

Universität Regensburg
EWS-Examen im Frühjahr 2006
Psychologie schriftlich nach LPO I neu
Carmen Möbius, Christine Trübswetter, Susanne Scherl

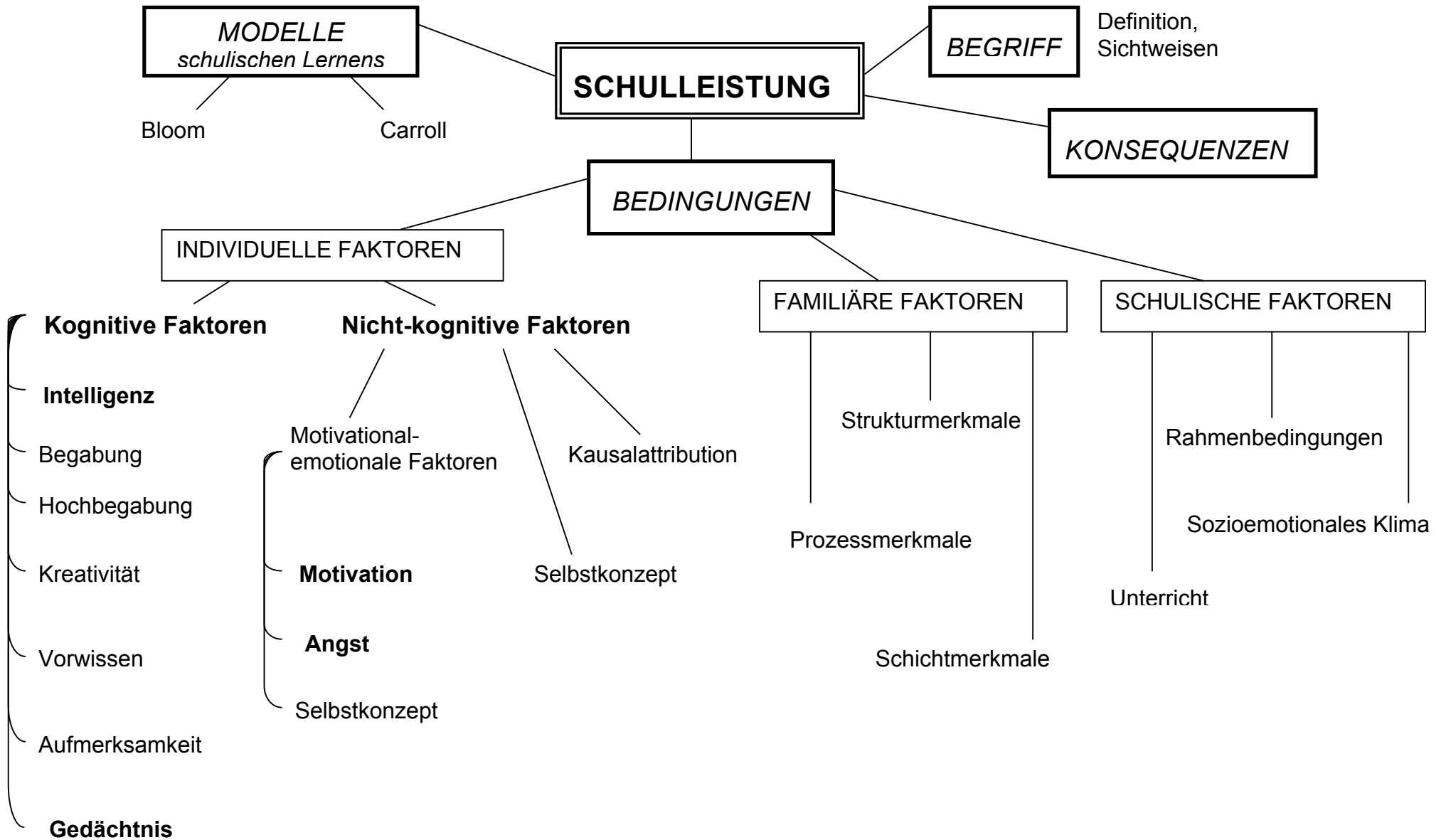
Zusammenfassung Bereich II:
Differentielle und Persönlichkeitsentwicklung
im Kontext der Schule

Inhaltsverzeichnis

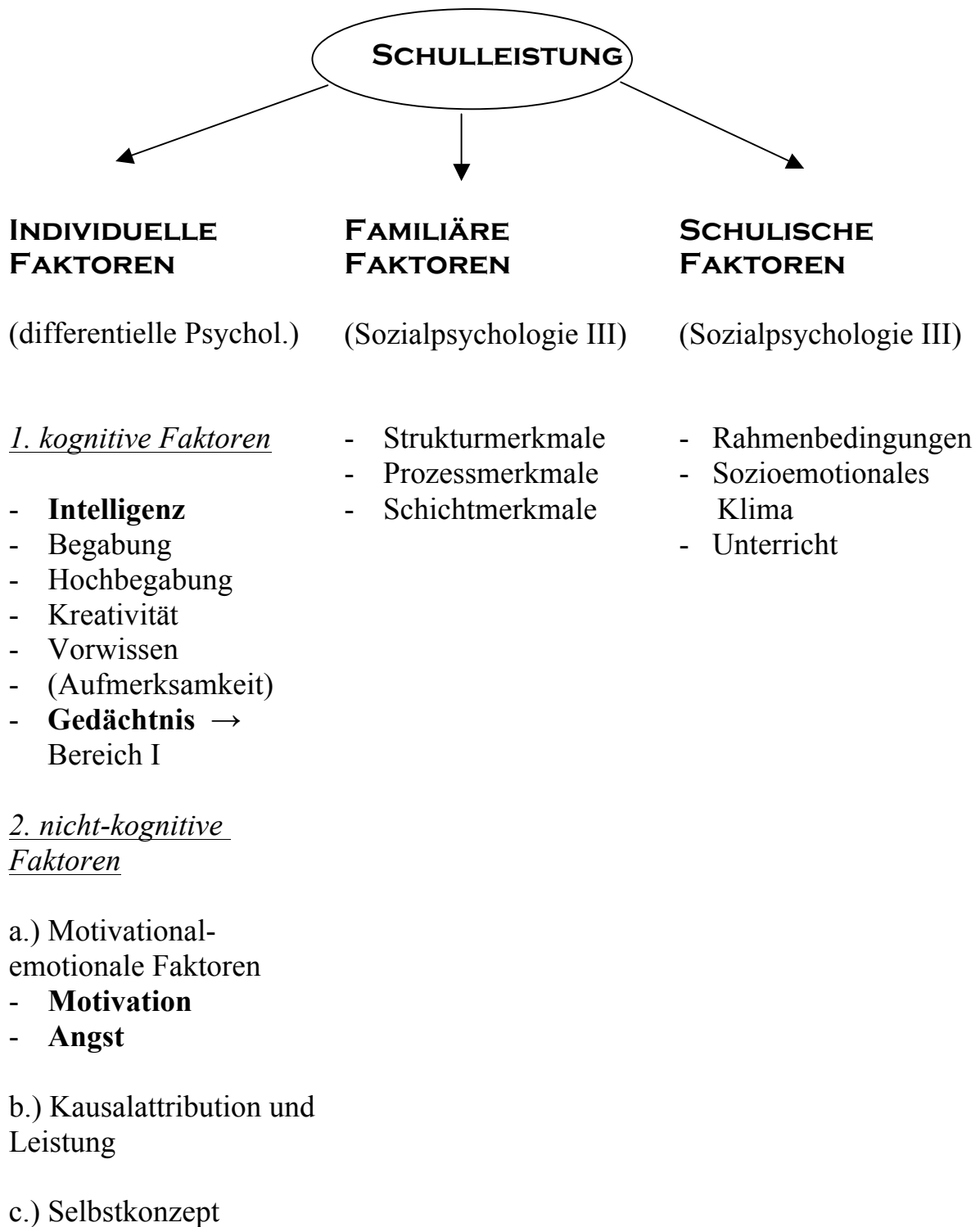
Überblicke über Bereich II	4
*1. Schulleistung	6
1.1 Begriff	6
1.2 Bedingungen	7
1.2.1. Bedingungsfaktoren der Schulleistung in drei Grobbereichen	7
1.2.2. Familiäre Einflüsse auf die Schulleistung	10
1.2.3. Schulische Einflüsse auf die Schulleistung	11
1.3 Modelle des schulischen Lernens	12
1.4 Bedeutung der Schulleistung für die Persönlichkeitsentwicklung	13
*2. Kognitive Merkmale der Schülerpersönlichkeit	15
*2.1 Intelligenz	15
2.1.1 Begriff	15
2.1.2 Einfluss von Vererbung und Umwelt auf die Intelligenz.....	16
2.1.3 Strukturmodelle / Strukturtheorien der Intelligenz	17
2.1.4 Messung von Intelligenz	21
2.1.5 Intelligenz und Schulleistung.....	23
2.1.6 Intelligenztraining	24
2.2 Begabung	26
2.3 Hochbegabung	27
2.3.1 Begriff	27
2.3.2 Konzeptionen von Hochbegabung	27
2.3.3 Identifikation von Hochbegabung.....	28
2.3.4 Hochbegabtenförderung in der Praxis.....	29
2.4 Kreativität	30
2.4.1 Begriff	30
2.4.2 Bedingungen	30
2.4.3 Kreativität und Intelligenz.....	31
2.4.4 Kreativität und Schule.....	32
2.5 Vorwissen	33
2.6 Exkurs: Aufmerksamkeit und Konzentration	34
*3. Motivational-emotionale Merkmale der Schülerpersönlichkeit	35
3.1 Exkurs: Emotion	35
*3.2 Motivation	36
3.2.1 Begriff	36
3.2.2 Unterscheidung Motiv – Motivation.....	37
3.2.3 Motivationstheorien	38
3.2.4 Leistungsmotivation	42
3.2.4.1 Begriff	42
3.2.4.2 Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg	43
3.2.4.3 Leistungsmotivationskreis und misserfolgsängstlicher Teufelskreis	43
3.2.4.4 Schulbezogene Folgerungen	44
3.2.4.5 Kausalattribution	45
3.2.4.6 Metapsychologische Begründungen der Leistungsmotivation	45
3.2.4.7 Die Entwicklung der Leistungsmotivation	46
3.2.4.8 Das Risikowahl-Modell nach Atkinson (1957)	47

3.2.5 Lernmotivation	48
3.2.5.1 Begriff	48
3.2.5.2 Bedingungen der Lernmotivation	48
3.2.5.3 Intrinsische und extrinsische Motivation	49
3.2.5.4 Komponenten der Lernmotivation („Heckhausenformel“)	50
3.2.5.5 Kognitive Sichtweisen der Lernmotivation	51
3.2.6 Interesse im Gegensatz zur Motivation	52
3.2.7 Motivationsförderung	53
3.2.7.1 Allgemeine Methoden des Motivationstrainings	53
3.2.7.2 Motivationsförderung im Unterricht	53
3.2.7.3 Konkretes Unterrichtsbeispiel zur Motivationsförderung	54
* 3.3 Prüfungsangst / Leistungsangst	55
3.3.1 Begriff	55
3.3.2 Komponenten (Ebenen) der Angst	56
3.3.3 Theorien der Angstentstehung	57
3.3.3.1 Lerntheorien	57
3.3.3.2 Psychoanalytische Sichtweisen	58
3.3.3.3 Kognitive Erklärungsversuche	58
3.3.4 Bedingungen der Angst in der Schule	59
3.3.5 Erscheinungsbild und Verlauf der Angst in der Schule	59
3.3.6 Folgen der Angst	59
3.3.7 Maßnahmen / Interventionsmöglichkeiten	60
*4. Kausalattribution und Leistung	62
4.1 Begriff und Bedingungen	62
4.2 Konsequenzen	64
5. Selbstkonzept	65
5.1 Begriff	65
5.2 Arten	65
5.3 Bedingungen	66
5.4 Konsequenzen	66
6. Die Person des Lehrers	67
6.1 Das Burn-Out-Syndrom	67
6.2 Stressreduzierende Maßnahmen / Prävention	68

- ÜBERBLICK über Bereich II -



Überblick über Bereich II



Burn-out-Phänomen

*1. Schulleistung

1.1 Begriff

Unter Schulleistung kann sehr Unterschiedliches verstanden werden, z.B. Leistungen individueller Schüler und von Schulklassen, prozedurales oder deklaratives Wissen, fachspezifisches Wissen oder überfachliche Fähigkeiten, bzw. lassen sich Leistungen aus unterschiedlicher Perspektive und mit verschiedenen Methoden (statisch oder dynamisch) erfassen. [Rost, S.81]

Aus psychologischer Sicht kann man Schulleistung unterschiedlich betrachten:

Hypothetisches Konstrukt

Schulleistungsfähigkeit

Empirische Ebene

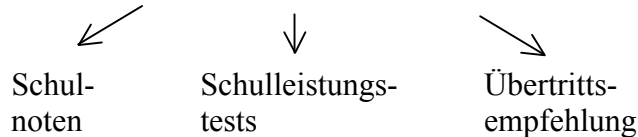
Schulleistungsverhalten



(Prozess-Produkt-Paradigma [Rost, S.85])

Diagnostische Ebene

Schulleistungsbewertung



Def. (Krapp, 1976): Mit **Schulleistung** bezeichnet man das Ergebnis von Lernprozessen, „die durch Unterrichtsmaßnahmen initiiert und / oder gesteuert wurden“.

Diese Umschreibung schließt Folgendes mit ein:

- Nur ein Teil der ausgebildeten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen bei den Schülern sind auf die Schule zurückzuführen. Außerschulische Instanzen (Eltern, Bücher, Filme) oder auch die Schüler selbst können Lernprozesse anregen.
- Nach den Präambeln zu Schulgesetzen (Artikel 131, Bayerische Verfassung) und Lehrplänen sollen in der Schule kognitive, affektive(gefühlsbetont) und soziale Lernziele erreicht werden. Dies bedeutet, dass in den jeweiligen Fächern Wissen und Können vermittelt werden muss. Daneben sollen auch affektive und soziale Lernziele berücksichtigt werden.
- Begründet wird Schulleistung durch das in westlichen Gesellschaften vorherrschende Leistungsprinzip. Dieses Prinzip wird als eine gerechte Möglichkeit empfunden, soziale Ränge, Aufstieg und Einfluss auf die Verteilung der Güter in einer Gesellschaft zu regeln. Früher war es hauptsächlich die Herkunft, die über den sozialen Status bestimmte. Die Schulleistung schließt also ein wesentliches Ziel der Schule, die Selektion, mit ein.

- Unterscheidung zwischen theoretischer Ebene (Fähigkeit, Wissen) und Beobachtungsebene (Noten, Testantworten) nötig
- Der Begriff „Schulleistung“ ist etwas irreführend, besser wäre SchülerInnenleistung!

1.2 Bedingungen

1.2.1. Bedingungsfaktoren / Determinanten der Schulleistung in 3 Grobbereichen

(In vielen Publikationen werden die Faktoren in 3 große Bereiche zusammengefasst)

(1) *Bedingungen in der SchülerInnenpersönlichkeit*

- a) Kognitive Variable:
 - **Intelligenz** (Korrelation von Schulleistung und Intelligenz)
 - aufgabenspezifische Begabung
 - kognitive Stile (Impulsivität und Reflexivität)
 - Kreativität
- b) Leistungsbiographie / bisherige Kenntnisse:
 - fachspezifisches Vorwissen
 - Grundschulnoten
 - Klassenwiederholung
- c) Sprachkompetenzen (schichtabhängig)
- d) Motivational- affektive Bedingungen:
 - Lernmotivation
 - Leistungsmotivation
 - Attribuierungsgewohnheiten (Vgl. Kausalattribution)
 - Begabungsselbstbild (Vgl. Selbstkonzept)
 - Einstellung zu LehrerInnen, zur Schule, schulisches Wohlbefinden
 - Angst, Emotionalität
- e) Arbeitsverhalten, Lerntechniken:
 - Zeitnutzung
 - Hausaufgabenzeiten
 - Aufmerksamkeit und Konzentration
 - Unterrichtsbeteiligung und Angebotsnutzung
- f) Sozialverhalten:
 - Kontaktbereitschaft
 - Identifikation mit LehrerInnen
 - Anpassungsbereitschaft
 - Verhaltensstörungen
- g) Körperliche Bedingungsfaktoren:
 - Dauer und Häufigkeit körperlicher Erkrankungen
 - hirnormale Schädigungen
 - Störungen der Sinnesfunktionen
 - sonstige körperliche Beeinträchtigungen
- h) Biographische Variable: Geschlecht

(2) **Familiäre Faktoren**

- a) Lebenswelt der Familie (Schichtmerkmale):
 - Sozialschicht, Stadt-/Land-, Milieufaktoren
 - Schulbildung der Eltern
 - Soziotope (Wohnumgebung)

- b) Strukturmerkmale der Familie:
 - Familiengröße
 - Stellung in der Geschwisterreihe
 - Vollständigkeit der Familie
 - Berufstätigkeit (der Mutter)
 - Arbeitslosigkeit (des Vaters)

- c) Prozessmerkmale in der Familie:
 - Unterstützungsverhalten
 - Erziehungsstile der Eltern
 - Leistungs-, Förderungs-, Sanktionsorientierung
 - Zuwendungsintensität
 - schulisches Aspirationsniveau (Pläne und Hoffnungen der Eltern), Leistungserwartung
 - Attribuierungsgewohnheiten der Eltern, Begabungseinschätzungen
 - Harmonie/Spannungen, Familienklima

- d) Objektive Ausstattungsfaktoren der familiären Umwelt:
 - Anreichtum (Bücher / Spielsachen etc.)
 - Wohnraum pro Kopf

(3) **Schulische Bedingungen**

- a) Rahmenbedingungen der Schule und Klasse:
 - Zugänglichkeit
 - Standort
 - Ausstattung (personell und materiell)
 - SchülerInnenzahl der Schule (pro Klasse)
 - schulorganisatorische Bedingungen (Förderkurse)
 - Versetzungsbedingungen (Nachprüfungen, Notenkompensation)

- b) Merkmale des Curriculums (Lehrplan):
 - Anforderungsnormen
 - Bewertungsspielräume
 - Zeitstrukturen
 - Lerngelegenheiten

- c) Organisation des Unterrichts:
 - Lehr-, Arbeits- und Sozialformen
 - ATI- Effekte („aptitude treatment interaction“: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden)
 - Rückmeldungsstrategien der LehrerInnen (Art der Leistungsbewertung der Schüler)

- d) Merkmale der LehrerInnenpersönlichkeit:
- LehrerInneneffektivität, Lehrkompetenz, Unterrichtsführung
 - Persönlichkeitseigenschaften
 - LehrerInneneinstellungen (Vorurteile etc.)
 - LehrerInnenbiographie
 - Erwartungshaltungen
- e) Interaktionsformen zwischen LehrerIn und SchülerIn:
- LehrerIn und leistungsschwache SchülerIn
 - LehrerIn und leistungsstarke SchülerIn

Nach Krapp ergibt sich zusammenfassend folgende **Veranschaulichung:**

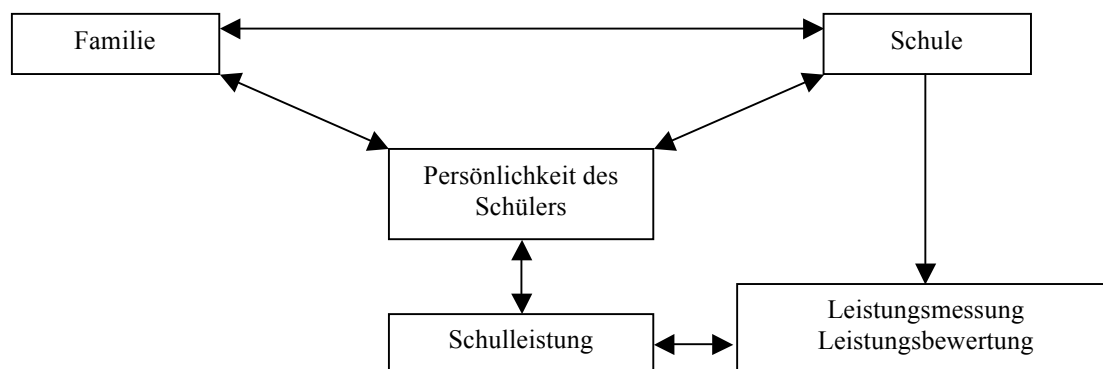


Abb.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung (Krapp)

Schulleistung und diese 3 Faktoren (Familie, Schule, Schüler) beeinflussen sich gegenseitig (Wechselbeziehungen). So wirkt sich z.B. nicht nur die Eigenschaft des Schülers auf seine Leistung aus, sondern diese wirkt auch auf die Persönlichkeit zurück (Stolz und Zuversicht bei guten Noten, Verzweiflung und Gleichgültigkeit bei schlechten Noten).

Die Bedingungen der SchülerInnenpersönlichkeit der Schulleistung werden im Folgenden sehr genau behandelt (Sternchenliste -> kognitive & motivationale Merkmale). Über die familiären und schulischen Bedingungen der Schulleistung geben wir an dieser Stelle eine kurze Zusammenfassung.

1.2.2 Familiäre Einflüsse auf die Schulleistung [Lukesch, Band 1, Kap. 3]

Familie hat als **primäre Sozialisationsinstanz** beträchtlichen Einfluss auf Einstellungen, Verhaltensdispositionen, Werte und Normen des Kindes.



1.2.3 Schulische Einflüsse auf die Schulleistung [Lukesch, Band 1, Kap. 5 / 6]

Schule und Lehrerkollegium spielen eine zentrale Rolle in der Leistungsentwicklung eines Schülers (Rutter et. al., 1979)



1.3 Modelle des schulischen Lernens

Neben der Aufzählung von Einwirkungsvariablen auf die Schulleistung hat es immer wieder Versuche gegeben, die Einzelbefunde zu einer Gesamtsicht zusammenzufassen.

Das Modell von Bloom (1976)

Einzelne Variablenkomplexe werden eher additiv zusammengestellt.

Bloom entwickelte sein Modell in Zusammenhang mit dem Konzept des ziel erreichenden Lernen (mastery learning). Danach sind SchülerInnenleistungen durch drei Bedingungsgruppen bestimmt:

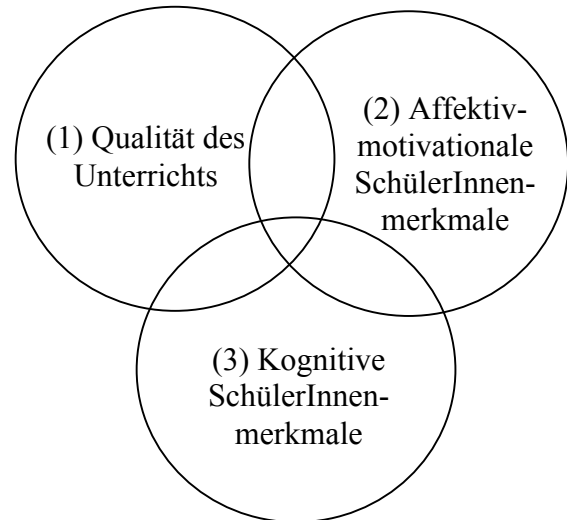


Abb.: Zusammenwirken der drei für Schulleistungen relevanten Merkmalsbereiche

- (1) Qualität des Unterrichts: Hinweise, Tutoring, Teilnahme, Verstärkung, Feedback, Strukturierung des Unterrichts, Darbietung d. Lernstoffs:
 - Hinweise und Informationen sollen den Lehrstoff verständlich machen
 - Verstärkungen (materielle Zuwendung, soziale Anerkennung) erhalten die Zuwendung zum Lernstoff aufrecht.
 - Rückmeldungen und Korrekturen sollen aufzeigen, wo Schüler stehen.
 - Beteiligung soll die Aufmerksamkeit und das Engagement der Schüler sichern (mehr aktive Lernzeit)Durch die Unterrichtsqualität sollen etwa **25%** der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen erklärt werden können.
- (2) Affektiv-motivationale Bereitschaften der SchülerInnen (Einstellung und Wertschätzung des jeweiligen Faches, Einstellung zur Schule, Selbstkonzept eigener Fähigkeit). Affektive Bedingungen sollen ebenfalls ca. **25%** der Unterschiede in den Schulleistungen erklären.
- (3) Fähigkeit der SchülerInnen, den Unterricht zu verstehen (hierunter sind vor allem das aufgabenspezifische Vorwissen sowie in zweiter Linie Intelligenz gemeint.) Durch die kognitiven Eingangsbedingungen des Unterrichts werden etwa **50%** der Variation der Lernergebnisse erklärt.

