

---

## 6 Attributionen im Leistungskontext

*'Wann fragt sich wer bezüglich wessen wie und wozu warum?'*

*(Görlitz, 1974, S. 543, zitiert nach Heckhausen, 1989, S. 387)*

Da Kausalattributionen ein bedeutender Stellenwert für den motivationalen Prozess im Allgemeinen und für die Veränderung der Selbstwirksamkeit im Besonderen zugeschrieben wird, wird den Attributionstheorien ein eigenes Kapitel gewidmet. Attributionstheorien beschäftigen sich mit den subjektiv wahrgenommenen Ursachen für Handlungen und Handlungsergebnisse. Personen versuchen als eine Art „naive Wissenschaftler“ aus ihnen vorliegenden Informationen Rückschlüsse auf Kausalitäten zu ziehen. Die zentrale Frage ist also das „Warum?“. Warum wechselt eine Person ihren Beruf oder warum hat diese Person einen guten Abschluss der Ausbildung erlangt? Der Begriff der Kausalität wird hier in einem erweiterten Zusammenhang verstanden. Entscheidend ist nicht die tatsächliche Kausalität, soweit sie denn bestimmbar ist, sondern die Wahrnehmung relevanter Ursachen durch eine Person. Das Konzept der Kausalität im engeren Sinne wird hier bewusst ausgespart, denn die Frage, was Kausalität tatsächlich ist und ob sie überhaupt nachzuweisen ist, ist eine philosophische Frage, die hier nicht erörtert werden soll. Attributionstheorien befassen sich mit alltagspsychologischen Konzepten der Menschen über Verursachung. Daher ist ein großer Teil der theoretischen Begrifflichkeiten in umgangssprachlichen Termini gehalten.

### 6.1 Attributionstheorien

Es existiert nicht nur eine Attributionstheorie, sondern eine ganze Reihe von Ansätzen, die sich mit Attributionen theoretisch und empirisch auseinandergesetzt haben. Die meisten dieser Ansätze beruhen auf den Arbeiten Heiders (Heider, 1958). Grundlage für die Annahmen Heiders ist die allgemeine Verhal-

---

tensgleichung Lewins (Lewin, 1936): Demnach ist Verhalten (V) eine Funktion von Person (P) und der jeweiligen Umwelt (U). Heider differenziert diese grundlegende Gleichung aus. Er unterscheidet zunächst, ebenso wie Lewin, Merkmale der Personkraft und Merkmale der Umweltkraft. Merkmale der Person sind Intention („Will ich das?“), Anstrengung („Wie sehr bemühe ich mich?“) und Fähigkeit („Kann ich das?“). Dem gegenüber stehen die Merkmale der Umwelt: Schwierigkeit („Wie schwer ist das?“) und Zufall („Wie systematisch ist das?“). Der zentrale Unterschied zwischen Lewin und Heider ist, dass Lewin sich mit den realen Gegebenheiten befasst, während Heider die wahrgenommenen Ursachen in den Vordergrund stellt. Die frühen Attributionforscher haben sich insbesondere mit der Frage nach den Antezedentien der Attributionen beschäftigt. Welche Informationen werden verwendet, um zu einer Erklärung eines Handlungsergebnisses zu gelangen? Heiders Ideen wurden vorrangig von Kelley (1967) systematisiert und beschrieben.

## 6.2 Dimensionen der Kausalattribution

Attributionen können inhaltlich nach Dimensionen klassifiziert werden. Neben den Unterscheidungen von Kelley (Entität, Person, Situation) haben andere Forscher weitere Unterscheidungsdimensionen eingeführt. Die erste Unterscheidung von Rotter (1954, 1966) war eindimensional und bezog sich auf die *Lokation* der Handlungskontrolle (locus of control, vgl. Abschnitt 5.2.1). Einen Erfolg internal zu attribuieren bedeutet, dass die Ursache für den Erfolg in einem Merkmal der Person gesehen wird, wie zum Beispiel Anstrengung oder Fähigkeit. Wird der Erfolg hingegen external attribuiert, kommen Merkmale der Situation, wie zum Beispiel die Schwierigkeit der Aufgabe oder Merkmale anderer Personen, wie beispielsweise die Stimmung des Prüfers als Ursachen in Frage. Die Dimension der *Stabilität* hat bereits Heider thematisiert. Ursachen sind stabil, wenn sie sich über eine längere Zeit nicht ändern, wie beispielsweise die Intelligenz eines Er-

---

wachsenen oder der Lehrer einer Schulklasse. Variable Ursachen hingegen können sich schneller verändern. Zu den variablen Attributionen werden üblicherweise Anstrengung, Müdigkeit, Stimmung und Zufall gezählt. Weiner hat die Stabilitätsdimension aufgegriffen und zusammen mit der Lokation in ein Vierfelder-Schema integriert (vgl. Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1 Vierfelderschema nach Weiner (1985, S. 270)

	<b>internal</b>	<b>external</b>
<b>stabil</b>	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
<b>variabel</b>	Anstrengung	Zufall

Eine dritte Kausaldimension wurde ebenfalls bereits von Heider identifiziert und später von Rosenbaum (1972) unter dem Namen „Intentionalität“ eingebracht (Weiner, 1985). Später wurde diese Dimension dann allerdings unter der Bezeichnung *Kontrollierbarkeit* weitergeführt. Ursachenfaktoren, die in der Regel als kontrollierbar aufgefasst werden, sind beispielsweise die eigene allgemeine Anstrengung, während Müdigkeit, Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit und Zufall als unkontrollierbar eingeschätzt werden.

