

## Mißerfolgszuschreibung in der Eltern-Kind-Beziehung: Attribuieren Eltern „selbstwertdienlich“?

GEORG STÖCKLI

Universität Zürich

### Self-Serving Attributions in the Parent-Child Relationship?

*Summary:* Under certain conditions a self-serving bias or effect in causal attributions for failure (failure attributed to external causes) has been demonstrated. The present investigation examines the evidence of such “self-serving effects” in attributions on unsuccessful school performance in mathematics and language within a population of parents ( $n = 304$ ) after their child’s first year of primary school. Particular attention is paid to the influence of “focus of attention” on attributions: When children are perceived as dominant by their parents, this leads – in contrast to the case of non-dominant children – to more internal attributions for unsuccessful performance in language (both parents) and in mathematics (fathers). The assumption of a global external “bias” in parents’ attributions for school-related failure has to be rejected.

**Keywords:** causal attribution, parent-child relations, school performance

*Zusammenfassung:* In der Selbstzuschreibung von Mißerfolgen kann unter bestimmten Voraussetzungen eine „selbstwertdienliche“ Attribuierungstendenz beobachtet werden. Anhand einer Elternbefragung ( $n = 304$ ) am Ende des ersten Schuljahres des Kindes wird geprüft, ob ein entsprechender Effekt in elterlichen Mißerfolgszuschreibungen für Sprache und Mathematik nachzuweisen ist. Auf dem Hintergrund der „Auffälligkeitshypothese“ kann belegt werden, daß beide Eltern von dominanten Kindern in Sprache, Väter auch in Mathematik, vermehrt interne Mißerfolgsursachen nennen. Die Annahme einer globalen „Externalisierung“ kindlicher Mißerfolge in den Zuschreibungen der Eltern ist zu verwerfen.

**Schlüsselbegriffe:** kausale Attribuierungen, Eltern-Kind-Beziehung, Schulerfolg

#### *Selbstzuschreibung nach Mißerfolgen*

Eine Annahme der Attributionstheorie besagt, daß der Handelnde Erfolge im allgemeinen interner bzw. persönlicher, Mißerfolge dagegen mit Vorliebe externer Verursachung zuschreibt. Diese „selbstwertdienliche“ Attribuierungstendenz besteht bei genauerer Betrachtung jedoch nicht unabhängig von Merkmalen der Person oder der Situation (vgl. Bradley, 1978). Verbindungen mit dem Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit, der Selbstachtung oder dem Selbstwert etwa verdeutlichen, daß die selbstwertdienliche Tendenz vorwiegend bei Personen mit hohem Selbstkonzept, hoher Selbstachtung, hohem Selbstwert oder geringer Leistungsängstlichkeit unter bestimmten situativen Gegebenheiten nachzuweisen ist (vgl. Ickes & Layden, 1978; Marsh et al., 1984; Schwarzer & Jerusalem, 1982).

Außerdem muß der ursprüngliche Erklärungsversuch, wonach die selbstwertdienliche Ten-

denz stets einer Attribuierung externer Ursachen gleichkommt, grundsätzlich in Frage gestellt werden (vgl. Marsh et al., 1984; Marsh, 1986). Schon eine Verlagerung innerhalb der internen Faktoren (meist Begabung und Anstrengung) kann selbstwertdienliche Funktionen erfüllen. Bereits Heider (1977) versteht unter „egozentrischen Attributionen“ Verschiebungen zwischen „Können“ und „Versuchen“. Das Ergebnis sind Interpretationen, die mit der Selbstachtung verträglicher sind. Statt „kann nicht“ (Fähigkeit) erfolgt z. B. die Attribution „will nicht“ (Anstrengungsverzicht). Diese Konsequenz stellt unter Umständen die einzige Alternative dar, denn die Selbstwert-erhaltung funktioniert nicht unabhängig von zwingenden Informationen aus Leistungsergebnissen. So kann anhaltender Mißerfolg in Situationen, in denen andere Erfolg haben (wie gerade in schulischer Umgebung), langfristig nicht glaubhaft mit externer Verursachung er-

klärt werden. Im Rückgriff auf die internen Faktoren bleibt, soll ein minimales Fähigkeitskonzept weiterbestehen, nur mehr tatsächlicher Anstrengungsverzicht (vgl. Jopt, 1978). Wegen der affektiven Reaktionen auf beobachteten Anstrengungsmangel wird diese Lösung allerdings zum „zweischneidigen Schwert“ (Covington & Omelich, 1979). Sie schützt zwar vordergründig vor der offenen Destruktion des Fähigkeitskonzepts, evoziert aber gleichzeitig negative Sanktionen der Umgebung.