Zwischen den 3 Bereichen bestehen mehrere Abhängigkeiten (z. B. je weniger qualitativ hochwertig ein Unterricht ist, desto mehr ist der Lernzuwachs von allgemeinen kognitiven Bedingungen abhängig).

Kritik: Leistungen können durch diese 3 Variablenkomplexe nicht vollständig aufgeklärt werden, jede psychologische Variable hat Ungenauigkeiten, die Bereiche korrelieren miteinander.

Das Modell von Caroll (1973) bzw. Harnischfeger & Wiley (1976)

Grundgedanke dieses Modells ist es, den Lernerfolg als Funktion von Lernzeitbedingungen aufzufassen. (Lernzeit-Bedingungen abhängig von Schülermerkmal., Biographie, Umgebung)

Lernerfolg = Verhältnis von aufgewendeter Lernzeit zu benötigter Lernzeit

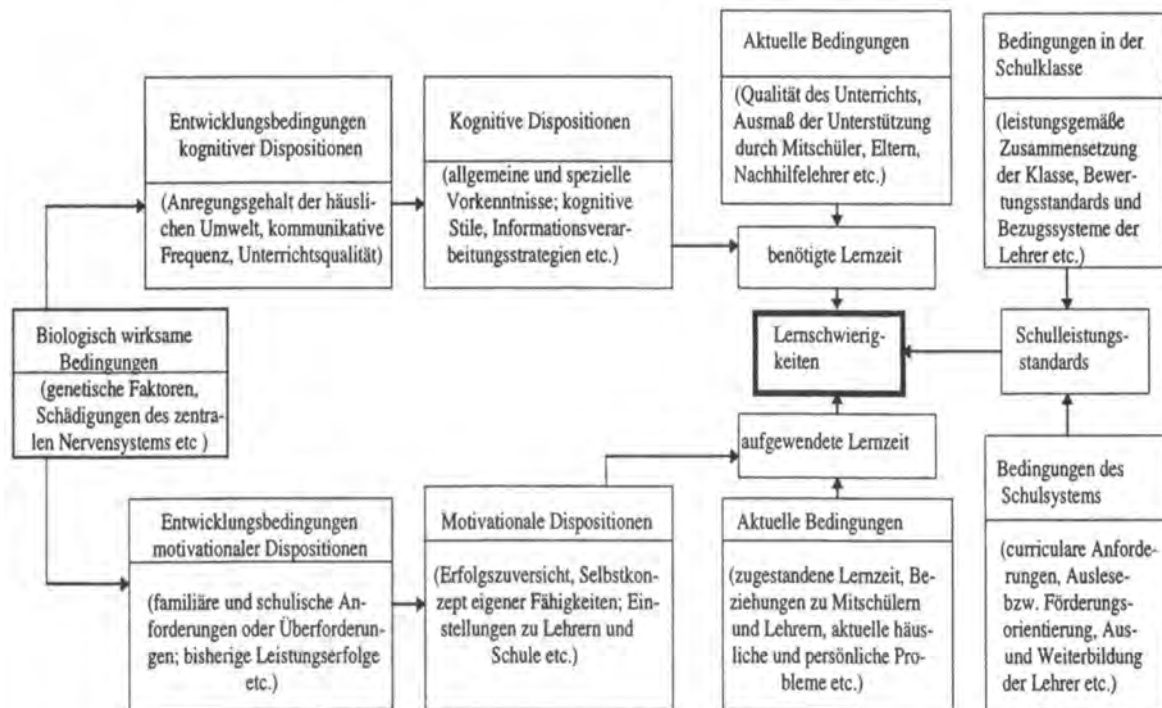


Abb.: Lernerfolg als Funktion von Lernzeitbedingungen (Caroll)

Aufgewendete Lernzeit (= aktiv und zielorientiert auf Lernaufgaben verwendete Zeit)

Abhängig von:

- motivationalen Bedingungen
- zugestandener Lernzeit (von Curriculum, Lehrer)

Benötigte Lernzeit (= für Lernaufgaben benötigte Zeit)

Abhängig von:

- kogn. Fähigkeiten
- sachspezifischem Vorwissen
- Qualität der Informationsverarbeitung
- Effektivität der Lern- und Arbeitsmethode
- Qualität des Unterrichts

Motivationale Disposition

Abhängig von:

- früher erlebten Herausforderungen, Über-, Unterforderungen
- Biographie der Leistungserbringung (Versagen, Bewältigung)
- elterlichem Interesse
- Einstellung der Eltern zu Schulbildung, Lehrer, Schule
- elterlichen Attribuierungsgewohnheiten

Kognitive Disposition

Abhängig von:

- Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt
- kogn. & sprachl. Niveau der Eltern
- kommunikativen Frequenz
- mangelhaftem Unterricht

Fazit des Modells: Die Nutzung des Angebots und die Zeitznutzung auf Schülerseite sind die entscheidenden Determinanten für einen guten Lernerfolg.

1.4 Bedeutung der Schulleistung für die Persönlichkeitsentwicklung

- Das Prinzip der Leistung steht der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes im Weg. Durch den immer größeren Druck, besonders gute Leistungen zu erreichen, werden beim Schüler oft Verhaltensweisen angewandt, die in der Gesellschaft abgelehnt werden (z.B. Schwindel, Betrug, Unterschleif), während positive Verhaltensweisen zumindest in Prüfungssituationen vom Lehrer geahndet werden (Zusammenarbeit, gegenseitige Hilfe).
- Eine Folge überzogener Bedeutung von Schulleistung kann ein zu starker Konkurrenzkampf sein. Dabei kann die Angst vor dem Versagen sehr groß sein, was sich schließlich sehr leistungshemmend auswirkt.
- Schulleistungen erstrecken sich vor allem auf kognitive Leistungen, während soziales Lernen, wie z.B. soziale Verhaltensweisen (Hilfsbereitschaft oder Solidarität) kaum bewertet werden. Dies erweckt beim Schüler oft den Eindruck, es sei nicht so wichtig.
- Die Bewertung von Schulleistungen kann wesentlichen Einfluss auf das zu zukünftige Leben haben. Da jedoch Schulleistungen nie nach objektiven Kriterien zu Stande kommen, können sie keine gerechte Selektion nach sich ziehen.

*2. Kognitive Merkmale der Schülerpersönlichkeit

*2.1 Intelligenz

2.1.1 Begriff

Intelligenz ist ein **Konstrukt** und somit nicht direkt beobachtbar.

Definition von Wechsler (1964):

„**Intelligenz** ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums

- zweckvoll zu handeln (= Handlungsintelligenz),
- vernünftig zu denken (= Verbalintelligenz, die sehr stark von Gesellschaft und Zeitgeist abhängig ist) und
- sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinander zu setzen (= soziale Intelligenz).“

→ Diese Definition ist sehr kulturabhängig, denn z.B. ist die Komponente „Handlungsintelligenz“ bei einem Eskimo ganz anders ausgeprägt als bei uns.

Definition von Estes (1982):

„Intelligenz ist das adaptive Verhalten des Einzelnen, gewöhnlich charakterisiert durch ein bestimmtes Problemlösungselement und gesteuert von kognitiven Prozessen und Operationen.“

Definition von Häcker (1994): [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

„Intelligenz ist die Fähigkeit, sich in neuen Situationen auf Grund von Einsichten zurechtzufinden oder Aufgaben mit Hilfe des Denkens zu lösen, ohne dass hierfür Erfahrung, sondern vielmehr die Erfassung von Beziehungen das Wesentliche ist.“

„Intelligenz bezeichnet die Gesamtfähigkeit einer Person, sich mit Anforderungen auseinander zu setzen sowie zum gedanklichen (kognitive, kulturabhängige Fähigkeit) Lösen von Problemen. Auch Gefühle und Bewusstsein gehören zum Gesamtkomplex der Intelligenz.“

Definition von Wenzl (1957):

„Intelligenz ist die Fähigkeit zur Erfassung und Herstellung von Bedeutungen, Beziehungen und Sinnzusammenhängen.“

Definition von Stern (1912):

„Intelligenz ist die allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Lebensbedingungen.“

Definition von Boring (1923):

„Intelligenz ist das, was der Intelligenztest misst“

Definition von Cattell (1971):

„Eine Definition von Intelligenz wird erst möglich, wenn die Intelligenzforschung weiter fortgeschritten ist.“

Es gibt viele Definitionen von Intelligenz, aber bei bestimmten Aspekten gibt es eine

Übereinstimmung:

Zusammenfassende Definition von Gage & Berliner (1996):

1. Fähigkeit, zu lernen,
2. Fähigkeit, Probleme zu lösen,
3. Fähigkeit, mit Abstraktionen umzugehen (Ideen, Symbole, Begriffe, Begriffsbeziehungen)

Allgemeine Definition (Ingrisch):

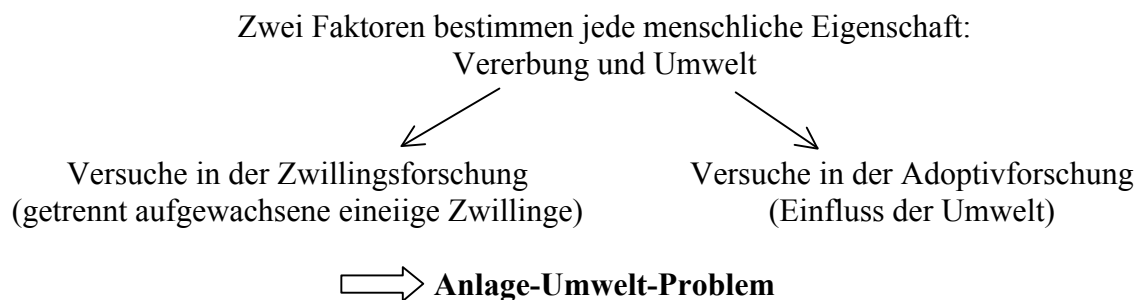
Intelligenz ist

- ein Konstrukt (ist nicht objektiv erfassbar)
- kulturabhängig, nicht universal
- eine kognitive Problemlösefähigkeit

Aktuell wird auch eine „emotionale“ Intelligenz diskutiert (**Mayer & Salovey, 1993**).

Das Problem dabei ist, dass diese Intelligenz mit Tests nicht gemessen werden kann (**Goleman, 1997**).

2.1.2 Einfluss von Vererbung und Umwelt auf die Intelligenz



Frage: Ist Intelligenz ererbt oder entwickelt sie sich, während Menschen lernen, den Anforderungen und Erfahrungen ihrer Umwelt gerecht zu werden?

Antwort: Nach Untersuchungsergebnissen (siehe Tabelle) ergibt sich der Einfluss

- der Gene auf die Intelligenz: **20 - 25 %**
- der Umwelt auf die Intelligenz: **75 - 80 %**

Unter Umwelt versteht man die soziale Schicht (z. B. Armut kann intellektuelle Funktionen negativ beeinflussen), ethnische Gruppen, Stadt-Land-Gefälle und die Kultur. Wenn versucht wird, Defizite in der familiären und sozialen Umgebung auszugleichen, kann eine Intelligenzsteigerung erzielt werden.

Art der Beziehung	Korrelationskoeffizient (in etwa)									
	.0	.1	.2	.3	.4	.5	.6	.7	.8	.9
Eineiige, gemeinsam aufgewachsene Zwillinge										
Eineiige, getrennt aufgewachsene Zwillinge										
Zweieiige Zwillinge desselben Geschlechts										
Zweieiige Zwillinge unterschiedlichen Geschlechts										
Normale, gemeinsam aufgewachsene Geschwister										
Normale, getrennt aufgewachsene Geschwister										
Pflegeeltern und Pflegekinder										
Nicht verwandte, gemeinsam aufgewachsene Kinder										
Nicht verwandte, getrennt aufgewachsene Kinder										

Abb.: Korrelationskoeffizienten zwischen IQs von Personen mit unterschiedlichen Ähnlichkeitsstufen von Vererbungsfaktoren und Umwelteinflüssen

Ähnliche Zwillingsversuche von **Erlenmeyer-Kimling & Jarvik (1963)**: [Lukesch, Kap. 4]

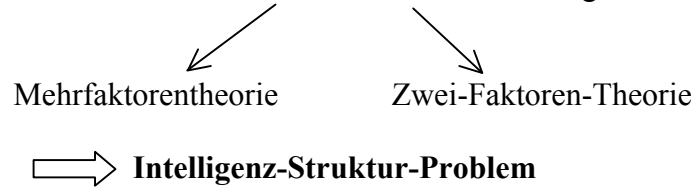
→ Bei eineiigen gemeinsam aufgewachsenen Zwillingen max. erreichbare Korrelation des IQ

2.1.3 Strukturmodelle / Strukturtheorien der Intelligenz (Faktorenmodelle)

Fragen: Welche Struktur hat Intelligenz?

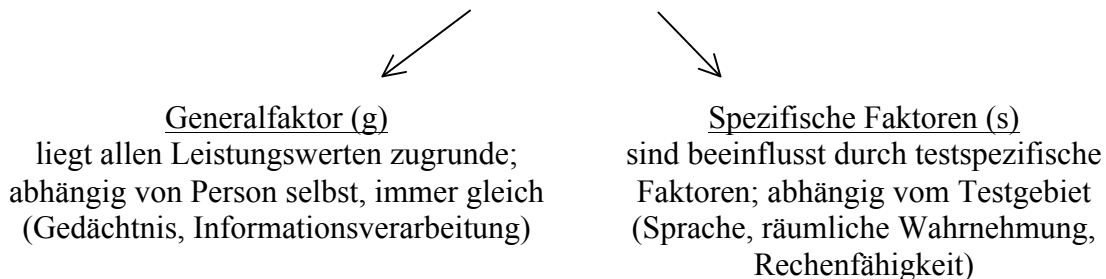
Ist Intelligenz eine globale Fähigkeit oder eine zusammengesetzte Fähigkeit?

Antwort: Es gibt mehrere verschiedene Strukturtheorien der Intelligenz



a) Spearman (1904, 1912): Zwei-Faktoren-Theorie (Generalfaktormodell)

Erste psychologische Theorie von Intelligenz, die mathematisch einigermaßen begründet ist. Demnach beruht jedes Maß für Intelligenz auf zwei Faktoren



- ⇒ Jede Leistung setzt sich aus einem Teil des g-Faktors zusammen und aus ein oder mehreren s-Faktoren
- ⇒ Unterschiedlich starke Ausprägung der verschiedenen Faktoren bei verschiedenen Personen

b) Thurstone (1938): Konzept der Primärfaktoren (Primary Mental Abilities)

Intelligenz setzt sich aus 7 voneinander unabhängigen (unkorrelierten) geistigen Primärfaktoren zusammen:

S: spatial ability = räumliches Denken (Fähigkeit zum räumlichen Sehen und Vorstellen)

P: perceptual speed = Wahrnehmungsgeschwindigkeit (In einem Wahrnehmungsfeld Gegenstände finden / Details erkennen)

N: numerical ability = Rechenfähigkeit (bezogen auf einfache Rechenaufgaben, weniger auf mathematische Begabung)

V: verbal relations = verbales Verständnis (Fähigkeit, die Bedeutung von Wörtern und die Beziehung zwischen Wörtern zu erfassen)

W: word fluency = verbale Flüssigkeit (Fähigkeit, mit isolierten Wörtern flüssig umzugehen oder assoziative Wortverbindungen herzustellen)

M: memory = Gedächtnis (im Sinne von Kurzzeitgedächtnis)

I: inductive reasoning = induktives Denken (Fähigkeit, Regeln oder Prinzipien herauszufinden)

- ⇒ Die Primärfaktoren sind voneinander unabhängig. (1941 von Thurstone selbst revidiert: Faktoren doch voneinander abhängig?)
- ⇒ Einige Intelligenztest basieren auf diesen Faktoren, wie z.B. der IST und PSB

c) **Cattell (1963): Modell der „fluid and cristallized general intelligence“**

Synthese der Modelle von Spearman und Thurstone.

Intelligenz setzt sich aus fluider und kristalliner Intelligenz zusammen



= grundlegende angeborenen Kapazität eines Menschen (g_f)
(Allgemeine, nicht sprachgebundene Fähigkeit zum Finden neuer Lösungen und Beziehungen herzustellen, ohne frühere Lernerfahrungen; steigt stark an bis 20 Jahre, nimmt im Alter ab)

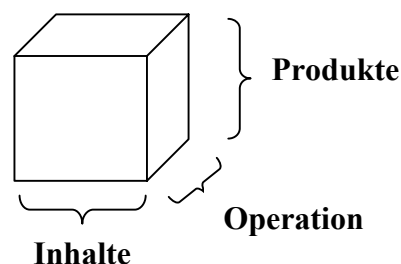
= durch Erfahrung und Bildung erworbene Intelligenz eines Menschen (g_c)
(Kognitive Fertigkeiten, Ergebnis von Lernprozessen - besonders im verbalen und numerischen Bereich -, kulturspezifische Fähigkeiten; relativ stabil im Alter)

- ⇒ Ein übergeordneter Generalfaktor g (vgl. Spearman) und untergeordnete Faktoren g_c und g_f
- ⇒ Auf diesem Modell basiert der CFT-Intelligenztest (culture fair intelligent test)

d) **Guilford (1959): Strukturmodell des menschlichen Intellekts**

Guilford klassifiziert Intelligenzfaktoren nach Inhalt, erforderlicher Operation und Produkt.

Durch Kombination der 3 Faktoren ergeben sich 120 verschiedene intellektuelle Fähigkeiten auf 3 Dimensionen (Würfelmodell)



4 Inhalte: (Art der Information)

- Figurale: alle wahrnehmbaren - nicht nur optischen - Gestalten
- Symbolische: Zahlen, Buchstaben, Worte (ohne Berücksichtigung ihrer Bedeutung),
- Semantische: (meist sprachliche) Bedeutungen,
- Verhaltensbezogene: Verhaltensweisen, die mit „sozialer Intelligenz“ in Beziehung gebracht werden.

5 Operationen: (Vermittlungsprozesse)

- Kognitionen: Erkennen und Auffassen von Informationen und Gegebenheiten.
- Gedächtnis: Behalten und Verfügen über Information, Kenntnisse und Wissen.
- Divergentes Denken: Bearbeiten von Problemen mit mehreren Lösungsmöglichkeiten.
- Konvergentes Denken: Bearbeiten von Aufgaben mit eindeutigen, anerkannten Lösungen.
- Überprüfen und Bewertungen: Beurteilung des Erkannten auf Richtigkeit und Brauchbarkeit hin.

6 Produkte: (Output)

- Einheiten
- Klassen
- Relationen (Beziehungen)
- Systeme
- Transformationen
- Implikationen

Kritik an Guilford:

- das Modell könnte auf eine geringere Zahl von Dimensionen reduziert werden, da es Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren gibt (**Brody & Brody**, 1976).
- es ist unmöglich, die Unabhängigkeit von 120 Faktoren zu belegen, da zu aufwendig (**Undheim**, 1977)

e) **Jäger (1984, 1996): Berliner Intelligenzmodell**

Das Modell unterscheidet zwischen einer Inhalts- und einer Operationsmodalität:

Inhalte:

- Sprachgebundenes Denken (verbale Komponente)
- Zahlengebundenes Denken (numerische Komponente)
- Anschauungsgebundenes Denken (figural-bildhafte Komponente)

Mit Inhalten wird die Art des Aufgabenmaterials und die kognitive Repräsentation bezeichnet.

Operationen:

- Bearbeitungsgeschwindigkeit
- Gedächtnis
- Einfallsreichtum und Produktivität
- Verarbeitungskapazität

Mit Operationen sind die kognitiven Prozesse (operative Fähigkeiten) gemeint.

⇒ Die Kombination der drei Inhaltsklassen mit den vier Operationsklassen ermöglicht 12 verschiedene Kombinationen.

Die Strukturmodelle a) bis e) zählen zu den psychometrischen Intelligenztheorien. Diese stützen sich auf Schlussfolgerungen aus speziellen statistischen Analysen von Intelligenztests, den sog. Faktorenanalysen.

Anmerkung der Redaktion: f) und h) sind in anderen Zusammenfassungen gar nicht erwähnt, wahrscheinlich net wichtig

f) **Sternberg (1985): Triarchische Intelligenzkonzeption von Sternberg** (Pluralistische Intelligenzkonzeption)

Unterschieden wird dabei zwischen

- der analytischen Intelligenz (klassische, psychometrische Intelligenz): konzentriert sich auf die kognitiven Prozesse
- der praktischen Intelligenz: praktische Handhabung der Angelegenheiten des alltäglichen Lebens
- der kreativen Intelligenz: Art und Weise, wie die innere mentale Welt einer Person und die äußere Umwelt zusammenhängen

- g) **Gardner (1983 (Buch), 1991, 1993): Multiple Intelligenzen** (neuerer Ansatz der Strukturmodelle)
(Pluralistische Intelligenzkonzeption)

Der Mensch verfügt nicht nur über eine Intelligenz, sondern über *multiple, voneinander unabhängig arbeitende Intelligenzen* (= „Multiple“ Theorie der Intelligenz):

1. Logisch- mathematische Intelligenz: Naturwissenschaftler, Mathematiker
2. Linguistische / Sprachliche Intelligenz (semantische, syntaktische und pragmatische Fähigkeiten im Umgang mit Sprache): Schriftsteller, Journalist
3. Musikalische Intelligenz: Komponist, Musiker
4. Räumliche Intelligenz: Navigator, Bildhauer
5. Körperlich-kinästhetische Intelligenz: Tänzer, Leistungssportler
6. Interpersonelle Intelligenz (Wahrnehmung der Gefühle anderer): Therapeut, Verkäufer
7. Intrapersonale Intelligenz (Wahrnehmung der eigenen Gefühle): Personen mit detaillierter Kenntnis über sich selbst

Weitere Intelligenzen:

8. Naturbezogene Intelligenz (Wissen und Gespür für Flora und Fauna, sowie deren Struktur und Ordnung): Gärtner, Förster
9. Spirituelle Intelligenz
10. Existenzielle Intelligenz (Klärung der Fragen nach Ursprung und Sinn)

⇒ Jede Intelligenz hat dabei wesentliche Komponenten, die mit den genannten Berufsbildern charakterisiert werden können.

⇒ Es gibt keinen Intelligenztest, der auf Gardners Hypothesen aufbaut.