In verschiedenen Studien zeigte sich, dass diese theoretischen Taxonomien geeignet sind, die Faktoren, die von Probanden als relevante Ursachen wahrgenommen werden, auch empirisch zu kategorisieren (De Jong, Koomen & Meilenbergh, 1988; Weiner, 1985). Allerdings zeigte sich in Studien mit offenen Fragetechniken, dass die Probanden meist wesentlich mehr Faktoren als ursächlich wahrnehmen als in den Schemata vorgesehen waren (Krampen, 1989; Rheinberg, 1980). So identifizierte Rheinberg (1980) 31 unterschiedliche Ursachenfaktoren in Lehrerattributionen zu Schülerleistungen (z.B. Angst, Arbeitshaltung, etc.). Ein Problem ergibt sich, wenn man die unterschiedlichen Kategorisierungen der Ursachenfaktoren von Forschern und Probanden bezüglich der Dimensionen

---

untersucht. So wird beispielsweise Anstrengung von vielen befragten Laien als stabile Persönlichkeitsdimension wahrgenommen. In eine ähnliche Richtung deuten die Befunde, wonach Menschen unterschiedliche Konzepte der Begabung bzw. Fähigkeit haben und zum Beispiel sogar davon ausgehen, dass die Intelligenz modifizierbar ist (Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997; Schuster, Försterling, & Weiner, 1989; vgl. auch Kapitel 5). Die subjektiven Vorstellungen über Intelligenz können wiederum die Attributionen in Leistungssituationen beeinflussen. So zeigte sich, dass Schüler, die stärker der Überzeugung waren, Intelligenz sei modifizierbar, auch vermehrt Ursachenzuschreibungen auf kontrollierbare Faktoren vornahmen (Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997).

### 6.3 *Wann wird attribuiert?*

Es ist häufig kritisiert worden, dass Menschen vermutlich weitaus weniger attribuieren als bisher angenommen. Hanusa und Schultz (1977) führten ein Experiment durch, in dem die Probanden sich durch gehäuften Misserfolg 'hilflos' fühlen sollten. Die Versuchspersonen gaben auf offene Fragen jedoch überhaupt keine Kausalattributionen an. Wortmann und Dintzer (1978) erklärten diesen Effekt damit, dass spontane Attribuierungen vor allem dann aufträten, wenn (1) das Ergebnis überraschend und unerwartet sei, oder wenn (2) das zukünftige Ergebnis eines erneuten Versuchs ungewiss sei, d.h. vor allem nach Misserfolgen. Meyer (1988) hat dargelegt, dass Überraschung zur Überprüfung und Revision desjenigen Wissens führt, von dem die Handlung implizit geleitet wurde. Das bedeutet, dass wir implizite, momentan nicht im Bewusstsein repräsentierte Annahmen über die kausale Struktur von Ereignissen haben (z.B. schließt der Nachbar die Haustür ab, weil er sein Eigentum schützen möchte). Diese Annahmen bzw. Schemata leiten unser Routinehandeln. Solange diese Schemata sich bewähren, d.h. keine Widersprüche zu wahrgenommenen Ereignissen auftreten, besteht kein Anlass nach dem „Warum?“ zu fragen (Meyer, Schützwohl &

---

Reisenzein, 1993). Erst dann, wenn ein Ereignis nicht mit unseren impliziten Theorien übereinstimmt, wird nach den Ursachen für das Ereignis geforscht, d.h. eine kausale Analyse durchgeführt (Meyer, 1988; Meyer, Niepel & Schützwohl, 1994; Weiner, 1985a). Attributionen, die das Resultat dieser Kausalanalyse sind, dienen also dazu, unsere bisherigen Annahmen zu erweitern, zu berichtigen oder zu revidieren (Meyer & Försterling, 1993; Meyer, Schützwohl & Reisenzein, 1993).

Auch Weiner (1985b) geht davon aus, dass es zwei Prinzipien gibt, die als Erklärung für das Auftreten von Attributionen dienen. Ein Prinzip ist „mastery“, also das Bestreben, über eine Ursachenanalyse nach einem Misserfolg zu besseren Ergebnissen zu gelangen, das andere Prinzip ist „functionalism“, womit das Motiv bezeichnet wird, die Umwelt besser zu verstehen. Für schulische und Leistungssituationen ist häufig festgestellt worden, dass insbesondere Misserfolge zur vermehrten Ursachensuche führen (Möller & Jerusalem, 1997). Dieser Effekt zeigte sich zum Beispiel für Studierende nach Examenprüfungen (Möller & Köller, 1997a) oder für Schüler nach der Rückgabe von Klassenarbeiten (Möller & Köller, 1997b, 1997c). In einer Metaanalyse (Möller, 1997) ergab sich für Studien in realen Leistungssituationen eine Effektstärke von  $d = .93$  für vermehrte Attributionen nach Misserfolgen. Für den zweiten Faktor, der als Auslöser für Attributionen gilt - die Erwartungswidrigkeit des Ergebnisses -, ergab die Metaanalyse jedoch nur einen geringen Effekt ( $d = .09$  für reale und  $d = .11$  für szenarische Leistungssituationen).

Eine weitere Ursache für die Häufigkeit von Attributionen in empirischen Studien wird in der Reaktivität der Befragungsinstrumente gesehen (Möller & Köller, 1995). In den meisten Studien werden zur Erfassung der Attributionen Fragebögen verwendet, die den Probanden entweder Listen von möglichen Attributionen zur Auswahl vorgeben (z.B. Helmke, 1992) oder explizit nach den Ursachen für ein bestimmtes Ereignis fragen (z.B. Ries & Heinen, 1979).

