

Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie

**PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE DER
MOTIVATION**

Vorlesung Frühjahrssemester 2012

Prof. Dr. Walter Herzog

Synopsen 1- 13

Bern, im Juni 2012

1. Begriffliche und wissenschaftstheoretische Grundlagen

Motivation: „Summe der Beweggründe, die jmds. Entscheidung, Handlung beeinflussen; vgl. → extrinsische, → intrinsische Motivation“ (Duden Bd. 5: Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag 2006 (9. Aufl.), p. 680).

1.1 Alltagspsychologie

Literaturhinweis:

FRITZ HEIDER: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart: Klett 1977.

Eine zentrale These von HEIDER ist, dass die psychologischen Auffassungen, die Menschen in ihrem Alltag haben, bei der wissenschaftlichen Erklärung ihres Verhaltens zu berücksichtigen sind.

„Wenn ein Mensch glaubt, dass seine Handlungen seine Zukunft vorhersagen, muss dieser Glaube [von der Psychologie, W.H.] berücksichtigt werden, beim Versuch, bestimmte seiner Erwartungen und Handlungen zu erklären“ (HEIDER 1977, p. 14).

Zwei Kernbegriffe der Alltagspsychologie sind *Person* und *Handlung*. Handlungen werden durch Absichten geordnet. Sie werden erklärt, indem wir Bezug auf ein Ziel nehmen und das Wissen in Rechnung stellen, welches das Ziel erreichen lässt.

→ Die Alltagspsychologie ist eine *Belief-Desire Psychology*.

Literaturhinweise:

MATTHEW RATCLIFFE: Rethinking Commonsense Psychology. A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation. Houndmills: Palgrave Macmillan 2007.

IAN RAVENSCROFT: Philosophie des Geistes. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam 2008.

Alltagspsychologie, Belief-Desire Psychology, Naive Psychologie, Intuitive Psychologie, Laienpsychologie, Common Sense Psychology, Implizite Psychologie, Folk Psychology etc.

1.2 Drei Merkmale des Motivbegriffs

WILLIAM MCDUGALL (1871-1938): Instinkte bzw. „Propensities“ zeichnen sich aus durch:

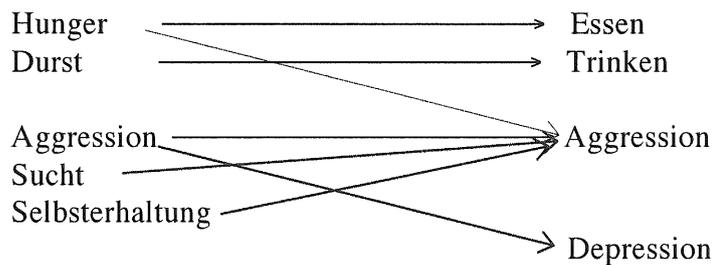
- Aktivierung der Wahrnehmung
- emotionale Erregung
- Verhaltenstendenz

Motivationalen Zuständen gemeinsam ist die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand.

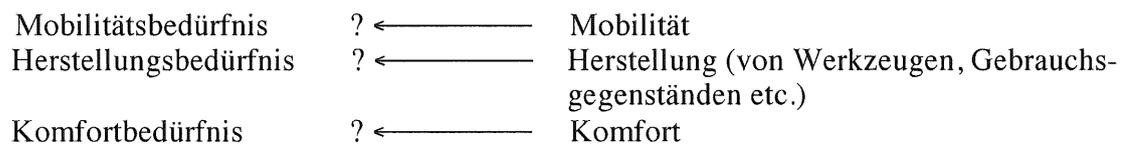
Literaturhinweis:

FALKO RHEINBERG: Motivation. Stuttgart: Kohlhammer 2008 (7. Aufl.).

1.3 Vom Motiv zum Verhalten



1.4 Vom Verhalten zum Motiv



Gibt es einen Elterninstinkt? Einen Mutterinstinkt? Ein Erziehungsbedürfnis?

Für SPRANGER gilt, dass der „Pflege- und Erziehungsinstinkt ... besonders in der Mutter und in allen mütterlichen Wesen wirkt“ (EDUARD SPRANGER: Umriss der philosophischen Pädagogik. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. II. Hrsgg. von OTTO FRIEDRICH BOLLNOW & GOTTFRIED BRÄUER. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973, p. 7-61, hier: p. 31).

ROTH glaubt, es sei „... schon biologisch vorgegeben, dass der Mensch nicht nur das *lernbedürftigste* und *lernfähigste*, sondern auch das *erziehungsbedürftigste* und *erziehungsfähigste* Wesen ist“ (HEINRICH ROTH: Pädagogische Anthropologie, Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel 1966, p. 147).

KOB spricht von einem beim *Erzieher* liegenden „Bedürfnis zu erziehen“ (JANPETER KOB: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 1976, p. 58). So auch die Antipädagogik: „Diese [die Erwachsenen, W.H.] sind erziehungsbedürftig, diese bedürfen der Erziehung wehrloser Kinder ...“ (EKKEHARD VON BRAUNMÜHL: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim: Beltz 1983 [4. Aufl.], p. 127). Zugespitzt ist von der „Erziehungsgeilheit“ der Erwachsenen die Rede (vgl. ebd., p. 198).

In allen diesen Fällen ist einzuwenden, dass aufgrund der Beschreibung eines Verhaltens nicht direkt auf ein Motiv geschlossen werden kann, das dem Verhalten zu Grunde liegt. Ein und dasselbe Verhalten kann durch verschiedene Motive bedingt sein, genauso wie ein und dasselbe Motiv verschiedene Verhaltensweisen zur Folge haben kann.