#### *Der „bias“ im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung*

Zur Ausformung und Funktion selbstwertdienlicher Zuschreibungen in der Eltern-Kind-Beziehung bestehen kaum schlüssige Forschungsergebnisse (s. a. Schmalohr, 1984). Die Vermutung, eine globale Verschiebung von interner zu externer Zuschreibung bei Mißerfolg spiele eine eher untergeordnete Rolle, scheint, nach der jüngeren Untersuchung von Holloway & Hess (1985), gerade in der „erzieherisch“ zu nennenden Zuschreibungsvoraussetzung Eltern-Kind ihre Bestätigung zu finden. Es ist folglich zu fragen, ob Eltern nicht im Sinne der attributionstheoretischen Annahme für Selbstzuschreibungen „selbstwertdienlich“ (d. h. extern) attribuieren, wenn es um schulische Mißerfolge und die Erhaltung des kindlichen Selbstwertes geht.

#### *Hypothesen*

Die zu prüfenden Hypothesen gehen von der Überlegung aus, daß die elterlichen Zuschreibungen für schulische Mißerfolge ihres Kindes von verschiedenen Faktoren abhängig sind und keinem allgemeinen Mechanismus folgen.

*Hypothese 1:* Einerseits ist zu vermuten, daß die Zuschreibungen vom Bildungshintergrund der Eltern mitbestimmt werden. Eine Annahme, welche bereits die Untersuchung von Sang (1977) nahelegt.

*Hypothese 2:* Es ist weiter anzunehmen, daß die Wahrnehmung der kindlichen Dominanz durch die Eltern determinierend auf die Zuschreibungen für Mißerfolg wirkt. Diese Vermutung läßt sich plausibel mit der „Auffälligkeitshypothese“ (Duval & Wicklund, 1972;

Jones & Nisbett, 1972) begründen, wonach jene Elemente eines Ereignisses für die Kausalität verantwortlich erscheinen, welche die Aufmerksamkeit („focus of attention“) des Beobachters auf sich ziehen (vgl. Duval & Wicklund, 1972, S. 67 f). Die zweite Hypothese besagt demnach, daß dominante Kinder einem Beobachter durch ihr Verhalten „auffällig“ sind und der Beobachter aufgrund dieser Auffälligkeit bei ihnen verstärkt auf interne (persönliche) Verursachung der Mißerfolge schließt.

#### **Methode**

##### *Stichprobe und Datenerhebung*

Die Stichprobe bilden 152 Elternpaare (n = 304), die an einer Befragung zum Einschulungsjahr teilgenommen haben. Die geographische Streuung schließt die meisten deutschsprachigen Kantone der Schweiz mit Frühjahrschulbeginn ein (Jahrgang 1977, Einschulung 1984). Bei den erfaßten Kindern handelt es sich um 77 Mädchen (50,7%) und 75 Jungen (49,3%). Die hier zugrundeliegende Zweitbefragung erfolgte postalisch am Ende des ersten Schuljahres (nach Erhalt der Zeugnisse).