---

## 6.4 *Attributionsfehler*

Attributionen verlaufen nicht immer so rational, wie es Kelley im sogenannten Kovariationsprinzip ursprünglich beschreibt. Die Ursache einer gegebenen Handlung wird demnach aus dem Kovariationsmuster der vorhandenen Informationen erschlossen: *„Der Effekt wird derjenigen Bedingung zugeschrieben, die vorhanden ist, wenn der Effekt vorhanden ist, und die abwesend ist, wenn der Effekt abwesend ist.“* (Kelley, 1967, S. 194). In zahlreichen empirischen Studien wurden Abweichungen von diesem Prinzip gefunden und als sogenannte Fehler klassifiziert. Fraglich bei all diesen Fehlern ist, ob es sich tatsächlich um eben solche handelt. Insbesondere Pfrang (1993) hat kritisiert, dass die von Kelley postulierten Prinzipien (Erfolge und Misserfolge müssen vergleichbar erklärt werden) willkürlich sind und dass die beobachteten Abweichungen vielleicht eher die Norm und damit gerade keine Fehler sind. Einige Autoren bevorzugen daher den Ausdruck „Attributionsmuster“ (Möller & Jerusalem, 1997). Einige davon werden im nächsten Abschnitt vorgestellt, wobei die Selbstwertdienlichkeit der Attribution ausführlicher diskutiert wird, da sie im Leistungskontext eine besondere Relevanz hat.

- **Der fundamentale Attributionsfehler**

Der „fundamentale Attributionsfehler“ (Ross, 1977) bezeichnet das Phänomen der Überschätzung dispositioneller Verhaltensursachen und/oder Unterschätzung situationaler Ursachen. Sich selbst betreffend haben Menschen die Tendenz, Ursachen eher situativen Faktoren zuzuschreiben, bei der Beurteilung anderer werden aber vermehrt Personen-Attributionen vorgenommen (Jones & Nisbett, 1972; Skinner, Schindler & Tschechne, 1990). Dieses Phänomen zeigt sich umso stärker, je mehr sich das Verhalten des anderen vom eigenen zu unterscheiden scheint.

---

- **Kontrollillusion**

Langer (1975) bezeichnet eine unangemessen hohe subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit als Kontrollillusion. Er unterscheidet Fähigkeits- und Zufallssituationen, die durch unterschiedliche Verknüpfungen zwischen Verhalten und Ergebnis gekennzeichnet sind. In Fähigkeitssituationen besteht ein kausaler Zusammenhang zwischen Verhalten und Ergebnis, d.h. das Ergebnis ist kontrollierbar. Die Erfolgswahrscheinlichkeit kann u.a. durch den Einsatz geeigneter Strategien, Übung und Anstrengung gesteigert werden. Im Gegensatz dazu besteht in einer Zufallssituation kein kausaler Zusammenhang zwischen Verhalten und Ergebnis, so dass das Ergebnis unkontrollierbar wird. In einer Lotterie bestehen zum Beispiel keine Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Gewinn. Enthält eine zufallsabhängige Situation jedoch geringfügige Hinweise auf Fähigkeitssituationen, z.B. Möglichkeit der Wahl, entsteht eine Illusion der Kontrolle. Die Versuchsperson glaubt, aufgrund der Ähnlichkeit mit entsprechenden Fähigkeitssituationen Kontrolle zu besitzen. So konnte in zahlreichen Experimenten gezeigt werden, dass der Wert eines Loses in Lotterien von den Versuchspersonen höher eingeschätzt wurde, wenn sie die Lose selber ziehen konnten (Wahlfreiheit), als wenn der Verkäufer die Lose zuteilte (Langer, 1975).

- **Selbstwertdienliche Attribution**

Selbstwertdienliche Attribution wird allgemein definiert als Attributionsasymmetrie bei Erfolg und Misserfolg (Pfrang, 1993). So wird ein Erfolg bei einer Prüfung eher der eigenen Fähigkeit (eher internal) zugeschrieben, während ein Misserfolg auf die Aufgabenschwierigkeit (eher external) attribuiert wird (Whitley & Frieze, 1985). Diese Tendenz ist in einer Vielzahl von Studien dokumentiert worden (z.B. Johnson, Feigenbaum & Weiby, 1964).

Die Ursachen dieser Asymmetrie werden von der Mehrheit der Autoren in motivationalen Prozessen wie Selbstaufwertung, Selbstschutz oder Wunsch nach

---

Kontrolle gesehen. Aber auch die motivationalen Prozesse, die zur Erklärung herangezogen werden, sind nicht eindeutig: So gibt es im Wesentlichen zwei Hypothesen darüber, in welchem Ausmaß das Selbstwertgefühl bzw. das Selbstkonzept als Personeneigenschaft einen Einfluss auf die Attribution hat, die Selbstwerterhöhungshypothese und die Selbstkonsistenzhypothese.

Zum einen wird die Selbstwerterhöhungshypothese vertreten: Je geringer der Selbstwert, desto stärker ausgeprägt ist die Attributionsasymmetrie, d.h. es kommt zu höheren Personenattributionen bei Erfolg und zu stärker externalen Attributionen bei Misserfolg (Ickes & Layden, 1978; Weiner, 1986). Dieser auch als „self-serving-bias“ bezeichnete Effekt konnte in zahlreichen Arbeiten für den schulischen Kontext aufgezeigt werden. Entsprechende Effekte wurden in Feld- (Arkin & Maruyama, 1979; Simon & Feather, 1973) als auch in Laborexperimenten (Jerusalem & Mittag, 1994) gefunden (vgl. auch die Metaanalyse von Whitley und Frieze, 1985). Die Selbstwerterhöhung scheint insbesondere eine Folge positiv bewerteter Ereignisse zu sein. Erfolge werden demnach sowohl von Personen mit hohem Selbstwert als auch von Personen mit niedrigem Selbstwert auf interne Faktoren zurückgeführt, während derselbe „bias“ für Misserfolge nicht eindeutig feststellbar ist (Bradley, 1978; Krahé, 1984).