Die Strukturmodelle f) und g) beziehen neben den kognitiven Fähigkeiten auch die instrumentellen, affektiven und sozialen Fähigkeiten eines Menschen mit ein.

h) **Kognitivistische Ansätze**

Entscheidende Elemente dieser Ansätze:

- **Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung** (= Tempo der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen): → Annahme: je höher die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung, desto höher die Intelligenz (Oswald & Roth, 1978)
- **Kapazität des Arbeitsgedächtnisses** (Kurzzeitgedächtnis): geringe oder hohe Verarbeitungskapazität → Annahme: je größer die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, desto höher die Intelligenz (Kyllonen & Christal, 1990)

Allgemeine Kritik an Strukturmodellen der Intelligenz:

- Methodische Problematik: kein Nachweis, dass das Konzept richtig ist
- Theoretische Problematik: keine sinnvollen Abgrenzungsbereiche
- Diagnostische Problematik: Was ist ein Kriterium und was nicht?
- Wissenschaftspsychologische Problematik: Vielfalt der Intelligenz (jeder ist auf seine Weise intelligent)

2.1.4 Messung von Intelligenz

Allgemeines:

- Im Unterschied zum Leistungstest (misst tatsächlich erbrachte Leistungen in einzelnen Fächern) werden die Inhalte von Intelligenztests gewöhnlich nicht explizit in der Schule unterrichtet
- Intelligenztests testen mehr die fluiden Fähigkeiten, Leistungstests eher kristall. Wissen
- Entwicklung der Intelligenz: Intelligenzstabilisierung im Alter von etwa 12 Jahren

Verschiedene Testverfahren:

1. **Stanford-Binet-Test** (Klassische aber veraltete IQ-Bestimmung):

Altersspezifische Aufgaben

→ Daraus errechnetes Intelligenzalter (IA) ≠ Lebensalter (LA)

$$IQ = \frac{IA}{LA} \cdot 100 \quad \text{mit 100 als durchschnittlichem IQ}$$

Z.B. Max: LA = 5, IA = 4, IQ = $4/5 = 0,8 \equiv 80$; Moritz: LA = 10, IA = 9, IQ = $9/10 = 0,9 \equiv 90$ (je größer die Altersangabe, desto ungenauer).

Vorteile: leicht zu berechnen, anschaulich

Nachteile: nur bei Kindern und Jugendlichen sinnvoll berechnen- und interpretierbar

(zu niedriger IQ bei älteren Personen, z. B. IA = 20, LA = 80 → IQ = 25)

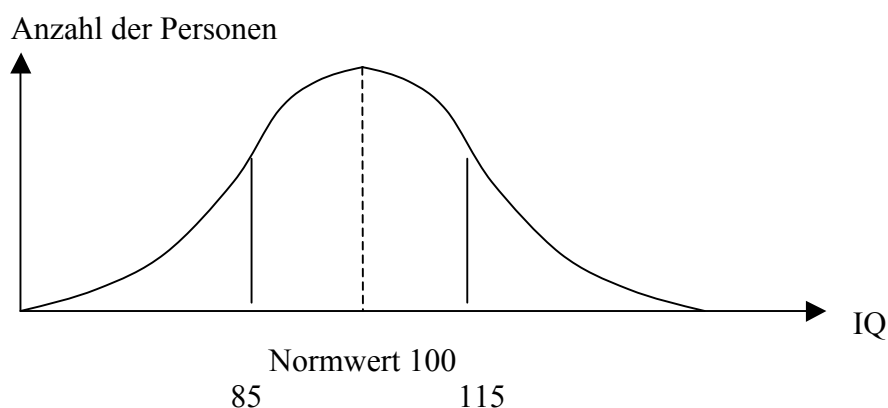
⇒ *Dieses Verfahren wird nicht mehr angewendet, weil man Kinder mit unterschiedlichem Alter nicht objektiv vergleichen kann.*

2. **Gaußsches Normalverfahren nach Wechsler** (seit 1939; aktuelle Methode):

IQ als **Abweichungsquotient**.

Hierbei beruht der IQ von 100 auf dem Durchschnitt (z.B. 30 Aufgaben, im Durchschnitt werden 20 Aufgaben gelöst → IQ von 100 liegt bei 20 Aufgaben)

→ Wird für jede Altersgruppe durchgeführt.



Durchschnitt der jeweiligen Altersgruppe = Normwert = 100.

Berechnung der Abweichung des Einzelnen von der Vergleichsgruppe/ dem Durchschnitt.

→ Empirische IQ- Bestimmung

IQ 75 – 80: Minderbemittelte

IQ 85 – 115: Normal

Ab IQ 130: Hochbegabt

Intelligenztests in Schulen:

3. **HAWIK-R (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder):**

- allgemein anerkannter Test
- berechnet eher unterdurchschnittliche Intelligenz (nicht zur Begabtenauslese geeignet)
- eignet sich gut zur Feststellung der Allgemeinintelligenz
- wird meist im Zusammenhang mit schulischen Fragen verwendet (z.B. bei Überweisung an Sonderschulen oder zur Berufsberatung)
- dauert 1 – 2 Stunden
- besteht aus 11 Untertests:
 - 6 x Verbalteil: (bezieht sich eher auf Schulisches Wissen)
 - Allgem. Wissen („Warum rostet Eisen?“)
 - Allgem. Verständnis („Warum können Taubgeborene nicht sprechen?“)
 - Rechnerisches Denken („Welche Zahl musst du durch 5 teilen um ein Drittel von 21 zu erhalten?“)
 - Gemeinsamkeiten finden („Was ist das Gemeinsame v. Sieg & Niederlage?“)
 - Wortschatztest („Was ist Streik?“)
 - Zahlen nachsprechen (Zahlenfolgen unterschiedlicher Länge werden vorgesprochen und müssen wiederholt werden.)
 - 5 x Handlungsteil: (in der Schule meist nicht behandelt)
 - Zahlen-Symbol-Test (Zuordnen von Zahlen und Symbolen unter Zeitdruck)
 - Bilder ergänzen (fehlende Details sollen angegeben werden)
 - Bilder ordnen (Vier bis sechs Bilder sollen sinnvoll geordnet werden)
 - Mosaiktest (Geometrische Muster sollen zusammengesetzt werden)
 - Figurenlegen (Zerschnittene Figuren sollen wieder zusammengesetzt werden)
- Analog gibt es HAWIE-R für Erwachsene

4. **IST (Intelligenz-Struktur-Test, Amthauer, 1953):**

- berechnet eher mittel- bis überdurchschnittliche Intelligenz (Aufgaben etwas schwieriger als beim HAWIK-R)
- Haupteinsatzgebiet außerschulisch (Berufsberatung, Personalauswahl, Forschung)
- dauert 90 Minuten
- besteht aus 9 Untertests:
 - 4 x Verbalteil (Satzergänzung, Wortauswahl...)
 - 4 x weniger sprachabhängige Teile (Rechenaufgaben, Zahlenreihen...)
 - 1 x Gedächtnisteil (Merkfähigkeit)

5. **PSB (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung, Horn, 1960):**

- Kombination aus verschiedenen Tests
- 1969 entwickelt für schulische Zwecke (frühere Tests platz- und zeitaufwendiger)
- 4. – 13. Klasse
- dauert 60 Minuten
- Auswertung 10 Minuten pro Bogen (Lösungsschablone und altersbezogene Normtabelle
 - Auswertungsobjektivität)
- Im Test werden verschiedene Fähigkeiten überprüft:
 - Allgemeinbildung
 - Denkfähigkeit
 - Wortflüssigkeit
 - Verbalität
 - technische Begabung
 - Umgang mit einfachen Rechenaufgaben
 - Wahrnehmungstempo
- Wird unter Abwandlung auch zur Diagnose von Legasthenie verwendet (CFT)

Leistungen und Grenzen des Intelligenztests:

- Durch Tests kann nicht bewiesen werden, ob es eine globale Allgemeinintelligenz gibt oder ob sich unter dem Oberbegriff „Intelligenz“ voneinander unabhängige Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen verbergen
- Intelligenztests messen kein Potential. Sie sind lediglich ein Indikator für die allgemeine Leistungsfähigkeit eines Schülers unter den gegebenen Bedingungen zum Testzeitpunkt
- Schulleistungen und Ergebnisse der Intelligenztests korrelieren miteinander!
- In Intelligenztests werden nur die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen gemessen, nicht aber die affektiven und sozialen Kompetenzen

Neuerer Ansatz der emotionalen Intelligenz (nach Goleman): Ist in der Diskussion, hat aber in die bisherige Intelligenzdiagnostik (noch?) keinen Eingang gefunden.

2.1.5 Intelligenz und Schulleistung

Intelligenz ist ein zentraler Prädiktor für Schulleistung (stärkster Einzelfaktor mit 25 - 50 %). Schulleistungen weisen deutliche Übereinstimmungen mit Intelligenztests auf.

Empirische Befunde:

1) Ceci, 1991:

- Schule korreliert deutlich mit IQ
- verzögerter Schuleintritt und häufiges Fehlen beeinflusst IQ negativ

2) Friedrich, 1978:

Untersuchung der Korrelation der Schulleistung (in den Fächern Mathe, Deutsch, Englisch, Sport) mit 4 Variablen (Intelligenz, elterliche Unterstützung, soziale Einflüsse, Stressbewält.).

Ergebnis:

Einzelkorrelationen zwischen Schulnoten und Prädiktoren bei Gymnasiasten:

[aus Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Noten	Elterliche Unterstützung	Kontaktverhalten u. sozialer Einfluss	Stressbewältigung	CFT 2 (Intelligenz)
Deutsch	.11	.00	.00	-.14
Mathematik	.12	.12	.09	-.25
Englisch	.10	.04	.01	-.10
Sport	.05	-.09	-.01	-.07

(das negative Vorzeichen entsteht aufgrund der Rechnung, ist aber beim Ergebnis zu vernachlässigen)

- Außer im Fach Sport ist es v.a. die Intelligenzvariable, die mit den Schulnoten korreliert.
- Die elterliche Unterstützung steht an zweiter Stelle, jedoch mit relativ geringem Gewicht.

3) Kühn, 1983:

Intelligenz, häusliche Umwelt und Persönlichkeit werden mit Noten in Zusammenhang gebracht.

Ergebnis:

Zusammenhänge zwischen Schulleistungsmaßen und Prädiktorgruppen aufgrund multipler Korrelationen am Ende der Grundschulzeit [aus Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Fächer	Intelligenz	Persönlichkeitsmerkmale	Häusliche Umwelt
Hauptfächer	45.7%	7.1%	16.8%
Nebenfächer	15.2%	8.9%	10.6%

- In den Hauptfächern korrelierte die Intelligenz relativ hoch mit der Schulleistung, in den Nebenfächern hingegen deutlich weniger (höchste Zusammenhänge in Mathe)
- Für die Schulleistung spielt auch die häusliche Umwelt eine Rolle
- Die Persönlichkeitsmerkmale korrelieren nur gering mit Schulleistung

4) Weitere Untersuchungen:

Zusammenhang zwischen Schulnoten und Intelligenz aus diversen Meta-Analysen

Quelle	Anzahl der Studien	Korrelation
Steinkamp & Maehr (1983)	66	.34
Fleming & Malone (1983)	169	.43
Boulanger (1981)	34	.48
Hattie & Hansford (1982)	72	.51
Jensen (1980)		
Elementary School		.60-.70
High School		.50-.60
College		.40-.50
Graduate School		.30-.40

Aus Süß (2001) Prädiktive Validität der Intelligenz im schulischen und außer-schulischen Bereich.

Ergebnis:

- Die Untersuchungen zeigen generell, dass die Intelligenz relativ hoch mit den Schulnoten korreliert.
- Die Untersuchung von Jensen zeigt, dass in den höheren Jahrgangsstufen die Korrelation zwischen Intelligenz und Schulleistung abnimmt.

2.1.6 Intelligenztraining

Klauer (1989, 1991, 1993):

Überprüfung verschiedener Vorgehensweisen im Rahmen der Programme zum Intelligenztraining.

Trainingsmethoden:

- **Testaufgaben:** Bei diesem Vorgehen geht man davon aus, dass Aufgaben, mit denen man Intelligenz messen kann, Intelligenz auch trainieren kann.
- **Kognitive Korrelate:** Kann man zwei miteinander korrelierende Leistungen finden, von denen die eine trainierbar ist, so ist davon - nach der Philosophie dieses Vorgehens - ein Fördereffekt auf die andere Leistung zu erwarten.
- **Trainingsmethode:** Hier steht eine bestimmte Methode im Vordergrund (z.B. Brainstorming, kognitive Probleme verbalisieren), die aber auf bestimmte Inhalte anzuwenden ist.
- **Prozessanalyse:** Bei dem Erbringen einer Leistung laufen bestimmte psychische Prozesse ab (z.B. Metakognitionen über Problemlösungsstrategien). Diese werden herausgegriffen und gezielt geschult.
- **Instruktionspsychologie:** Nach dem Feststellen einer Ist-Soll-Diskrepanz (Unterschied zwischen Lerner und Könnern) wird ein nach Teilzielen gegliedertes Vorgehen erstellt und in einer lernpsychologisch sinnvollen Sequenz dem Lerner dargeboten.

Effekte:

Erwarteter Kompensationseffekt (→ die Schwachen werden gefördert) ↔ unerwarteter Matthäus-Effekt („wer hat, dem wird gegeben“ → die Starken werden gefördert)

2.2 Begabung

Begabung umfasst intellektuelle (kognitive) Leistungsdispositionen (Intelligenz) und nicht-intellektuelle (soziale, praktisch-handwerkliche) Fähigkeiten. [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Definition von **Mühle** (1971):

Begabung = besondere Beziehung zu einem enger oder weiter umgrenzten Bereich des Lebens, des Berufs oder –allgemein- der Kultur, eine Begabung also [...] auf einen bestimmten Leistungsbereich ausgerichtet.

„Begabung ist die Grundlage der Möglichkeit, Leistung zu erbringen. Sie ist eine angeborene, durch Übung zu entfaltende Fähigkeit.“

→ Hochbegabt bedeutet also, dass man überdurchschnittliche Leistung erbringt.

„Begabung ist ein hypothetisches Konstrukt von Verhaltensleistungen, eine der Begründungen, warum man etwas gut / schlecht lernt.“

„Begabung ist die Bezeichnung für den Komplex der angeborenen und entwicklungsfähigen Veranlagung zu qualifizierten Leistungsvollzügen.“

Frage: Ist Begabung genetisch determiniert?

Antwort: Begabung ist von 2 Faktoren bestimmt:

- **Ereberte Anlagen** (Leistungsdisposition) und
- **Umwelteinflüsse**, die die Entfaltung der Anlagen fördern oder hemmen.

Begabung kann also durch optimale Anreizbedingungen der Umwelt (sozio-ökonomische Faktoren, Erziehungspraktiken, Familienstruktur, ...) und durch subjektive Antriebe und Interessen maximal gesteigert werden.

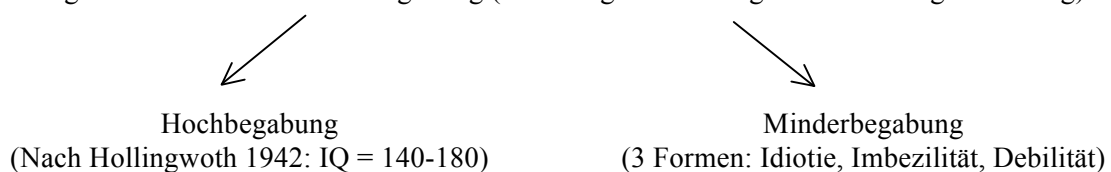
Statischer und dynamischer Begabungsbegriff:

Begabung ist keine feste Größe, durch die ein für allemal über Fähigkeiten, soziale Unterschiede, Führungsqualitäten und Lebenserfolg entschieden wird (= statischer Begabungsbegriff), sondern ein sich nach Maßgabe der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, wie der pädagogischen Anregungen in einer zugeordneten Umwelt, entfaltendes und veränderndes Produkt kumulativen Lernens (= dynamischer Begabungsbegriff).

→ Begaben und begabt werden (z.B. nach Roth: Auswahl, Anordnung und Präsentation der Lerninhalte schaffen Begabung.).

Beispiel einer Begabung: Musikalität [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Es gibt Extremvarianten der Begabung (frühzeitige Erkennung und Förderung ist wichtig)



2.3 Hochbegabung

2.3.1 Begriff

Hochbegabung ist ein relativ unpräzises Konzept. Es besteht in der Psychologie keine Forschungskontinuität bezüglich dieses Themas.

Auf der Grundlage neu entw. Intelligenztests wird Hochbegabung folgendermaßen definiert:

„**Hochbegabung** ist die außergewöhnliche Ausprägung intellektueller Fähigkeiten (wie logisches Denken, Sprachgewandtheit und Sprachverständnis, Gedächtnis usw.)“

Begriffsabgrenzungen:

- In Bezug auf den IQ wird von **Hochbegabung** bei $IQ > 130$ gesprochen.
- Als **Genie** bezeichnet man einen „Höchstbegabten“ ($IQ > 160$).
- Den Begriff **Talent** verwendet man zur Bezeichnung einer nicht-intellektuellen **Spitzenbegabung** (z.B. Sport, Kunst, Schauspiel, Musik, etc.).

2.3.2 Konzeptionen von Hochbegabung

Mehrdimensionale Konzeptionen

In den neueren Konzeptionen zu Hochbegabung sollten neben der intellektuellen Begabung noch andere Persönlichkeitsaspekte berücksichtigt werden.

a) Renzulli (1986):

Aspekte in deren Überschneidungsbereich Hochbegabung anzusiedeln ist:

- Hohe Fähigkeiten (allgemein intellektuelle oder aufgabenspezifische Fähigkeiten, z.B. in Mathe oder Musik; über dem Durchschnitt liegende Fähigkeiten hinsichtlich Informationsverarbeitung, numerisches und verbales Denken, Gedächtnis)
- Aufgabenengagement (Ausdauer, Durchsetzungswille, Selbstvertrauen, etc.)
- Kreativität

b) Heller & Hany (1986): Münchner Hochbegabtenmodell

Hochbegabung wird als das Produkt des Zusammenwirkens von drei Faktoren gesehen:

- Begabungsfaktoren
- Nicht-kognitive Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Leistungsmotivation, Erkenntnisstreben, Stressbewältigungskompetenz, Selbstkonzept)
- Umweltmerkmale (Anregungsgehalt der häuslichen Umgebung, Bildungsniveau der Eltern, etc.)

⇒ Hochbegabung wird letztendlich als Ergebnis des Zusammenwirkens von 5 Faktoren gesehen:

- Intelligenz
- Kreativität
- soziale Kompetenz
- Musikalität
- Psychomotorik

2.3.3 Identifikation von Hochbegabten

Es besteht gesellschaftliches Interesse daran, Hochbegabte zu entdecken und zu fördern.

Identifikation / Diagnose:

Es gibt bestimmte Datenquellen für die Bestimmung von Hochbegabung:

(1) Standardisierte Tests

- Hier stehen Intelligenz-, Kreativitäts- und Schulleistungstests zur Verfügung.
- Problem des Verfälschens gering, da sich keiner als begabter ausgeben kann als er ist.
- Die hier eingesetzten Verfahren müssen besonders im oberen Leistungsbereich eine Differenzierung ermöglichen.
- In diesen Tests werden mögliche Potentiale, die sich noch nicht entwickelt haben, übersehen.

(2) Selbstauskünfte

Über Fragebögen, Interviews und nichtreaktive Messungen (z.B. Selbstnominierung für Wettbewerbe) kann man Informationen über Interessen und Motive erhalten.

Problem: mangelnde Objektivität und Reliabilität

(3) Leistungskennwerte

Dabei wird auf bereits vorliegende Leistungen zurückgegriffen. (Jugend forscht)

(4) LehrerInnenbeurteilungen

Lehrer haben die Möglichkeit die Leistungsentwicklung von Kindern lange zu beobachten. Sie können auch Aussagen über Motive und Interessen von Kindern machen.

Problem: Es ist von Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern auszugehen.

Dahme & Eggers (1988): Kriterien der LehrerInnen für die Zuordnung von SchülerInnen zur Kategorie der Hochbegabten: Bearbeitungsgeschwindigkeit, Verarbeitungskapazität, Motivation, Schulleistung, Einfallsreichtum.

Nicht als wesentliche Kriterien: soziale Kompetenzen, allgemeine Intelligenz, fachbezogene Begabungen oder andere Persönlichkeitsmerkmale.

(5) Beurteilung durch Laien

Die Angaben von Eltern und MitschülerInnen können als ergänzende Informationen sehr interessant sein, entsprechen aber nicht den diagnostischen Gütekriterien.

Entscheidungsstrategien zur Identifikation / Diagnose

Welche Grenzwerte soll man setzen?

Wie kombiniert man die Ergebnisse aus den verschiedenen Datenquellen?

- **Setzung von Grenzwerten:** Man kann sich dabei entweder an willkürlichen Werten (IQ > 140) oder an selektierenden Prozentzahlen (1, 5 oder 10%) orientieren.

Bei der Auswertung der gewonnenen Daten kann man sich entweder an kombinatorischen oder an kompensatorischen Modellen orientieren:

- **Kombinatorische Modelle:** Hier müssen in Bezug auf mehrere Dimensionen bestimmte Grenzwerte überschritten werden. Dies führt dazu, dass Spezialbegabungen nicht so stark berücksichtigt werden. (Bsp. Zehnkämpfer)
- **Kompensatorische Modelle:** Hier reicht es aus, wenn in Bezug auf eine Dimension ein Spitzenwert erreicht wird. Durch dieses Vorgehen werden Spezialfähigkeiten sehr viel stärker berücksichtigt (z.B. Tennisass)

⇒ Jede Entscheidung ist aber mit Fehlern behaftet: Ein tatsächlich Hochbegabter kann als nicht-hochbegabt oder ein Nicht-Hochbegabter als hochbegabt eingestuft werden.

Häufige Eigenschaften von Hochbegabten

Hochbegabten werden positivere Merkmale zugesprochen als durchschnittlich Begabten:

- enormer kognitiver Entwicklungsvorsprung
- gehen stärker aus sich heraus
- sind warmherziger, emotional stabiler, ruhiger, fröhlicher, enthusiastischer, natürlicher
- positiveres Selbstkonzept, höheres Selbstvertrauen
- geringere Ängstlichkeit
- stärkere Motivation, Willenskraft und Aufgabenorientierung
- höheres Durchhaltevermögen bei der Aufgabenbearbeitung
- haben breigestreute Interessen und anspruchsvolle Hobbys
- zeichnen sich durch eine gute soziale Integration aus

⇒ Hochbegabte sind in körperlichen, sozialen und emotionalen Aspekten altersgleichen „Normalbegabten“ überlegen.

2.3.4 Hochbegabtenförderung in der Praxis

Fördermöglichkeiten [Lukesch, Band 1, Kap. 7]:

- (1) Förderung der Stärken des(r) hochbegabten SchülerIn
- (2) Ausgleich der Schwächen begabter SchülerInnen
Schwächen können als Defizite eingeschätzt werden, welche die Entwicklung der ansonst hochbegabten Kinder behindern würden (z.B. Schwächen in einzelnen Fächern).
- (3) Prävention, Klimaverbesserung
Mit präventiven Maßnahmen soll verhindert werden, dass hochbegabte Schüler aufgrund von Unterförderung asoziale oder andere störende Verhaltensweisen in der Schule entwickeln. Klimaverbesserung bezieht sich auf Lehrer und Mitschüler. Andere Schüler sollen durch die Hochbegabten nicht entmutigt werden.
- (4) Förderung von Bereichen außerhalb der Spezialbegabung
Besonders zu erwähnen sind hier musische Betätigungen (Basteln, Malen, Tanz, Singen), mit denen ein Ausgleich zu intellektuellen Aufgaben geschaffen werden soll.
- (5) Erprobung didaktischer Neuerungen
Neue Methoden, Medieneinsatz, Konzepte werden oft an Hochbegabten erprobt, da evtl. auftretende Schwierigkeiten von diesen Kindern gemeistert werden können. Man kann auch davon ausgehen, dass Neuerungen wenig taugen, wenn sie bei Hochbegabten nicht zum Erfolg führen.