1.5 Motivwörter der Alltagssprache

Motivformen:

Ablehnung, Abneigung, Abscheu, Absicht, Affekt, Ansporn, Anspruch, Anreiz, Antrieb, Bedürfnis, Begierde, Bemühung, Bereitschaft, Beweggrund, Drang, Einstellung, Ekel, Entbehrung, Entscheidung, Entschluß, Erregung, Erwartung, Gefühl, Gesinnung, Gier, Haltung, Hemmung, Impuls, Initiative, Instinkt, Intention, Interesse, Konflikt, Laune, Leidenschaft, Lockung, Lust, Motiv, Neigung, Plan, Reiz, Scheu, Sehnsucht, Spontaneität, Stimmung, Streben, Sucht, Tendenz, Trieb, Triebfeder, Triebkraft, Überzeugung, Unlust, Verlangen, Voreingenommenheit, Vorliebe, Voratz, Vorurteil, Wahl, Werthaltung, Widerwillen, Willkür, Wunsch, Zwang.

Wörter der Umgangssprache, die Motivationsformen bezeichnen

aus: CARL F. GRAUMANN: Motivation. Einführung in die Psychologie, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1969, p. 3

Motivarten:

Abscheu, Achtung, Aggression, Angst, Antipathie, Ärger, Arglist, Bewunderung, Dankbarkeit, Dogmatismus, Durst, Egoismus, Ehrfurcht, Ehrgeiz, Eifersucht, Ekel, Empörung, Entsetzen, Entzücken, Feindseligkeit, Freude, Freundschaft, Furcht, Gehorsam, Geilheit, Geiz, Geltungsdrang, Gerechtigkeit, Gefühl, Gleichgültigkeit, Großmut, Habgier, Haß, Hingabe, Hoffnung, Humor, Hunger, Indolenz, Intoleranz, Kummer, Liebe, Machtstreben, Masochismus, Mißmut, Mißtrauen, Mitleid, Mütterlichkeit, Mut, Nachgiebigkeit, Nächstenliebe, Neid, Neugier, Opposition, Optimismus, Pessimismus, Pflichtgefühl, Rache, Rachsucht, Redlichkeit, Reue, Ritterlichkeit, Rücksicht, Rücksichtslosigkeit, Ruhmsucht, Sachlichkeit, Sadismus, Schadenfreude, Schaffensfreude, Scham, Schmerz, Selbstbehauptung, Sexualität, Sorge, Spott, Spottlust, Stolz, Strebsamkeit, Sympathie, Toleranz, Trauer, Treue, Trotz, Trunkenheit, Übermut, Unzufriedenheit, Verachtung, Verehrung, Vergnügen, Vertrauen, Verzagen, Verzweiflung, Wertschätzung, Widerwillen, Wille zur Macht, Wut, Zärtlichkeit, Zerstörungstrieb, Zorn, Zufriedenheit, Zynismus.

Wörter der Umgangssprache, die Motivationsarten bezeichnen

aus: ebd., p. 4

„Wer sich in die Psychologie der Motivation einarbeitet, muss damit rechnen, dass er ein hochwichtiges, aber streckenweise auch unwegsames Gebiet betritt“ (GRAUMANN, a.a.O., p. 5).

1.6 Motiv - Motor - Maschine

Motor: „1. Maschine, die Kraft erzeugt und etwas in Bewegung setzt. 2. Kraft, die etwas antreibt“ (Duden Bd. 5: Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag 2006, p. 680).

„Eine Maschine ist ein System, welches nach bestimmten Regeln funktioniert und nicht vom Zufall oder anderen nicht fassbaren Kräften abhängt“ (DIETRICH DÖRNER: Seelen aus der Reorte? In: DIETRICH DÖRNER & MANFRED SPITZER [eds.]: Vernunft – Gehirn – Computer: Was bleibt vom Menschen? Bamberg: Universitätsverlag Bamberg 2002, p. 15-38, hier: p. 37).

„Es gibt also zwei Hauptgruppen seelisch-geistiger Erscheinungen: die *psychischen Kräfte* (Triebe, Interessen, Gefühle, Willensvorgänge) und die *psychischen Funktionen* (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken); die ersteren erteilen – bildlich gesprochen – die Aufträge, die von den letzteren ausgeführt werden“ (HUBERT ROHRACHER: Einführung in die Psychologie. Wien: Urban & Schwarzenberg 1960 [7. Aufl.], p. 56).

„Ich betone, dass dies nicht etwa bloss eine bildliche Ausdrucksweise oder eine poetische Umschreibung sein soll: Triebe, Interessen und Willenserlebnisse sind Kräfte im vollsten Sinne des Wortes: sie sind die *einzigsten* Kräfte in der Natur, von denen wir unmittelbare Kenntnis haben“ (ebd., p. 55).

„Eine Maschine ist ein Gebilde, in dem eins ins andere greift, in dem das Verhalten des einen Teils das Verhalten des anderen bestimmt, indem zum Beispiel ein Zahnrad das andere treibt oder der Strom, der von einer Röhre ausgeht, die Art und Weise bestimmt, wie eine zweite Röhre ihrerseits eine dritte steuert. Eine Maschine ist eine (mehr oder minder) strukturierte Anhäufung von ‚Determinismen‘, ein Wirkgefüge, in dem ‚Variablen‘, also Gebilde, die ihre Zustände wechseln können, einander beeinflussen. Wenn man die Vorgänge in einer Maschine beschreiben will, so kann man dafür Wenn-dann-Aussagen verwenden. ‚Wenn sich das Zahnrad A schneller bewegt, so auch immer das Zahnrad B.‘ – ‚Wenn die Röhre A ihren Output verstärkt, so wird der Output der Röhre B schwächer.‘ Und so fort. Eine Maschine ist die Realisierung einer mehr oder minder grossen Menge von Wenn-dann-Aussagen, und wenn man will, kann man jedes Gefüge von Wenn-dann-Aussagen in einer Maschine Gestalt werden lassen. Wenn Seelenleben ‚maschinell‘ hervorgebracht werden kann, so ist es das Produkt eines Systems von materialisierten Wenn-dann-Aussagen. Wollen wir aber unser Seelenleben *nicht* als ein Gefüge von Wenn-dann-Aussagen ansehen, kommen wir hinsichtlich der Psychologie in eine schwierige Lage. Wir müssten dann nämlich akzeptieren, dass die Psychologie als Wissenschaft allenfalls teilweise möglich ist. Könnten wir nachweisen, dass sich manche psychische Prozesse nicht ‚maschinell‘, also aus einem – wie auch immer komplizierten – Gefüge von Wenn-dann-Aussagen, herleiten liessen, stünden wir vor einem Problem: Wir könnten diese Prozesse nicht erklären und somit auch keine Theorien für sie konstruieren. Damit aber würde sich die menschliche Seele dem wissenschaftlichen Zugriff entziehen, und die Psychologie wäre eigentlich gar keine *Psychologie*, keine *Seelenwissenschaft*, sondern allenfalls *Seelenkunde*, eine Beschreibung dessen, was hier und da, dann und wann vorkäme“ (DIETRICH DÖRNER: Bauplan für eine Seele. Reinbek: Rowohlt 2001, p. 15f.).