Nach der Selbstkonsistenzhypothese hingegen gilt: Je geringer das Selbstkonzept der Begabung, desto geringer die Asymmetrie und desto mehr Verantwortung wird für Misserfolge übernommen. So sollten Personen mit niedrigem Selbstkonzept Erfolge selbstbildkonsistent eher auf zufällige Faktoren attribuieren, während sie Misserfolge eher auf ihre mangelnde Begabung zurückführen sollten (Meyer, 1984). Ein höheres Selbstwertgefühl ließe sich dann fördern, indem man Schüler mit niedrigem Selbstkonzept der Begabung dazu bringt, Misserfolge auf mangelnde Anstrengung zu attribuieren (Skaalvik, 1994). Weiterhin sollten Personen mit einem hohen Selbstkonzept der Begabung Erfolge vermehrt auf ihre eigene Fähigkeit und Misserfolge auf den Zufall (oder mangelnde Anstrengung)

---

zurückführen. Die Quintessenz der dazu durchgeführten Studien ist, dass die Selbstkonsistenzhypothese vor allem bei Misserfolgen zutrifft. Die Tendenz von Personen mit niedrigem im Vergleich zu Personen mit hohem Selbstwert, Misserfolge internal statt external zu attribuieren, konnte wiederholt empirisch bestätigt werden (Fitch, 1970; Marsh, 1986). Insgesamt scheint die Bereitschaft, Misserfolge selbstwertschützend oder selbstbildkonsistent zu attribuieren, von weiteren Bedingungen, wie beispielsweise Motivationstendenzen abzuhängen (Möller & Jerusalem, 1997).

Aus informationstheoretischer Perspektive ist die motivationale Erklärung dieser Phänomene angezweifelt worden. Miller und Ross (1975) machen drei Gründe einer rationalen und nicht-motivationalen Informationsverarbeitung geltend, die bewirken sollen, dass man sich mehr für Erfolge als für Misserfolge verantwortlich fühlt:

- Menschen erwarten eher Erfolg als Misserfolg und schreiben sich selbst dementsprechend eher erwartete Handlungsergebnisse zu.
- Zwischen Anstrengung und einer zunehmenden Erfolgsserie wird eine engere Kovariation wahrgenommen als im Falle einer Misserfolgsserie.
- Menschen halten irrtümlicherweise den Wirkungszusammenhang von eigenem Bemühen mit Erfolg für enger als den von eigenem Bemühen mit Misserfolg.

In neuerer Zeit wurde die These aufgestellt, dass die systematischen Abweichungen vom Kovariationsmodell Ausdruck der Tatsache sind, dass Kausalurteile noch rationaler sind als ursprünglich vermutet (Cheng & Novick, 1990a,b; Försterling, 1989, 1992; Hilton, 1990). Die beobachteten Fehler sind demnach lediglich Ausdruck fehlender attributionsrelevanter Informationen aufgrund der fehlerhaften Konzipierung und Operationalisierung des Kovariationsprinzips. Diese, bei Kelley fehlenden Informationen, werden in neueren Ansätzen (z.B.

---

ANOVA-Modell von Försterling, 1992 oder Diamanten-Modell von Pruitt & Insko, 1980) mit einbezogen. Die empirische Bewährung dieser Modelle steht jedoch noch aus.

### 6.5 *Antezedentien von Attributionen*

Die Frage, welche Faktoren die Leistungsattribution beeinflussen, ist in einer Reihe von Studien im Schulbereich untersucht worden. Insbesondere dem Lehrer wird eine wichtige Rolle als Informationsquelle zugeschrieben. Lehrer teilen Schülern häufig direkt oder indirekt, absichtlich oder unabsichtlich mit, ob sie beispielsweise Anstrengung oder Fähigkeit als Ursache für die Leistungen der Schüler sehen (vgl. Graham, 1991, 1994). Im Folgenden werden verschiedene Einflussfaktoren insbesondere von Seiten der Lehrer vorgestellt, die die Attribution von Schülern beeinflussen können.

- Mitleid vs. Ärger

Lehrer können mit unterschiedlichen Emotionen auf Leistungen von Schülern reagieren. Studien (z.B. Weiner, Graham, Stern & Lawson, 1982) haben gezeigt, dass Lehrer, die Schülermisserfolge auf mangelnde Fähigkeit zurückführen, mit Mitleid reagieren, während sie bei Misserfolgen, die sie auf mangelnde Anstrengung attribuieren, Ärger empfinden. Diese Reaktionen können jedoch wiederum als Informationsquelle für die Schüler dienen: Nimmt der Schüler wahr, dass ein Lehrer sich über ihn ärgert, wird der Schüler glauben, er habe sich nicht ausreichend angestrengt und der Lehrer ärgere sich, weil er trotz seiner Fähigkeiten zu faul gewesen sei. Diesen Effekt hat beispielsweise Graham (1984) in einer Laboruntersuchung überprüft. Es zeigte sich, dass Kinder vermehrt auf mangelnde Fähigkeit attribuieren, wenn der Lehrer/Versuchsleiter Mitleid zum Ausdruck brachte.