Organisatorische Fördermöglichkeiten (nach Feger 1987 und Geuß & Urban 1982):

- **Gruppenbildung:** Hochbegabte Kinder werden zusammengefasst und nehmen in speziellen Schulen oder Klassen an Fördermaßnahmen, die auf sie zugeschnitten sind, teil.
- **Akzeleration:** Dem Kind wird durch Früheinschulung, Überspringen von Schulklassen oder partieller Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen ein auf seine beschleunigte kognitive Entwicklung hin angepasstes Unterrichtsangebot gemacht.
- **Anreicherung:** Hierbei werden Unterrichtsinhalte vertieft, inner- und außerschulische Wissensgebiete neben dem üblichen Unterricht für die hochbegabten Schüler erschlossen (z.B. Sommerkurse).

2.4 Kreativität

2.4.1 Begriff

„Mit dem Begriff Kreativität wird versucht, ein nicht genau umschriebenes Bündel von Persönlichkeitseigenschaften zu kennzeichnen, das schöpferischen (originellen, innovativen) Leistungen zugrunde liegt.“ [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Definition von Dorsch:

„**Kreativität** ist das Gefüge intellektueller und nicht-intellektueller (motivationaler, einstellungs- und temperamentmäßiger) Persönlichkeitszüge, die als Grundlage für produktive, originale, schöpferische Leistungen angesehen werden (im Sinne von Prozessen des Umordnens, Planens, Entwerfens, Erfindens, Entdeckens).“

„Kreativität ist die Fähigkeit, produktiv zu denken und die Ergebnisse des Denkens zu verwirklichen (originelle Verarbeitung existierender Informationen).“

Definition von **Zimbardo**:

„Kreativität ist die Fähigkeit zum ungewöhnlichen (originellen), aber angemessenen Handeln.“

Merkmale einer kreativen Idee: wertvoll, richtig, brauchbar (nicht abstrus),
neu (im statistischen Sinn)

Kennzeichen eines kreativen Menschen: Selbstständigkeit / Weltoffenheit, geistige Flexibilität, unkonventioneller Denkstil und hohe Frustrationstoleranz.

2.4.2 Bedingungen

Konzeption der Kreativität [vgl. Lukesch, Band 1, Kap. 4]:

Das Thema Kreativität wurde von Guilford in die Psychologie eingebracht. Er entwarf ein Strukturmodell des menschlichen Intellekts, das auch den Aspekt des kreativen Denkens anspricht.

In Zusammenhang mit der Kreativität ist v.a. die Dimension der Operationen im **Modell des menschlichen Intellekts von Guilford** (1950) (siehe auch 2.1.3 e) Strukturtheorien) wichtig:

- **Kognitionen:** Erkennen und Auffassen von Informationen und Gegebenheiten; Fähigkeit, Entdeckungen zu machen, sowie Befähigung zum Planen. → Kreative zeichnen sich durch großes Wissen aus.
- **Gedächtnis:** Behalten und Verfügen über Information, Kenntnisse und Wissen. → Wissen ist Voraussetzung für kreatives Denken
- **Divergentes Denken:** Bearbeiten von Problemen mit mehreren Lösungsmöglichkeiten. Für Kreativität wichtig:
 - Flüssigkeit: Grad der Leichtigkeit, mit dem ein Individuum gespeicherte Informationen aus seinem Gedächtnisspeicher abrufen.
 - Flexibilität: Fähigkeit, von sich aus Gegebenheiten umzustrukturieren.
 - Originalität: Bereitschaft, Dinge anders zu sehen als es im Allgemeinen üblich ist.
 - Elaborationsfähigkeit: sorgfältiges Planen bestimmter Vorhaben.

- **Konvergentes Denken:** Bearbeiten von Aufgaben mit eindeutigen Lösungen.
Für Kreativität wichtig.
 - Fähigkeit, Gegebenheiten verschiedenster Art zu ordnen.
 - Fähigkeit, diese Gegebenheiten zu transformieren.
- **Überprüfen und Bewertungen:** Beurteilung des Erkannten auf Richtigkeit und Brauchbarkeit hin. → Diese Fähigkeit ist für den ganzen kreativen Prozess notwendig.

Identifikation/Diagnose von Kreativität

Die Erfassung von Kreativität ist kaum auf objektive Weise durchführbar. Denn sie hängt sowohl von persönlichen Werturteilen, als auch von sozialen Maßstäben ab, die in jeder Kultur unterschiedlich sind.

Möglichkeiten der Kreativitätsdiagnose:

- Untersuchen des divergenten Denkens (siehe oben: 2.4.2 Konzeption der Kreativität)
→ je ausgeprägter das divergente Denken eines Menschen ist, desto kreativer ist der jew. Mensch.
- projektive Tests (z.B. Tinteklebstests, Bildergänzungen)
→ Kreative geben Abbildungen elegante, neue und komplexe Ordnungen.

Phasen des kreativen Prozesses [vgl. Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Vorbereitung: Hier findet das selbständige Entdecken eines Problems statt.

Inkubationsphase: Die Zeit zwischen dem Aufstellen der ersten Hypothesen und dem Finden der endgültigen Lösung.

Inspiration, Einsicht, Illumination: In dieser Phase wird plötzlich eine Lösung bewusst. Sie kann in Momenten auftreten, in denen man sich nicht explizit mit Problem beschäftigt hat.

Verifizierung (und/oder Ausarbeitung): In dieser Phase versucht man festzustellen, ob die Lösung den Merkmalen einer kreativen Idee (wertvoll, richtig, brauchbar) entspricht.

2.4.3 Kreativität und Intelligenz

Zwischen Intelligenz- und Kreativitätstests gibt es eine Reihe von Unterschieden und nur wenige Gemeinsamkeiten:

Intelligenztests	Kreativitätstest
bekannte Lösung	unbekannte Lösung
eine richtige Lösung	mehrere gute Lösungen
Symbole bereits bekannt	Symbole erst gedeutet
gut standardisiert	wenig standardisiert
genaue Bewertungsmaßstäbe	subjektive Bewertung
Lösung vom Alter abhängig	Altersabhängigkeit unbekannt

Zumeist wird auch bei Kreativitätstests ein Summenwert gebildet, ähnlich dem IQ und mit den Ergebnissen aus Intelligenztests korreliert.

Bei Intelligenztests werden schon 70% der kreativen Schüler bei Auswahl übergangen.

- ⇒ In einer Untersuchung von **Wallach & Kogan** (1965) wurde herausgefunden, dass der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Kreativität niedrig ist, d.h. dass beide kaum miteinander korrelieren.
- ⇒ In weiteren Untersuchungen von **Wallach & Kogan** (1965) und **Getzels & Jackson** (1959) waren die Kombinationen hohe Intelligenz – hohe Kreativität, hohe Intelligenz – niedrige Kreativität, niedrige Intelligenz – hohe Kreativität und niedrige Intelligenz – niedrige Kreativität gleich häufig zu beobachten.

2.4.4 Kreativität und Schule [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Studien zeigten, dass bessere Schulleistungen - als sie vom IQ her erwartet wurden – auf das Vorhandensein kreativer Fähigkeiten zurückzuführen sind. Deshalb wären Kreativitätstests eine sinnvolle Ergänzung zu den Intelligenztests.

Charakteristika von kreativen SchülerInnen (Torrance, 1962):

- sind der Umwelt gegenüber offener: lebhafter; stellen im Unterricht mehr Fragen; glauben nicht an alles, was ihnen der Lehrer erzählt
- sind verspielter
- experimentieren mit dem Lehrmaterial, anstatt es einfach zu übernehmen.
- haben viele außerschulische Interessen.
- arbeiten in der Schule zwar hart und ausdauernd, aber nur, wenn sie die Aufgaben interessieren.
- arbeiten selbständig und gehen über die gestellten Aufgaben hinaus.
- besitzen große Flexibilität in der Wahrnehmung und im Denken, sowie große Phantasie und Sinn für Humor
- sind weniger ängstlich als ihre Mitschüler
- sind selbstsicher und haben ein positives Bild von sich selbst.

Mögliche Probleme bei kreativen SchülerInnen:

- Disziplinschwierigkeiten
- Probleme, sich bestehenden Regeln unterzuordnen.
- halten durch viele Fragen den Fortgang des Unterrichts auf und können dadurch auch den Lehrer in Verlegenheit bringen (wenn er keine Antwort darauf weiß)
- erschweren durch häufiges Nachgehen ihrer eigenen Interessen die Koordination des Lehrers.
- haben oftmals Probleme in Gruppen zu arbeiten. → versuchen auch dort allein und selbstständig zu arbeiten.
- stoßen bei den Mitschülern durch ihre Einfälle und ihr oft nicht-tadelloses Verhalten auf Kritik. → werden oftmals zu Außenseitern.

Förderung von Kreativität im Unterricht:

- etwas nicht nur kritisieren, sondern Aufforderung es besser zu machen
- Probleme von Schülern selbst finden lassen
- Lösungen nicht in optimaler Form vorgeben
- Schüler versuchen lassen, mehrere Lösungen zu finden, diese zu prüfen und anzuwenden
- kreatives Verhalten belohnen (zeigen, dass die Ideen der Kinder wertvoll sind)
- Gelegenheit für selbst-initiiertes Lernen geben
- nicht zu stark regulieren
- *Schüler wissen lassen, dass man von ihnen Kreativität erwartet*

2.5 Vorwissen

Bedeutung des Vorwissens für den Unterricht

Matthäuseffekt: „Wer hat, dem wird gegeben!“, d.h. Gutes Vorwissen → viel Neues wird behalten; Wenig Vorwissen → Schwierigkeit, Neues aufzunehmen.

Bloom (1976): kognitive Eingangsbedingungen (Vorwissen) für den Unterricht erklären 50% der Variation der Lernergebnisse.

Endleistung des 12. Schuljahres zu 85% durch die Leistungen des Vorjahres bestimmt.

Helmke(1992): Kausalmodell zeigt, dass v.a. in den höheren Jahrgangsstufen die Korrelation zwischen Intelligenz und Endleistung geringer ist, als zwischen Vorwissen und Endleistung.

- Ist Vorwissen gleich, bekommt die Unterrichtsqualität (Hinweise, Übungen, Verstärkungen) eine wesentlich wichtigere Rolle.
- Nicht korrigierte Lücken führen oft zu Schereneffekt (= kumulative Defizite), besonders bei hierarchisch strukturierten Lehrstoffen (Mathe, Latein)
- Ursache für diesen Effekt oft Frontalunterricht, der voraussetzt, dass alle Schüler im etwa gleichen Tempo lernen. Ist das nicht der Fall, bleiben die langsameren Schüler zurück und müssen zu Hause den Stoff nachholen (Sozialunterschiede durch zu wenig adäquates Unterstützungsverhalten durch die Eltern?)

→ Angesichts dieser Erfahrungen ist von LehrerInnen eine besondere diagnostische Sensibilität zu fordern, d.h. ein frühzeitiges Bemerkens von Lernschwierigkeiten und das Geben kompetenter didaktischer Hilfestellungen.

Möglichkeiten zur Bewältigung von Vorwissenslücken (nach Zielinski, 1980)

- Wiederholung der Lerneinheit
- Nachhilfeunterricht
- Kurse zur Schaffung des Vorwissens
- gezielter Einsatz von Hausaufgaben (Individualisierung)
- Verwendung von Verfügungsstunden für solche Probleme
- Beachtung des Problems der Passung: nicht für jede(n) SchülerIn ist die gleiche Methode optimal; zu wenig Individualisierung kann zu Wissensdefiziten führen.

⇒ Probleme: zusätzlicher Zeitbedarf; es sind nur wenige Programme für konkrete Lerndefizite vorhanden.

2.6 Exkurs: Aufmerksamkeit und Konzentration

Definition der **Aufmerksamkeit** von **Dorsch** (1994):

Unter Aufmerksamkeit wird eine „auf die Beachtung eines Objekts (Vorgang, Gegenstand, Idee etc.) gerichtete Bewusstseinshaltung, durch die das Beobachtungsobjekt apperzipiert wird“, verstanden.

Etymologisch: Konzentration (Neulatein) = Verdichtung, Sammlung, Zusammenfassung oder Gruppierung um einen Mittelpunkt.

Definition der **Konzentration** von **Dorsch** (1994):

Konzentration = "Sammlung, Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf eng umgrenzte Sachverhalte".

Definition der **Konzentration** von **Rapp** (1982):

Der Zustand der Konzentration ist als „Gipfelform“ der Aufmerksamkeit zu verstehen.

Maßnahmen zur Konzentrationsförderung:

1. *Pädagogische Maßnahmen:* Optimierung des Wechsels zwischen Spannung und Entspannung, Strukturieren, Regeln und Rituale, LehrerIn als Modell-Person, Angstreduktion, Neuigkeitswert der Situation individuell optimieren, positive Rückmeldungen zur Verstärkung geben, Elterngespräche;
2. *Medizinisch begründete Eingreifmöglichkeiten:* Medikamentöse Behandlungsverfahren mit Psychostimulanzien, Neuroleptika oder trizyklischen Antidepressiva sowie diätische Behandlungsformen;
3. *Psychologische Interventionsmethoden:* Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit (Zustand in dem die Person sich selbst als Objekt sieht, d.h. in der das Selbst im Brennpunkt der Aufmerksamkeit bzw. im Mittelpunkt des Bewusstseins steht. (Frey, Wicklund, Schreier, 1976, Lohaus 1985)). Verhaltensmodifikatorische oder Selbstinstruktions- und Selbstkontrollprogramme, Funktionstrainings, Entspannungsinduktion
4. *Kombination* aus mehrdimensionalen Interventionsprogrammen

Aufmerksamkeit und Schulleistung [Vgl. Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Für Bearbeitung von Intelligenztests ist bestimmte Konzentrationsfähigkeit Voraussetzung.

Zwischen Indikatoren aus Konzentrations- und Intelligenztests bestehen bei Grundschulern nur geringe Zusammenhänge.

→ Aus Tests ermittelte Konzentrationsindikatoren stellen nicht die identischen Informationen zu den Ergebnissen aus Intelligenztests dar

Zusammenhang mit Schulnoten fällt gering aus.

→ Lehrer weisen darauf hin, dass Konzentrationsschwächen meist nicht auf mangelnde Fähigkeit sondern auf motivationale Aspekte zurückzuführen sind.

*3. Motivational-emotionale Merkmale der Schülerpersönlichkeit

3.1 Exkurs: Emotion

„**Emotion** ist ein komplexes Muster von Veränderungen, das psychologische Erregung (z.B. Herzklopfen), Gefühle, kognitive Prozesse (z.B. Interpretationen, Erwartungen) und Verhaltensweisen (z.B. Lächeln, Weinen, Freudenschrei) umfasst.“

Diese treten als Reaktionen auf eine Situation auf, die ein Individuum als persönlich bedeutsam wahrgenommen hat. Emotionen sind ein grundlegender Bestandteil der menschlichen Existenz.

Vieles deutet darauf hin, dass **7 Emotionen** weltweit unabhängig von der Kultur erkannt und ausgedrückt werden: Fröhlichkeit, Überraschung, Wut, Ekel, Furcht, Traurigkeit und Verachtung. Der Mensch besitzt also ein universelles emotionales Ausdrucksrepertoire, welches angeboren ist.

So zeigten z.B. 5 - 12 Monate alte Babys unterschiedlicher Kultur dieselben Verhaltensweisen (Gesichtsmuskulatur wurde nach demselben Muster bewegt und entwickelten einen ähnlichen Ausdruck des Leidens), wenn man die Hände des Babys über den Bauch faltete. Außerdem wurden Menschen verschiedener Kultur gebeten, die Emotionen zu bestimmen, die in standardisierten Aufnahmen von Gesichtern zu sehen waren. Es stellte sich heraus, dass Menschen auf der ganzen Welt diese oben genannten 7 Emotionen anhand des Gesichtsausdrucks genau zuordnen können.

Eine der wichtigsten Funktionen von Emotion liegt darin, dass der Mensch nicht instinktiv, sondern im Kontext seiner jeweiligen Emotion handelt.

*3.2 Motivation

Bei der Suche nach den Bedingungen des Verhaltens und Erlebens wird Motiven bzw. der Motivation eine zentrale Rolle zugeschrieben. *Die Motivationspsychologie fragt nach dem Warum menschlichen Verhaltens und Handelns* (nach **Graumann**, 1969).

Motivation steht im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Determiniertheit (Fremdbestimmung) menschlichen Handelns.

3.2.1 Begriff

Motivation

= Prozess der Motivaktivierung (**Schiefele**)

= abhängig von einem Motiv und den äußeren Anreizen

= Sammelbegriff für Beweggründe menschlichen Handelns

= Wirkungsgefüge vieler Faktoren, das das Verhalten steuernd ausrichtet (**Heckhausen**)

Definition von Gage & Berliner (1996):

„Motivation ist also das, was einem Menschen die Energie zu seinem Tun verleiht und die Ausrichtung seiner Tätigkeit bestimmt. So wird Motivation manchmal auch mit dem Motor und dem Lenkrad eines Automobils verglichen.“

Definition von Oerter (1987):

„... alle Bedingungen, welche die Aktivität eines Organismus ankurbeln und die Variation dieser Aktivität nach Richtung, Quantität und Intensität bestimmen.“

Definition von Zimbardo (1999):

„Motivation (lat. movere, „bewegen“) ist die allgemeine Bezeichnung für alle Prozesse, die körperliche und psychische Vorgänge auslösen, steuern oder aufrechterhalten.“

Definition von Rüdiger:

„Motivation ist ein Zustand, der ein zielgerichtetes Verhalten initiiert und bis zur Zielsetzung in Gang hält.“

Allgemein wird mit Motivation die Auffassung vertreten, dass sie als Ursache des Verhaltens eine Art Kraft oder Energiequelle sein müsste, die

- Verhalten in Gang setzt,
- ihm Intensität verleiht und
- in eine bestimmte Richtung lenkt.

Beachte:

Die Motivation einer Person ist an sich nicht wahrnehmbar! Deshalb spricht man von einem hypothetischen Konstrukt. Wahrnehmbar ist nur das Verhalten oder das Ergebnis des Verhaltens!

⇒ Motivation ist eine Art gedankliche Stütze, die uns hilft, das Verhalten einer Person zu erklären.

⇒ Motivation ist im wissenschaftlichen Verständnis also jegliche Form von Handlungsveranlassung im weitesten Sinne.

3.2.2 Unterscheidung Motiv – Motivation

Definition des **Motivs** [Lukesch, Band 1, Kap. 4]:

Motiv = Oberbegriff für alle Bedingungen um derentwillen eine Person handelt

Definition von **Heckhausen** (1974):

„Motive sind überdauernde Voreingenommenheiten kognitiver Prozesse [...] mit denen die einzelnen Individuen die gleiche Situation verschieden auffassen und den Ausgang ihres Handelns und dessen Folgen verschieden bewerten.“

Entstehung der Motive:

- sind z.T. durch **Veranlagung** vorhanden.
- entstehen durch **Selbstbestimmung**.
- müssen aktiviert, gelernt werden durch die **Umwelt**:
 - Soziokulturelles Umfeld: Kultur, Gesellschaft, ...
 - Familie
 - Schule: Äußere Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts, Bezugsgruppe, Pädagogischer Bezug (Einfluss des Lehrers), Lerngegenstand (Fachdidaktische Aufbereitung des Stoffs), ...

Unterscheidung Motiv - Motivation:

Motive und Motivation werden in der Psychologie als **hypothetische Konstrukte**, nicht als reale Gegebenheiten, aufgefasst, als Denk- und Erklärungsmöglichkeiten für das Ablaufen von Verhaltensweisen und Handlungen.

<i>Motiv</i>	<i>Motivation</i>
<ul style="list-style-type: none"> - hypothetisches Konstrukt, das Verhalten erklären soll. - Oberbegriff für alle Bedingungen, um derentwillen eine Person handelt - allgemeine, zeitlich überdauernde, wiederkehrende Anliegen (z.B. <i>Bedürfnis nach Liebe</i>) - angeboren oder erlernt (z.B. <i>durch soziale Kontakte</i>) - personenspezifische Dispositionen (prägt Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen) 	<ul style="list-style-type: none"> - hypothetisches Konstrukt, das Verhalten erklären soll. - Kraft/Energie, die Aktivität steuert. - bezieht sich stärker auf spezielle Situationen mit ihren jew. Ergebnissen und Zielen - bereitet eine ganz best. Handlung vor. - tritt unter situativen Anregungsbedingungen auf; Motiv + Situation bewirken eine Handlung.

Motive sind nicht die einzigen Verhaltensursachen (Drogen, Instinkte, Krankheit).
Nicht alles menschliche Verhalten ist motiviert (Gewohnheiten, Automatismen).

Für LehrerInnen ist Motivation sowohl Ziel wie auch Mittel:

- Ziel des Unterrichts ist Interessenvielfalt (**Herbart**, 1835)
- Ziel im Sinne der Sozialisierungswirkung von Schule: Lernfreude
- Ziele außerdem: ästhetische Interessen, soziale Motivationen, affektive Lernziele
- Mittel, das bestimmt welches Fähigkeits- oder Fertigniveau erreicht wird

3.2.3 Motivationstheorien

Allgemeine Motivationstheorie: Maslows Bedürfnishierarchie (1955)

Die grundlegenden Motive menschlichen Handelns lassen sich in einer Bedürfnishierarchie anordnen. Grundlegende Bedürfnisse müssen befriedigt werden, bevor die nächste Stufe erreicht werden kann.



Abb.: Die Bedürfnispyramide nach Maslow

Alle 5 Bedürfnisse sind angeborene Bedürfnisse.

Erst wenn die unterste Stufe (Physiologische Bedürfnisse) erfüllt ist, kann die nächst höhere Stufe (Sicherheitsbedürfnisse) angestrebt werden, usw

Defizitmotive entstehen aus der Wahrnehmung eines Mangels und dem Versuch, diesen auszugleichen. Beispiele dafür sind biologische Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, Sauerstoff, Schmerz, Temperatur).

Wachstumsmotive zielen auf schöpferische Ausgestaltung, auf die Erfahrung neuer Bereiche ab. Sie werden erst dann wirksam, wenn die Defizitmotive befriedigt sind und sie treten erst später in der Entwicklung eines Menschen auf. Sie steigen zudem mit ihrer Befriedigung weiter an. In den Defizitmotiven liegen biologische Erklärungsansätze für Motivationen.