Wesen 1:

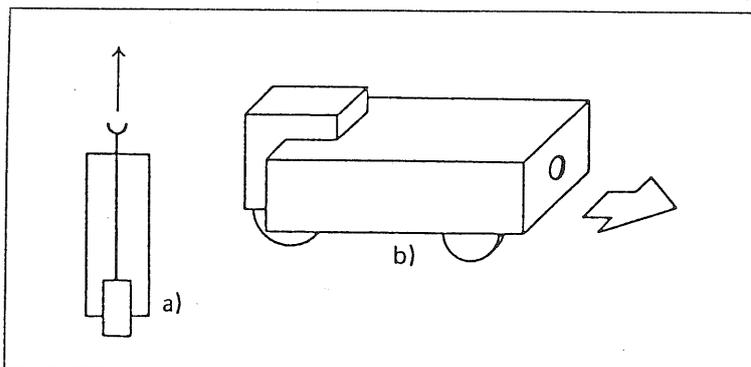


Abb. 1a: Wesen 1, das einfachste Vehikel. Die Geschwindigkeit des Motors (rechteckiger Kasten am Hinterende) wird über einen Sensor geregelt (Halbkreis auf einem Stiel am Vorderende). Dem Pfeil entsprechend ist die Bewegung immer nach vorne gerichtet, außer im Falle von Störungen. 1b: Das Äußere von Wesen 1.

aus: VALENTIN BRAITENBERG: Vehikel. Experimente mit kybernetischen Wesen. Reinbek: Rowohlt 1993, p. 16

Kompetenz	—	Performanz
Potenz	—	Aktualität
Latenz	—	Manifestation

„Die Motivation in einer gegebenen Handlungssituation ist nur zum Teil von Motiven abhängig. Aus latenten Motiven wird erst aktuelle Motivation, wenn Situationsfaktoren dazu anregen ...“ (HEINZ HECKHAUSEN: Motiv und Motivation. In: THEO HERRMANN, PETER R. HOFSTÄTTER, HELMUTH P. HUBER & FRANZ E. WEINERT: Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kösel 1972, p. 296-313, hier: p. 299).

Wesen 2:

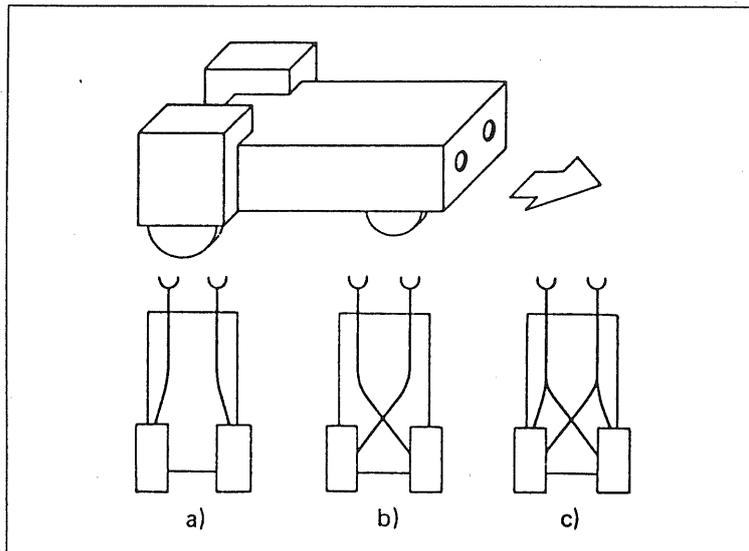


Abb. 2: Wesen 2 mit zwei Motoren und zwei Sensoren, sonst wie Wesen 1. Die Verknüpfungen zwischen Motoren und Sensoren sind bei a, b und c unterschiedlich angelegt.

aus: BRAITENBERG, a.a.O., p. 18

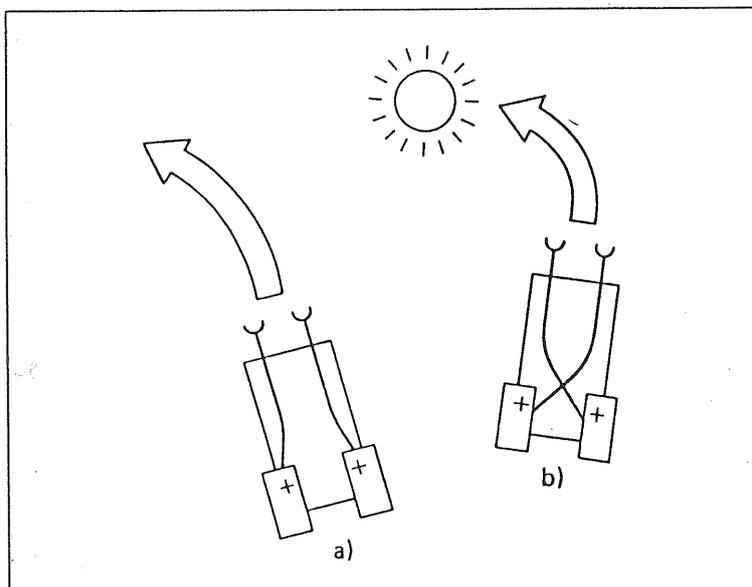


Abb. 3: Die Wesen 2a und 2b in der Nachbarschaft einer Reizquelle (Kreis mit Strahlenkranz). Wesen 2b richtet sich zur Quelle hin, Wesen 2a wendet sich von ihr ab.