---

- Lob und Tadel

Einen ähnlich paradoxen Effekt können Lob bzw. Tadel hervorrufen. Wie kommt das zustande? Menschen nehmen Fähigkeit und Anstrengung häufig als kompensatorisch wahr (Kun & Weiner, 1973; Meyer et al., 1979; Nicholls, 1978). Das bedeutet, dass sich nur der anstrengen muss, eine gute Leistung zu erzielen, der nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügt. Wenn also zwei Schüler dieselben Leistungen erreicht haben, ist derjenige weniger begabt, der sich mehr anstrengen musste. Lob und Tadel werden nun als Reaktion auf wahrgenommene Anstrengung verstanden. Daraus folgt, dass ein Student, der viel Lob erhält, für seine Anstrengung gelobt wird, was wiederum impliziert, dass er die entsprechenden Fähigkeiten nicht hätte. Umgekehrt lässt Tadel oder Kritik im Vergleich zu einer neutralen Rückmeldung auf geringe Anstrengung schließen und wenig Anstrengung impliziert hohe Begabung. Diese Effekte wurden in einer Reihe von Studien bestätigt (Barker & Graham, 1987; Meyer, et al., 1979; Parsons, Kaczala & Meece, 1982). Einige Autoren (Blickle, 1991; Rheinberg & Weich, 1988) kritisieren allerdings, dass das Auftreten solch paradoxer Effekte durch die Erhebungsmethode verursacht wird, da die Probanden Begabungseinschätzungen vornehmen müssen und erst so entsprechende Fähigkeitsinferenzen hervorgerufen werden. Aber auch in Studien, die auf derartige Fähigkeitseinschätzungen verzichten, zeigt sich der beschriebene Effekt.

- Hilfe des Lehrers

Die dritte Lehrervariable, die die Selbsteinschätzung von Schülern beeinflussen kann, ist die geleistete Hilfestellung des Lehrers. Ähnlich wie schon beim Loben vermittelt ungewollte Hilfe dem Schüler den Eindruck, er sei nicht in der Lage, die Aufgaben ohne fremde Hilfe zu lösen, er sei also nicht fähig. Unterstützung erhält diese Hypothese durch Studien zum Hilfeverhalten (Schmidt & Weiner, 1988; Schwarzer & Weiner, 1990; Weiner, 1986). Nach diesen Ergebnissen sind

---

Menschen eher bereit zu helfen, wenn sie den Eindruck haben, dass der Hilfsbedürftige keine Verantwortung für seine missliche Situation hat (wie z.B. im Fall von HIV als Folge einer Bluttransfusion). Wird jedoch der Eindruck vermittelt, der Hilfesuchende hätte die Möglichkeit der Kontrolle (wie z.B. im Falle von HIV als Folge ungeschützten Geschlechtsverkehrs), ist die Hilfsbereitschaft Außenstehender gering. Auch für den Leistungskontext wurden diese Effekte in Studien bestätigt (Graham & Barker, 1990).

- Geschlecht

Auch im Zusammenhang mit Attributionen ist die Fragestellung untersucht worden, ob das Geschlecht einen Einfluss auf die Art und Weise der Ursachenerklärung hat. Schon 1982 hat Sohn einen Überblick veröffentlicht, in dem Forschungsergebnisse aus 24 Studien bezüglich ihrer Effektstärken erneut analysiert wurden. Das Resultat, zu dem der Autor kommt, ist, dass es „*keine Evidenz für die Existenz einer substantiellen Beziehung zwischen Geschlecht, Leistung und Attribution gibt*“ (Sohn, 1982, S. 345, übers. v. d. Verf.). Dennoch gibt es gerade in neuerer Zeit eine Reihe von Studien, die zeigen, dass Mädchen dazu tendieren, Erfolge weniger auf ihre Fähigkeit zurückzuführen und Misserfolge internal-stabil zu attribuieren (z.B. Burgner & Hewstone, 1993; Kirschmann & Röhm, 1991; Tiedemann & Faber, 1995).

- Attributionsstil

Neben der prozessorientierten Betrachtungsweise von Attributionen ist vielfach die Frage untersucht worden, ob Menschen eine überdauernde Tendenz haben, bestimmte Attributionsmuster zu bevorzugen. Diese Tendenz oder Disposition wird als Attributionsstil bezeichnet. Insbesondere im Zusammenhang mit der erlernten Hilflosigkeit ist der Attributionsstil eine wichtige Variable. Demnach gibt es Menschen, die einen pessimistischen (hilflosen) Attributionsstil haben, das

---

heißt, dass sie dazu neigen, negative Ereignisse auf persönliche Merkmale zu attribuieren, die sowohl generalisiert als auch stabil sind („*Egal was ich auch versuche, ich scheitere immer*“). Das andere Extrem wird als optimistischer (mastery-orientierter) Attributionsstil bezeichnet. Dieser äußert sich durch die Präferenz variabler und spezifischer Attributionen („*Ich war zufällig zur falschen Zeit am falschen Ort*“). Die Frage, ob der Attributionsstil als überdauernde Disposition überhaupt existiert, wird allerdings durchaus kontrovers diskutiert, soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden (siehe stattdessen Anderson, Jennings & Arnoult, 1988).