Fazit dieser Theorie:

- Maslow gilt als einer der wichtigsten Vertreter der humanistischen Psychologie, die im Gegensatz zum Behaviorismus („objektiv beobachtbares Verhalten“) das Interesse auf das „subjektive Erleben“ einer Person richtet.
- Maslows Bedürfnispyramide ist eine sehr optimistische Sichtweise menschlicher Motivation
- Annahme: Jeder Mensch trägt das Bedürfnis nach Wachstum und Entfaltung seines Potentials in sich
- Aber: Ist eine derart positive Sichtweise überhaupt haltbar?
(Bedürfnis nach Macht und Aggression)

Defizitzustände und Zustände der Erfüllung in der Maslowschen Bedürfnishierarchie:

Bedürfnis-hierarchie	Defizitzustände	Zustände der Erfüllung	Illustrierendes Beispiel
Selbstverwirklichungsbedürfnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entfremdung ▪ Fehlender Sinn des Lebens ▪ Beschränkte Aktivitäten ▪ Langeweile, Lebensroutine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesunde Neugier ▪ Grenzerfahrungen ▪ Selbstverwirklichung ▪ Lust- und wertvolle Arbeit ▪ Kreatives Leben 	Das Erleben einer tiefen Einsicht
Selbstachtungsbedürfnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gefühl der Inkompetenz ▪ Negativismus ▪ Gefühl der Minderwertigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstvertrauen ▪ Gefühl der Bewältigung ▪ Positive Selbstwertschätzung ▪ Selbstachtung ▪ Gefühl, über sich hinauszuwachsen 	Eine Auszeichnung für eine hervorragende Leistung erhalten
Liebesbedürfnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befangenheit ▪ Gefühl, ungemocht zu sein ▪ Gefühl der Wertlosigkeit ▪ Gefühl der Leere ▪ Einsamkeit ▪ Isolation ▪ Unvollständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freie Gefühlsäußerung ▪ Gefühl der Zusammengehörigkeit ▪ Gefühl der Wärme ▪ Neues Kraft- und Lebensgefühl ▪ Gefühl der Ganzheit 	Die Erfahrung völliger Akzeptanz in einer Liebesbeziehung
Sicherheitsbedürfnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unsicherheit ▪ Sehnsucht ▪ Gefühl des Verlorenseins ▪ Angst ▪ Zwangsgedanken ▪ Zwangshandlungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sicherheit ▪ Erfüllung ▪ Ausgeglichenheit ▪ Gelassenheit ▪ Ruhe ▪ Frieden 	Einen sicheren Arbeitsplatz haben
Physiologische Bedürfnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hunger, Durst ▪ Sexuelle Frustration ▪ Anspannung ▪ Erschöpfung ▪ Krankheit ▪ Fehlen einer richtigen Unterkunft 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lustvolle sinnliche Erfahrungen ▪ Spannungsreduktion ▪ Entspannung ▪ Körperliches Wohlbefinden 	Gefühl der Zufriedenheit nach einem guten Essen

Tab.: Defizitzustände und Zustände der Erfüllung in der Maslowschen Bedürfnishierarchie

Relevanz für den schulischen Unterricht:

- a) Die grundlegenden Defizitbedürfnisse von SchülerInnen müssen befriedigt sein, damit sie sich anderen Aufgaben wie z.B. lernen zuwenden können.
- b) Das gilt auch für Kinder, die in der Schule große Angst haben oder sich nicht sozial eingebunden und sicher fühlen. Sie werden zunächst versuchen, diese Probleme zu lösen, bevor sie sich ihren schulischen Aufgaben widmen.
- c) Die Theorie Maslows gibt Hinweise darauf, dass die Motivation von SchülerInnen durch Anerkennung oder soziale Eingebundenheit gesteigert werden kann.

Weitere Motivationstheorien [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

In vielen verschiedenen Theorien finden sich Überlegungen, dass angeborene Triebe oder Bedürfnisse die menschliche Motivation und damit das menschliche Verhalten prägen.

Es gibt vier verschiedene Positionen (mit vielen Unterschattierungen):

- a) **Monothematische Antriebtheorien** (z.B. Freud)
Ein einziges Motiv wird als Erklärung für alle verschiedenen menschlichen Verhaltensweisen verwendet, z.B. Egoismus (Sophisten), Hedonismus (Luststreben), Sexualtrieb (Freud), Wille zur Macht (Adler, Nietzsche).
- b) **Athematische Antriebtheorien** (Gehlen, Allport)
Die menschlichen (An-)Triebe sind entwicklungsfähig und formbar. Jeder Wunsch ist Ergebnis und Ausdruck einer jeweils einmaligen Situation. Es existieren keine übergeordneten Motive.
- c) **Polarisierende Ordnungsversuche** (Freud, Maslow)
Motivation wird durch die Annahme von zwei **gegensätzlichen** (z.B. Gut und Böse) oder **sich ergänzenden** (z.B. männlich und weiblich) Antrieben erklärt.
Beispiel: Freuds Lebens- (Eros) und Todestrieb (Thanatos), Maslows Defizit- und Wachstumsmotive (Maslows Bedürfnishierarchie: Siehe Allgemeine Motivationstheorie)
- d) **Polythematische Ordnungsversuche** (Maslow)
Hierbei wird die Vielfalt der Antriebe betont.
Es wurden so genannte Trieb- und Motivlisten erstellt (Gefahr: man kommt zu so vielen Motivklassen wie Verhaltensweisen → Vorgehen unbefriedigend).
Beispiele für polythematische Motivtheorien findet man im deutschen wie im amerikanischen Sprachraum, etwa bei Lersch oder Murray.

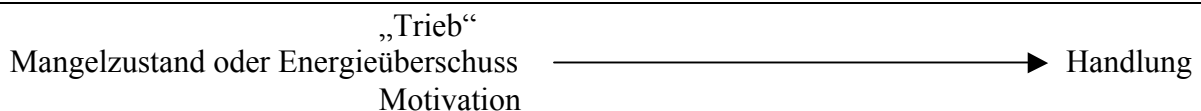
Motivationstheorien (andere Einteilung)

a) **Triebreduktionstheorien**

(Vgl. Konrad Lorenz: Aggressionstheorie)

Organismus spürt Bedürfnis → Spannung (need) → muss durch Handlung reduziert werden

Der Mensch ist wie von einer Energiequelle angetriebene Maschine. Die Spannungs- bzw. Bedürfnisreduktion ist das grundlegende Handlungsprinzip (Homöostaseprinzip).



Problem: Triebtheorien liefern keine Erklärungen!

Psychoanalytische Theorie (Freud)

Primärmodell:

Handlung:

Es → Handlung → Befriedigung
(Trieb)(Reduktion)
= Reflexbogen

Denken:

Es → Halluzination → Befriedigung
(innere Handlung)
= Fantasietätigkeit als Wunscherfüllung

Triebtheorie (Hull)

Nach Behaviorismus (Watson: „Gebt mit drei Kinder und ich mache aus ihnen einen Künstler, einen Verbrecher und einen Professor!“; Skinner: Reiz → Verstärker → Reaktion, „Skinner-Box“)

Verhalten = Trieb x Habit (= alle bisher gelernten Reiz-Reaktions-Verbindungen)

b) Erwartungs-mal-Wert-Theorien

Gründungsvater dieser Theorie: **Rotter** (1982):

Motivation wird als das Produkt zweier Kräfte gesehen.

Ansatzpunkt: Meine **Erwartung** (Ziel) + **Wert** (des Ziels), der von außen kommt

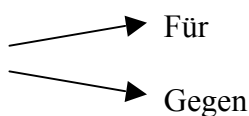
„Ich werde immer handeln, wenn + Wert für mich
ich etwas erwarten kann!“

z.B. Erwartung einer Note bei einem bestimmten Lehrer. Die Leistung richtet sich danach.

z.B. „Handle (lerne) ich, wenn ich doch nur wieder eine schlechte Note bekomme? Ist mir das die Anstrengung wert?“

Diese sozialkognitive Theorie ist eine Erklärung der Leistungsmotivation.

c) Theorien der kognitiven Umweltbewältigung und des persönlichen Wachstums

Der Mensch kann sich frei entscheiden. 

Attributionstheorie (Heider, Weiner)

Siehe *4!

Humanistische Theorie (Maslow)

Siehe: Allgemeine Motivationstheorie!

3.2.4 Leistungsmotivation

3.2.4.1 Begriff

(Anmerkung der Redaktion: Der Unterschied zwischen Leistungsmotiv und Leistungsmotivation geht aus Lukesch, Band 1, Kap. 4 nicht klar hervor)

Definition von Heckhausen (1974): [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

„**Leistungsmotiv (LM)** = Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man *Gütemaßstäbe* für verbindlich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.“

Das entwickelte LM ist ein Selbstbekräftigungssystem und so weitgehend unabhängig von Fremdbekräftigung.

Gütemaßstab:

- Bezugssystem, innerh. dessen ein Sachverhalt erst einen Stellenwert / Bedeutung erhält.
- bereichsspezifisch (d.h. intraindividuell unterschiedlich)
- interindividuell unterschiedlich

Anspruchsniveau:

Anforderungen, die jemand an seine Leistung stellt, um diese als befriedigend zu erleben.

Erfolg:

- Erfüllung des Anspruchsniveaus oder Abweichung davon nach oben.
- gekoppelt mit Emotionen wie Freude, Zufriedenheit, Stolz

Misserfolg:

- Verfehlen des Anspruchsniveau bzw. Abweichung nach unten.
- gekoppelt mit Emotionen wie Scham, Ärger, Enttäuschung

Die Orientierung an einem verbindlichen Gütemaßstab unterscheidet LM von den Alltagsbegriffen „Fleiß“ oder „Strebsamkeit“.

Def. (Rheinberg, 1980):

„Als leistungsmotiviert bezeichnet man ein Verhalten, dass auf eine Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben gerichtet ist. Die Person versucht dabei, einen subjektiv als verbindlich erlebten Mengen- oder Gütemaßstab zu erreichen oder zu übertreffen.“

Das Leistungsmotiv

- Leistungsmotivation ist sowohl von der Person als auch von der Umwelt abhängig. (d.h. Gütemaßstäbe sind in verschiedenen Lebenssituationen oder Aufgaben mehr oder weniger deutlich)
- Man geht davon aus, dass alle Menschen Leistungen erbringen möchten, demnach also ein „Leistungsmotiv“ entwickelt haben (dieses Leistungsmotiv wird in der Leistungsmotivationsforschung fast einem Bedürfnis gleichgesetzt), doch im Gegensatz zu den Bedürfnissen wird das Leistungsmotiv eher als Merkmal betrachtet, durch welches sich Menschen unterscheiden können.
- Personen mit hohem Leistungsmotiv nehmen bei der Bewertung einer Situation stärker wahr, inwiefern Gütemaßstäbe vorliegen, ob man hier also etwas richtig oder falsch machen kann. Menschen mit geringerem Leistungsmotiv hingegen betrachten stärker andere Aspekte der Situation.
- Verschiedene Studien untersuchen, warum sich Menschen in ihrem Leistungsmotiv unterscheiden. Z. B. **Winterbottom** (1958) konnte nachweisen, dass frühkindliche Erfahrungen auf das Leistungsmotiv einwirken. Nach neueren Forschungen von **Rheinberg & Krug** sind auch spätere Fördermaßnahmen von älteren Kindern, von Jugendlichen und sogar von Erwachsenen noch von Bedeutung.

3.2.4.2 Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg

Menschen wählen in freien Entscheidungssituationen Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades, manchmal sehr leichte, manchmal nicht zu bewältigende. Optimal wären allerdings Aufgaben, die gerade noch zu bewältigen sind.

Die Entscheidung einer Person hängt von folgenden 2 Komponenten des Leistungsmotivs ab: [vgl. Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Misserfolg (FM).

Für die **Gesamtmotivation** (GM) – hier die entsprechende Leistungsmotivation - gilt:

$$GM = HE + FM.$$

Für die **Nettohoffnung** (NH), die die Art der Leistungsmotivationsrichtung angibt, gilt:

$$NH = HE - FM$$

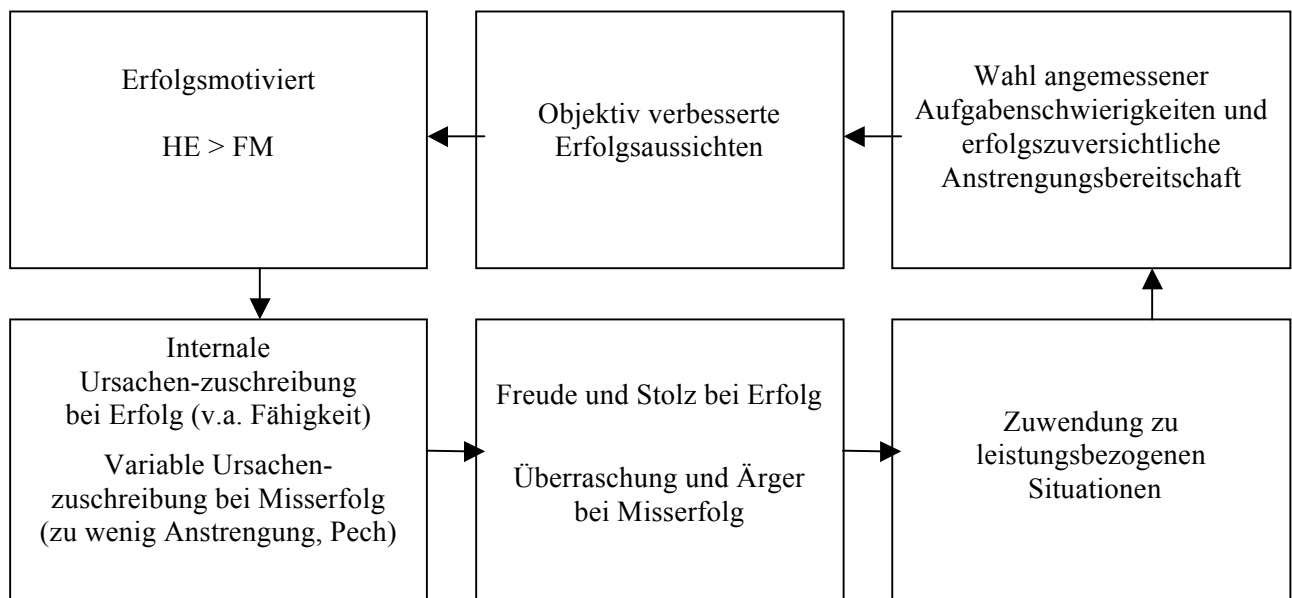
- Hoffnung auf Erfolg (HE)	}	Gesamtmotivation	GM = HE + FM
- Furcht vor Misserfolg (FM)		Nettohoffnung	NH = HE - FM

$HE > FM \rightarrow$ erfolgsoptimistische Personen (suchen sich realistische Aufgaben aus).

$HE < FM \rightarrow$ Misserfolgsängstliche Personen (wählen Aufgaben, die entweder deutlich zu leicht oder zu schwer sind)

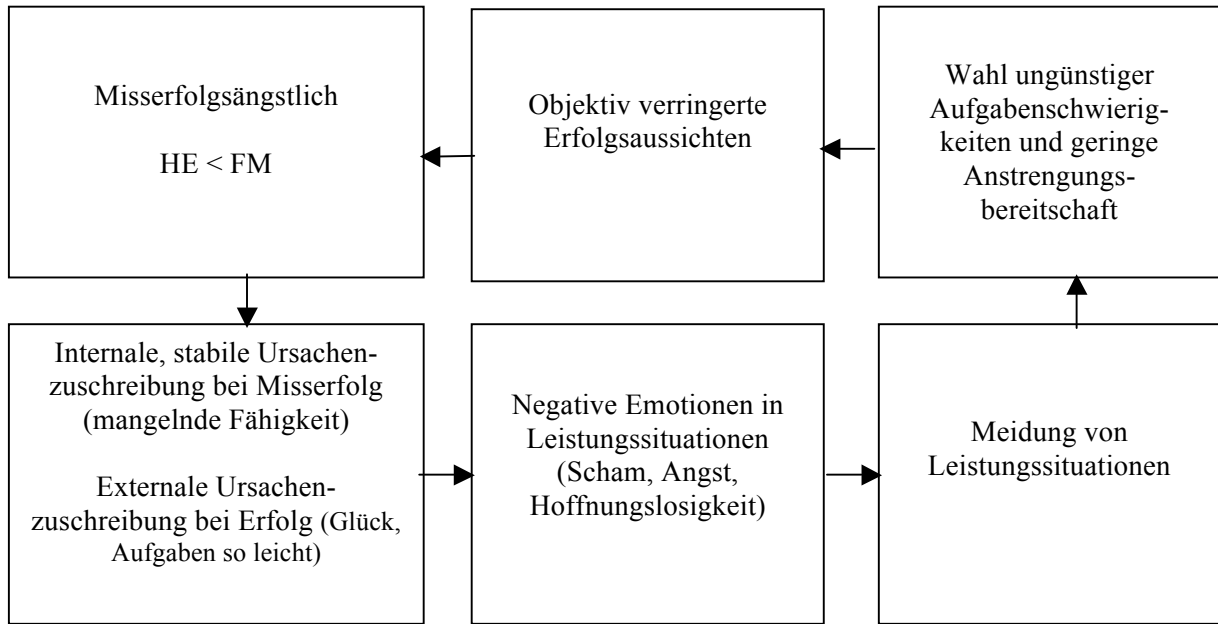
3.2.4.3 Positiver Leistungsmotivationskreis und misserfolgsängstlicher Teufelskreis

Positiver Leistungsmotivationskreis:



(Ärger wird als eine harmlose Emotion aufgefasst)

Misserfolgsängstlicher Teufelskreis:



(Scham, Angst und Hoffnungslosigkeit sind schwierige / kritische Emotionen)

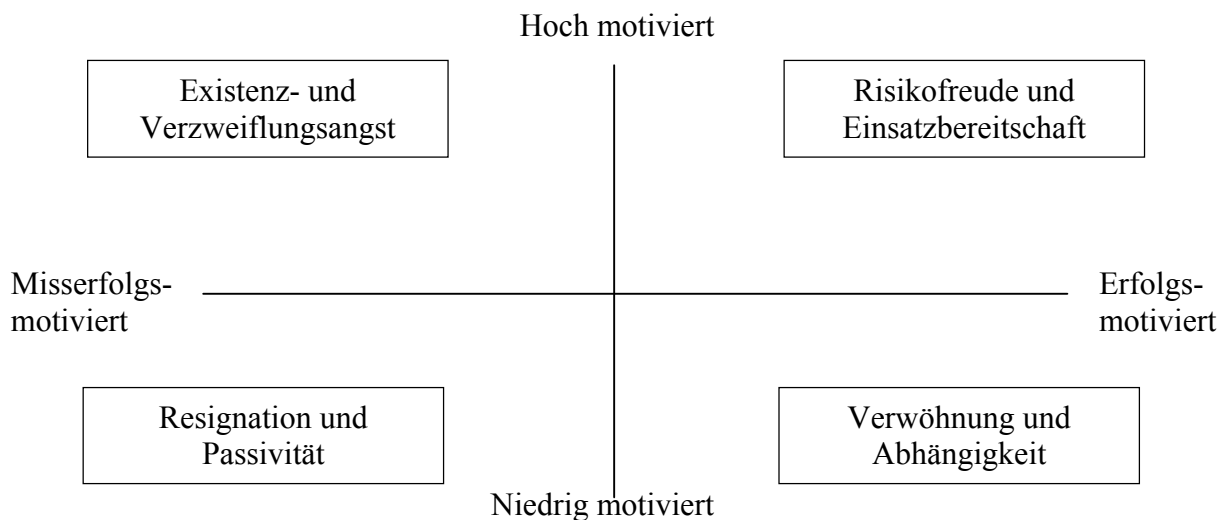
3.2.4.4 Schulbezogene Folgerungen

Eine als leistungsthematisch interpretierte Situation löst sowohl HE wie auch FM aus:

- Überwiegt HE, dann werden solche Situationen mit Freude aufgesucht.
- Überwiegt hingegen FM, so versucht die Person, diese Situation zu meiden. (in der Schule keine Vermeidung von Leistungssituationen möglich → Bedrohung)

Varianten leistungsmotivierter SchülerInnen (Herber, 1979)

Es gibt vier schulrelevante Ausprägungen des LM. Diese Typen sind unterschiedlich zu motivieren:



Übersicht über die 4 Motivationstypen mit Interventionsmöglichkeiten:

	erfolgsmotivert	misserfolgsmotivert
hoch motiviert	<u>Risikofreude</u> <u>Einsatzbereitschaft</u> - braucht hohe Herausforderungen, hat aber mittlere Erfolgswahrscheinlichkeit - Überschätzt seine Erfolgschancen daher Risikobereitschaft - steigert Anstrengungen bei Misserfolgen - bei Unterforderung kann er unterrichtsstörend werden	<u>Existenzangst</u> <u>Verzweiflungsangst</u> - besonders problematisch! - neigt zu überhöhter Zielsetzung daher Versagenserlebnisse & Leistungsängste - Interventionsmöglichkeiten: => hohe Ansprüche lassen => kleine realistische Zielsetzungen geben => Akzeptanz und Wertschätzung führen zu höherem Selbstwertgefühl => Verstärkung und Erfolgserlebnisse sind nötig
niedrig motiviert	<u>Verwöhnung</u> <u>Abhängigkeit</u> => Abhängigkeitsverhältnis soll unterbunden werden => mittelschwere Aufgaben mit abnehmender Unterstützung bearbeiten lassen, um Selbstständigkeit und Kompetenzgefühl mit Erfolgserlebnissen anzuregen	<u>Resignation</u> <u>Passivität</u> => brauchen kontinuierliche Erfolgserlebnisse zum Aufbau von Selbstvertrauen => positive Verstärkung, Hilfen => verständnisvolles Erzieherverhalten

Bedeutung für die Schule:

Neigen SchülerInnen im Unterricht dazu, sich ständig zu schwere Aufgaben auszusuchen, so muss dies nicht daran liegen, dass sie sich überschätzen. Die Kombination von hoher Leistungsmotivation und hoher Misserfolgsängstlichkeit könnte ebenso der Grund sein. Gleiches gilt für SchülerInnen, die sich immer zu leichte Aufgaben auswählen. Entsprechende Motivationsfördermaßnahmen werden später erläutert.

3.2.4.5 Kausalattribution (vgl. *4)

3.2.4.6 Metapsychologische Begründungen der Leistungsmotivation (Heckhausen, 1974)

Bezüge der LM zu acht anderen thematisch relevanten Motivsystemen:

1. Selbsterkenntnisstreben (Gewissheit über eig. Pos., aber weitere Bemühung um Leistung)
2. Belohnungsstreben (Streben nach materieller Belohnung, Statusgewinn)
3. Luststreben (Erfolg→Befriedigung, Misserfolg→Niedergeschlagenheit)
4. Selbstbelohnung (führt zu intrinsischem Leistungsstreben)
5. Sachverwirklichungsstreben (Leistung = gute Sache, in deren Dienst man sich stellt)
6. Wirksamkeitsstreben (Erfahrung eigener Wirksamkeit)
7. Tüchtigkeitsstreben (mit vernünft. Aufwand an Anstrengung u. Zeit etw zustande bringen)
8. Selbstverwirklichungsstreben (Maslow: höchstes Motiv, Erfüllung des eigenen Lebens)

3.2.4.7 Die Entwicklung der Leistungsmotivation

Leistungsmotivation entsteht nicht erst in der Schule (nach **Heckhausen** (1980), erste Anzeichen bereits am Ende des 3. Lebensjahres), sie wird hauptsächlich von 2 Bedingungen beeinflusst:

↙	↘
Familiäre Bedingungen (→ wesentl. Für Ausprägung von HE und FM)	Entwicklungspsychologische Bedingungen (→ Zusammenhang zw. Handlungsergebnis und Ursache erkennen)
<ul style="list-style-type: none"> - Höhere Erwartung der Eltern → höhere LM (Förderung der Selbstständigkeit) - Bekräftigungsverhalten der Eltern bei Erfolg (positiv-freudige Reaktion) und Misserfolg (neutrale Reaktion) - Elterl. Normen in Bezug auf Leistungstüchtigkeit - Beobachtungslernen - Anregungsbedingungen der fam. Umwelt 	<ul style="list-style-type: none"> - mit 1 Jahr: Kind erlebt seine Aktivitäten als selbstbewirkt - mit 2 Jahren: „selber machen wollen“ - mit 3,5 Jahren: Handlungsergebnis wird auf eigene Tüchtigkeit und deren Selbstbewertung zurückgeführt - im weiteren Verlauf der Entwicklung: Erkennen des Unterschieds zw. Fähigkeit und Anstrengung, Erwartung und Anreiz

Empirische Untersuchungen:

1. Erziehungspraktiken und Leistungsverhalten (Heckhausen & Oswald)

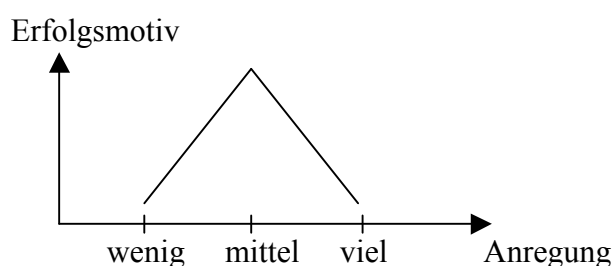
Ergebnisse:

Mutter	↔	Kind
Hohes Anspruchsniveau, positive Bekräftigung, unspezifische Eingriffe	↔	Höhere Erfolgsmotivation bzw. Leistungsziele, höherer intellektueller Entwicklungsstand, selteneres Hilfesuchen / mehr Selbstständigkeit
Niedrige Leistungserwartung, negative Bekräftigung (und Strenge), spezifische Eingriffe	↔	Niedrigere Leistungsziele, niedrigerer IQ, häufigeres Hilfesuchen / große Abhängigkeit

2. Elterliche Einflussnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung (Trudewind & Windel)

Untersuchungssituation: Hausaufgaben-situation und die Rolle der Eltern dabei

Ergebnisse: Mit der zunehmenden Intensität der Beaufsichtigung der Hausaufgaben im 1. Schuljahr, der zunehmenden Kontrolle der fertigen Hausaufgaben und der Intensivierung der Hilfen wurden die Schulleistungen durchschnittlich schlechter!