aus: ebd., p. 19

Wesen 4:

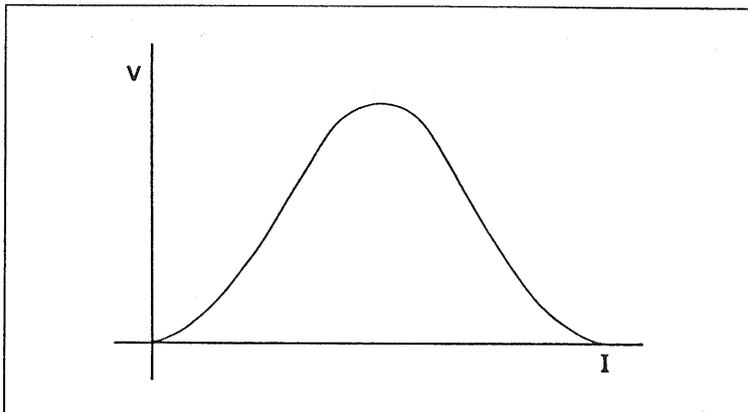


Abb. 6: Nichtlineare Abhängigkeit der Geschwindigkeit des Motors V von der Intensität des Reizes I mit einem Maximum bei einer bestimmten Intensität.

aus: ebd., p. 25

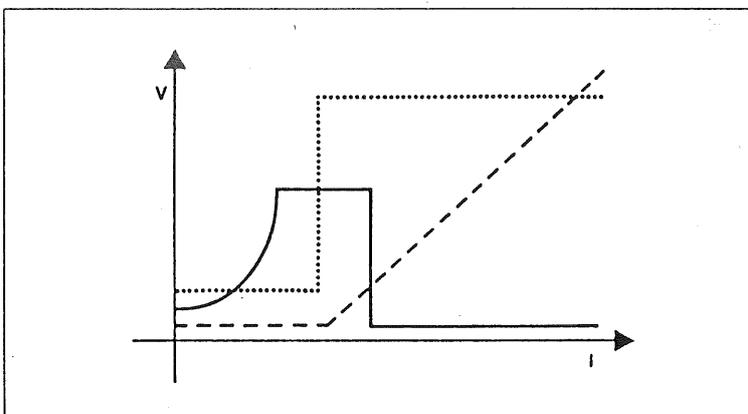


Abb. 8: Verschiedene sonderbare Formen der Abhängigkeit der Motorgeschwindigkeit (Ordinate) von der Reizintensität (Abszisse) bei Vehikel 4b.

aus: ebd., p. 27

Folgerung aus BRAITENBERG's Gedankenexperiment: Determinismus und Unvorhersehbarkeit widersprechen sich nicht. Ein System (Maschine, Lebewesen, Mensch) kann vollständig determiniert und trotzdem nicht prognostizierbar sein.

1.7 Was ist eine wissenschaftliche Erklärung?

„... denn nur so viel sieht man vollständig ein, als man nach Begriffen selbst machen und zu Stande bringen kann“ (IMMANUEL KANT: Kritik der Urteilskraft. In: ders.: Werke in sechs Bänden, Bd. V. Hrsgg. von WILHELM WEISCHEDL. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 233-620, hier: p. 498).

„Eine naturwissenschaftliche Erklärung muss ... das zu erklärende Phänomen durch das Operieren des angegebenen generativen Mechanismus erzeugen ...“ (HUMBERTO R. MATURANA: Biologie der Realität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, p. 153).

„Was man nachbauen kann, hat man verstanden“ (DÖRNER 2002, a.a.O., p. 36).

1.8 Asymmetrie von Analyse und Synthese

„Gesetz der leichten Synthese und der mühevollen Analyse“ (BRAITENBERG): Die Herstellung (Synthese) einer Maschine ist einfach, die Analyse einer Maschine ist schwierig, ja – wenn wir die Maschine nicht öffnen können – unmöglich.

„Es ist vergnüglich und einfach, kleine Maschinen zu erfinden, die bestimmte Fertigkeiten haben, und es ist auch einigermaßen leicht, das gesamte Verhaltensrepertoire dieser Maschinen zu beobachten ... Viel schwieriger ist es, von aussen anzufangen und zu versuchen, allein von der Beobachtung des Verhaltens her die innere Struktur zu erraten. Es ist sogar theoretisch unmöglich, durch blosses Beobachten des Verhaltens, ohne das Gehäuse (die ‚black box‘) zu öffnen, den verborgenen Mechanismus genau zu bestimmen, da es immer viele verschiedene Mechanismen mit identischem Verhalten gibt. Ganz abgesehen davon ist die Analyse im allgemeinen schwieriger als die Erfindung, und zwar aus dem Grund, aus dem Induktion mehr Zeit braucht als Deduktion: Bei der Induktion muss man den Weg suchen, bei der

Deduktion ist er von vornherein gegeben. Eine psychologische Konsequenz daraus: Wenn wir einen Mechanismus analysieren, neigen wir dazu, seine Komplexität zu überschätzen, da bergauf, im Prozess der Analyse, ein gegebenes Mass von Komplexität unserer geistigen Arbeit mehr Widerstand entgegengesetzt, als wenn wir ihm bergab, im Prozess der Erfindung, begegneten“ (BRAITENBERG, a.a.O., p. 29).

Theorien werden in der synthetischen Perspektive entwickelt, in der Praxis dominiert dagegen die analytische Perspektive.

2. Biologische Theorien: Trieb, Instinkt und Bedürfnis

Trieben, Instinkten und Bedürfnissen gemeinsam ist, dass sie einen drängenden Charakter haben. Man spricht gelegentlich von *Druckmotiven*.