Der Attributionsstil wird mit einer Reihe weiterer Variablen in Zusammenhang gebracht, einschließlich akademischer Leistungen. In einem Überblicksartikel von Peterson (1990) wurden Studien zusammengefasst, die zeigen, dass es Zusammenhänge zwischen einem pessimistischen Attributionsstil und schlechten Noten, niedrigem Anspruchsniveau, unpassenden Zielsetzungen und dem ineffektiven Gebrauch von Lernstrategien gibt. In einer Längsschnittstudie zeigten Burns und Seligman (1989), dass Attributionsstile hochgradig stabil sind; die Einschätzungen im Jugendalter korrelierten hoch mit den Angaben 50 Jahre später.

## 6.6 *Konsequenzen von Attributionen*

Wie wirken sich unterschiedliche Attributionen nun genau aus? Welchen Unterschied macht es, ob jemand seine schlechten Leistungen auf seine nicht vorhandene Fähigkeit oder auf das schlechte Wetter zurückführt? Auch zu dieser Frage gibt es zahlreiche Forschungsergebnisse, von denen einige im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

---

- Emotionen

Die erlebten Emotionen im Anschluss an attributionale Prozesse sind ausführlich von Weiner (1979, 1986) untersucht und dargestellt worden. Er geht davon aus, dass sich drei unterschiedliche emotionale Reaktionen im Anschluss an eine akademische Leistungsrückmeldung zeigen. Zunächst gibt es allgemeine positive oder negative emotionale Reaktionen wie Freude oder Trauer, die dadurch bestimmt werden, ob ein Erfolg oder ein Misserfolg eingetreten ist. Diese Reaktion wird „*ergebnisabhängige, attributionsunabhängige*“ Emotion genannt. Bei Erfolg wird beispielsweise berichtet, dass sich die Person „zufrieden“, „froh“, „befriedigt“ fühlte, und zwar ganz gleich, worauf der Erfolg zurückgeführt wurde.

Im Anschluss an diese erste Reaktion erfolgt dann eine kausale Analyse, und zwar insbesondere dann, wenn das Ergebnis unerwartet, negativ oder besonders wichtig war. Mit den vorgenommenen Attributionen hängen dann wiederum spezielle Emotionen zusammen. So wird die Attribution auf den Zufall zu Gefühlen der Überraschung führen, während ein Misserfolg, attribuiert auf die mangelnde Anstrengung des Betreffenden, zu Scham- und Schuldgefühlen führt. Diese sogenannten „*attributionsabhängigen*“ Emotionen sind bereits wesentlich komplexer und variabler als die ergebnisabhängigen ersten Reaktionen.

„*Attributionsabhängige*“ Emotionen werden mit bestimmten kausalen Dimensionen der vorgenommenen Attributionen in Verbindung gebracht:

- Die Lokationsdimension wird vor allem mit Stolz und anderen Gefühlen der Wertschätzung assoziiert. Attribuieren wir einen Erfolg internal, d.h. auf unsere Anstrengung, Fähigkeit oder Begabung, empfinden wir Stolz und einen erhöhten Selbstwert (Graham, 1988; Graham & Weiner, 1991; van Overwalle, Mervielde & de Schuyter, 1995).
- Die Stabilitätsdimension wird in Verbindung gebracht mit Gefühlen, die zukünftige Erwartungen prägen. Wird ein Misserfolg beispielsweise auf

---

eine stabile Ursache wie mangelnde Intelligenz zurückgeführt, sind die Konsequenzen Gefühle der Hoffnungslosigkeit und Resignation, verbunden mit der Erwartung, auch in der Zukunft den Anforderungen nicht genügen zu können (van Overwalle, Mervielde & de Schuyter, 1995; Weiner, 1986).

- Die Kontrollierbarkeitsdimension wiederum hängt mit sozialen Emotionen wie Schuld, Scham, Mitleid und Ärger zusammen. Jemand, der einen Misserfolg erlebt, an dem eine andere Person mitschuldig ist, wird vermutlich Ärger empfinden, wenn er glaubt, dass die Person Einfluss auf das Ergebnis hatte und sich nicht ausreichend angestrengt hat (Graham, 1998; Reizenzein, 1986; van Overwalle, Mervielde & de Schuyter, 1995).

Die beschriebenen emotionalen Reaktionen spiegeln nicht nur wider, welche Attributionen vorgenommen wurden, sie beeinflussen auch das weitere Handeln. So berichten Covington und Omelich (1984), dass Studenten, die sich nach einem Misserfolg in einer Prüfung schuldig fühlten (Attribution auf mangelnde Anstrengung), bessere Leistungen in einem anschließenden Test zeigten als Studenten, die keinerlei Schuldgefühle äußerten. Mitleid und Ärger wiederum beeinflussen in hohem Maße, ob jemand bereit ist, einen Hilfsbedürftigen zu unterstützen oder nicht (vgl. den Überblick von Schmidt & Weiner, 1988). Insgesamt werden Weiners Annahmen über den Zusammenhang zwischen Attributionsdimensionen und Emotionen von zahlreichen empirischen Arbeiten gestützt. Die Beziehung von Emotionen, Erwartungen und anschließender Leistung sind hingegen kaum empirisch untersucht worden (van Overwalle, Mervielde & de Schuyter, 1995).

