), demzufolge eine Person sich in ihrer Beziehung zu einer erfolgreichen Person oder Gruppe gegenüber einem Beobachter positiv darstellt, obwohl sie de facto nichts zum Erfolg beigetragen hat (vgl. Köller, 2004).<sup>11</sup>

### 5.1.3.3 Die Bezugsgruppentheorie

Gegenstand der soziologisch orientierten Bezugsgruppentheorie sind ebenfalls soziale Vergleiche. Sie beschäftigt sich mit der Frage, welche Gruppe ein Individuum als Bezugspunkt für eigene soziale Vergleichsprozesse heranzieht (vgl. Hyman, 1942; Kruse, 1972; Pettigrew, 1967; Ulich, 1972). Die Bezugsgruppe hat dabei eine komparative Funktion (vgl. Kelley, 1952) für den eigenen Selbstbewertungsprozess: Selbstbewertungen der einzelnen Person finden zum großen Teil in Relation zur sozialen Umwelt statt. Bei den Vergleichen im schulischen Kontext geht es darum, Fähigkeiten und Leistungsergebnisse zu messen. Hier liegt es nahe, dass sich ein Schüler die Mitschüler/innen seiner Schulklasse als Bezugsgruppe wählt, da er sich in dieser Lerngruppe tagtäglich Vergleichen ausgesetzt sieht, die seine Leistungen und Fähigkeiten betreffen (vgl. Dauenheimer & Frey, 1996).

Im Zusammenhang mit der Bezugsgruppentheorie ist das Konzept der „relativen Deprivation“ von Stouffer et al. (1949) zu sehen, das um den Aspekt der „relativen Gratifikation“ von Davis (1959) ergänzt wurde. Dieser Ansatz beschreibt das Gefühl der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit einer Person, welches nicht aus dem Vergleich mit allen möglichen Personen, sondern aus dem Vergleich mit einer bevor- oder benachteiligten Bezugsgruppe resultiert. Das Gefühl der relativen Deprivation entsteht demnach, wenn sich eine Person in Relation zur Bezugsgruppe als benachteiligt wahrnimmt, das Gefühl der relativen Gratifikation entsteht hingegen, wenn sich die Person in Relation zur Bezugsgruppe im Vorteil sieht.

---

<sup>11</sup> Ein weiterer Prozess, der dazu dient, sich positiv darzustellen, ist der von Snyder et al. (1983) beschriebene „cutting-off-reflected-failure“ (CORF). Er besteht darin, dass eine Person die Diskrepanz zwischen sich und einer erfolglosen Person oder Gruppe maximieren möchte, um sich – ähnlich wie beim BIRG-Effekt – in einem besseren Licht darzustellen.

Welche der beiden Gefühlsrichtungen entsteht, kann durch Charakteristika der Bezugsgruppe entscheidend beeinflusst werden. Beispielsweise können bei zwei Schülern mit gleicher individueller Leistungsfähigkeit unterschiedliche Gefühlsrichtungen entstehen, da sie verschiedene Klassen mit unterschiedlich hohem Leistungsniveau besuchen. Der eine Schüler ist in seiner Klasse ein leistungsstarker Schüler und wird somit das Gefühl der relativen Gratifikation erleben, während der andere Schüler mit leistungsstärkeren Schüler/inne/n eine Klasse besucht und somit das Gefühl der relativen Deprivation erlebt. Dieses Phänomen wird auch als „Big-fish-little-pond effect“ (BFLE) bzw. „Fischteich-Effekt“ bezeichnet (vgl. Köller, 2004; Marsh, 1987).

Im deutschsprachigen Raum wurde in mehreren Studien untersucht, welche Folgen die sozialen Vergleiche mit einer schulischen Bezugsgruppe für die subjektive Befindlichkeit der Schüler/innen haben (vgl. Fend et al., 1976; Schwarzer, 1979; Schwarzer & Jerusalem, 1982). In der Grundschule ist der soziale Kontext der Schüler/innen heterogen, so dass die Einschätzung der Position des einzelnen Schülers anhand einer breiten Leistungsverteilung erfolgt. Dagegen wird mit dem gegliederten Schulsystem der Sekundarstufe versucht, leistungshomogene Gruppen von Schüler/inne/n zu bilden. Mit dem Wechsel in die weiterführende Schule ist somit auch ein Wechsel der Bezugsgruppe verbunden. Damit lassen sich einerseits querschnittlich verschiedene Bezugsgruppen differenziell untersuchen, z. B. Gymnasiast/inn/en vs. Hauptschüler/innen; andererseits bieten sich schulische Bezugsgruppenwechsel, wie sie z. B. der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I mit sich bringt, für die längsschnittliche Untersuchung von Bezugsgruppeneffekten an. Ein weiterer Forschungsaspekt ist die Untersuchung von Unterschieden zwischen extern differenzierten Leistungsgruppen wie sie im dreigliedrigen Schulsystem in verschiedenen Schulformen zu finden sind und intern differenzierten Leistungsgruppen wie sie in der Gesamtschule in Form verschiedener Kursniveaus unter einem Dach vereint sind.

#### 5.1.3.4 Forschung zur externen und internen Differenzierung

Schwarzer und Jerusalem (1981) verglichen das Selbstwertgefühl von Hauptschüler/inne/n und Gymnasiast/inn/en, die die 5. und 8. Klasse besuchten (N = 957). In der 5. Klasse unterschieden sich die Gymnasiast/inn/en durch ein im Durchschnitt höher ausgeprägtes Selbstwertgefühl von den Hauptschüler/inne/n. Zudem zeigten leistungsstarke Schüler/innen eine höhere Ausprägung des Selbstwertgefühls als leistungsschwache Schüler/innen innerhalb einer Klasse. In der 8. Klasse hingegen war der Schulformeffekt verschwunden und

Unterschiede des Selbstwertgefühls nur noch in Abhängigkeit des internen Leistungsstatus (Schulnoten) der Schüler/innen einer Klasse nachweisbar.

Jerusalem (1984) untersuchte den schulformspezifischen Verlauf des Selbstkonzepts der Begabung, welches mit der gleichnamigen Subskala von Meyer (1972) erhoben wurde (vgl. Tabelle 5.2). Der erste Messzeitpunkt fand direkt nach dem Übergang in die weiterführende Schule statt (Beginn 5. Klasse). Messzeitpunkt 2 und 3 fanden ebenfalls in Klasse 5 statt, während die Schüler/innen in Klasse 6 nochmals zwei weitere Male befragt wurden (Messzeitpunkt 4 und 5). Kurz nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen (Messzeitpunkt 1) liegen noch weit gehend die Selbsteinschätzungen aus der Grundschulzeit vor. Dies ist bei den Gymnasiast/inn/en im Vergleich mit den Hauptschüler/inne/n zu beobachten ( $F = 6.6$ ,  $df = 3$ ,  $p = .002$ ). Bereits zum nächsten Messzeitpunkt haben sich die Werte der beiden Extremgruppen angeglichen.