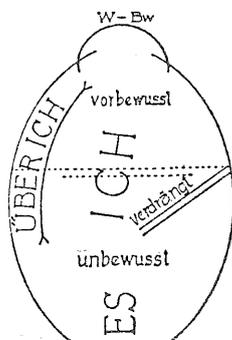
2.1 Die Triebtheorie der Psychoanalyse

SIGMUND FREUD (1856-1939)

Literaturhinweis:

WALTER HERZOG: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991, Kap. 3 [vergriffen; Restexemplare des Buches sind im Sekretariat APP erhältlich].

„Meine Lebensarbeit war auf ein einziges Ziel eingestellt. Ich beobachtete die feineren Störungen der seelischen Leistungen bei Gesunden und Kranken und wollte aus solchen Anzeichen erschliessen – oder, wenn Sie es lieber hören: erraten –, wie der *Apparat* gebaut ist, der diesen Leistungen dient, und welche *Kräfte* in ihm zusammen- und gegeneinanderwirken“ (Ansprache im Frankfurter Goethe-Haus. In: Studienausgabe, Bd. X. Frankfurt a. M.: Fischer 1982, p. 292-296, hier: p. 292 – Hervorhebungen W.H.).



aus: Studienausgabe, Bd. I, p. 515

Das Es liegt dem Körper am nächsten; es vertritt die Triebe im Inneren des psychischen Apparats. Die Triebe „repräsentieren die körperlichen Anforderungen an das Seelenleben“ (FREUD). Sie stellen ein Mass der *Arbeitsanforderung* dar, „die dem Seelischen infolge seines Zusammenhanges mit dem Körperlichen auferlegt ist“ (FREUD).

Der emanzipatorische Anspruch der Psychoanalyse: „Wo Es war, soll Ich werden“ (Studienausgabe, Bd. I, p. 516).

Das Ich verkörpert die *Vernunft*, „im Gegensatz zum Es, welches die Leidenschaften enthält“ (FREUD). Das Ich kontrolliert die Befriedigung der Triebe; „... es hat zwischen Bedürfnis und Handlung den Aufschub der Denkarbeit eingeschaltet“ (Studienausgabe, Bd. I, p. 513). Das Es funktioniert nach dem *Lustprinzip*, das Ich nach dem *Realitäts-* bzw. *Sicherheitsprinzip*.

Da das Ich relativ schwach ist, kann der Fall eintreten, dass die Triebenergie des Es den psychischen Apparat gewissermassen überflutet. Dieser Vorgang ist für das Lebewesen *traumatisch*. Als Reaktion auf das Trauma baut der Organismus eine Abwehr auf. Diese

Abwehr gegen die Triebphäre geht auf Kosten der Organisation des seelischen Apparates, d.h. auf Kosten des Ichs. Dadurch *regrediert* das Lebewesen auf eine primitivere Form des Funktionierens.

Das Über-Ich entsteht als Differenzierung des Ichs und beruht im Wesentlichen auf moralischen und anderen Geboten der Aussenwelt. Es ist der „Vertreter der ethischen Anforderungen des Menschen“ (FREUD).

Menschliches Verhalten ist das Resultat von Kräften der Natur (Es) und Kräften der Kultur (Über-Ich). Diese Kräfte lassen sich nicht restlos miteinander versöhnen. Es gibt ein essentielles, nie überwindbares „Unbehagen in der Kultur“ (vgl. SIGMUND FREUD: Das Unbehagen in der Kultur. In: ders.: Studienausgabe, Bd. 9. Frankfurt a. M.: Fischer 1982, p. 191-270). Natur (Sexualität) und Kultur (Moralität) erscheinen FREUD wie Skylla und Charybdis.

Die Sexualität wird als *Trieb* begriffen und ihre Energie *Libido* genannt. Jede psychische Energie (auch diejenige des Ichs) ist triebbedingt.

Triebtheorie: Quelle, Drang, Objekt und Ziel als Merkmale von Trieben

frühe Auffassung FREUDs

Selbsterhaltung:
Selbsterhaltungstrieb,
Ichtrieb, Nahrungstrieb
(Sicherheit)

versus

Arterhaltung:
Lebenstriebe,
Sexualität
(Lust)

spätere Auffassung FREUDs

Liebe
Lebenstriebe

versus

Hass
Todesstriebe

Bedeutung der Psychoanalyse für die Motivationsforschung:

- Der Körper stellt Ansprüche an die Psyche, die das Individuum dazu zwingen, sich mit ihm auseinanderzusetzen. → Körperlichkeit als einfache Form von Reflexivität.
- Motive sind oft unbewusst („verdrängt“), so dass Menschen die „wahren“ Beweggründe ihres Verhaltens nicht kennen.
- Projektion als Grundlage für die Messung von Motiven (unter Verwendung von RORSCHACH- oder TAT-Tafeln)* → DAVID C. MCCLELLAND

Überholte Konzepte der FREUDschen Triebtheorie:

- Todestrieb: Die Annahme eines Todestriebes (ein Trieb, der „das organische Lebende in den leblosen Zustand zurückführen“ will) ist evolutionsbiologisch unsinnig und wird heute kaum mehr vertreten. Vergleichbares gilt für einen aus dem Todestrieb abgeleiteten Aggressionstrieb.

* RORSCHACH-Test, entwickelt von HERMANN RORSCHACH (1884-1922). TAT = Thematic Apperception Text, entwickelt von HENRY A. MURRAY (1893-1988).

- Psychische Energie: Die Annahme, es gebe eine allgemeine psychische Energie (Libido), die in verschiedene Systeme „fließen“ und dabei „ungewandelt“ (z.B. „sublimiert“) werden kann, wird heute ausserhalb der Psychoanalyse kaum mehr vertreten.
- Homöostase („Störreizmodell“): Die Annahme, der ausgezeichnete Zustand eines Lebewesens sei die Homöostase (Zustand der Ruhe und Ungestörtheit), gilt als problematisch bzw. als zu eng. Lebewesen suchen oft aktiv Stimulation auf, wie generell gilt, dass Leben auf der Basis einer wenigstens minimalen Aktivität stattfindet.

Literaturhinweis:

DANIEL E. BERLYNE: Konflikt, Erregung und Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Stuttgart: Klett 1974 (Orig. 1960).