- Erfolgserwartung

Zu den am besten gesicherten Ergebnissen in der Attributionsforschung gehört der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Stabilität von Ursachen

---

und der zukünftigen Erfolgserwartung (Graham, 1991). Wenn ein Misserfolg auf eine stabile Ursache zurückgeführt wird (z.B. fehlende Begabung), wird auch die Erwartung für eine zukünftige ähnliche Anforderung misserfolgsorientiert sein. Im Gegensatz dazu kann ein Student, der glaubt, er habe sich nicht ausreichend angestrengt, die Erwartung aufrechterhalten, bei höherer Anstrengung in der nächsten ähnlichen Anforderungssituation ein besseres Ergebnis zu erzielen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse zu Begabungs- versus Anstrengungsattributionen wurde eine Reihe von Reattribuierungstrainings entwickelt. Das Ziel dieser Trainings besteht darin, die Attribution von Misserfolgen auf mangelnde Begabung umzuwandeln in Attributionen auf mangelnde Anstrengung. Ein Training besteht zumeist darin, „fähigkeitsorientierte“ Schüler und Studenten in Misserfolgssituationen zu bringen und ihnen Informationen über die Ursachen (mangelnde Anstrengung) ihrer Misserfolge zu vermitteln. Nach dem Abschluss des Trainings werden Kognitionen und Verhaltensweisen dann mit einer „anstrengungsorientierten“ Kontrollgruppe verglichen (Anderson and Jennings, 1980; Dweck, 1975). Andere Trainings werden nicht in künstlichen Laborsettings durchgeführt, sondern in natürlichen Umgebungen, wie zum Beispiel der Schule (Borkowski, Weyhing & Carr, 1988). In einem Überblicksartikel kommt Försterling (1985) zu dem Schluss, dass Attributions-Trainings sinnvolle Maßnahmen sind, um die Erfolgserwartung und damit die Motivation positiv zu beeinflussen. Teilnehmer solcher Trainings attribuieren stärker auf Anstrengung und andere Ursachen, die als förderlich für die Motivation gelten (Ziegler & Heller, 1998; Ziegler & Schober, 1997).

Letztendlich ist die Attributionstheorie in ihrer gesamten Komplexität aber noch nicht ausreichend in praktische Maßnahmen umgesetzt worden (Graham, 1991), da sich die meisten Programme auf Anstrengungsattributionen konzentrieren. Es bleibt jedoch die Frage, ob Anstrengung die einzige motivationsförderliche Attribution ist, oder ob beispielsweise alle variablen Ursachen diese Funktion über-

---

nehmen könnten. So kommen van Overwalle, Segebarth und Goldchstein (1989) zu dem Schluss, dass es lediglich auf die Variabilität der Ursache ankommt, um positive motivationale Konsequenzen zu erzielen und nicht auf die tatsächlichen Inhalte, mit denen die Dimension „stabil versus variabel“ gefüllt wird. Problematisch erscheint weiterhin, dass Auswirkungen von Kausalattributionen für Misserfolg relativ gut untersucht sind, die Auswirkungen von Kausalattributionen für Erfolg jedoch noch weitestgehend unbekannt sind (Weiner, 1986).

- Leistung

Wenn ein Lernender Misserfolge dauerhaft auf seine mangelnde Begabung attribuiert, sollten langfristig Auswirkungen auf die Leistung zu beobachten sein, da sich die Person beispielsweise weniger anstrengt („Ich kann es ja doch nicht“) und dadurch noch mehr Misserfolge erfährt. Weiner (1986) zeigt, dass die Attribution eines Misserfolges auf variable Faktoren, insbesondere Anstrengung, es ermöglicht, dass die Person über Anstrengungssteigerungen bessere Leistungen erzielt. Attributionen auf mangelnde Fähigkeit bei Misserfolg führen wiederum zur Verringerung der Ausdauer und zur Vermeidung leistungsbezogener Handlungen (Försterling, 1994, Weiner, 1986). Andere Autoren konnten zeigen, dass der Einfluss der Attributionen auf die Leistung von dem Selbstkonzept vermittelt wird (Kurtz-Costes & Schneider, 1994). Untersucht worden sind auch die Auswirkungen unterschiedlicher Attributionsmuster auf die Leistung. So wurde gezeigt, dass Personen, die eher selbstwertdienlich attribuieren, bessere Leistungen erzielen (Henry, Martinko & Pierce, 1993).

### 6.7 *Eine attributionale Theorie der Motivation*

Weiner hat die zahlreichen Überlegungen und Forschungsergebnisse in einer attributionalen Theorie der Motivation integriert (Weiner, 1985b; 1988), die in Abbildung 6.1 kurz dargestellt ist. Während sich die Attributionstheorien primär

---

mit der Frage beschäftigen, wann wie attribuiert wird, befasst sich Weiner vorrangig mit der Einbettung der Attributionsprozesse in einen allgemeineren, motivationalen Zusammenhang.

Die motivationale Abfolge, die Weiner in seiner Theorie beschreibt, wird durch ein Handlungsergebnis initiiert, das von einem Individuum als positiv (Ziel wurde erreicht) oder negativ (Ziel wurde verfehlt) erlebt wird. Nach einem derartigen Erfolgs- oder Misserfolgserlebnis wird das Individuum zunächst unspezifische Freude (bei Erfolg) oder Trauer (bei Misserfolg) empfinden. Gerade wenn das Ergebnis unerwartet, negativ oder wichtig war, werden Ursachen gesucht, die das Handlungsergebnis erklären könnten. Die Attributionen, die ein Individuum in diesem Augenblick vornimmt, sind abhängig von einer Reihe von Antezedenzbedingungen, wie zum Beispiel den zur Verfügung stehenden Informationen über Konsistenz, Konsensus und Distinktheit (vgl. Kelley, 1967). Weiner berücksichtigt zusätzlich, dass zahlreiche unbekannte Faktoren interindividuelle Unterschiede in der Präferenz des Individuums für die Wahl der Attribution mitbestimmen. Seiner Ansicht nach können zum Beispiel die individuelle Informationsverarbeitung oder erlernte Kontingenzen (z.B. „Erfolg ist immer durch Fähigkeit bestimmt“) die Art der zur Erklärung bevorzugten Ursache beeinflussen. Obwohl auch andere Attributionen zur Erklärung der Leistung herangezogen werden können, betont Weiner als wesentliche Ursachenfaktoren für den Leistungskontext Anstrengung und Fähigkeit. Zusätzlich könnten Personen der unmittelbaren Umgebung wie Lehrer, andere Studenten oder die Familie, aber auch die Motivation eine Rolle spielen. Wenn sich ein Lernender nicht für ein Fach interessiert, wird er vermutlich andere Ursachen für einen Misserfolg verantwortlich machen (z.B. schlechter Lehrer, schwere Aufgaben) als einer, der sich für das Fach begeistert (z.B. mangelnde Anstrengung). In Befragungen von Grundschulern zeigte sich beispielsweise, dass der Anstrengung die größte Bedeutung in schulischen Leistungssituationen zugesprochen wird (Ries,