##### *Befragungsinstrumentarium*

Die zur Auswertung verwendeten *unabhängigen Variablen* sind wie folgt erhoben worden: *Bildung*. Für Mütter und Väter getrennt gilt eine dichotome Einteilung in zwei Bildungsgruppen. Bildungsgruppe 1 umfaßt die Grundausbildung bis zum Sekundarschulbesuch (Väter n = 86 [56,6%]; Mütter n = 111 [73,0%]); Bildungsgruppe 2 entspricht allen weiterführenden Schulen inkl. Matura und Hochschulen (Väter = 66 [43,4%]; Mütter n = 41 [27,0%]). *Wahrgenommene Dominanz*. Als unabhängige Variable wird auch die von den Eltern berichtete Dominanz ihres Kindes aufgefaßt. Zur Bestimmung der Dominanzeinschätzung dient die aus 10 Items bestehende Subskala 1 der Hamburger Verhaltensbeurteilungsskala (HABEL) von Wagner (1981). Laut Handanweisung erfaßt eine hohe Ausprägung „Geltungsdrang, Jähzorn, Egoismus, angeberisches und besserwisserisches Verhalten“ (vgl. Wagner, 1981, S. 16). Die Beantwortung der einzelnen Items erfolgt 5fach gestuft, nach der Häufigkeit wahrgenommener Verhaltenseigenschaften. Die erhaltenen Rohwerte (Mütter 25–50; Väter 20–49) werden für Mütter und Väter getrennt dichotomisiert und so eine Gruppe dominant (resp. auffällig) und eine Gruppe nicht-dominant (resp. nicht-auffällig) wahrgenommener Kinder gebildet. *Abhängige Variablen* sind die Mißerfolgsursachen für nicht-erfolgreiche Leistungen in Mathematik und Sprache gemäß eingeschränkter Wahlmöglichkeit des „Weiner-Schemas“

Tabelle 1: Prozentuale Anteile der Mißerfolgsursachen für Mathematik und Sprache

	Mütter (n = 152)		Väter (n = 152)	
	Mathematik	Sprache	Mathematik	Sprache
<i>externe Ursachen</i>				
Aufgabenschwierigkeiten	38.8%	30.3%	27.6%	27.0%
Pech	14.5%	10.5%	13.2%	9.2%
	53.3%	40.8%	40.8%	36.2%
<i>interne Ursachen</i>				
Anstrengungsmangel	42.1%	53.9%	53.3%	57.2%
Begabungsmangel	4.6%	5.3%	5.9%	6.6%
	46.7%	59.2%	59.2%	63.8%

(Weiner et al., 1972). Die Frageformulierung lautet (für Mathematik): „Wenn Ihr Kind Aufgaben im Rechnen *nicht* kann, worauf führen Sie das zurück? Was ist die Ursache?: (1) die Aufgaben waren zu schwierig; (2) Das war Pech; (3) Das Kind hat sich nicht angestrengt; (4) Das Kind ist nicht begabt dafür.“

## Ergebnisse

### Häufigkeit der Mißerfolgskategorien

Auf die vier möglichen Ursachen entfallen von den je 152 Antworten die in Tabelle 1 aufgeführten prozentualen Häufigkeiten.

Die Verteilung zugunsten vermehrt interner Ursachennennung ist bei Müttern für Mißerfolg in Sprache,  $\chi^2(1) = 5.16$ ,  $p < 0.03$ , bei Vätern für Mißerfolg in Sprache,  $\chi^2(1) = 11.60$ ,  $p < 0.001$ , und in Mathematik,  $\chi^2(1) = 5.16$ ,  $p < 0.03$ , nicht mehr als zufällig zu betrachten. Bei den internen Ursachen überwiegt deutlich der instabile Anstrengungsfaktor und bei den externen Ursachen der stabile Faktor Aufgabenschwierigkeit. (Geschlechtsspezifische Ergebnisse liegen keine vor.)

### Bildung der Eltern und Ort der Mißerfolgszuschreibung

#### (Hypothese 1)

Mütter. Für die Zuschreibungen von Müttern ist kein Ergebnis statistisch abzusichern. Väter. Der Bildungshintergrund ist für die Zuschreibungen der Väter im Fach Sprache wirksam, ( $\chi^2(1) = 4.34$ ,  $p < 0.04$ ). Väter der unteren Bildungsgruppe ( $n = 86$ , 100%) neigen eindeutig verstärkt zu interner Zuschreibung (interne 71%, externe 29%). 45% der Väter der höheren Bildungsgruppe ( $n = 66$ , 100%) nennen externe und noch 55% geben interne Ursachen an.