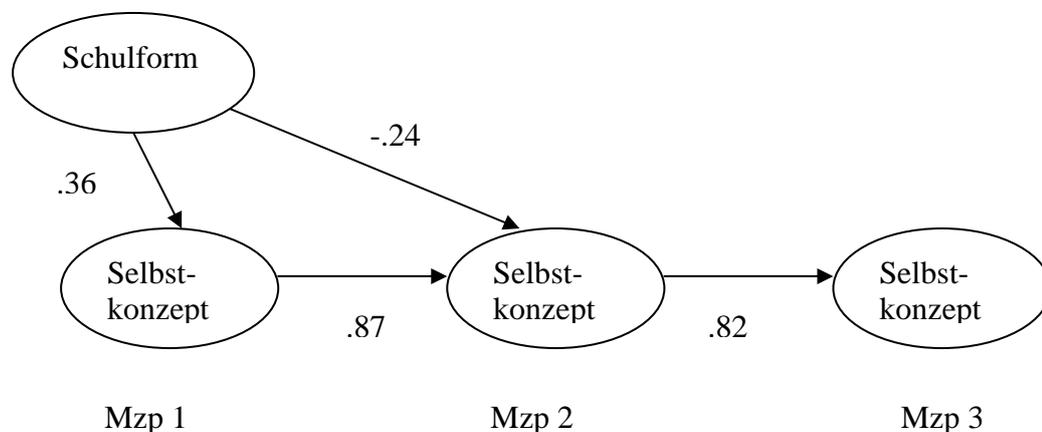
Tabelle 5.2: Mittelwerte der Skala „Selbstkonzept der Begabung“ und Stichprobengrößen für die verschiedenen Schularten und Messzeitpunkte (Jerusalem, 1984, S. 252)

Schulart	N	Messzeitpunkte				
		1	2	3	4	5
Hauptschule	105	6.26	6.73	6.54	6.34	6.35
Realschule	69	6.78	6.96	6.70	7.30	6.46
Gymnasium	99	7.54	7.13	6.88	7.85	7.02
Gesamtschule	129	6.79	6.42	6.42	6.48	6.57

Schwarzer, Lange und Jerusalem (1982) werteten eine Längsschnittstudie zur Entwicklung des schulischen Fähigkeitskonzepts bei Hautpschüler/inne/n und Gymnasiast/inn/en mit einem Strukturmodell aus (vgl. Abb. 4.2.1). Das Fähigkeitskonzept wurde über drei Selbstkonzeptverfahren – Selbstkonzept der Begabung nach Meyer (1972), Selbstwirksamkeit nach Schwarzer (1981) und Selbstbewertung nach Rosenberg (1965) in der deutschen Fassung von Fend et al. (1976) – operationalisiert, während die Schulform als dummycodierte Variable in das Modell einging (0 = Hauptschule, 1 = Gymnasium). Die Schüler/innen wurden direkt nach dem Übergang in die weiterführende Schule befragt, der zweite Messzeitpunkt lag im Januar und der dritte Messzeitpunkt am Ende des 5. Schuljahres. Wie den Pfaden von der Schulform auf das Selbstkonzept am Ende der Grundschulzeit und nach dem Übergang zu entnehmen ist, beeinflusste die Schulform die Selbstkonzeptentwicklung der Schüler/innen. Die positive Beziehung zwischen der Schulform

und dem Selbstkonzept direkt nach dem Übergang (.36) spiegelt noch die Selbsteinschätzung der Grundschule wider: Die Gymnasiast/inn/en (kodierte als 1) schätzten sich höher als die Hauptschüler/innen (kodierte als 0) ein. Doch bereits beim nächsten Messzeitpunkt weist der direkte Pfad (-.24) bzw. der totale Effekt<sup>12</sup> von .07 darauf hin, dass die Schulformzugehörigkeit keine Bedeutung mehr für die mittlere Ausprägung des Selbstkonzepts besaß. Das Ergebnis interpretieren die Autoren bezugsgruppentheoretisch.

Abbildung 5.2: Ergebnisse des Strukturmodells zum Einfluss der Schulform auf das Selbstkonzept (nach Schwarzer et al., 1982, S. 134; vereinfachte Darstellung)



In jüngerer Zeit kommen Valtin und Wagner (2004) auf ein vergleichbares Ergebnis zum schulischen Übergang von der sechsjährigen Berliner Grundschule in die weiterführenden Schulen: Auch in ihrer Untersuchung wurden Unterschiede im Selbstkonzept zwischen Gymnasiast/inn/en und Hauptschüler/inn/en geringer.<sup>13</sup> Ferner zeigten sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen gegliedertem Schulwesen und Gesamtschule in den durchschnittlichen Fähigkeits-Selbstkonzepten (vgl. Fend, 1982; Jerusalem, 1984; Haenisch & Lukesch, 1980). Dies wird als Bezugsgruppeneffekt interpretiert (vgl. Pekrun, 1985a): Schulbezogene Fähigkeitseinschätzungen bilden sich vorwiegend in Abhängigkeit der jeweiligen Bezugsgruppe – unabhängig davon, ob sie leistungshomogen oder leistungsheterogen zusammengesetzt ist.

<sup>12</sup> Der totale Effekt ergibt sich aus der Summe direkter und indirekter Effekte: Direkter (-.24) und indirekter (.36 \* .87) Effekt der Schulform auf das Selbstkonzept der Begabung zum zweiten Messzeitpunkt werden addiert (-.24 + .31 = .07).

<sup>13</sup> Die von Valtin und Wagner (2004) verwendete Stichprobe beinhaltet zum Teil Schüler/innen, die auch Teil der Untersuchungsstichprobe der vorliegenden Arbeit sind.

Bezogen auf das dreigliedrige Schulsystem verliert mit dem Übergang in die weiterführende Schule die Schulformzugehörigkeit an Bedeutung; an ihre Stelle tritt verstärkt der Leistungsranplatz jedes Schülers innerhalb seiner Bezugsgruppe. Dies konnte Jerusalem (1984) mit einem längsschnittlichen Strukturmodell der Selbstkonzeptentwicklung bei Hauptschüler/inne/n und Gymnasiast/inn/en nachweisen. Einbezogen wurde die Mathematiknote, welche am Mittelwert der besuchten Klasse relativiert worden war.<sup>14</sup> Während sich die Hauptschüler/innen und Gymnasiast/inn/en im Selbstkonzept schon bald nach dem Übergang nicht mehr bedeutsam unterschieden (die entsprechenden Pfade weichen nicht signifikant von Null ab), beträgt der totale Effekt der Mathematiknote auf die Selbstkonzeptentwicklung zu Messzeitpunkten in der 5. Klasse .18 und zum letzten Messzeitpunkt in der sechsten Klasse .34.

Fend et al. (1976) berichten Befunde zum Wohlbefinden von Schüler/inne/n der 9. Klassen in den unterschiedlichen Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems und in der Gesamtschule. Dabei gaben die Hauptschüler/innen ein höheres Wohlbefinden an als Realschüler/innen und Gymnasiast/inn/en. In der Gesamtschule hingegen waren die Werte zum Wohlbefinden der Schüler/innen in niedrigen Kursen geringer als die der Schüler/innen in hohen Kursen. Die Hauptschüler/innen nahmen offensichtlich soziale Vergleichsprozesse vor, die über ihre Leistungsgruppe nicht hinaus gingen, sondern innerhalb ihrer Gruppe stattfanden. So hatten Hauptschüler/innen mit schlechten Leistungen ein etwas geringer ausgeprägtes Wohlbefinden als Hauptschüler/innen mit guten Leistungen. Wesentlich stärker waren allerdings die Unterschiede innerhalb der Gesamtschule. Die leistungsschwachen Gesamtschüler/innen gaben ein signifikant geringeres Wohlbefinden an als die Hauptschüler/innen mit schlechten Leistungen. Dies begründen Fend et al. (1976) damit, dass diese Gruppe von Gesamtschüler/inne/n – im Gegensatz zu den Hauptschüler/inne/n – das ganze Leistungsspektrum ihrer Altersgruppe für soziale Vergleiche heranzogen und somit ihr Wohlbefinden ungünstiger einschätzten. Dieses Ergebnis legt nahe, dass in der Gesamtschule im Vergleich mit den Schulen des dreigliedrigen Schulsystems andere Bedingungen für soziale Vergleiche gegeben sind. Die Vergleichspersonen in der Gesamtschule<sup>15</sup> bilden eine größere Variation des Leistungsspektrums der Altersgruppe ab, als dies innerhalb der einzelnen Schulformen des tradierten Schulsystems der Fall ist. Benachteiligt sind dann die leistungsschwachen Schüler/innen in der Gesamtschule, da für sie soziale Vergleiche mit

---

<sup>14</sup> Der Relativwert wurde aus der Differenz des Individualwertes vom Mittelwert der Schulklasse berechnet (vgl. Jerusalem, 1984).