Heggemann & Kranz, 1981). Mit steigendem Alter ergeben sich jedoch differenziertere Ursachenüberzeugungen (Skinner, 1990a).

Nach Weiner lassen sich alle Ursachenfaktoren den drei Dimensionen Stabilität, Lokation und Kontrolle zuordnen, was wiederum bestimmte psychische und behaviorale Konsequenzen zur Folge haben kann. So wirkt die Stabilitätsdimension auf die Erwartungen, die Lokationsdimension auf Selbstwertgefühle und die Kontrollierbarkeitsdimension auf Gefühle für andere. Wenn ein Lernender seinen Erfolg beispielsweise durch seine Fähigkeit (stabil-internal) verursacht sieht, wird er vermutlich positive Erwartungen bezüglich zukünftiger ähnlicher Ereignisse hegen und verstärkt Gefühle des Stolzes erleben. Weitere Auswirkungen schließlich äußern sich langfristig in Verhaltensweisen, wie beispielsweise der Intensität und Ausdauer des Lernens oder der Bereitschaft zur Hilfeleistung für andere.

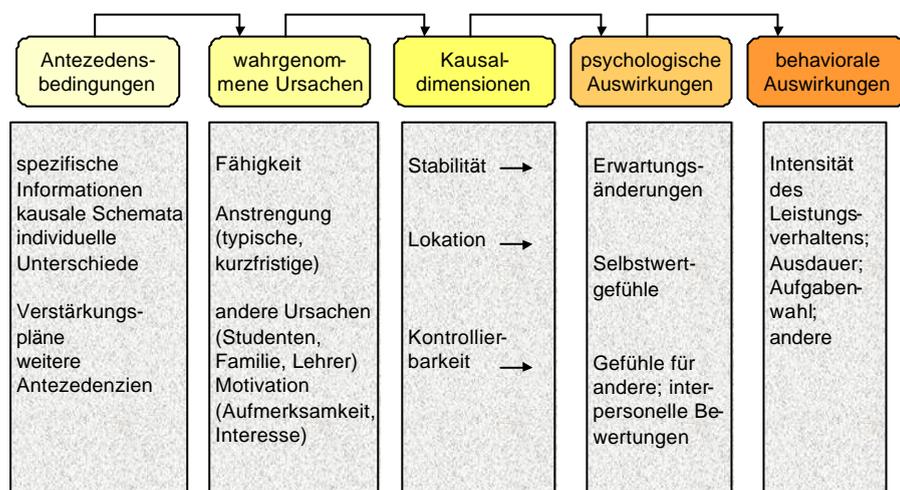


Abbildung 6.1 Teildarstellung einer attributionalen Theorie der Motivation (nach Weiner, 1988, S. 304)

---

## 6.8 Zusammenfassung

Die Entwicklung der Attributionstheorien hat zu einem umfangreichen Fundus an Forschungsarbeiten in den unterschiedlichsten Bereichen geführt. Auch im pädagogisch-psychologischen Kontext existiert eine Vielzahl interessanter Studien, von denen einige hier im Überblick dargestellt wurden. Dabei sind primär diejenigen Themengebiete behandelt worden, die für die vorliegende Studie besonders relevant sind. Dazu zählen insbesondere die Zusammenhänge zwischen Attribution, Emotion, Leistung und Erwartung. Nicht nur die Leistung selbst, sondern die Ursachen, auf die Erfolge und Misserfolge zurückgeführt werden, sind entscheidend für den weiteren Verlauf des Lern- und Leistungsprozesses. Internale Attributionen von Erfolgen sind förderlich für das Selbstwertgefühl, stabile Attributionen prägen zukünftige Erwartungen. Ob Attributionen direkt nachfolgende Leistungen beeinflussen oder ob sie in erster Linie indirekt wirken, vermittelt beispielsweise über Emotionen oder Selbstwirksamkeitserwartungen, ist noch unklar.

Weiterhin ungeklärt ist, ob die pädagogisch-psychologischen Forschungsbefunde zur Bedeutung von Attributionen, die primär in experimentellen Studien oder im Rahmen der schulischen Forschung gewonnen wurden, auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragen werden können. Insgesamt gibt es nur wenige Studien, die die Rolle von attributionalen Prozessen für das Lernen Erwachsener längsschnittlich untersuchen. Gleichzeitig gibt es Hinweise, dass Ergebnisse aus der Forschung mit Kindern und Jugendlichen nicht ohne weiteres übertragbar sind (Roghaar & Vangelists, 1996).