### Dominanz und Ort der Mißerfolgszuschreibung

#### (Hypothese 2)

Sprache. In der Zuschreibung von Mißerfolgen im Fach Sprache werden interne Ursachen signifikant häufiger für dominante Kinder genannt (Tabelle 2). Eltern nicht-dominanter Kinder zeigen eine Annäherung der internen

Tabelle 2: Eltern von dominanten und nicht-dominanten Kindern: Absolute und prozentuale Anteile interner und externer Mißerfolgsursachen (Sprache)

	Väter		Mütter	
	dom. K. (n = 79/100%)	nicht-dom. K. (n = 73/100%)	dom. K. (n = 75/100%)	nicht-dom. K. (n = 77/100%)
extern	(22) 28%	(33) 45%	(24) 32%	(38) 49%
intern	(57) 72%	(40) 55%	(51) 68%	(39) 51%
	$\chi^2(1) = 4.95$ , $p < 0.03$		$\chi^2(1) = 4.74$ , $p < 0.03$	

und externen Ursachenfaktoren. In Abweichung zu den Müttern ist der Zusammenhang zwischen Mißerfolgsursache und Dominanz bei Vätern auch für Mathematik gegeben. Väter von dominanten Kindern nennen hier ebenfalls mehr interne (68%) als externe (32%) Zuschreibungen (Väter nicht-dominanter Kinder 51% externe, 49% interne Ursachen),  $Chi\ 2(1) = 5.70, p < 0.02$ .

*Bildungshintergrund, Dominanz und Zuschreibung (Hypothesen 1 und 2)*

Sprache. Der Einbezug der kindlichen Dominanz bestätigt die Bedeutsamkeit des Faktors innerhalb der ersten Bildungsgruppe der Väter. Die internen Zuschreibungen stammen vorwiegend von Vätern dominanter Kinder (Tabelle 3).

Tabelle 3: Mißerfolgsnennungen (Sprache) in Abhängigkeit von Bildung und kindlicher Dominanz (Väter)

	Bildungsgr. 1 (n = 86, 100%)	
	dom. K.	nicht-dom. K.
externe Ursachen	8%	21%
interne Ursachen	38%	33%
$Chi\ 2(1) = 4.86, p < 0.03$		

Mathematik. Die folgenden Ergebnisse für die Zuschreibungen in Mathematik fallen nach der Kontinuitätskorrektur außerhalb der 5%-Signifikanzgrenze. Sie zeigen folglich höchstens noch tendenzielle Abhängigkeiten auf. In den Zuschreibungen der Väter und Mütter der höheren Bildungsgruppe ist eine dominanzabhängige Lokalisierung der Ursachen festzustellen (Mütter [n = 41, 100%]:  $Chi\ 2 = 4.81, p < 0.03$ ; Väter [n = 66]:  $Chi\ 2 = 3.84, p < 0.05$ ). Eltern nicht-auffälliger Kinder externalisieren hier die Mißerfolgsursachen in stärkerem Maß (Mütter 37% externe und 10% interne, Väter 26% externe und 15% interne Ursachen). Eltern dominanter Kinder neigen zur Umkehrung (Mütter 29% interne, 24% externe Ursachen; Väter 36% interne, 23% externe Ursachen).

**Diskussion**

*Die Ergebnisse im theoretischen Zusammenhang*

Zuschreibungen in der Eltern-Kind-Beziehung bewegen sich zwischen den Kategorien der Selbst- und Fremdzuschreibung (Jones & Nisbett, 1972), in einem Bereich also, dem die Attributionstheorie bisher keinen angemessenen Namen zu geben weiß und daher von einer „Art Mittelding“ (Heckhausen, 1980) zu sprechen gezwungen ist. Die hier berichteten Befunde beleuchten nur gerade einen Teilaspekt dieses gesamten Fragenkomplexes.

Zunächst führen die Ergebnisse zum Schluß, daß Väter und Mütter für das Fach Sprache eine interne Verursachung von Mißerfolgen attribuieren und hierbei am häufigsten den instabilen Faktor Anstrengungsmangel wählen. Die Eltern sehen damit die Verantwortlichkeit für Leistungsresultate in erster Linie beim Kind. Diese Betonung der Personenfaktoren – im Gegensatz zu Umweltfaktoren – entspricht nicht unbedingt dem „fundamentalen Attribuierungsfehler“ (Ross, 1978), ist doch die Zuschreibung mangelnder Anstrengung grundsätzlich „vernünftiger“, weil eine Verbesserung der Leistung durch Steigerung der Anstrengungsinvestition jeder Zeit realisierbar erscheint. Anstrengungszuschreibungen sind aber gleichzeitig mit intensiveren affektiven Reaktionen verbunden und bilden daher auch leicht Anlaß zu Konflikten.