<sup>15</sup> Es ist anzunehmen, dass sich die Gesamtschüler/innen nicht nur mit den Mitschüler/inne/n der Kurse ihres Leistungsniveaus, sondern auch mit den Mitschüler/inne/n aus ihrer Kerngruppe vergleichen.

ungünstigeren Effekten verbunden sind als dies z. B. für leistungsschwache Hauptschüler/innen der Fall ist.

Zu einem in gewisser Hinsicht vergleichbaren Ergebnis kam auch die bereits erwähnte Studie von Reuman (1989). Dort wurde die Fähigkeitsgruppierung auf das Selbstkonzept der Begabung, die eigenen Leistungserwartungen und die wahrgenommenen Schwierigkeiten des Faches untersucht. Unterschieden wurden zwei Arten der Fähigkeitsgruppierung in der Grundschule: Schüler/innen wurden einerseits in Abhängigkeit der Schulnoten in verschiedene Klassen eingeteilt (Außendifferenzierung), und andererseits wurden Schüler/innen einer Klasse in Abhängigkeit von ihren Leistungen verschiedenen Instruktionsgruppen zugeteilt (Binnendifferenzierung). Es zeigte sich, dass bei Binnendifferenzierung schwache Schüler/innen ein deutlich niedrigeres Selbstkonzept der Begabung und geringere Leistungserwartungen als bei Außendifferenzierung hatten. Dies war durch die häufigeren Aufwärtsvergleiche mit stärkeren Schüler/inne/n bedingt. Ferner war das Selbstkonzept und die Leistungserwartungen der starken Schüler/innen bei Binnendifferenzierung günstiger als bei Außendifferenzierung, da die möglichen Vergleichspersonen eher gleiche oder schlechtere Leistungen erbrachten.

## **5.2 Die Attribuierung schulischer Erfolge und Misserfolge**

Im Folgenden werden Modelle und Ansätze der Attributionsforschung sowie Forschungsbefunde aus Untersuchungen zum Attribuierungsverhalten von Schüler/inne/n vorgestellt. Um die Darstellung in einem für diese Arbeit angemessenen Rahmen zu halten, werden nur jene Aspekte genannt, die im engeren Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit stehen. Berichtet werden somit vornehmlich Befunde zur Attribuierung schulischer Misserfolge von Schüler/inne/n. Ferner kann in der folgenden Darstellung der mit der Attributionsforschung eng verknüpfte Bereich der Leistungsmotivation (vgl. Weiner, 1974; 1985; Heckhausen, 1989) nicht erschöpfend berücksichtigt werden, da dies über den Rahmen der Arbeit hinaus gehen würde.

### **5.2.1 Modelle und Ansätze**

Allgemein sind Kausalattributionen (oder auch Attributionen) Meinungen und Überzeugungen über die Ursachen von psychologischen Ereignissen und Sachverhalten (vgl. Meyer, 2003). Gegenstand der Attributionstheorie sind somit unterschiedliche subjektive Erklärungen der Ursachen für Handlungsergebnisse sowie ihre motivationale Bedeutung für

Handlungen. Die Attributionsforschung systematisiert die Erklärungsmuster für „gute“ bzw. „schlechte“ Ergebnisse. Die Attributionstheorie geht davon aus, dass Menschen motiviert sind, die Ursachen von eigenem und fremdem Verhalten zu verstehen, um dieses Verhalten besser vorhersagen und kontrollieren zu können. Auf der Grundlage von „naiven“ psychologischen Theorien (vgl. Heider, 1958), über die die Menschen verfügen, nehmen sie Erklärungen des eigenen Verhaltens und Erlebens sowie des Verhaltens und Erlebens anderer Personen vor. In der Leistungsmotivationsforschung (vgl. Weiner, 1974; 1985; Heckhausen, 1989) werden die möglichen Ursachen speziell auf die Leistungssituationen bezogen. Die erwähnten Kausalfaktoren stellen dann die bevorzugten subjektiven Erklärungen für Erfolge und Misserfolge in leistungsthematischen Kontexten dar.

#### 5.2.1.1 Klassifikationen von Ursachen

Als einer der ersten hat Heider (1958) die potenziellen Ursachenfaktoren zur Erklärung von Ereignissen systematisch unterschieden: Er geht davon aus, dass Verhalten und Handlungsergebnisse vor allem von den beiden Faktoren Person (interner Faktor) und Umgebung (externer Faktor) abhängen. Beide Faktoren differenziert er hinsichtlich ihrer Stabilität bzw. zeitlichen Veränderbarkeit. So unterscheidet er insbesondere vier Ursachen: „Fähigkeit“ als eine stabile Ursache und „Anstrengung“ als eine veränderbare Ursache, die sich auf die Person beziehen; „Schwierigkeit“ einer Tätigkeit als stabile Ursache und „Zufall“ als eine veränderbare Ursache, die sich auf die Umgebung beziehen.

In der Leistungsmotivationsforschung werden die möglichen Ursachen speziell auf die Leistungssituationen bezogen. Kausalfaktoren stellen dann die bevorzugten subjektiven Erklärungen für Erfolge und Misserfolge in leistungsthematischen Kontexten dar. Weiner (1976) hat die von Heider (1958) getroffenen Unterscheidungen im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung aufgegriffen und in ein heute verbreitetes Schema zur Klassifikation der Ursache nach stabilen bzw. veränderlichen Faktoren erstellt (Abbildung 5.3).

Abbildung 5.3: Klassifikationsschema für Ursachen von Erfolg und Misserfolg (Weiner et al., 1971 nach Heckhausen, 1989, S. 424)

Stabilität	Lokation	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Ein weiteres Kriterium, um die Ursachen zur Erklärung von Handlungsergebnissen unterscheiden zu können, stellt für Heider (1958) die „Intentionalität“ dar. Damit bezeichnet er die Kontrollierbarkeit durch die Person – also die Frage, in welchem Maße die Person Zugang zu einem Kausalfaktor hat. Weiner (1979 nach Heckhausen, 1989) hat sich auch mit dieser dritten Dimension auseinander gesetzt und sie in einem Schema dargestellt.

Abbildung 5.4: Attributionen nach dem Grad der möglichen Eigenkontrolle (Weiner, 1979 nach Heckhausen, 1989, S. 424)

Stabilität	Kontrollierbarkeit	
	kontrollierbar	nicht kontrollierbar
stabil	Arbeitshaltung (Fleiß, Faulheit)	Fähigkeit
variabel	Anstrengung (momentan)	leibseelische Verfassung (Stimmung, Müdigkeit)

Die Dimension „Globalität“ wurde als eine weitere Kausaldimension von Abramson et al. (1978) vorgeschlagen (vgl. Heckhausen, 1989). Sie bezieht sich darauf, ob die Ursache in vielen Situationen wirksam ist (global) oder nur in einander ähnlichen Situationen – im Extremfall sogar nur in einer Situation – auftaucht (spezifisch). Auf diese Weise kann man z. B. unterscheiden, ob eine schlechte Schulleistung in Mathematik im Zusammenhang mit schlechten Leistungen im Fach Mathematik, mit naturwissenschaftlichen Lernbereichen oder mit allen schulischen Leistungen gesehen wird.

Ferner geht die Attributionsforschung von einem rationalen Modell der Beobachtung der eigenen Tätigkeiten und Handlungsergebnisse aus, das in Anschluss an Heiders Ansatz von Kelley (1967; 1973) formuliert wurde. Dieses als „Kovariationsprinzip“ bezeichnete Modell ist allgemein gehalten und kann dazu genutzt werden, um einerseits Ursachen aufzufinden und andererseits bereits gebildete Kausalüberzeugungen zu überprüfen. Letzteres ist

bedeutend, da die alltagspsychologisch gebildeten Urteile der Menschen nicht immer zutreffend sind. Das Kovariationsprinzip kann dann helfen, die einmal gebildeten Attributionen zu hinterfragen und zu korrigieren (vgl. Meyer, 2003).