2.2 Instinkte

KONRAD LORENZ (1903-1989)

Aktivitätsspezifische Energie
Angeborene Auslösende Mechanismen (AAM)
Erbkoordinationen

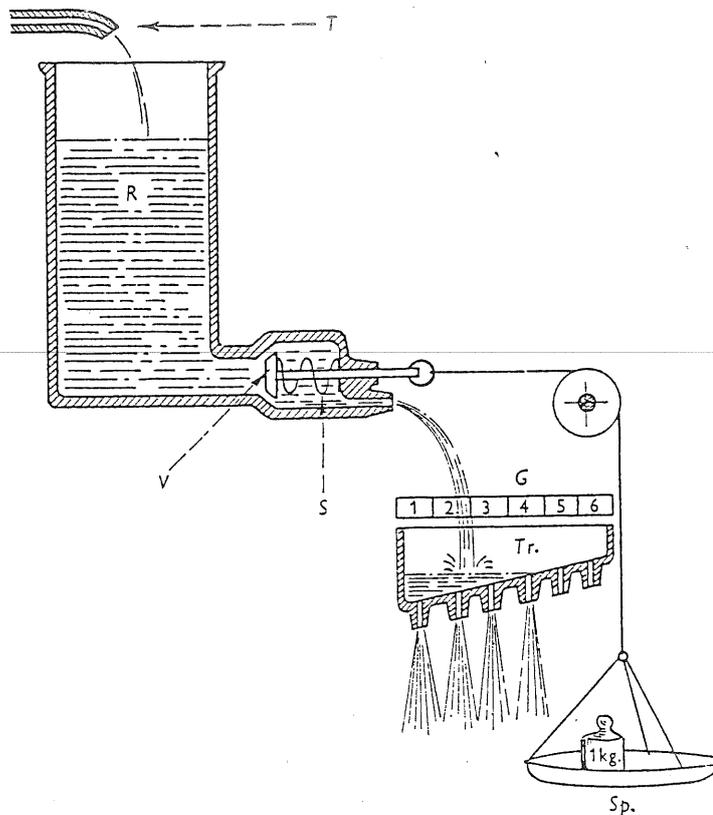


Fig. 1

aus: KONRAD Z. LORENZ: The Comparative Method in Studying Innate Behaviour Patterns. In: Symposia of the Society for Experimental Biology 1950 (4), p. 221-268, hier: p. 256

- T = tap: Hahn
- R = reservoir: Reservoir
- V = cone-valve: Druckventil
- S = spring: Feder
- SP = scale-pan: Waagschale
- G = scale: Skala
- Tr = trough: Trog

In einem Lebewesen sind mehrere Instinkte vorhanden, die wie in einem Parlament untereinander und gegeneinander agieren („Parlament der Instinkte“).

Die „Grossen Vier“ unter den Motivationsquellen sind Nahrung (Hunger), Fortpflanzung (Sexualität bzw. Liebe), Flucht und Aggression (vgl. KONRAD LORENZ: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1998 [21. Auflage], Kap. 6).

2.3 Bedürfnisse

ABRAHAM H. MASLOW (1908-1970)

Vertreter der Humanistischen Psychologie

Literaturhinweis:

ABRAHAM H. MASLOW: Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt 2010 [12. Aufl.] (Orig. 1954).

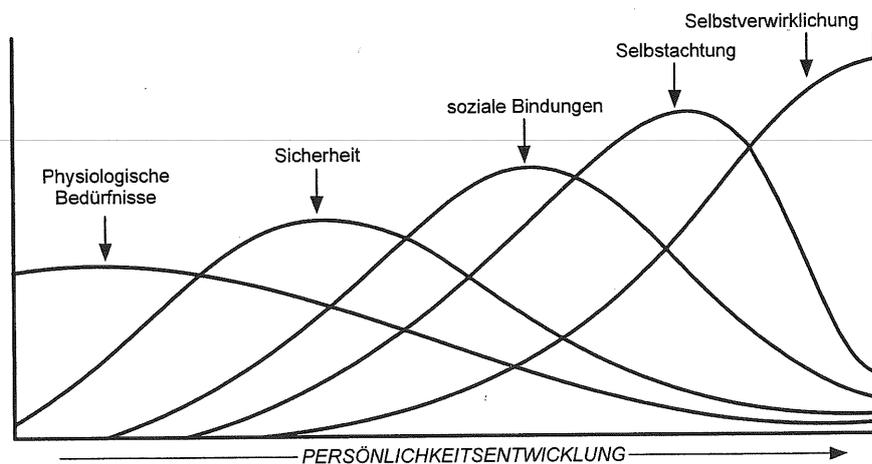


Abb. 3.2. Hierarchie der Motivgruppen aufgrund ihrer relativen Vorrangigkeit in der Bedürfnisbefriedigung nach Maslow. (Darstellungsweise nach Krech, Crutchfield & Ballachey, 1962, S. 77)

aus: JUTTA HECKHAUSEN & HEINZ HECKHAUSEN: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2010 [4. Aufl.], p. 58