Die ausgewogene Nennung interner und externer Ursachen von Müttern im Fach Mathematik läßt auf eine stärkere Fächerabhängigkeit ihrer Ursachenwahl und der zugeschriebenen Verantwortlichkeit schließen. Der offenbar etwas höher eingeschätzte Schwierigkeitsgrad dieses „maskulinen“ Faches lenkt die Mißerfolgzuschreibungen der Mütter mehr als diejenigen der Väter. Väter neigen auch in diesem Fach zu vermehrt interner Attribuierung. Im Fach Sprache kann der Einbezug der beiden Bildungsgruppen für die Zuschreibungen der Väter verdeutlichen, daß die internen Nennungen vorwiegend zu Lasten der ersten Bildungsgruppe gehen.

Die Ergebnisse zur wahrgenommenen Domi-

nanz bestätigen die vermutete Bedeutsamkeit kindlicher Verhaltensauffälligkeiten für die Mißerfolgszuschreibungen von Müttern und Vätern im Fach Sprache und für Väter zusätzlich in Mathematik. Als Präzisierung zur Eingangshypothese ist dazu festzuhalten, daß die als dominant eingestuften Kinder eindeutig mit mehr internen Mißerfolgszuschreibungen versehen werden. In den Zuschreibungen der nicht-auffälligen resp. nicht-dominanten Kinder lassen sich keine spezifischen Zuschreibungsrichtungen nachweisen. Selbst die wahrgenommene Dominanz des Kindes verleitet die Mütter im Fach Mathematik nicht zu verstärkter Internalisierung der Mißerfolgsursachen. Die erwähnte Fächerabhängigkeit überlagert hier die Wirkung der Auffälligkeit des Kindes und verweist auf einen zusätzlichen Aspekt der Aufmerksamkeitsrichtung von Müttern. Die übrigen Befunde aber entsprechen der ursprünglichen Hypothese, die von der Annahme ausgeht, daß auffällige Merkmale von Personen den Beobachter zur Zuschreibung persönlicher (interner) Verursachung verleiten. Bei nicht-auffälligen Kindern fehlen folglich die entsprechenden und notwendigen Wahrnehmungskriterien, was eine Umkehrung, d. h. eine Externalisierung der Zuschreibung, in ihrem Fall nicht ohne weiteres erwarten läßt. Verständlicherweise fällt die Wahl zwischen den beiden internen Faktoren Begabungs- und Anstrengungsmangel vorwiegend auf die für Eltern und Kind erträglichere Alternative der fehlenden Anstrengung. Die Bevorzugung dieses instabilen Faktors bringt bereits eine selbstwertdienliche Zuschreibung zum Ausdruck. Die attributionstheoretische Annahme der selbstwertdienlichen Externalisierung von Mißerfolgsursachen ist in den Zuschreibungen der Eltern nicht zu bestätigen. Nur als Tendenz in den Nennungen von Eltern nicht-dominanter Kinder der zweiten Bildungsgruppe für das Fach Mathematik wird eine Externalisierung angedeutet, etwas stärker bei den Müttern jener Gruppe. Ein Zusammenhang zwischen familiärem Leistungs- und Lernklima und der Schulbildung der Eltern steht kaum in Zweifel (vgl. Laosa, 1982). Der mit weniger negativen Affekten verbundene Umgang mit Mißerfol-

gen und ihre vermutlich geringere Bedeutung dürften maßgeblich jene Faktoren darstellen, welche die Zuschreibung in Richtung externer Ursachen begünstigen. Eltern dominanter Kinder neigen auch in dieser Bildungsgruppe zu interner Attribuierung.

Gesamthaft müssen die Ergebnisse in ihrer Ereignisabhängigkeit bzw. der zeitlichen Dimension gesehen werden. Es ist zu vermuten, daß sich die Zuschreibungen der Eltern im Verlauf der weiteren Schulzeit nicht unabhängig von der tatsächlichen Leistung des Kindes und weiteren schulbezogenen Erfahrungen entwickeln werden.