Kelley (1967; 1973) unterscheidet drei potentielle Klassen zur Erklärung von Handlungsergebnissen: die Person, das Handlungsobjekt („Entität“ oder auch „Stimulus“) und die Umstände („Zeitpunkte“). Damit nimmt er eine Differenzierung der Dimension „Umwelt“ des Heiderschen Ansatzes vor. Die Ursachenklasse der Person umfasst Merkmale, deren Verhalten und Erleben oder deren Zustand als psychologisches Ereignis erklärt werden soll, etwa die unzureichende Begabung eines Schülers, während die Ursachenklasse des Handlungsobjekts, mit dem sich die entsprechende Person in Interaktion befindet, Merkmale umfasst, etwa die Schwierigkeit einer Aufgabe. Die Merkmale sowohl der Person als auch des Objekts werden stets als stabil angesehen. Die Klasse der Umstände oder Zeitpunkte umfassen hingegen variable bzw. vorübergehende Faktoren, die zu dem Zeitpunkt vorliegen, zu dem das zu erklärende Ereignis auftritt, z. B. Glück oder mangelnde Anstrengung eines Schülers bei der Aufgabenbewältigung (vgl. Meyer, 2003).

Um nun mit Hilfe des Kovariationsprinzips Urteile über das zu erklärende Ereignis bilden zu können, werden bestimmte Informationen über die Ursachenklassen als Grundlage benutzt. Dabei wird überprüft, ob das zu erklärende Ereignis (Effekt) mit den Personen, Objekten und Zeitpunkten (potenzielle Ursachen) kovariiert. Die Informationen über die Kovariationen von Effekt und potentiellen Ursachen werden in der Attributionstheorie als Konsensus- (in Bezug auf die Person), Distinktheits- (in Bezug auf das Handlungsobjekt) und Konsistenz-Information (in Bezug auf die Umstände bzw. Zeitpunkte) bezeichnet (vgl. Heckhausen, 1989).

Die Konsensus-Information ist das Ergebnis eines Vergleichs der eigenen Person mit sich selbst oder mit anderen Personen bei der Interaktion mit dem gleichen Objekt. Hier kann es sich also um die Information eines sozialen Vergleichs handeln. Diese Information spielt z. B. bei bezugsgruppentheoretischen Überlegungen eine wichtige Rolle. Bei der Konsistenz-Information steht hingegen der individuelle Vergleich im Vordergrund: Sie bezieht sich auf die Handlungs- und Leistungsergebnisse der Person bei gleicher Aufgabenstellung zu vorhergehenden Zeitpunkten. Die Distinktheits-Information betrifft die Leistung der Person in Bezug auf andere Handlungsobjekte. Dies kann in der Schule das Maß individueller Leistung in den verschiedenen Schulfächern oder bei der Erledigung unterschiedlicher Aufgaben innerhalb eines Schulfaches sein.

Stehen die entsprechenden Informationen dieser Dimensionen zur Verfügung, kann nach Kelley (1967; 1973) aus deren Kombination und Kovariation die jeweilige Ursache von Handlungs- bzw. Leistungsergebnissen erschlossen und systematisiert werden. Beispielsweise erachtet ein Schüler eine Aufgabe als schwierig, wenn die Mitschüler/innen bei der Aufgabenbewältigung Schwierigkeiten haben und dies selbst bei wiederholten Versuchen dem Schüler sowie vielen Mitschüler/innen aus der Klasse nicht gelingt. In diesem Fall ist sowohl die Konsensusinformation hoch (alle Schüler/innen haben Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgabe) als auch die Konsistenzinformation hoch (zu verschiedenen Zeitpunkten bestehen Schwierigkeiten mit der Aufgabe). Die Misserfolgsursache muss daher in der Entität, d.h. in der Aufgabe, lokalisiert werden. Zur Verdeutlichung hat Kelley dies in Form von Informationsmustern über Handlungen, die zur Lokalisierung der Ursachen führen, dargestellt.<sup>16</sup>

Abbildung 5.5: Informationsmuster über Handlungen, die zur Lokalisierung der Ursachen führen (Kelley nach Heckhausen, 1989, S. 404)

Lokalisierung der Ursache in	Information über		
	Distinktheit (Objekt)	Konsens (Person)	Konsistenz (Zeitpunkte)
Entität	hoch	hoch	hoch
Umstände	hoch	niedrig	niedrig
Person	niedrig	niedrig	hoch

<sup>16</sup> Allerdings liegen in vielen Alltagssituationen nicht immer ausreichend Informationen über alle Dimensionen vor. Oft sind mehrere Beobachtungen von Handlungen und ihren Ergebnissen erforderlich, um die benötigten Informationen darüber einzuholen. Bei unvollständigen Informationen bedient man sich nach Kelley (1971) der so genannten „Konfigurationskonzepte“ bzw. den so genannten „kausalen Schemata“ (vgl. Heckhausen, 1989). Kausale Schemata ermöglichen es, auch bei unvollständigen Informationen Ursachenzuschreibungen vorzunehmen und sie beruhen darauf, dass die Person aufgrund vorausgegangener ähnlicher Prozesse der Informationsverarbeitung bestimmte Vorstellungen über das Zusammenwirken mehrerer Ursachenfaktoren erworben hat (vgl. Heckhausen 1989). Zwei Konzepte sind hier besonders hervorzuheben: das Schema „multipler hinreichender Ursachen“ und das Schema „multipler notwendiger Ursachen“. Das erstere besagt, dass eine von zwei Bedingungen ausreicht, um ein Handlungsergebnis zu erklären. So kann beispielsweise entweder Fähigkeit oder Anstrengung ausreichen, um eine entsprechend leichte Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Ein Schüler mit hoher Fähigkeit wird sich dabei kaum, ein Schüler mit niedriger Fähigkeit wird sich dabei mehr anstrengen müssen. Steigt dagegen die Schwierigkeit der Aufgabe, muss das Schema „multipler notwendiger Ursachen“ hinzugezogen werden, da nun die Aufgabe nicht mehr allein durch das Vorhandensein von einer der beiden förderlichen Ursachen, sondern nur durch sowohl Fähigkeit als auch Anstrengung erklärt werden kann. Dieses zweite Schema besagt also, dass von mehreren Bedingungen alle gegeben sein müssen, damit das Ergebnis zustande kommt (vgl. Heckhausen, 1989).

### 5.2.1.2 Auftreten von Attributionen

Menschen sehen sich nicht durch jede ihrer Handlungen und der daraus resultierenden Ergebnisse veranlasst, nach den entsprechenden Ursachen zu fragen und diese zu erklären. Denn sie verfügen über implizite Annahmen über die Ursachen von Ereignissen – oft als Schemata oder situationsbezogene Theorien bezeichnet –, die das Ergebnis von bereits gebildeten Kausalüberzeugungen sind. Diese haben u.a. handlungsleitende Funktion, da sie aus dem Gedächtnis abgerufen und auf die Situation angewendet werden (vgl. Meyer, 2003). Bei fehlender Übereinstimmung des Ergebnisses mit den Schemata, also wenn das Ergebnis den Erwartungen widerspricht, entsteht die Frage, warum es zu diesem Ergebnis gekommen ist (vgl. Meyer, 1988). Nach Studien von Wong und Weiner (1981) lässt sich schlussfolgern, dass Menschen Kausalattributionen vornehmen

- in deutlich erwartungswidrigen Fällen und
- wenn ein erfolgloses Handlungsergebnis im Hinblick auf anstehendes künftiges Handeln zu denken gibt (vgl. Heckhausen, 1989; Helmke, 1992a).