Tabelle 9.1: Die Maslowsche Bedürfnishierarchie

Bedürfnishierarchie	Defizitzustände	Zustände der Erfüllung	illustrierendes Beispiel
Physiologische Bedürfnisse	Hunger, Durst Sexuelle Frustration Anspannung Erschöpfung Krankheit Fehlen einer richtigen Unterkunft	Lustvolle sinnliche Erfahrungen Spannungsreduktion Entspannung Körperliches Wohlbefinden Behaglichkeit	Gefühl der Zufriedenheit nach einem guten Essen
Sicherheitsbedürfnisse	Unsicherheit Sehnsucht Gefühl des Verlorenseins Angst Zwangsdanken Zwangshandlungen	Sicherheit Erfüllung Ausgeglichenheit Gelassenheit Ruhe Frieden	einen sicheren Arbeitsplatz haben
Liebesbedürfnisse	Befangenheit Gefühl, ungemocht zu sein Gefühl der Wertlosigkeit Gefühl der Leere Einsamkeit Isolation Unvollständigkeit	Freie Gefühlsäußerung Gefühl der Zusammengehörigkeit Gefühl der Wärme Neues Kraft- und Lebensgefühl Gefühl der Zusammengehörigkeit Gefühl der Ganzheit	die Erfahrung völliger Akzeptierung in einer Liebesbeziehung
Selbstachtungsbedürfnisse	Gefühl der Inkompetenz Negativismus Gefühle der Minderwertigkeit	Selbstvertrauen Gefühl der Bewältigung Positive Selbstwertschätzung Selbstachtung Gefühl, über sich hinauszuwachsen	eine Auszeichnung für eine hervorragende Leistung erhalten
Selbstverwirklichungsbedürfnisse	Entfremdung Metapathologien Fehlender Sinn des Lebens beschränkte Aktivitäten Langeweile, Lebensroutine	Gesunde Neugier Grenzerfahrungen Selbstverwirklichung Lustvolle und wertvolle Arbeit Kreatives Leben	das Erleben einer tiefen Einsicht

(aus DiCaprio, 1974, S. 411)

aus: BERNARD WEINER: Motivationspsychologie. München: Psychologie Verlags Union 1988 [2. Aufl.], p. 324

Kritik an MASLOW:

- Schwache empirische Absicherung
- Theoretische Fragwürdigkeit: Weshalb sind (beim Menschen) nur die physiologischen Bedürfnisse basal? Auch Sicherheit und Selbstachtung sind vermutlich basale „Bedürfnisse“!

Literaturhinweis (zum letzten Punkt):

JEROME KAGAN: Die drei Grundirrtümer der Psychologie. Weinheim: Beltz 2000 (Orig. 1998), Kapitel 3.

„Menschen sind selbstsüchtig und edelmütig, distanziert und mitfühlend, hasserfüllt und liebevoll, verlogen und ehrlich, untreu und treu, grausam und freundlich, überheblich und bescheiden; doch die meisten fühlen etwas Schuld, wenn sie das erste dieser Begriffspaare allzu sehr ausleben. Die daraus resultierende unangenehme Dysphorie ist wiederum nur den Menschen eigen und sie streben nach einer Besserung des Gefühlszustandes“ (KAGAN, a.a.O., p. 264).

3. Die Feldtheorie von KURT LEWIN

Kritik an den Trieb-, Instinkt- und Bedürfnistheorien: Sie vernachlässigen die *situativen* Bedingungen, unter denen menschliches Verhalten stattfindet.

3.1 Einleitung

KURT LEWIN (1890-1947)

Gestaltpsychologie (KÖHLER, WERTHEIMER, KOFFKA)

psychologisches Feld = Lebensraum = Situation

„Eine Grundvoraussetzung für die richtige Anleitung eines Kindes oder für das theoretische Verständnis seines Verhaltens ist die Unterscheidung zwischen der Situation, wie sie Lehrer, Eltern oder der Experimentator sehen, und der Situation, die für das Kind als sein Lebensraum besteht. *Objektivität* in der Psychologie erfordert die Darstellung des Feldes genau so, wie es für den jeweiligen Menschen zu diesem bestimmten Zeitpunkt besteht. ... Weil dieses Feld für jedes Alter und für jeden Menschen verschieden ist, kann es nicht durch die Situation, wie sie von Physik oder Soziologie charakterisiert und für jedermann dieselbe ist, ersetzt werden“ (KURT LEWIN: Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. In: Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6. Hrsgg. von CARL FRIEDRICH GRAUMANN. Bern: Huber 1982, p. 375-448, hier: p. 377).

„Der Begriff des psychologischen Feldes als einer Determinanten des Verhaltens erfordert, dass alles, was zu einem gegebenen Zeitpunkt das Verhalten beeinflusst, zu diesem Zeitpunkt im Feld repräsentiert sein muss und dass nur solche Tatsachen das Verhalten beeinflussen können, die Teil des gegenwärtigen Feldes sind ...“ (ebd., p. 378).

$V = f(P,U)$

$V = f(L)$

V = Verhalten

P = Person

U = Umwelt

L = Lebensraum

f = Funktion bzw. Gesetz

3.2 Psychologische Topologie

Topologie: eine qualitative Geometrie, die die Lage betrachtet, in der Gegenstände zueinander stehen.

Psychologische Kraft, psychologische Lage, Potenz (Valenz) einer Situation:

„(1) Der Kraftbegriff in der Psychologie bezieht sich auf Erscheinungen, die mit *Trieb, Erregungstendenz* oder anderen Bezeichnungen für ‚Tendenz, in eine bestimmte Richtung zu handeln‘, benannt worden sind. Der Ausdruck *Kraft* soll dieses Element der Gerichtetheit ausdrücken und ihr ausserdem eine Grösse (Stärke und Kraft) und einen Angriffspunkt beordnen, ohne irgendwelche zusätzlichen Annahmen zu machen ...

(2) Die Lage einer Person in einem psychologischen Gesamtfeld und die Lage der anderen Teile des Feldes in Bezug zueinander sind von überragender Wichtigkeit. Das gilt für die relative Lage unterschiedlicher Aktivitätsbereiche, die das Kind aufsuchen kann, die rela-

tive Lage der sozialen Gruppen, zu denen es gehört oder gern gehörte, und die Sicherheits- und Unsicherheitsbereiche. Es ist zwar zur Zeit nicht möglich, psychologische Entfernung oder Richtung quantitativ zu messen, aber man kann einige Lageprobleme mit der Topologie genannten qualitativen Geometrie behandeln.

(3) Potenz bezieht sich auf das Gewicht, das ein bestimmtes Gebiet des Lebensraumes im Verhältnis zu anderen Gebieten für ein Kind hat“ (ebd., p. 382f.).