#### *Die Ergebnisse im Zusammenhang praktischer Erziehungstätigkeit*

Es liegt nahe, die Ergebnisse im Rahmen der Erziehungsberatung wirksam werden zu lassen. Im Gegensatz zur Annahme von Schmalohr (1984) tritt nämlich, wie zu belegen war, keine globale Verlagerung der zugeschriebenen Mißerfolgsverantwortlichkeit auf externe Ursachen ein. Eine einseitige Externalisierung trifft bei Eltern auch für nichtleistungsbezogenes Problemverhalten des Kindes nicht zu (Guttmann, 1982). Die Eltern beziehen u. a. das Kind, aber ebenso sich selbst, in den Katalog denkbarer Ursachen mit ein. Eltern machen womöglich – je nach Verlauf – in späteren Abschnitten der Schullaufbahn zeitweilig vermehrt die Lehrer oder andere externe Faktoren für Mißerfolge des Kindes verantwortlich. Sie tun dies aber ganz offensichtlich nicht zu Beginn der Schulzeit. Gerade während eines Abschnitts, der für die Herausbildung des kindlichen Selbstkonzepts im schulischen Leistungsverhalten entscheidend ist, zeigen also die Eltern eine enorme Gewichtung der Selbstverantwortlichkeit für Mißerfolge. Das muß das Kind nicht zwangsläufig zu einer Steigerung der Anstrengungsleistung veranlassen. Es kann ebensogut zu Anstrengungsverzicht und so zur scheinbar noch möglichen Selbstwerterhaltung verleiten. Eine Lösung, die jene „Zweischneidigkeit“ auch – und gerade – im familiären Rahmen wirksam werden läßt. In der beratenden Elternarbeit ginge es u. a. darum, abwertende Zuschreibungsmuster auf-

zudecken und negative Affektreaktionen auf schulische Mißerfolge zu reduzieren. Ziel und pädagogisches Anliegen wäre eine erfolgs- bzw. mißerfolgsunabhängigere Wertschätzung des Kindes in der Familie. Im Idealfall kommt der Elternschaft ein für den kindlichen Selbstwert „schützender“ Auftrag zu, wenn es um die Bewältigung schulischer Mißerfolge geht.

## Literatur

- Bradley, G. W. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56–71.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169–182.
- Duval, S. & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. New York: Academic Press.
- Guttmann, J. (1982). Pupils' teachers' and parents' causal attributions for problem behavior at school. *The Journal of Educational Research*, 76, 14–21.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Holloway, S. D. & Hess, R. D. (1985). Mothers' and teachers' attributions about children's mathematics performance. In: I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems* (S. 177–199). Hillsdale: Erlbaum.
- Ickes, W. & Layden, M. A. (1978). Attributional styles. In: J. H. Harvey, W. Ickes & R. F. Kidd (Eds.). *New directions in attribution research, Vol. 2* (S. 119–152). Hillsdale: Erlbaum.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In: E. E. Jones et al. (Eds.). *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (S. 79–94). Morristown: General Learning Press.
- Jopt, U.-J. (1978). Warum manche Schüler „faul“ sind: Die attributionstheoretische Vernünftigkeit des schulischen Anstrengungsverzichts. *Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie*, 10, 315–327.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74, 791–827.
- Marsh, H. W. (1986). Self-serving effect (bias?) in academic attributions: Its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 190–200.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J. & Debus, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3–32.
- Ross, L. (1978). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In: L. Berkowitz (Ed.). *Cognitive theories in social psychology* (S. 337–384). New York: Academic Press.
- Sang, F. (1977). *Elternreaktionen auf Schulleistung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmalohr, E. (1984). Ursachenzuschreibungen von Eltern bei Schulschwierigkeiten ihrer Kinder. *Psychologie in Erziehung u. Unterricht*, 31, 241–246.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1982). Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie*, 14, 47–57.
- Wagner, H. (1981). *Hamburger Verhaltensbeurteilungsliste (HAVEL)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, St. & Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In: E. E. Jones, D. E. Kanouse et al. *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (S. 95–120). Morristown: General Learning Press.

Georg Stöckli, lic. phil.  
Pädagogisches Institut  
Universität Zürich  
Rämistr. 74  
CH-8001 Zürich