In einer Meta-Analyse kam Möller (1997) zu dem Ergebnis, dass vor allem Misserfolge Attributionen auslösen (Effektstärke  $d = .93$ ), während Erwartungswidrigkeit nur wenig zu Attributionen führen (Effektstärke  $d = .09$ ). Für schulische Leistungssituationen konnten beispielsweise Möller und Köller (1997) zeigen, dass nach der Rückgabe von Klassenarbeiten Schüler/innen, die einen Misserfolg zu verzeichnen hatten, aufgrund des Leistungsergebnisses zur stärkeren Ursachensuche veranlasst wurden.

Darüber hinaus scheinen individuelle Unterschiede das Auftreten von Attributionen zu moderieren. Diener und Dweck (1978) untersuchten beispielsweise den unterschiedlichen Umgang mit Misserfolg von leistungsorientierten Schüler/inne/n und von Schüler/inne/n, die beim Eintreten eines Misserfolgs hilflos wurden. Während die hilflos reagierenden Schüler/innen Kausalattributionen vornahmen, reagierten die leistungsorientierten Schüler/innen mit Überlegungen zur Optimierung der Aufgabenbewältigung und sahen die Situation eher als eine positive Herausforderung. In der Leistungsmotivationsforschung (vgl. Heckhausen, 1989) werden Personen nach ihrem Leistungsmotiv unterschieden, ob sie sich eher durch die Aussicht auf ein positives Ergebnis oder durch die mögliche Vermeidung eines negativen Ergebnisses motiviert zeigen: „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ sind Operationalisierungen der beiden häufig untersuchten Leistungsmotive. Untersuchungen zeigen, dass misserfolgsmotivierte Menschen Leistungsmisserfolge eher internal-stabil attribuieren und für Leistungserfolge externale Bedingungen verantwortlich machen (vgl. Heckhausen, 1978). Möller und Köller (1995) kamen in einer Untersuchung von 402

Gymnasiast/inn/en zu dem Befund, dass Schüler/innen mit einem niedrigen Selbstkonzept der eigenen Begabung vermehrt attribuieren, wobei diese Tendenz unabhängig von Erfolgen und Misserfolgen ist.

### 5.2.1.3 Selbstaufwertung und Konsistenz

Empirische Untersuchungen und Alltagsbeobachtungen zeigen, dass Menschen nicht nur nach rationalen Kriterien attribuieren, sondern auch persönliche Interessen an der Ursachenzuschreibung mitwirken. In diesem Zusammenhang ist die Diskussion um die Selbstwertdienlichkeit der Attributionen hervorzuheben, da sie für die Untersuchung der Attribuierung schulischer Erfolge und Misserfolge besonders relevant ist. In Leistungssituationen wie Klassenarbeiten ist die objektive Aufgabenschwierigkeit in der Regel identisch. Nach Leistungsrückmeldung ermöglichen soziale Vergleiche (meist innerhalb der Klasse) die eigene Fähigkeitseinschätzung. Wie sich gezeigt hat, werden in Abhängigkeit des erlebten Erfolgs oder Misserfolgs unterschiedliche Ursachen für das Leistungsergebnis vorgenommen. Zwei sozialpsychologische Ansätze erklären die dabei auftretenden Attributionsmuster: die Selbstwerttheorie und die Konsistenztheorie (Stahlberg et al., 1985).

Die Selbstwerttheorie geht davon aus, dass Menschen ihre Erfolge prinzipiell auf interne Ursachen, z. B. die eigene Fähigkeit, zurück führen, um ihr Selbstvertrauen zu erhöhen, während für Misserfolge externe Faktoren, z. B. Zufall oder Glück, verantwortlich gemacht werden, um den eigenen Selbstwert zu schützen. Menschen fühlen sich demnach für positive Handlungsergebnisse persönlich verantwortlich, nicht aber für negative. Beckman (1970) fand beispielsweise, dass Lehrer/innen eher sich selbst die Leistungserfolge ihrer Schüler/innen zuschreiben, während sie für die Misserfolge ihrer Schüler/innen situative Umstände verantwortlich machten. Diese Form „asymmetrischer Ursachenzuschreibung“ wird als „selbstwertdienliche Attribution“ („self-serving bias“) bezeichnet. Es ist eine motivationale Voreingenommenheit mit der Funktion, den eigenen Selbstwert aufrecht zu erhalten oder zu erhöhen (vgl. Heckhausen, 1989).<sup>17</sup> In einer Meta-Analyse konnten Whitley und Frieze

---

<sup>17</sup> Obwohl die Selbstwertdienlichkeit von Attributionen oft demonstriert worden ist, ist sie auch kritisiert worden. Ross (1977) ging der Frage nach, ob es sich dabei tatsächlich um ein motivationales Problem handelt. In der Fortführung seiner Kritik bot er als Erklärung für selbstwertdienliche Attributionen den „fundamentalen Attributionsfehler“ an. Darunter versteht er eine allgemeine Tendenz, nach der Personen bei der Attribuierung die Wirkung ihrer Eigenschaften überschätzen, während sie den Einfluss situativer Faktoren auf ein Handlungsergebnis unterschätzen (vgl. Heckhausen, 1989). In einer Studie von Ross, Bierbrauer und Polly (1974) wurden – ähnlich wie in der erwähnten Untersuchung von Beckman (1970) – die von Lehrer/innen vorgenommenen Erklärungen der Erfolge und Misserfolge von Schüler/innen untersucht, mit dem Unterschied allerdings, dass die teilnehmenden Versuchspersonen um die öffentliche Bedeutung des eigenen Handelns wussten. Dies brachte als Ergebnis eine Umkehrung der

(1985) die selbstwertdienliche Attribution für die Erfolgsattribution auf personale Faktoren bestätigen. Für die Misserfolgsattribution auf externe Faktoren liegen dagegen weniger eindeutige Ergebnisse vor, so dass sich die Selbstwerttheorie vor allem im Zusammenhang mit positiven Leistungen bewährt zu haben scheint (vgl. Möller & Jerusalem, 1997).

Die Konsistenztheorie geht davon aus, dass Menschen ein grundlegendes Bedürfnis nach Bestätigung der vorhandenen Selbsteinschätzung haben. Informationen über die eigene Person werden auf eine Weise aufgenommen und verarbeitet, die es erlaubt, ein möglichst beständiges Bild der eigenen Person zu zeichnen und aufrechtzuerhalten – selbst wenn das Bild negativ ist (vgl. Meyer, 1984). Für Personen mit positiver Selbsteinschätzung gelangt die Konsistenztheorie zu den gleichen Vorhersagen wie die Selbstwerttheorie hinsichtlich der Ursachenerklärung eigener Erfolge und Misserfolge: Personen mit einem Konzept hoher Begabung attribuieren Erfolge internal und Misserfolge external. Unterschiede zeigen sich in den beiden Theorien vorwiegend in der Vorhersage hinsichtlich der Ursachenerklärungen bei Personen mit negativer Selbsteinschätzung. Während die Selbstwerttheorie die gleichen Muster für Personen mit unterschiedlich hohen Ausprägungen der Selbsteinschätzung unterstellt, sagt die Konsistenztheorie die gegenteiligen Muster voraus: Personen mit einem niedrigen Selbstkonzept der Begabung sollten dann ihre Erfolge selbstbildkonsistent eher auf externe Faktoren attribuieren, während sie für Misserfolge vornehmlich ihre eigene Begabung oder Fähigkeit verantwortlich machen (vgl. Tabelle 5.3).