Folgerungen aus dieser Untersuchung:

Rat an Lehrer: Eigenständige Auseinandersetzung d. Kindes mit den Leistungsanforderungen in der Hausaufgaben-situation fordern. Hausaufgaben müssen so dosiert werden, dass alle Kinder sie ohne Hilfe und Beaufsichtigung bewältigen können!

Evtl. differenzierte Hausaufgaben geben.

Rat an Eltern: Mittleren Anreigungsgehalt bieten durch Vorlesen, Erzählen, Ausflüge, Spielgeräte, Malgeräte, Fernsehen pro Woche usw. Geringe Beaufsichtigung von Hausaufgaben, sondern nur gelegentlich nachschauen → Selbstständigkeitserziehung. Die Leistungserwartungen das Kind nicht spüren lassen. Dem Kind vertrauen, dass es die Hausaufgaben alleine machen kann. Mit positiver Verstärkung arbeiten.

Evtl. durch Nachhilfe eine Zusatzration an Lernzeit anbieten.

3.2.4.8 Risikowahlmodell von Atkinson

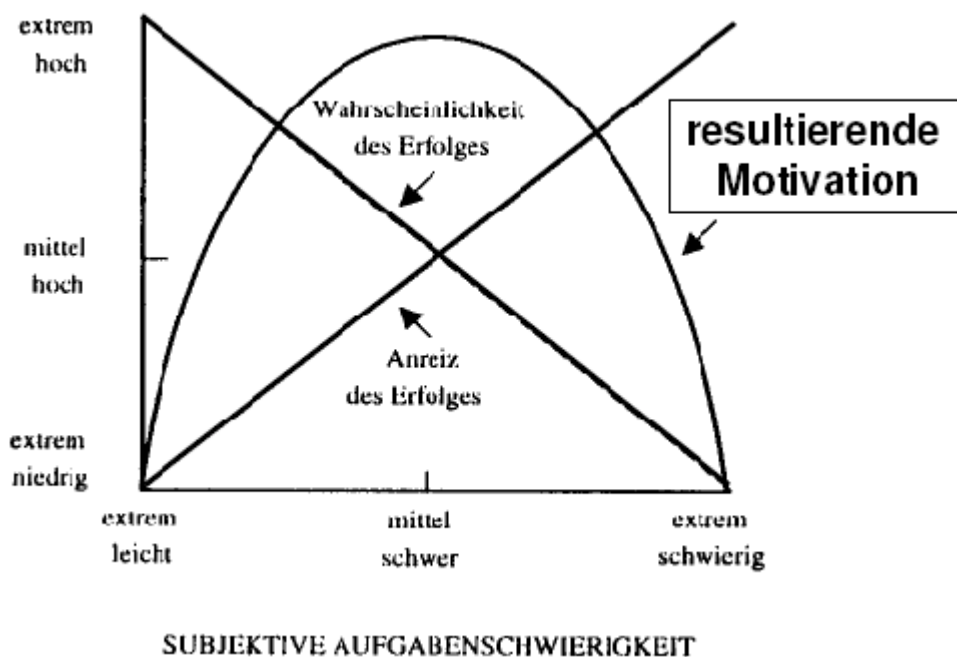
Die Leistungsmotivation ist zwar eine Art Persönlichkeitsmerkmal, sie hängt aber auch – wie bereits erwähnt – von Merkmalen der Umwelt ab.

Nach Atkinson ist das entscheidende Kriterium einer Situation die Erfolgswahrscheinlichkeit (bzw. -erwartung) einer Aufgabe.

Ergebnis (vgl. Skizze):

- Menschen bearbeiten üblicherweise mittelschwere Aufgaben, insbesondere dann, wenn es „um nichts geht“.
- Zu leichte Aufgaben besitzen einen geringen Anreiz und extrem schwierige Aufgaben eine sehr geringe Erfolgswahrscheinlichkeit.

→ Die höchste Leistungsmotivation müsste demnach bei einer Aufgabe entstehen, die nicht zu leicht und nicht zu schwer ist.



→ Aber: Nur erfolgsoversichtliche Menschen suchen sich realistische Aufgaben aus

Bedeutung für die Schule:

- Aufgaben mit mittlerem Grad an Schwierigkeit bereitstellen
- In einer Klasse sind Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und verschiedenen Fähigkeiten
 - Differenzierung im Unterricht (Heckhausen: „optimale Passung“: z.B. die Wahl der Aufgaben in die Hand der Schüler legen (Öffnung von Unterricht / Freiarbeit))

3.2.5 Lernmotivation

3.2.5.1 Begriff

Definition von Heckhausen (1968):

„**Lernmotivation** ist die momentane Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines Lernzieles zu richten und zu koordinieren.“

Allgemeine Definition von Krapp:

„Lernmotivation bezeichnet jene Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären.“

Definition von Lukesch (1995):

„Lernmotivation ist keine feste Eigenschaft eines Schülers (einer Schülerin), sondern entsteht immer wieder neu als Wechselprodukt zwischen SchülerInnenmotiven und situativen Anregungsvariablen der Unterrichtsführung.“

Rheinberg & Donkoff, 1993:

- Lernmotivation muss keinen Lernerfolg nach sich ziehen
- Erst die dadurch veranlassten Lernaktivitäten bzw. deren Qualität sind für den Lernerfolg relevant

Für LehrerInnen sind Aussagen zur Motivation beim „organisierten“ Lernen von größerer Bedeutung. Daher ist es wohl besser den Begriff „Lernmotivation“ enger zu fassen und ihn auf das intentionale, bewusst gesteuerte und auf bestimmte Ziele gerichtete Lernen zu beziehen.

3.2.5.2 Bedingungen der Lernmotivation

Die Lernmotivation wird von der Vielfalt menschlicher Motive beeinflusst:

<u>Biologische/ vitale Motive:</u>	Schlaf, Nahrung, ...
<u>Soziale Motive:</u>	Liebe, Geborgenheit, akzeptiert sein, Zugehörigkeit, Anerkennung, gebraucht werden, ...
<u>Individuelle Motive:</u>	Autonomie, Selbstkontrolle, Kompetenz, Leistung, Verstehen, Ordnung, Neugier, Interessen, ...
<u>Werte:</u>	Mündigkeit, Selbstbestimmung, Wahrheit, ...

3.2.5.3 Intrinsische und extrinsische Motivation

Es gibt 2 Arten der Motivation:

Extrinsische Motivation:

Ein Verhalten wird wegen der *Folgen des Verhaltens* aufgrund äußerer Anreize (z.B. Belohnung, Furcht vor Strafe) ausgeführt.

Intrinsische Motivation:

Ein Verhalten wird um *seiner selbst willen* und nicht aufgrund äußerer Anreize ausgeführt: z.B. aus Neugier, aus Interesse an der Sache selbst, in Form von selbstvergessenem Problemlösen.

Intrinsisches Lernen ist i.d.R. erfolgreicher als extrinsisch motiviertes.

- Bei extrinsisch motiviertem Lernen zeigten sich hingegen eher oberflächliche Lernstrategien, wie z.B. einfache Wiederholung.
- Bei intrinsisch motiviertem Lernen findet man „tiefer gehende und konzeptuelle Formen des Lernens“

Intrinsische und extrinsische Motivation schließen einander nicht aus.

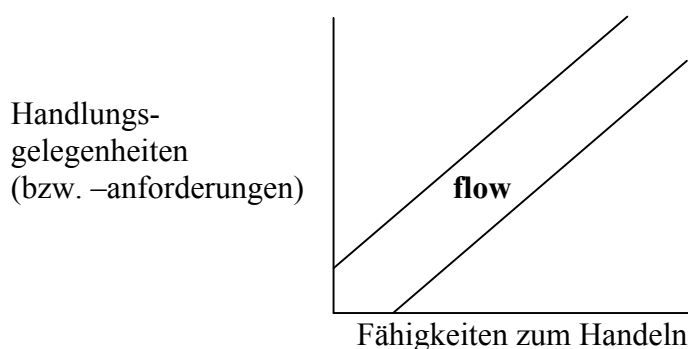
Das „flow“ - Erlebnis (Csikszentmihalyi, 1975)

Man spricht von einem „flow“-Erlebnis, wenn eine Person intensiv intrinsisch motiviert ist (d. h. wenn sie in einer Beschäftigung völlig aufgeht und dabei Raum und Zeit um sich vergisst).

Das "flow"-Erlebnis ist also nach Csikszentmihalyi dadurch definiert, dass

- eine Person im Handlungsvollzug ganz aufgeht,
- ihren Zeitsinn verliert,
- ein klares Handlungsziel vor Augen hat,
- unmittelbares Feed-back über das Erreichen des Handlungszieles erhält und
- das Gefühl der Kontrolle erlebt.

flow-Erleben kann als Übereinstimmung von Herausforderung und Fähigkeit gesehen werden:



Das flow-Erlebnis tritt also genau dann auf, wenn die Schwierigkeit optimal ist, die Fähigkeiten genau den Handlungsanforderungen entsprechen. Es kann sowohl bei sehr leichten als auch bei sehr komplexen Handlungen auftreten.

Extrinsische Motivationen fehlen dabei meist völlig.

Bezug zur Schule:

- Intrinsische Motivation erhöht die Lernmotivation und verbessert die Informationsverarbeitung. (Nach **Deci & Ryan**, 1985, wirken sich Autonomie, Kompetenz und soziale Unterstützung günstig auf die Entstehung der intrins. Mot. aus)
- In Schule und Unterricht kann man nicht ganz auf extrinsische Motivierungen verzichten (bei Unterveranlassung ist die Einführung extrins. Motivation sogar pädagogisch geboten).
→ Es gibt die Möglichkeit, dass sich extrinsische Motivation in intrinsische Motivation „verwandelt“. (intrinsische kann auch zu extrinsischer werden)
- Nach **Deci & KollegInnen** kann die intrinsische Motivation einer Person bei unerwarteten Misserfolgen oder durch von außen kommende Anregungen (Bekräftigungen, Kontrolle, abwertende Rückmeldungen – sogar Lob und Belohnungen) sinken oder sogar zerstört werden.
- Förderung intrinsischer Motivation:
 - handlungsorientierter Unterricht
 - enthusiastischer Lehrer → Vorbild
 - Mitbestimmung der Schüler
 - Sinn des Gelernten verdeutlichen → Alltagsbezug, Praxisbezug
 - realistische „sinnvolle“ Zielsetzung
 - differenzierte Bewertung
 - Projektarbeit

3.2.5.4 Komponenten der Lernmotivation („Heckhausenformel“)

In einer alltäglichen Lernsituation liegt zumeist ein Wechselspiel zwischen intrinsischen und extrinsischen Motivierungen vor.

Nach **Heckhausen** (1968) gilt für die Lernmotivation folgende Formel: [Lukesch, B1, Kap. 4]

$$\text{Motl} = \overbrace{[(LM \times E \times Ae) + sA + N]}^{\text{Intrinsische Motivationsbedingungen}} + \overbrace{[bld + bZust + bAbh + bGelt + Strafv]}^{\text{Extrinsische Motivationsbedingungen}}$$

Motl = Lernmotivation

LM = Leistungsmotivation ¹

E = Erreichbarkeitsgrad (subj. Erfolgswahrscheinlichkeit) ²

Ae = Anreiz einer Aufgabe ²

sA = sachbereichsspezifische Anreize ¹

N = Neuigkeitsgehalt des Stoffes (Neugiermotiv) ²

bld = Bedürfnis nach Identifikation mit dem Erwachsenenvorbild ²

bZust = Bedürfnis, Zustimmung zu erhalten ²

bAbh = Bedürfnis nach Abhängigkeit vom Erwachsenenvorbild ²

bGelt = Bedürfnis nach Geltung ²

Strafv = Bedürfnis nach Strafvermeidung ²

Zusammenfassend ist mit **Heckhausen und Rheinberg** (1980) festzustellen:

¹ Überdauernde
Persönlichkeitszüge

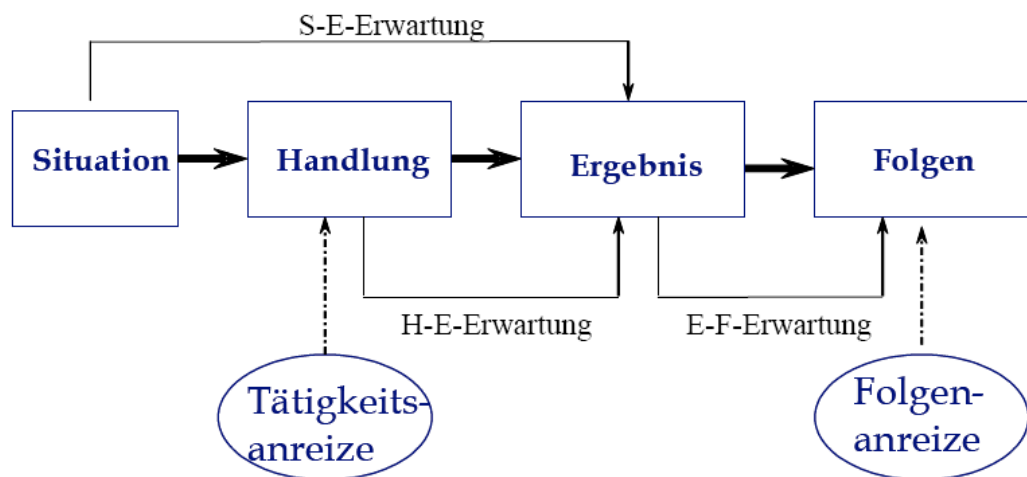
² Können situativ vom Lehrer
beeinflusst werden

- Lernmotivation ist keine feste Eigenschaft eines Schülers, sondern entsteht immer neu als Wechselprodukt zwischen SchülerInnenmotiven und situativen Anregungsvariablen der Unterrichtsführung.
- Besonders motivierend ist die Angleichung des Schwierigkeitsgrades des Unterrichts an Vorkenntnisse und gegebene Fähigkeiten ("Prinzip der Passung")
- Nicht nur die Leistungsmotivation ist dabei entscheidend, sondern weitere Motive bzw. deren Anregung in der Lernsituation.

3.2.5.5 Kognitive Sichtweisen der Lernmotivation

„*Erweitertes Kognitives Motivationsmodell*“ nach Heckhausen & Rheinberg (1989, 1997):

An diesem Motivationsmodell lassen sich viele wichtige Elemente und Voraussetzungen der Lernmotivation darstellen. Es wird auch heute noch häufig herangezogen, wenn erklärt werden soll, was Menschen zum Lernen bewegt.



Relevant für die Lernmotivation sind die Erwartungen, mit denen die lernende Person diese einzelnen Bestandteile verknüpft:

- Situations-Ergebnis-Erwartung (S → E): Diese Erwartung betrifft die Frage, inwieweit ein Ergebnis durch die Situation bereits vorgegeben ist. Man erwartet, dass ein Ergebnis auch ohne eigenes Zutun eintritt. Bei einer hohen Situations-Ergebnis-Erwartung finden keine eigenen Handlungen mehr statt.
z.B. „Ich strengte mich nicht an, weil die schlechteste Note in Religion sowieso eine 2 ist!“
- Situations-Handlungs-Erwartung (S → H): Diese Erwartung drückt aus, ob die handelnde Person erwartet, dass die durchzuführenden Tätigkeiten angenehm oder unangenehm sein werden. Zudem erwartet die Person, dass in einer bestimmten Situation eigene Handlungsalternativen zur Verfügung stehen.
z.B. Mathearbeit: Man erwartet, dass durch Lernaktivitäten, Vorwissen, Spicker, Lehrer bestechen, etc. für das Schreiben der Arbeit genügend eigene Handlungen vorhanden sind
- Handlungs-Ergebnis-Erwartung (H → E): Diese Erwartung bezeichnet die Wahrscheinlichkeit, dass das Ergebnis durch bestimmtes Handeln beeinflusst werden kann.
z.B. „Mein Fleiß wird mit einer guten Note belohnt!“ → Motivation
- Ergebnis-Folge-Erwartung (E → F): Die erwarteten Folgen werden bewertet und es wird nur dann gehandelt, wenn die Folgen als wünschenswert angesehen werden.
z.B. „Gute Noten führen zu besseren Ausbildungschancen, man wird reich und berühmt.“

Konsequenzen, die man aus Modell ziehen kann um Unterricht motivierend zu gestalten:

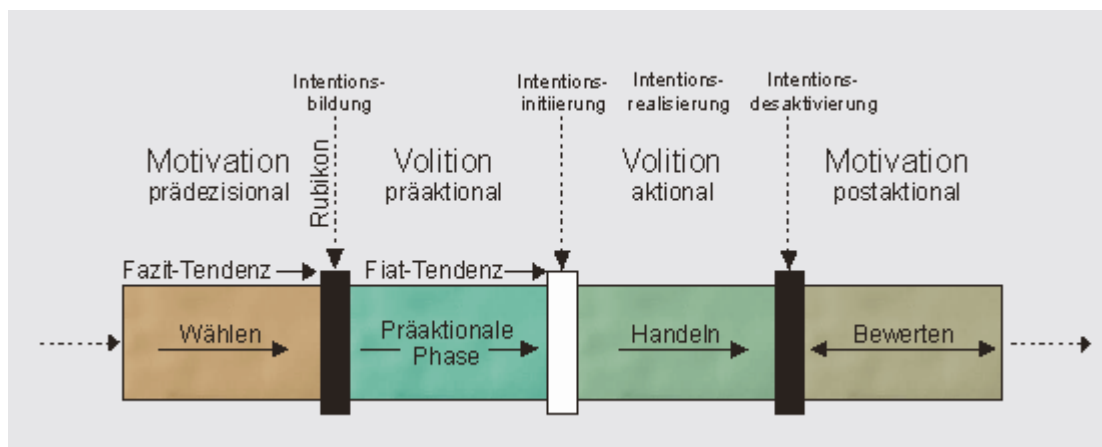
- Wenn SchülerInnen keine positiven Folgen sehen, werden sie nicht lernen. Belohnungen und Anreize haben hier ihren Stellenwert.
- LehrerInnen müssen ihren SchülerInnen zeigen, dass durch ihr Handeln bedeutsame Ereignisse erreicht werden können.
- Lernen ist am befriedigendsten und gelingt häufig am besten, wenn es „Spaß macht“. Die Lernumgebung ist so zu gestalten und die Aufgaben so zu wählen, dass das Lernen mit angenehmen Tätigkeiten verknüpft wird und anhand interessanter Inhalte geschieht.

Das Rubikon-Modell von Heckhausen & Gollwitzer (1986):

Ist Bestandteil der Motivationstheorie und beschreibt den Ablauf von der Wunschregung bis zur Realisierung von Zielen.

4 verschiedene Handlungsphasen:

- Prädezisionale Phase:
Ziel = die beste von verschiedenen Handlungsalternativen auszuwählen, die anschließend realisiert werden soll. Die prädezisionale Phase tritt in allen Situationen ein, in denen eine Entscheidung zwischen mehreren Handlungszielen notwendig ist.
- Präaktionale Phase:
Hat eine Zielintention hat den *Rubikon* überschritten, geht es in der präaktionalen Phase darum, die konkrete Umsetzung der Handlung zu planen. Bereits gut durchdachte Zielintentionen warten auf die passende Gelegenheit durchgeführt zu werden.
- Aktionale Phase:
In der aktionalen Phase geht es um die tatsächliche Umsetzung einer Intention. Die durchgeführte Handlung muss dabei immer wieder gegen konkurrierende Intentionen abgeschirmt werden. Plötzlich auftretende Ereignisse können möglicherweise eine Unterbrechung der Tätigkeit erfordern. Es könnte eine neue Entscheidung bezüglich des Weiterführens oder des Beendens zugunsten der neuen Handlungsalternative erforderlich sein. Gollwitzer (1991) bezeichnet diese sich ergebenden Möglichkeiten als "Gelegenheitsfenster".
- Postaktionale Phase:
Nach Beendigung der Aktion wird eine Intention deaktiviert. In der postaktionalen Phase wird eine Bewertung der erzielten Ergebnisse vorgenommen. Wurde die Zielintention erfolgreich realisiert?



Von den vier Phasen wird angenommen, dass sie chronologisch und horizontal durchlaufen werden.

Die Phasen sind klar voneinander abgegrenzt und überlappen sich nur in ganz bestimmten Fällen, wie z.B. bei der Durchführung von alltäglichen, gewohnten Tätigkeiten. Beim Übergang in die jeweils nächstfolgenden Phasen werden sogenannte "Hürden" überschritten, welche die alte Phase eindeutig abschließen und die neue einleiten.

Die vier Phasen lassen sich unterteilen in zwei verschiedene Bewusstseinslagen, die *motivationale* und die *volitionale* Bewusstseinslage (s.o.). Unter die motivationale Bewusstseinslage fallen die prädeziionale und die postaktionale Phase. Es geht um die Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Zielen (gekennzeichnet durch *Realitätsorientierung* = nicht-selektive, unverzerrte Informationsaufnahme).

Die präaktionale und die aktionale Phase fallen dagegen unter die volitionale Bewusstseinslage, welche *realisierungsorientiert* ist. Hier findet eine selektive Informationsaufnahme statt, die auf die konkrete Zielrealisierung ausgerichtet ist.

3.2.6 Interesse im Gegensatz zur Motivation

Im Alltagsgebrauch sind „Interessen“ üblicherweise so etwas wie Hobbys.

Als „interessant“ bezeichnet man auch etwas, das man noch gar nicht kennt und das einen Bereich betrifft, über den man etwas erfahren möchte.

Definition von Krapp (1993):

„Interesse bezeichnet solche Person-Gegenstands-Relationen, die für das Individuum von herausgehobener Bedeutung sind und mit (positiven) emotionalen und wertbezogenen Valenzen verbunden sind.“

Im wissenschaftlichen Sinn:

Interessen = „längerfristige und überdauernde Person-Gegenstands-Beziehungen gemeint (feststellbar z.B. an Sammlertätigkeiten), die durch spezifische kognitive, emotionale und wertbezogene Merkmale bestimmt sind.“

- Kognitiv: genaue kognitive Abbildung des Gegenstandes und des darauf bezogenen Handlungswissens.
- Emotional: Positive Tönung des Gegenstandes und der auf ihn bezogenen Tätigkeiten.
- Wertbezogen: Hoher Rang des Gegenstandes in der Wertehierarchie eines Individuums.

Die Person-Gegenstands-Beziehung dient nicht dazu, gegenstandsäußerliche Ziele zu erreichen. (= Selbstintentionalität)

„Pädagogische Interessentheorie“ nach Schiefele:

Zusammengefasst sind folgende Inhalte von Bedeutung:

- Erlebt eine Person bei bestimmten Handlungen positive emotionale und / oder kognitive Effekte und vermutet sie, dass sie selbst in der Lage ist, diese Effekte zu steuern, so wird Persistenz (dauerhafte Beschäftigung) unterstützt.
- Erlebt sie negative Emotionen, zu große kognitive Diskrepanzen und / oder sieht sie sich nicht in der Lage, erwünschte kognitive und emotionale Zustände herbeizuführen, so wird die Persistenz der Gegenstandsauseinandersetzung beeinträchtigt.