Tabelle 5.3: Vorhersagen des Selbstaufwertungs- und des Konsistenz-Ansatzes (Meyer, 1984, S. 117)

	Erfolg		Misserfolg	
	Begabungskonzept		Begabungskonzept	
	hoch	niedrig	hoch	niedrig
Selbstaufwertung	internal	internal	external	external
Konsistenz	internal	external	external	internal

selbstwertdienlichen Asymmetrie hervor: Die Lehrer/innen übernahmen eher die Verantwortung für den Misserfolg als für den Erfolg der Schüler/innen. Bradley (1978) lieferte dafür die Erklärung, dass es unter den Bedingungen einer öffentlichen Beurteilung des eigenen Handelns selbstwertdienlicher ist, die Selbstdarstellung bescheiden und selbstkritisch vorzunehmen. Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass die Person ihre Fähigkeit nicht sonderlich hervorhebt, sondern äußere Umstände wie Glück für den Erfolg verantwortlich macht. Das hat den Vorteil, dass man sich nachträglich bei ausbleibendem Erfolg nicht einer abwertenden Fremdbeurteilung aussetzen muss, da man sich selbst nicht unbedenklich in einem zu günstigen Licht präsentiert hat. Ein solcher Vorgang wird als „gegendefensive Attribution“ bezeichnet (vgl. Heckhausen, 1989).

Meyer (1984) fasst Ergebnisse aus verschiedenen seiner Studien zusammen und folgert, dass diese eher für die Annahmen der Konsistenztheorie sprechen: Je nach Höhe des Selbstkonzepts der Begabung wird Misserfolg entweder dem externalen Faktor Zufall (bei Personen mit hohem Selbstkonzept) oder dem dem internalen Faktor Fähigkeitsmangel (bei Personen mit niedrigem Selbstkonzept) zugeschrieben. Erfolgsattributionen erfolgen bei einem hohen Selbstkonzept auf Fähigkeit, bei einem niedrigen Selbstkonzept auf Zufall. Schwarzer und Jerusalem (1982) konnten in einem Experiment mit 80 Student/inn/en selbstwertdienliche Attributionen für Personen mit hohem Selbstkonzept nachweisen: Diese Personengruppe schrieb Leistungserfolge, nicht aber Leistungsmisserfolge ihrer Fähigkeit zu. Bei Personen mit niedrigem Selbstkonzept fanden sie hingegen kein unterschiedliches Attribuierungsverhalten in Abhängigkeit von Erfolg und Misserfolg. Zudem konnten sie kein Muster für externe Attributionen finden, sondern die Unterschiede blieben auf den Grad der Attribution auf Fähigkeit beschränkt. Für die Personengruppe mit hohem Selbstkonzept kommt demnach sowohl das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung als auch das Bedürfnis nach konsistenter Selbstwahrnehmung zum Tragen, so dass letztlich keine der beiden Theorien zurückgewiesen werden kann.

Für den Zusammenhang zwischen dem Fähigkeits-Selbstkonzept und der Erklärung schulischer Misserfolge durch die eigene Begabung berichtet Pekrun (1983) eine signifikante Korrelation in der Höhe von  $r = -.36$ . Dies ist mit Abstand die höchste Korrelation des Selbstkonzepts mit einer der 14 Antwortelemente zur Attribuierung schulischer Misserfolge in seiner Untersuchung.<sup>18</sup> Auch Fend et al. (1976) berichten von einer statistisch bedeutsamen Korrelation zwischen dem Konstrukt „Selbstbewusstsein“ (operationalisiert über Angst, Anomia, Selbstwertgefühl und Hoffnung auf Erfolg) und der Attribuierung schulischer Misserfolge in Höhe von  $r = -.28$  für Schüler/innen der 9. und 10. Klassenstufe.

Möller und Köller (1995) untersuchten sowohl reaktive als auch nicht-reaktive Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg an 402 Gymnasiast/inn/en des 8. bis 10. Jahrgangs. Unter reaktiven Bedingungen, d.h. bei Ursachenzuschreibungen, die über das Messinstrument vorgegeben waren, zeigten sich gemäß der Konsistenztheorie

---

<sup>18</sup> Pekrun (1983) erfasste die subjektive Ursachenerklärung für schulischen Erfolg und Misserfolg mit der Frage „Wenn du in der Schule eine gute (schlechte) Note bekommen hast, woran liegt das dann?“ und 14 Antworten (z. B. Begabung, Interesse, Spaß an der Schule, Anstrengung), denen die Schüler/innen über eine fünfstufige Rating-Skala zustimmen sollten. Interessant ist die Rangordnung der Antworten nach Zustimmung: Demnach machen die Schüler/innen für schulischen Misserfolg 1.) die Schwierigkeit, 2.) die Anstrengung, 3.) ihre momentane Verfassung und 4.) die didaktischen Fähigkeiten ihrer Lehrer/innen verantwortlich, während die eigene Begabung erst an zehnter Stelle als Ursache für schulischen Misserfolg in Betracht gezogen wird. Es handelt sich also vorwiegend um variable Ursachenerklärungen, welche die Schüler/innen für die Erklärung schulischer Misserfolge heranziehen, was Pekrun (1983) mit der selbstwertdienlichen Funktion von Attributionen erklärt. Die Attribuierung auf Zufall wurde von Pekrun nicht erhoben.

Erfolgsattribuierungen auf Fähigkeit bei Schüler/inne/n mit hohem Selbstkonzept und Erfolgsattribuierungen auf external-variable Bedingungen bei Schüler/inne/n mit niedrigem Selbstkonzept. Unter spontanen Bedingungen hingegen zeigte sich auch bei Schüler/inne/n mit niedrigem Selbstkonzept vermehrt internal-stabile Erfolgsattribuierung, d.h. eine selbstwertdienliche Strategie.

Neben externaler Misserfolgsattribuierung auf Zufall kann eine günstige Misserfolgsattribuierung aber auch internal-variabel auf Anstrengung erfolgen. Faber (1990) konnte z. B. zeigen, dass Schüler/innen mit hoher Fähigkeitsselbsteinschätzung Misserfolge auch auf mangelnde Anstrengung zurück führten. Bei Schüler/inne/n mit niedrigem Selbstkonzept scheint die internal-variable Misserfolgsattribuierung auf mangelnde Anstrengung günstig zu sein, da sie dann ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln können (Skaalvik, 1994). Allerdings konnten Fend et al. (1976) zwischen dem Konstrukt „Selbstbewusstsein“ und der Misserfolgsattribuierung auf mangelnde Anstrengung nur einen statistisch unbedeutsamen Zusammenhang finden ( $r = -.06$ ).

## **5.2.2 Schulformunterschiede im Attribuierungsverhalten**

Unterschiede in der Attribuierung konnten bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schularten gefunden werden. Fend et al. (1976) untersuchten das Konstrukt „Selbstbewusstsein“ (Hoffnung auf Erfolg, Angst, Anomia, Selbstwertgefühl) in Abhängigkeit von Attribuierungsmustern auch bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen. Während in der Hauptschule ein hohes Selbstwertgefühl mit der Erklärung guter Leistungen durch Anstrengung verbunden war, erwies sich in Gymnasien eine Erklärung guter Leistungen durch die eigene Fähigkeit für das Selbstwertgefühl bedeutsam. Die Autoren sehen darin einen Hinweis für die schulformspezifischen Wertkontexte: Während in Hauptschulen Schüler/innen auch Anerkennung für Anstrengung erfahren, wird es von Gymnasiast/inn/en vor allem verlangt, als begabter Schüler bzw. als begabte Schülerin zu gelten.

In der jüngeren Zeit berichtet Köller (1998) Schulartunterschiede in der Attribuierung schulischer Misserfolge auf die Ursachen „Zufall“ und „Fähigkeit“ zu Beginn der 7. Klasse für eine Stichprobe des BIJU-Datensatzes.<sup>19</sup> In der Attribuierung schulischer Misserfolge auf Zufall unterscheiden sich vor allem die Gymnasiast/inn/en von den Schüler/inne/n anderer

---

<sup>19</sup> Die Stichprobe (N = 1941) beinhaltet Daten von Befragungen aus Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, wobei Gesamtschulen nur in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden (vgl. Köller, 1998).

Schularten.<sup>20</sup> In den anderen Skalen zur Misserfolgsattribution (Aufmerksamkeit, Anstrengung, Lehrer) finden sich nur geringe Varianzanteile, die auf die Schulart zurück geführt werden können (vgl. Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4: Hierarchische Varianzzerlegung der Skalen zur Misserfolgsattribution zu Beginn in Klasse 7 (Köller, 1998, S. 102)

Quelle	Aufmerksamkeit	Anstrengung	Lehrer	Zufall	Fähigkeit
Schüler	86,2	86,9	84,3	76,9	83,6
Klasse	3,2	4,8	5,0	5,5	3,8
Schule	9,0	7,4	9,9	7,4	7,4
Schulart	1,7	0,9	0,8	10,7	5,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kirschmann und Röhm (1991) untersuchten die Faktoren Anstrengung und Begabung als Attributionsmuster schulischer Misserfolge in einer Stichprobe von Gymnasiast/inn/en und Hauptschüler/inne/n im sechsten und achten Schuljahr in Baden-Württemberg.<sup>21</sup> In der Attribution schulischer Misserfolge auf mangelnde Anstrengung unterschieden sich die Schüler/inne/n der beiden Schulformen nicht ( $F = .05$ ,  $p = .830$ ,  $\eta^2 = .00$ ). Große Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigten sich jedoch in der Attribution auf mangelnde eigene Begabung ( $F = 60.39$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .18$ ).

Auch der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I zeigt vor allem bei Gymnasiast/inn/en und Hauptschüler/inne/n deutliche Bezugsgruppeneffekte in der Misserfolgsattribution. In der Grundschule verlaufen die Leistungsentwicklungen von den zukünftigen Hauptschüler/inne/n und den zukünftigen Gymnasiast/inn/en unterschiedlich, wobei von einer bei den Hauptschüler/inne/n vergleichsweise ungünstigeren Lerngeschichte ausgegangen werden kann. Entsprechend zeigen die zukünftigen Hauptschüler/innen ungünstigere Attributionsmuster (da sie schulische Misserfolge stärker internal-stabil attribuieren), welche sich jedoch unter dem Einfluss einer neuen Bezugsgruppe verändern können. Dies konnten Valtin und Wagner (2003) für die Attributionsskala „Erklärung schulischer Misserfolge durch mangelnde eigene Fähigkeit“ nachweisen.

<sup>20</sup> Die Mittelwerte in der Skala „Zufall als Ursache für Misserfolg“ sind deutlich unterhalb der Skalenmitte (Range 1 (für niedrige Ausprägung) bis 4 (hohe Ausprägung): Gymnasium  $M=1.6$ , Realschule  $M=2.0$ , Gesamtschule  $M=2.1$ , Hauptschule  $M=2.2$ ).

<sup>21</sup> Es handelt sich dabei um eine Querschnitterhebung. Die Auswertungen wurden nicht getrennt für die Jahrgangsstufen vorgenommen.

### **5.2.3 Geschlechtsspezifische Ausprägungen**

Letztlich sollte noch auf geschlechtsspezifische Unterschiede im Attribuierungsverhalten hingewiesen werden. In einigen Studien konnten ungünstigere Attributionsmuster bei Schülerinnen als bei Schülern festgestellt werden. Kirschmann und Roehm (1991) berichten beispielsweise von signifikanten Unterschieden in den Attribuierungen schulischer Misserfolge auf mangelnde Begabung ( $F = 6.63$ ,  $p = .011$ ,  $\eta^2 = .02$  und mangelnde Anstrengung ( $F = 5.37$ ,  $p = .021$ ,  $\eta^2 = .01$ ), die jedoch eher niedrige praktische Relevanz besitzen. Dass die Entwicklung geschlechtsspezifischer Ausprägungen im Attribuierungsverhalten schulischer Erfolge und Misserfolge bereits in der Grundschule auftreten kann, zeigen Tiedemann und Faber (1995).

### **5.2.4 Auswirkungen der Attribuierung**

Zusammenfassend sollen noch einige der Auswirkungen genannt werden, welche die unterschiedlichen Attributionsmuster im leistungsthematischen Kontext auf andere Variablen besitzen. Denn aufgrund ihrer langfristigen Konsequenzen, die bestimmte Attributionsstile für selbstbezogene Kognitionen wie das Selbstwertgefühl oder die Kontrollwahrnehmung haben, kann die Klassifikation in positive oder negative Attributionsmuster begründet und die Bedeutung der Attributionsmuster als Bestandteil der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ verdeutlicht werden.

Weiner (1986) weist darauf hin, dass vor allem stabile Attribuierungen schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeit und das Erleben einer von außen gesteuerten Verursachung von Erfolg in Leistungssituationen zu niedrigen Erwartungen an zukünftige Aufgabenbearbeitungen führen. Schüler/innen bauen dagegen positive Erwartungen auf, wenn sie die Gründe ihres Misserfolgs internal-variabel attribuieren, also schulische Misserfolge auf die mangelnde Anstrengung attribuieren. Die eigene mangelnde Anstrengung in Leistungssituationen ist veränderbar und lässt zukünftige Verbesserungen möglich erscheinen, während Defizite in der eigenen Fähigkeit als stabil angesehen werden und eher zu einer Verringerung der Ausdauer und zur Vermeidung leistungsbezogener Handlungen führen können (vgl. Försterling, 1994). Die Erklärung eigener Misserfolge durch Fähigkeitsdefizite und eigener Erfolge durch externale Ursachen gilt auch als Bedingung der erlernten Hilflosigkeit (vgl. Abramson et al., 1978; Kirschmann & Röhm, 1991; Schwarzer & Jerusalem, 1982). Die Chronifizierung der Attribuierung schulischer Misserfolge auf eigene

Fähigkeitsdefizite und die daraus resultierenden Dispositionen wie geringe Anstrengungsbereitschaft und schwache Kontrollüberzeugungen in schulischen Leistungssituationen gefährden somit die erfolgreiche Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ (vgl. Fend, 1997; 2003).

## **5.3 Zusammenfassung**

### **5.3.1 Das Selbstkonzept der Begabung**

Mit dem Begriff „Selbstkonzept“ wird die Gesamtheit an kognitiven Repräsentationen der eigenen Person bezeichnet, welche diese in ihrem Gedächtnis gespeichert hat. Von den selbstbezogenen Repräsentationen, die sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen können, wird in der vorliegenden Arbeit das Selbstkonzept der Begabung untersucht, das sich auf den Bereich der Leistung bezieht und eine Selbstbeschreibung bzw. generalisierte Einschätzung eigener intellektueller Leistungsfähigkeit darstellt. Es unterscheidet sich damit von nicht-akademischen Selbstkonzepten, von dem Konstrukt „Selbstwertgefühl“ (unter dem vorwiegend eine Selbstbewertung verstanden wird) und von spezifischen Fähigkeitskonzepten eines Leistungsbereichs (z. B. eines Schulfachs).

Ein zentraler Schwerpunkt der Selbstkonzeptforschung betrifft den Zusammenhang zwischen Selbstkonzeptvariablen und Leistungsmaßen. Spezifische Selbstkonzepte sind stärker mit Leistungsmaßen korreliert als globale Selbstkonzeptvariablen. Untersuchungen zur ursächlichen Beziehung im schulischen Leistungskontext sprechen eher für die Annahme, dass die Verbesserung schulischer Leistung zu einem höheren Selbstkonzept führt („skill-development“-Ansatz) als umgekehrt („self-enhancement“-Ansatz).