Abgrenzung des „Interesses“ von der „Motivation“:

- Motivation bezeichnet alles, was uns zu einer Tätigkeit veranlasst. Für pädagogische Zwecke ist der Begriff damit nur bedingt brauchbar. Hier ist deshalb entscheidend, die Qualität der Motivation zu betrachten, z.B. ob sie aus der Sache entsteht (intrinsisch) oder aus anderen Gründen (extrinsisch).
- Interesse ist hingegen eine *spezifische Form von Motivation*: Sie ist durch Merkmale geprägt, die bildungswirksam sind, wie z.B. Freiwilligkeit, positive Emotionalität und Erkenntnisorientierung.

Abgrenzung des „Motivs“ vom „Interesse“:

Ein Motiv ist umfassender. Dagegen ist Interesse ein an einen Gegenstand gebundenes Motiv. Voraussetzung für Interesse ist die Motivation.

Bedeutung von Motivation und Interesse im Unterricht

- **Verbesserung des Lernens:** Bei den interessierenden Lerninhalten zeigen sich nicht nur bessere Lernleistungen, ebenso bedeutsam ist, dass beim interessierten Lernen andere Lernstrategien genutzt werden, die vor allem die Qualität des Lernens beeinflussen. Weiter ist der Zusammenhang zw. interessiertem bzw. intrinsisch motiviertem Lernen und Lernleistungen durch zahlreiche Forschungen belegt.
→ Intrinsisch motiviertes bzw. interessiertes Lernen führt zu einem höheren Lerngewinn vor allem beim Verständnis des Gelernten.
- **Vermeidung von Schulunlust:** Pädagogischen und praktischen Maßnahmen zur Förderung von Lernfreude und Lerninteresse kommt eine erhebliche Bedeutung zu, um Lernen mit positiven Gefühlen zu verknüpfen.
- **Förderung von Bildung:** Interesse schafft die motivationalen Voraussetzungen dafür, dass Bildung überhaupt möglich wird. LehrerInnen sowie Kinder und Jugendliche brauchen mehr Freiräume, damit sie Interessen tatsächlich aufgreifen und/ oder fördern können.

3.2.7 Motivationsförderung

3.2.7.1 Allgemeine Methoden des Motivationstrainings [Lukesch, Band 1, Kap. 4] (nicht speziell auf Schule bezogen)

Von **Heckhausen** (1980) bzw. **Rheinberg & Krug** (1993) werden verschiedene Methoden zur Erhöhung der Leistungs- und Lernmotivation dargestellt:

- Realistische Anspruchsniveausetzung
- Erwerb von Vertrauen in die Wirksamkeit eigenen Handelns (Verursachertraining)
- Erwerb von Planungsfähigkeit zur Zielerreichung
- Verantwortungsübernahme für eigene Handlungen
- Förderung realistischer und zugleich selbstwertdienlicher Attributionsmuster
- Förderung positiver Selbstbewertung (unter Verwendung von am Lernzuwachs orientierter Bewertungsmaßstäbe)
- Transfer dieser in Spielsituationen erprobten Fähigkeiten auf schulische Bereiche
- Änderung der Bezugsnormorientierung von LehrerInnen in Richtung des Gebrauchs eines individuellen Bewertungsmaßstabes

3.2.7.2 Motivationsförderung im Unterricht

Wie kann man als LehrerIn die Motivation / das Interesse der SchülerInnen steigern?

Aus empirischen Untersuchungen geht hervor, dass schulbezogene Interessen im Laufe der Schulzeit kontinuierlich abnehmen (**Todt**).

Beispiele für typische Interessenkiller:

- fehlender Alltagsbezug des Lernstoffes
- keine Auseinandersetzung mit den Sachgebieten, die über den schulischen Bereich hinausgehen
- Fachterminologie ohne Bezug zum Alltagsjargon der SchülerInnen

Didaktische Gestaltungsmaßnahmen für die Erhöhung bzw. Förderung der Motivation:

- Verwendung von originalen Gegenständen, Anschaulichkeit (z.B. handlungsor. Unterricht)
- Authentische Lernsituationen (Probleme aus dem Leben, gemeinsame Lösungssuche)
→ den SS die lebenspraktische Bedeutsamkeit + den Nutzen des Lernstoffs aufzeigen
- Erklärungen persönlich und konkret, nicht allgemein und abstrakt
- Durchschaubarkeit des Dargebotenen (Struktur des Lerngegenstandes erkennen)
- Anwendungsbezug
- Differenzierung
- Ermöglichung von Eigenaktivität (z.B. handlungsor. Unterricht, offener Unterricht (= Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Werkstattarbeit, Projektarbeit),...)
- Ermöglichung der Selbstbestimmung von Lernzielen (z.B. offener Unterricht, ...)
- Kommunikativen Sozialformen (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, ...)
→ kooperatives Lernen
- Befriedigung der Bedürfnisse der SS nach Anerkennung
- Einsatz von extrinsischen Motivatoren (z.B. Lob, Belohnung, Tadel, ...) bei fehlender intrinsischer Motivation
- Änderung der Bezugsnormen von Lehrern: Verwendung von Bewertungsmaßstäben, die sich auch am Lernzuwachs der SS (nicht nur an den Noten) orientieren.

3.2.7.3 Konkretes Unterrichtsbeispiel zur Motivationsförderung

Kinder als „Experten“

Von einzelnen Kindern hört man immer wieder, dass sie sich ungewöhnliche (Fach-) Kompetenzen aneignen oder über ein außergewöhnliches (Spezial-)Wissen verfügen (z.B. lateinische Namen vieler Dinosaurier, Benennung aller 147 Pokemon-Figuren, Benennung der Hauptstädte aller europäischen, afrikanischen und amerikanischen Staaten, Aufzählen der aktuellen Spieler sämtlicher Bundesliga-Vereine, etc.)

Methodisches Vorgehen: Im Rahmen eines Kreisgespräches wird beschlossen, ob und zu welchem Thema die Schüler ein Expertenheft anfertigen wollen. Sie haben dann drei Monate Zeit, das Heft fertig zu stellen. Sie können alle freien Phasen des Schulvormittags (Freiarbeit, thematisch nicht gebundene Phasen der Wochenplanarbeit, Pausen, etc.) nutzen, aber auch zu Hause an dem Heft arbeiten. Der wöchentliche (oder nach Bedarf auch häufiger stattfindende) Morgenkreis kann dazu genutzt werden, über den Fortgang der Arbeit zu berichten. Es können Tipps erbeten werden, etc. Vielfach erhalten die Schüler dabei auch Anregungen von den Mitschülern. Die Schüler können die Schulbücherei oder auch private Informationsquellen (auch das Internet) für ihre Recherchen in Anspruch nehmen. Nach Fertigstellung der Arbeiten können die Schüler selbst entscheiden, ob sie ihre Hefte der gesamten Klasse, nur einer kleinen Gruppe oder auch gar nicht vorstellen.

Vorteile:

- Die Gespräche im Morgenkreis, die Beschäftigung in der Freiarbeit, etc. geben Hinweise über den Stand der Arbeiten und über das individuelle Leistungspotenzial der Schüler.
- Die Anwendung der individuellen Bezugsnorm: Die Lehrerin kann die Beurteilung am individuellen Leistungsvermögen des Schülers ausrichten und muss sie nicht am Standard der anderen Schüler messen.
- Insbesondere profitieren die lernschwächeren Schüler von den Arbeiten. Sie sind hier besonders motiviert, weil ihre Interessen und Leistungen mehr anerkannt werden.
- Die Beschäftigung mit dem Expertenheft führt nicht zu einer reinen fachbezogenen Spezialisierung. Die Schüler beschaffen sich die Infos aus Büchern, Zeitschriften, aber auch durch andere Kinder und Eltern.
- Die Kinder haben Freiheit bei der Gestaltung der Hefte sowie das Gefühl, ein Experte zu einem Themenfeld zu sein.

* 3.3 Prüfungsangst / Leitungsangst

3.3.1 Begriff und Arten von Angst

Man unterscheidet zwischen Angst, Furcht und Ängstlichkeit (und dazugehörigen Unterformen):

Ängstlichkeit

= Eigenschaft / Disposition eines Individuums, zeit- und situationsübergreifend Angstreaktion zu zeigen. (Levitt, 1971)

Angst

= ein hochgradig unangenehm erlebter Erregungsanstieg angesichts der Wahrnehmung bestimmter Gefahrenmomente (Krohne, 1976)

Furcht

= gerichtete Angst (aus Wikipedia)

Erworbene Verhaltenstendenz



Bezieht sich auf kurzfristigen Zustand, situationsbezogene Reaktion (meist auf bestrafenden Reiz)

Bezieht sich auf Situationen, in denen Reize komplex, mehrdeutig und unbestimmt sein können. (Krohne, 1975)

(-> Person kann nicht in sinnvoller Weise reagieren, nicht zu bewältigen)



Bezieht sich auf Situationen, in denen die Gefahrenquelle eindeutig und klar auszumachen ist. (Epstein, 1973)

(-> vorhersehbar und deshalb leichter zu bewältigen)

Angst und Furcht sind gefahrenbezogene Emotionen

Neurose

= gelernte fehlangepasste Verhaltensweise eines Individuums, unrealistische / unangepasste Ängste

Schulangst

= überdauernde Bereitschaft, in leistungsmathematischen Situationen im Umfeld der Schule, mit interindividuell unterschiedlichen Mustern zu reagieren.

- Hohe Relevanz für Lebensbewältigung
- Bewältigungsmöglichkeiten nicht möglich / stark sanktioniert

Prüfungsangst

(spezielle Form der Schulangst)
Beeinträchtigt Leistungen in Prüfungen / prüfungähnlichen Situationen
-> Angst vor Versagen und den Folgen (Zorn der Eltern, schlechte Jobchance)

Vgl. 2-Komponenten-Konzept der Leistungsangst (Liebert & Morris, 1967)

Phobie

= übermäßige Furcht vor bestimmtem Objekt oder Ereignis (Wahrscheinlichkeit für Schaden an betroffener Person steht in keinem Verhältnis zur emotionalen Reaktion) (Levitt, 1971)

Merkmale (nach Marks, 1969):

- nicht der Situation angepasst
- nicht vernünftig erklärbar
- nicht vom Willen kontroll.
- verursacht Vermeidung
- hält lange an
- nicht spezifisch für Alter / Status

Schulphobie

Die Auslösebedingungen liegen in der schulischen Umwelt (Personen, Leistungssituation, Schulgebäude...)
-> Typisch: Vermeidung der Auslösesituation

3.3.2. Komponenten (Ebenen) der Angst

Reaktionsebenen der Angst:

I) Nach **Rachmann & Bergold** (1976), **Krohne** (1975), **Birnbaumer** (1973) kann sich Angst auf drei unterschiedlichen Ebenen zeigen:

<i>Verbal-subjektive Ebene</i> (auch kognitiv genannt)	<i>Physiologische Ebene</i>	<i>Verhaltensmäßig-motorische Ebene</i>
Merkmale: Spannung, Panik, Gedanken der Bedrohung / Hilflosigkeit / Versagens	Merkmale: Schnellere Atmung, Zittern, Herzrasen, Magendruck Schweißausbrüche	Merkmale: Veränderung der Gestik oder Mimik, Muskelanspannung

Angstsymptome auf allen drei Ebenen treten nicht gleichzeitig auf, höchstens zeitlich verschoben, evtl. auch nicht überall gleich stark.

II) Nach **Pekrun** (1988) und **Scherer** (1984) hat Angst 4 Komponenten:

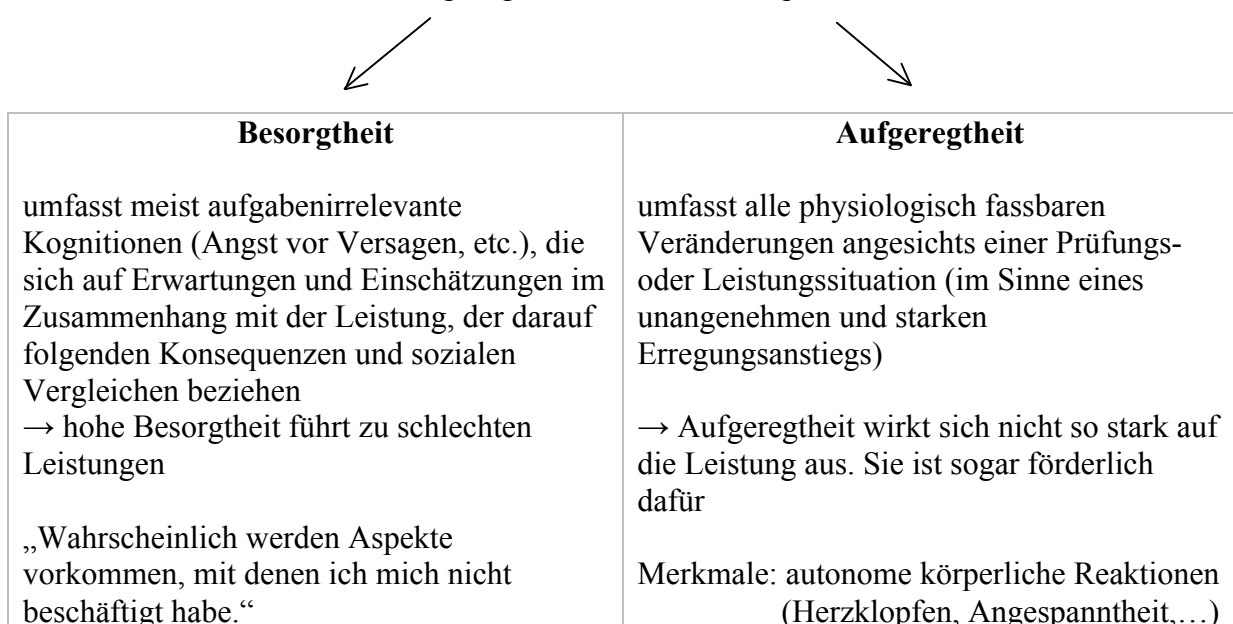
- **kognitive Komponente:** Gedanken der Bedrohung, Hilflosigkeit und des Versagens, Furcht vor Schaden, Verlust von sozialem Ansehen, ...
- **affektive Komponente:** subjektiv erlebter Gefühlszustand
- **physiologische Komponente:** körperlich wahrnehmbare Symptome, wie z.B. schnellere Atmung, Zittern, Schweißausbrüche, Herzrasen, etc.
- **motivationale Komponente:** Handlungstendenzen, die durch Angst ausgelöst werden, z.B. Flucht- und Vermeidungsreaktionen.

Die Angst zeigt sich meist nicht auf allen Ebenen gleichzeitig, Ebenen sind von Person zu Person unterschiedlich (können Fremd- und Selbststeuerung obliegen).

Eine hohe Selbstkontrolle kann Angstemotion von außen nicht mehr beobachtbar machen.

Das Zwei-Komponenten-Konzept der Leistungsangst (nach **Liebert & Morris** 1967):

Leistungsangst besteht aus 2 Komponenten:



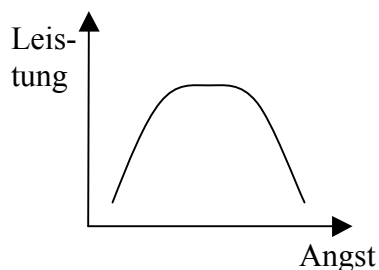
Yerkes & Dodson (1908): [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

Versuche mit Mäusen führten zum Ergebnis:

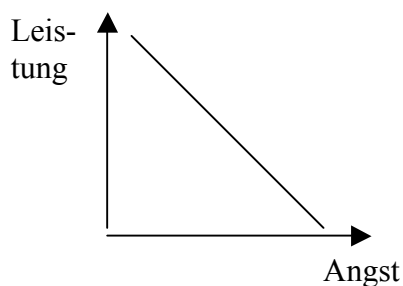
Leichte Diskriminationsaufgaben werden durch hohe emotionale Aktivität erleichtert, schwere jedoch behindert.

→ Zu Beginn eines Lernprozesses kommt es bei Anwesenheit anderer (soziale Ängste) zu falschen Lösungen. Ist etwas gut gelernt, wird die Ausführung durch die Anwesenheit anderer Personen gefördert. (Yerkes-Dodson-Gesetz)

Nach **Yerkes & Dodson** (1949) besteht folgender Zusammenhang zwischen Leistung und Angst (Unterscheide Besorgtheit ← → Aufgeregtheit):



→ mittlere Angst ist am besten für die Leistung
→ gilt nur für die **Aufgeregtheit**, nicht für die Besorgtheit



→ je größer die Angst, desto geringer die Leistung
→ gilt nur für die **Besorgtheit**

3.3.3 Theorien der Angstentstehung

3.3.3.1 Lerntheorien: (vgl. 1. Bereich: Lerntheorien)

1) **Klassisches Konditionieren:**

Auf einen aversiven Reiz folgt eine unkonditionierte Reaktion (Fressen -> Speichelfluss). Ein neutraler (konditionaler) Reiz und ein aversiver (unkonditionaler) Reiz werden ein- oder mehrmals räumlich und zeitlich gleichzeitig präsentiert. (Fressen, Glocke -> Speichelfluss). Nun wird die vormals unkonditionierte Reaktion auf den aversiven Reiz auch bei alleiniger Anwesenheit des neutralen Reizes gezeigt. Daher wird diese Reaktion auch konditionierte Reaktion genannt. (Glocke -> Speichelfluss)

z. B. Little Albert

2) **Operantes Konditionieren** (SKINNER):

Angstreaktionen werden gelernt oder verlernt durch die Konsequenzen, die unmittelbar auf diese Reaktion folgen.

z. B. Prüfungsangst

3) **Modelllernen:**

Durch die Beobachtung einer Reaktion wird die Reaktion selbst erlernt.

z. B. Kind beobachtet jemanden, der Angst vor Spritze hat → auch Angst vor Spritze

4) **Zwei-Faktoren-Theorie der Angstentstehung:**

Nach Miller (1951) und Mowrer (1940) ist bei der Angstentstehung von einer Verschränkung von Prozessen des klassischen und des operanten Konditionierens auszugehen.

1. Phase: Neutraler Stimulus erwirbt Fähigkeit Angstreaktion zu bewirken
2. Phase: Lernen von Flucht- und Vermeidungsreaktionen

3.3.3.2. **Psychoanalytische Sichtweisen der Angstentstehung:**

3 Quellen der Angst (nach Freud): [Lukesch, Band 1, Kap. 4]

- 1) **Realangst** entsteht, wenn das Ich Vorgänge in der Umwelt wahrnimmt, bei denen es aufgrund bisheriger Erfahrungen des Individuums wahrscheinlich ist, dass es dadurch beeinträchtigt oder geschädigt wird (→ Flucht- / Vermeidungsverhalten).
- 2) **Neurotische Angst** entsteht durch die Wahrnehmung von Triebregungen (gesellschaftlich tabuisierte Triebe, meist sexueller Art) aus dem Es, deren Verwirklichung aufgrund frühkindlicher Erfahrungen eine Beeinträchtigung als wahrscheinlich erscheinen lassen.
- 3) **Moralische („Über- Ich“-) Angst** entsteht, wenn das Ich Gedanken und Vorstellungen erlebt, die mit den Geboten und Verboten des Über-Ich (d.h. der moralischen Instanz einer Person) nicht in Einklang stehen (→ Scham- / Schuldgefühl).

Abwehrmechanismen des Ichs zum Schutz gegen Triebansprüche, peinliche Vorstellungen und unerträgliche Affekte:

- Verdrängung
- Identifikation
- Regression (Verhaltensweisen aus einer früheren Entwicklungsstufe) und Fixierung (Festhalten an bestimmten früheren Stadien)
- Sublimierung (sexuelle Triebimpulse werden auf „höherwertige“ Tätigkeiten umgelenkt)
- Leugnung der Realität
- Verschiebung (Motiv, dessen Ziel blockiert ist, sucht sich ein Ersatzobjekt)
- Reaktionsbildung (Unterdrückung eines unangenehmen Impulses und Verwandlung in die gegenteilige Empfindung)
- Projektion (Übertragung von unerwünschten und bedrohlich erlebten Selbstwahrnehmungen auf andere Personen)
- Rationalisierung (Vernünftigmachen einer schwer zu ertragenden Situation)
- Somatisierung / Konversion (Angstsymptome werden in körperliche Symptome überführt)
- Zwangshandlungen / Anankasmen (Verhaltensweisen, mit denen es einmal gelungen ist Angst zu reduzieren, können sich zu situationsunabhängigen Ritualen entwickeln)
- Vermeidung (der angstauslösenden Situationen)
- Ungeschehen machen / Neutralisierung (emotionale Distanzierung von peinlichen Zuständen, Frustrationen und qualvollen Ereignissen)
- Wendung gegen die eigene Person

3.3.3.3. **Kognitive Erklärungsversuche:**

- Zentral für diese Theorien sind die Prozesse der Erwartungsbildung und der Bewertung von angststeuernden Reizen.
- Stärke und Richtung der Angstreaktionen = Produkt dazwischen geschalteter kognitiver Verarbeitungsprozesse nach der Wahrnehmung angst erzeugender Stimuli
- **Lazarus & Averill:**

Angst = Emotion, die auf einer kognitiven Bewertung einer Bedrohung beruht.

Angst entsteht, wenn die Bewertung so ausfällt, dass sich das Individuum nicht mehr fähig fühlt, in sinnvoller Weise mit einer Bedrohung fertig zu werden.

3.3.4 Bedingungen der Angst in der Schule

- Leistungsdruck (durch den Lehrer)
- Erziehungsstil des Lehrers
- Erziehungsstil der Eltern (Kinder, die häufig / hart bestraft werden, reagieren ängstlicher)
- Schultyp (In Gesamtschule niedrigere Schülerängste als im gegliederten Schulsystem
→ Konkurrenz fördert Angst)
- Herkunft der Schüler (Kinder aus Unterschichten ängstlicher in prüfungsähnlichen Situationen als Kinder der Mittelschicht)
- Mündliche Prüfungen (→ Asymm. Position von Prüfer und Prüfling besonders deutlich)

3.3.5 Erscheinungsbild und Verlauf der Angst in der Schule

Erscheinungsbild von Leistungsängstlichkeit:

Hochhängstliche

- haben häufig negatives Selbstbild, niedrigerer Rang in der Gruppe → soziale Isolation
- werden von Eltern und Lehrern oftmals als „unangepasst“ / „negativ“ bezeichnet
- fallen häufig durch nervöses Hantieren, schlechte Arbeitshaltung und aufgabenunspezifische Arbeitsweisen auf
- zeigen häufig größere Hilflosigkeit / Unsicherheit, mangelndes Selbstvertrauen
- leisten in Schulfächern weniger, schneiden in Tests schlechter ab
- schreiben Erfolge externalen und Misserfolge internalen Ursachen zu (vgl. misserfolgsängstlichen Teufelskreis, 3.1), leiden mehr unter Misserfolgen
- fehlen häufiger, sind häufiger krank

Verlauf der Angst:

Ergebnis von Untersuchungen zum Verlauf der Angstemotion in einer Prüfungssituation (versch. Altersstufen und Schularten):

- kontinuierlicher Anstieg der subjektiv wahrgenommen Angst von der Ankündigung der Arbeit bis zu deren unmittelbaren Beginn
- deutlicher Angstverlust bei Beginn der Arbeit
- kontinuierlicher Abfall der Angst bis zum Einsammeln der Arbeit

3.3.6 Folgen der Angst

- **Unmittelbare Folgen:** Beeinträchtigung kognitiver Vorgänge
→ wirkt sich auf Aufmerksamkeits- und Sozialverhalten, also negativ auf Leistung aus
- **Spätere Folgen:** Dauerschädigungen
 - Vermeidungsverhalten (Schulphobie)
 - Intellektuelle Minderleistung
 - Ausbildung von Abwehrmechanismen
 - Ständige Angst bei jeglicher Kontrolle, auch im Beruf
 - Symptome, Neurose
 - Stresseffekte
 - kann zum Außenseiterdasein führen

Folgen von Prüfungs- /Leistungsangst:

- Beeinträchtigung von Lernprozessen (Yerkes-Dodson-Gesetz → ohne Aufregtheit würde Leistung gar nicht zustande kommen)
- Beeinträchtigung von gedächtnismäßiger Reproduktion
- Beeinträchtigung der Motivation (erlernte Hilflosigkeit)
- Beeinträchtigung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten

3.3.7 Maßnahmen / Interventionsmöglichkeiten

Maßnahmen bei Besorgtheit und Aufgeregtheit:

- **Besorgtheit:** kognitive Maßnahmen (Transparenz, Vorbereitung, Lerntechniken, Lernstrategien, kleinschrittiger Unterricht)
- **Aufgeregtheit:** Entspannung (Desensibilisierung, ruhiges Atmen, Phantasie Reisen, Musik, Rituale, ...)

Prävention und Interventionsmöglichkeiten bei Leistungsängsten [Lukesch, B 1, Kap. 4]

Angstbewältigung im Alltag:

- „Ablenkungsmechanismen des täglichen Lebens“ (Levitt, 1971):
z. B. in die Arbeit stürzen, ziellose Überaktivitäten, sich aussprechen, Rückzug in den Schlaf, Essen, Rauchen, Fluchen, Weinen...
→ zeitweiser Abbau der Spannung

Gestaltung der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion bei Angst:

- Positiver Erziehungsstil (Ermutigung, Unterstützung, Schaffung von Erfolgserlebnissen)
- Auslöser von Angst vermeiden (Anschreien, jmd. lächerlich machen, körperl. Attacken)
- Pos. LehrerInnenverhalten (Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, Echtheit, Aufrichtigkeit, fördernde Aktivitäten, einführendes Verstehen, min. Lenkung, hohe Unterstützung, Akzeptierung eines Schülers nicht von seinen Leistungen abhängig machen)
- Ermutigende LehrerInnenkommentare bei hochängstlichen SchülerInnen (Freundliche Kommentare anlässlich spontaner Meldungen, Aufrufen nur bei bewältigbaren Fragen und anschließende Ermutigung, Zuwendung in der Pause mit freundlich-persönlichen Bemerkungen, schriftliche Ermutigungen bei Klassenarbeiten)

→ Ergebnis der Schulklimaforschung (Fend, 1977): Leistungsdruck und Bevormundung der SchülerInnen sind ausgeprägte Risikofaktoren für Schulangst.

Spezifische didaktische Maßnahmen:

- Kleinschrittiger Unterricht und hohe Strukturierung des Stoffes (ATI-Effekte)
- Bedrohliche Aspekte einer Klassenarbeits- oder Prüfungssituation bei den Anweisungen nicht noch weiter akzentuieren (ATI-Effekte)
- Systematischer Einsatz von Gedächtnishilfen
- Aufklärung der Schüler, wie sie Lerneffektivität erhöhen können

Aspekte der Gestaltung von Prüfungen:

- Berechenbarkeit
- Schaffung einer wohlwollenden Atmosphäre
- Maximale Transparenz bzgl. des Benotungsmaßstabes und der Beurteilungsmethode sowie des Stellenwertes der zu erbringenden Leistung.
- Vermeidung von Zeitdruck
- Feedbacks geben
- nur prüfen, was unterrichtet worden ist
- Genaue Information über Zeitpunkt und Inhalt der Prüfung
- prüfungsähnliche Übungen vorher durchführen.
- Lob und Ermutigung bei Verbesserung seit der letzten Prüfung
- Bedauern und Ermutigung bei Verschlechterung der Zensur
- Freistellung der Reihenfolge bei der Bearbeitung der Aufgaben

Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen

- Angstabbau durch Imitationslernen:
Ängstlicher Schüler beobachtet nichtängstliche Person, die Prüfungssituation bewältigt
→ Unsicherheit wird reduziert, Gefühl des eigenen Könnens verbessert
(Ängstliche Kinder neben angstfreie Mitschüler setzen)
- Unspezifische Entspannungsverfahren (Autogenes Training, therap. Gespräche...)
- In vivo emotive imagery (In Angstsituation positive Vorstellungsbilder entwickeln)
- Systematische Desensibilisierungsverfahren im Unterricht:
in-vivo-Desensibilisierung: Erlernen einer individuellen Entspannungstechnik, schrittweise Konfrontation mit Angstsituation unter Bewahrung des Entspannungszustands (bei Prüfungen schlecht umsetzbar)
- Thematisierung von (Schul-)Angst im Unterricht (Aufklärung, Folgen, Maßnahmen)
- Kausalattributionstherapie („Du könntest besser sein, wenn du dich mehr anstrengst“)

Klinisch-therapeutische Maßnahmen

- Desensibilisierung
- Selbstsicherheitstraining
- Analysen (z. B. von Kindheitssituationen)
- Eltern-Trainingskurse (z. B. Emotionsvermittlung, Überbehütung)

⇒ Ängste würden auch abnehmen, wenn es gelänge, die Einstellung von Lehrern, Schülern und Eltern zur Schulleistung und zu den Ziffernnoten zu ändern.

*4. Kausalattribution und Leistung

4.1 Begriff und Bedingungen

Was geben Personen als Ursache für Erfolge / Misserfolge (in Leistungssituationen) an?

„Als **Kausalattributionen** bezeichnet man die Erklärungen, die Menschen anführen, wenn sie nach den Ursachen oder Gründen für ihre Erfolge bzw. Misserfolge suchen.“

Kausalattribution = Ursachenzuschreibung von Leistungsergebnissen („Weil“-Begründungen)
 ("Mein Referat, meine Klausur war gut/schlecht, weil ...")

Ursachen für Noten aus Schülersicht:

Anstrengung, Begabung, Lehrer, häusliche Hilfe, Schwierigkeit, Interesse oder Zufall



Weinerschema (1980)

Worauf führen Menschen im Allgemeinen ihre Erfolge / Misserfolge zurück?

Ergebnis:

Leistung wird hauptsächlich auf 4 verschiedene Faktoren (Begabung, Anstrengung, Zufall und Aufgabenschwierigkeit) zurückgeführt.

		Lokation (Personenabhängigkeit) / Ort der Kontrolle	
		Internal (Person)	External (Situation)
Stabilität (Zeit)	Stabil	Begabung, Fähigkeit, Können	Aufgabenschwierigkeit
	Variabel	Anstrengung, Wollen, Stimmung, Müdigkeit, Krankheit	Zufall (Glück / Pech)

Abb.: Klassifikationsschema für die wahrgenommenen Ursachen von Leistungsergebnissen

Klärung der Begriffe:

- **Internale** Faktoren: Einflüsse, die von der Person abhängig sind
- **Externale** Faktoren: Äußere Einflüsse (z. B. Prüfer, Klima...)
- **Stabile** Faktoren: Faktoren, die der Schüler nicht ändern kann
- **Variable** Faktoren: Faktoren, die der Schüler beeinflussen kann
- **Lokation:** Wird die Ursache inner- (int.) o. außerhalb (ext.) der Pers. wahrgenommen?

Bedeutung von Stabilität und Lokation:

- Die zeitliche Stabilität beeinflusst v. a. die Erwartung, wie man in zukünftigen Situationen abschneiden wird.
 (Aufgabe entspricht individuellen Fähigkeiten (stabil) → Erfolg erwartet)
- Die Lokation beeinflusst stärker die Gefühle (v. a. die der Selbstbewertung)
 (z.B. Stolz und Freude oder Beschämung und Unzufriedenheit)
- Bei den Selbstbewertungen der SchülerInnen ist die Lokalitätsdimension die Wichtigere. LehrerInnen hingegen achten i.d.R. stärker auf die Stabilitätsdimension.

Ergebnis Weiners:

- Psychologische Konsequenzen (Emotionen, Erwartungen an zukünftige Situationen) hängen nicht nur von Erfolg und Misserfolg ab, sondern zusätzlich von der eigenen Ursachenzuschreibung (internal / external)
- Selbstwertdienliche (egoistische) Tendenzen beeinflussen die Kausalattribution:
→ schützen die eigene Selbstachtung (positives Selbstbild)
(z. B. Erfolg in Prüfung wird guter Vorbereitung und eigenen Fähigkeiten (internal) zugeschrieben, Misserfolg auf Pech, den Prüfer (external) oder Krankheit (internal))

Attributionsgewohnheiten / typische Attributionsmuster

1. Erfolgsorientierte Personen

- a) bei Erfolg: internal stabil (→ gute Fähigkeiten) oder variabel (→ genug gelernt)
- b) bei Misserfolg: external stabil (→ Aufgabe zu schwer) oder variabel (→ Pech) oder internal variabel (→ zu wenig Anstrengung)

2. Misserfolgsorientierte Personen

- a) bei Erfolg: external stabil (→ Aufgabe zu leicht) oder variabel (→ Glück)
- b) bei Misserfolg: internal stabil (→ mangelnde Begabung);
Extremfall = erlernte Hilflosigkeit

Erlernte Hilflosigkeit:

Wenn sich Versagen häuft und stabile Faktoren (mangelnde Fähigkeiten) als Ursache gesehen werden können Hoffnungslosigkeit, Resignation und Gleichgültigkeit entstehen.

- Ansicht: es lohnt sich keine Anstrengung, da sich Situation nicht ändern wird
- Überzeugung: keine Kontrolle der Leistung mehr möglich, Fähigk. nicht zu ändern
- Folge: Emotionale, motivationale und kognitive Defizite,
Wahrnehmungsverzerrung (Unterschätzen ihre Leistungen)

Gegenmaßnahme ist z. B. das „Re-Attribuierungstraining“ (Mc Combs, 1994)

Misserfolge nicht auf mangelnde Fähigkeit, sondern auf mangelnde Anstrengung zurückführen → Rückgewinnung eigener Kontrolle

4.2 Konsequenzen

Die Attributionsgewohnheit einer Person hat Einfluss auf die Hoffnung auf Erfolg (HE) bzw. auf die Furcht vor Misserfolg (FM).

3 Komponenten	Motivausprägung	
	Erfolgsorientiert (HE > FM)	Misserfolgsorientiert (HE < FM)
Zielsetzung, Anspruchsniveau	Realistisch (wählt mittelschwere Aufgaben)	Unrealistisch, (wählt Aufg. zu schwer / leicht)
Ursachenzuschreibung:		
Erfolg	Anstrengung, gute eigene Fähigkeit	Glück, leichte Aufgabe
Misserfolg	Mangelnde Anstrengung, Pech	Mangelnde eigene Fähigkeit / Begabung
Selbstbewertung (Erfolgs- / Misserfolgsbilanz)	Positiv	negativ

Abb.: Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation (Reinberg)

Fazit:

- Erfolgsmotivierte (HE > FM) bekräftigen sich für ihre Erfolge stärker und bestrafen sich bei Misserfolgen nicht so stark wie Misserfolgsorientierte
→ positives Selbstkonzept (siehe 5)
- Misserfolgsorientierte (HE < FM) Personen haben meist ein negatives Selbstkonzept
- Kausalattribution hat Konsequenzen auf die Erwartung der eigenen Leistung für die Zukunft (Personen, die ihren Erfolg / Misserfolg auf internale stabile Ursachen (Begabung) zurückführen, erwarten auch in Zukunft Erfolge / Misserfolge)
- Die Attributionsgewohnheiten eines Schülers wirken sich auf seine Motivation aus (siehe 3.1.4.7: Pos. Leistungsmotivationskreis u. misserfolgsängstlicher Teufelskreis)

⇒ Das von der Kausalattribution beeinflusste Selbstkonzept spielt eine große Rolle, wenn es um Leistungserwartungen (bzw. Schulleistung) geht (Gibt man bei schlechten Noten internal variable Faktoren (zu wenig Anstrengung) als Ursache an, so wirkt sich dies positiver auf Motivation aus, als von vornherein zu sagen, dass man etwas nicht kann (mangelnde Fähigkeiten)).

5. Selbstkonzept

5.1 Begriff

„**Selbstbild** (/ Selbstkonzept) = die kognitiv-affektive Repräsentation einer Person von sich selbst, bzw. die naive, laienhafte Theorie einer Person über sich selbst“

Das Selbstbild besagt, wie der Mensch sich selbst erlebt und betrachtet („eigenes Urteil über sich selbst“).

Es ist aufgrund individueller Grundbedürfnisse und erforderlichen Anpassungen an gesellschaftliche, gegenständliche und soziale Umwelt einer ständigen Veränderung unterworfen.

5.2 Arten

Nach **Shavelson** (1976) kann das Selbstbild als hierarchisch und mehrdimensional gegliedert angesehen werden.

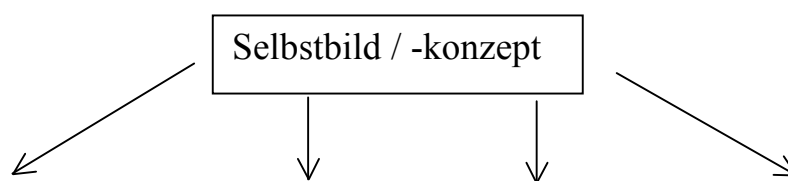
Unterscheidung zwischen:

- **Realselbst:** Bild, wie man ist (**Allport** (1958) rechnet dazu Eltern, Sprache, Kultur)
- **Idealselbst:** Bild, wie man sein möchte

Es besteht meistens eine Diskrepanz / ein *Veränderungsdruck*.

(Idealselbst wird allerdings nach sozialen Anforderungen reguliert → Junge Menschen wollen Leben stärker verändern, ältere Leute wollen mehr von dem, was sie bereits haben)

Nach **Neubauer** (1976) sind innerhalb des Selbstbildes sowohl bewertend-affektive, wie auch eher kognitiv-beschreibende Aspekte zu unterscheiden:



Soziales Selbst	Begabungsselbstbild	Körper selbst	Materielles Selbst
Soziale Stellung, Positionen und Rollen, soziale Fähigkeiten	Kognitive Leistungsfähigkeit, individuelle Begabungen	Subj. Vorstellung über Körpermerkmale, Leistungsfähigkeiten, körperl. Attraktivität (Erschütterung in der Pubertät)	Besitz, Herkunft

5.3 Bedingungen

Das Selbstbild wird im Wesentlichen durch soziale Interaktionen vermittelt:

- Vor allem Eltern und Verwandte beeinflussen das eigene Selbstkonzept
- Rückmeldungen der wesentl. Bezugspersonen und das Ergebnis sozialer Vergleichsprozesse (und deren kogn. Verarbeitung) sind von hoher Bedeutung
- Selbstbestätigung wichtig (Partnerschaften glücklich, wenn Partner einen so einschätzt, wie man sich selbst)
- Selbstbild eines Schülers hängt von Lehrererwartung ab (Pygmalion-Effekt → Voreingenommenheit des Lehrers beeinflusst seine Erwartung an die Schüler)

Das Selbstkonzept schließt auch persönliche Erinnerungen und Annahmen über eigene Werte, Motive, Fähigkeiten und Eigenschaften mit ein.

5.4 Konsequenzen

Nach **Krupitschka** (1990) sind Begabungsselbstbilder prozesshaft zu sehen; sie sind sowohl Folge wie auch Ursache schulischer Bewertungen.

Im Schulbereich untersucht man neben dem allgemeinen Selbstbild vor allem das

Begabungsselbstbild in Zusammenhang mit schulischer Rückmeldung:

- Schulisch erfolgreiche Kinder halten Selbstwertkonzept aufrecht
- Leistungsschwächere erfahren durch Vergleich mit anderen Selbstwertschädigung → Rückzug (Angst, Depressivität) oder Rebellion (aggressive Verhaltensstörungen)
- Niedriges Selbstkonzept steht in Zusammenhang mit Schulangst

→ Begabungsselbstbild muss nicht mit tatsächlicher Leistungsfähigkeit übereinstimmen, beeinflusst aber die Lernbereitschaft und den Lernerfolg (der wiederum das Begabungsselbstbild beeinflusst)

Interventions- und Verbesserungsmöglichkeiten

- (1) Durch Verbesserung der Schulleistung (durch Individualisierung, Gedächtnishilfen...) kann Selbstwertgefühl erhöht werden
- (2) Über eine Erhöhung des Begabungsselbstbildes (und des Selbstbewusstseins) kann schulische Leistung erhöht werden

Erhöhung des Begabungsselbstbildes durch:

- Akzeptierung durch andere ist die Voraussetzung für Selbstakzeptanz
- Lehrererwartung in eine positive Richtung korrigieren
- Ermöglichung von häufigen Erfolgserlebnissen
- Konsequentes Erziehverhalten (angemessenen Verhaltensspielraum geben und diesen einhalten)
- Entwicklungsangemessene Anforderungen (Schaffung optimaler Herausforderung nach dem Prinzip der Passung → Überford. ebenso vermeiden wie Unterforderung)
- Vermeidung von starker Lenkung / Kontrolle (→ sonst unrealist. Selbsteinschätzung)
- Abbau negativer und fehlerhafter Fremdbewertungen
- Reduktion negativer Bezugsnormen (Noten) durch Verwendung einer individuellen Bezugsnorm (Lernzuwachs der SS mitberücksichtigen)
- Prüfungsangst abbauen
- Lernmotivation steigern
- Änderung unangemessener Attributionstendenzen (z. B. erlernte Hilflosigkeit)

6. Die Person des Lehrers

6.1 Das Burn-Out-Syndrom (aus dem Seminar „Konfliktlösung in der Schule“) [Vergleiche Focus 12 / 2006]

Allgemeines:

- englisch „to burn out“ = ausbrennen, durchbrennen
- Zustand des Nicht-mehr-könnens, innere Leere und Antriebslosigkeit („Ausgebranntheit“)
- Langanhaltende Stressreaktion (Stress = „unspezifische Reaktion des Körpers auf Anforderung“ (H. Seyle))
- hat Konsequenzen für Person und Umfeld: Beruf, Partnerschaft, Freunde, Gesundheit
- ist sehr weit verbreitet (10 % der Arbeitnehmer, 33 % aller Lehrer!)

Bestandteile:

- Körperliche Erschöpfung (chron. Müdigkeit, Schlafstörungen, sexuelle Probleme, ...)
- Emotionale Erschöpfung (unbeherrschtes Weinen, Gefühl der Überforderung, Einsamkeit, Ehe- und Familienprobleme...)
- Geistige Erschöpfung (negative Einstellung zu sich selbst, zur Arbeit; Frustration, Konzentrationsstörungen, Schuldgefühle)

Sieben Stufen zum Burn-Out-Syndrom (nach Meidinger & Enders):

- 1) Warnsymptome in der Anfangsphase:
Überengagement → Erschöpfungszustände, Müdigkeit, Energiemangel
- 2) Reduziertes Engagement:
Nach Überengagement jetzt emot. und kognit. Rückzug, Überdross an Arbeit
- 3) Emotionale Reaktionen:
Depressiv-ängstliche oder aggressiv-paranoide Stimmungslage, Gefühl der Hilflosigkeit (→ eigenes Versagen → Depression), niedriges Selbstwertgefühl, chronisch gereizte Stimmung, Wutausbrüche
- 4) Abbau:
Leistungsabfälle, Dienst nur nach Vorschrift (keine neuen Ideen), Abbau Kreativität
- 5) Verflachung des emotionalen, sozialen und geistigen Lebens:
Rückzug aus Kontakten, Gleichgültigkeit
- 6) Psychosomatische Reaktionen:
Essstörungen, vermehrter Drogenkonsum (Nikotin, Alkohol...), Herzerkrankungen, Magen-Darm-Geschwüre
- 7) Verzweiflung:
Hilflosigkeit (→ chronische Verzweiflung), Suizidgedanken
→ Endstadium des Burn-Out

Wege aus dem Burn-Out:

Burn-Out wird aufgrund der langsam voranschreitenden Anfangsstadien anfangs nicht erkannt → In späteren Stadien glaub Patient, Burn-Out selbst zu überwinden.

Konsequenz: um Jahre verzögerte Genesung

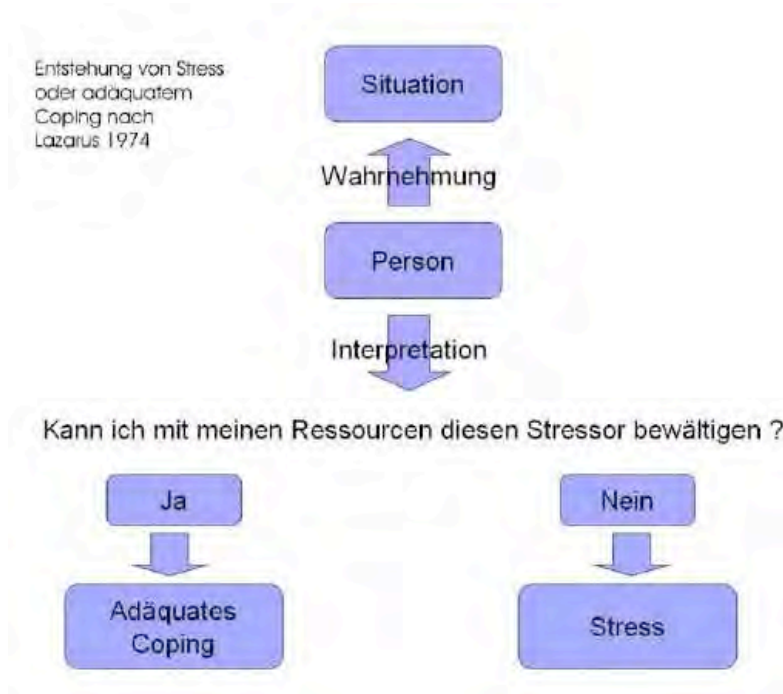
Behandlungsmöglichkeiten:

- Therapeut kümmert sich um Begleiterscheinungen der Krankheit (Depression, Ängste...), Patienten müssen lernen, eigene Bedürfnisse zu akzeptieren
- Klinikaufenthalt: Oberstes Ziel = Entspannung (Entspannungstechniken, Kunsttherapie, Gruppensitzungen, Psychologengespräche, körperl. Fitness...), durchschnittlich 6 - 8 Wochen Aufenthalt

6.1 Stressreduzierende Maßnahmen / Prävention

Das Burn-Out-Syndrom ist eine Folge von dauerhaftem Stress, der sich sowohl in der Schule als auch zuhause mit geeigneten Maßnahmen verringern lässt.

Entstehung von Stress (Lazarus, 1974):



Maßnahmen in der Schule:

- Betriebsklima und Organisation optimieren:
wechselseitige Unterstützung der Lehrer, Ruheräume, Einsatz von Sozialarbeitern...
- Rituale und Übungen im Unterricht:
Förmliche Begrüßung, Handzeichen zum Stundenbeginn, Entspannungsübungen, feststehende Ämter der Schüler

Maßnahmen außerhalb der Schule:

- Arbeiten zuhause:
Ordnung halten, eigenes Zimmer vermeidet Ablenkung, Arbeit organisieren, mit Ruhe herangehen
- Erholungszeiten gestatten
- körperliches Abreagieren (Sport)
- physische Distanz zu Familienmitgliedern (nicht Wut an ihnen auslassen)
- Belohnung der eigenen Arbeit
- Arbeit nach Wichtigkeit sortieren, unwichtiges weglassen
- Entspannungsübungen durchführen (→ Kopf frei kriegen = mindfulness)