Das Selbstkonzept der Begabung entwickelt sich maßgeblich auf der Basis sozialer Vergleiche. Die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse geht davon aus, dass Personen das Bedürfnis nach Bewertung ihrer Fähigkeiten besitzen und deshalb sich mit anderen Personen vergleichen. Dabei kommen unterschiedliche Motive zum Tragen. Je nachdem, welches Vergleichsmotiv dominiert, werden Vergleiche in eine bestimmte Richtung bevorzugt. Aufwärtsvergleiche, d.h. Vergleiche mit leistungsstärkeren Personen, entspringen dem Bedürfnis einer Person nach Verbesserung eigener Fähigkeiten, können jedoch mit negativen Folgen für die Selbsteinschätzung einhergehen. Dagegen werden Abwärtsvergleiche, d.h. Vergleiche mit leistungsschwächeren Personen, aus Gründen des Selbstwertschutzes oder der Selbstwerterhöhung vorgenommen, da sie mit positiven Folgen für die eigene Selbsteinschätzung verbunden sind.

Für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin stellen die Mitschüler/innen der eigenen Klasse die wichtigste Bezugsgruppe für soziale Vergleiche hinsichtlich schulischer Fähigkeitseinschätzungen dar. Schulnoten als Leistungsinformationen nehmen dabei eine zentrale Rolle ein. In den ersten Wochen nach dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe nehmen Schüler/innen soziale Vergleiche mit den Mitschüler/inne/n ihrer neuen Klasse vor, um den eigenen Rangplatz innerhalb der Grenzen der klasseninternen Fähigkeitsverteilung bestimmen zu können. Spätestens nach der ersten Zeugnisvergabe dominieren jedoch Vergleiche mit leistungsstärkeren Mitschüler/inne/n der Klasse, die über die Zeit der Sekundarstufe I anhalten.

Die Bezugsgruppentheorie beschäftigt sich mit der Frage, welche Gruppe ein Individuum als Bezugspunkt für eigene soziale Vergleiche heranzieht. Je nachdem, ob eine Person sich in Bezug zu ihrer Bezugsgruppe bevor- oder benachteiligt wahrnimmt, entsteht eine Aufwertung („relative Gratifikation“) oder Abwertung („relative Deprivation“) der eigenen Person. Solche Bezugsgruppeneffekte sind bei Untersuchungen zum dreigliedrigen Schulsystem sowie zum Gesamtschulsystem herausgestellt worden. Direkt nach dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe besitzen die Schüler/innen noch Fähigkeitseinschätzungen, die sie aus sozialen Vergleichen mit den Mitschüler/inner/n ihrer Grundschulklasse vorgenommen haben, so dass sich insbesondere Gymnasiast/inn/en von Hauptschüler/inne/n unterscheiden. Wenige Monate später liegen die Mittelwertunterschiede jedoch nicht mehr vor. Die Schulform des dreigliedrigen Schulsystems als absoluter Leistungsstatus verliert für die Fähigkeitseinschätzungen der Schüler/innen somit an Bedeutung, während der relative Leistungsangplatz innerhalb der Klasse als Bezugsgruppe nun an Bedeutung gewinnt. Hauptschüler/innen erleben durch den Bezugsgruppenwechsel eine Aufwertung, während Gymnasiast/inn/en eine Abwertung erfahren. Im Gesamtschulsystem sind dagegen andere Bedingungen für soziale Vergleiche gegeben. Da die Vergleichspersonen in der Gesamtschule eine größere Variation des Leistungsspektrums der Altersgruppe als in einer Schulform des dreigliedrigen Schulsystems abbilden, können negative Folgen für leistungsschwache und positive Folgen für leistungsstarke Schüler/innen deutlicher zu Tage treten.

### **5.3.2 Die Attribuierung schulischer Erfolge und Misserfolge**

Kausalattributionen stellen Meinungen und Überzeugungen über die Ursachen von psychologischen Ereignissen und Sachverhalten dar. Die Attributionsforschung systematisiert die Erklärungsmuster für „gute“ bzw. „schlechte“ Ergebnisse. In der Leistungsmotivationsforschung wurde die von Heider (1958) getroffene Unterscheidung der

Ursachen aufgegriffen und weiterentwickelt. Ursachen von Erfolgen und Misserfolgen können demnach hinsichtlich ihrer Lokation (internal vs. external), ihrer Stabilität (stabil vs. variabel), ihrer Kontrollierbarkeit (kontrollierbar vs. nicht kontrollierbar) und ihrer Globalität (global vs. spezifisch) klassifiziert werden. Typische Attributionsmuster für Erfolg und Misserfolg bilden die Faktoren Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall. Ein allgemeineres Modell zur Bestimmung der Ursache und der Überprüfung bereits gebildeter Kausalüberzeugungen stellt das Kovarianzmodell von Kelley (1967; 1973) dar, welches die drei potenziellen Klassen Person, Handlungsobjekt und Zeitpunkt zur Erklärung von Handlungsergebnissen unterscheidet. Auf der Grundlage von Konsensusinformationen (Informationen in Bezug auf die Person), Distinktheitsinformationen (Informationen in Bezug auf das Handlungsobjekt) und Konsistenzinformationen (Informationen in Bezug auf den Zeitpunkt) sowie deren Kovariation werden Urteile über das Handlungsergebnis gebildet. Menschen verfügen über Schemata, die das Ergebnis bereits gebildeter Kausalüberzeugungen sind, so dass sie sich nicht ständig veranlasst sehen, nach Ursachen ihrer Handlungen zu fragen. Verschiedene Studien zeigen, dass Attributionen in deutlich erwartungswidrigen Fällen, aber vor allem bei Misserfolgen auftreten. Ist beispielsweise für einen Schüler die Rückgabe einer Klassenarbeit mit einem schulischen Misserfolg verbunden, so kann diese Situation ihn zur Ursachensuche veranlassen. Ferner wird das Auftreten von Attributionen durch individuelle Unterschiede in Leistungskognitionen wie dem Selbstkonzept der Begabung moderiert.

Mit der Selbstwertdienlichkeit von Attributionen haben sich die Selbstwerttheorie und die Konsistenztheorie auseinander gesetzt. Erstere geht davon aus, dass Menschen motivational voreingenommen attribuieren, um ihren Selbstwert zu schützen bzw. zu erhöhen. Eigene Erfolge werden dann vor allem der eigenen Fähigkeit zugeschrieben, während für eigene Misserfolge externe Faktoren (z. B. Zufall) verantwortlich gemacht werden. Die Konsistenztheorie nimmt an, dass Menschen ein Bedürfnis nach Aufrechterhaltung eines beständigen Bilds ihrer Person besitzen. Ihre Attribuierung erfolgt dann konsistent zur Höhe ihrer Selbsteinschätzung, so dass die selbstwertdienliche Attribuierung lediglich bei Personen mit einem hohen Selbstkonzept der Begabung auftritt. Menschen mit einem geringen Selbstkonzept nehmen dagegen selbstabwertende Attribuierungen vor, da sie eigene Erfolge externalen Ursachen (z. B. Zufall) zuschreiben, für Misserfolge jedoch ihre eigene Fähigkeit verantwortlich machen. Die selbstwertdienliche Strategie, eigene Erfolge auf die eigene Fähigkeit zurück zu führen, konnte in verschiedenen Studien herausgestellt werden. Ebenfalls zeigt sich ein bedeutsamer negativer Zusammenhang des Selbstkonzepts und der

Attribuierung von Misserfolgen auf die eigene Fähigkeit. Für die Attribuierung auf externe Faktoren ist die Befundlage dagegen weniger einheitlich.

Untersuchungen zur Attribuierung schulischer Misserfolge bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe I zeigen vorwiegend Unterschiede in der Attribuierung auf die Faktoren Fähigkeit und Zufall. Gymnasiast/inn/en attribuieren weniger auf Fähigkeit und Zufall als die Schüler/innen anderer Schulformen. Darüber hinaus zeigen sich Geschlechtsunterschiede in der Attribuierung. Schülerinnen attribuieren schulische Misserfolge etwas stärker auf personale Faktoren als Schüler. Unter den Auswirkungen der Attributionsmuster auf weitere leistungsbezogene Kognitionen ist besonders die Attribuierung schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeit hervorzuheben, da diese zu einer geringeren Anstrengungsbereitschaft in der Schule führen und damit die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ gefährden kann.