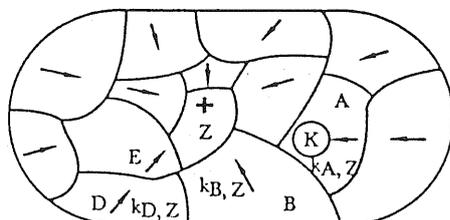


Abbildung 7. Positives zentrales Kraftfeld, das einer positiven Valenz entspricht.

aus: ebd., p. 395

Potenz = Valenz → Aufforderungscharakter

„Die Struktur des Lebensraums bestimmt, welche Lokomotionen zu gegebener Zeit möglich sind. Welche Veränderung tatsächlich stattfindet, hängt von der Konstellation der psychologischen Kräfte ab. Das Konstrukt *Kraft* bezeichnet Richtung und Stärke der Tendenz zur Veränderung für einen beliebigen Punkt des Lebensraumes. ... Das Verhältnis zwischen Kraft und Verhalten kann danach folgendermassen zusammengefasst werden: Immer wenn eine resultierende Kraft (ungleich Null) besteht, gibt es eine Lokomotion in Richtung dieser Kraft oder eine Veränderung der kognitiven Struktur, die dieser Lokomotion äquivalent ist“ (ebd., p. 395).

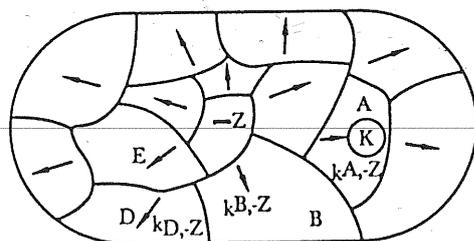


Abbildung 8. Negatives zentrales Kraftfeld, das einer negativen Valenz entspricht.

aus: ebd., p. 396

3.3 Quasi-Bedürfnisse

MARIA RICKERS-OVSIANKINA (1898-1993)

BLUMA ZEIGARNIK (1900-1988)

Unerledigte Aufgaben werden besser erinnert als erledigte, sofern sie persönlich bedeutsam sind.

Literaturhinweis:

BLUMA ZEIGARNIK: Das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen. In: Psychologische Forschung 1927 (9), p. 1-85.

3.4 Anspruchsniveau

„Im Hinblick auf eine Handlung sprechen wir von *Anspruch*, wenn das Ergebnis einer Handlung als Leistung angesehen wird, in der sich die eigene Fähigkeit zeigt; ferner sprechen wir vom *Anspruchsniveau*, wenn sich verschiedene Schwierigkeitsgrade unterscheiden lassen. Das Anspruchsniveau hat fundamentale Wichtigkeit für das Verhalten der Menschen und beeinflusst fast jedes Suchen von Zielen“ (LEWIN 1982, a.a.O., p. 431).

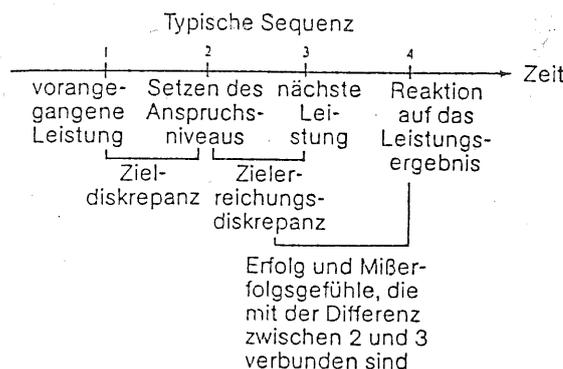


Abbildung 4.11: Die vier Hauptstadien einer typischen Ereignissequenz in einer Anspruchsniveau-Situation: vorangegangene Leistung, Setzen des Anspruchsniveaus für die nächste Leistungshandlung, nächste Leistung und die psychische Reaktion auf das Leistungsergebnis (aus Lewin, Dembo, Festinger & Sears, 1944, S. 334)

aus: BERNARD WEINER: Motivationspsychologie. München: Psychologie Verlags Union 1988, p. 135

3.5 Psychologie nach dem Vorbild der Physik

3.5.1 Von ARISTOTELES zu GALILEI

Literaturhinweis:

KURT LEWIN: Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Erkenntnis 1930/31 (1), p. 421-466.

„Die aristotelische Begriffsbildung hat ... eine unmittelbare Beziehung zu den historisch-geographischen Bestimmungen der Wirklichkeit. Sie erinnert hierin ... an das Denken der Primitiven und Kinder“ (ebd., p. 428).

„Wenn der Primitive etwa für das ‚Gehen‘ verschiedene Bezeichnungen verwendet, je nachdem ob ein Mann oder eine Frau geht, ob man von Süden oder Norden kommt, ob man in das Haus hinein oder aus dem Hause heraus geht, so liegt hier eine ganz ähnliche Bezogenheit auf die konkrete Situation im geschichtlichen Sinne vor, wie bei jenen sog-

nannten ‚absoluten‘ Ortsangaben (oben, unten) des Aristoteles, die ihrem eigentlichen Sinne nach wohl als geographische Kennzeichnungen, nämlich als Ortsbestimmungen relativ zur Erdoberfläche zu charakterisieren sind. ... Diese ursprüngliche Bezogenheit der Begriffe auf die ‚Wirklichkeit‘ im speziellen Sinn der historisch-geographischen Gegebenheit ist vielleicht der wichtigste Zug der aristotelischen Physik“ (ebd., p. 428, 429).

„Das Weltgefühl eines Giordano Bruno, Kepler und Galilei ist bestimmt durch die Vorstellung einer allumfassenden Einheitlichkeit der physikalischen Welt. Es ist dasselbe Gesetz, das den Lauf der Gestirne und das Fallen des Steines bestimmt. Diese ‚Homogenisierung‘ der physikalischen Welt in Bezug auf die Geltung der Gesetze nimmt der Einteilung der physikalischen Gegenstände in feste, abstraktiv definierte Klassen jene entscheidende Bedeutung, die sie für die aristotelische Physik besass, in der die Zugehörigkeit zu einer bestimmten begrifflichen Klasse auch das physikalische Wesen des Gegenstandes ausdrücken soll“ (ebd., p. 431).

„Die Begriffsbildung der Psychologie ist ihrem eigentlichen Gehalte nach auch gegenwärtig noch in entscheidenden Zügen durchaus aristotelisch ...“ (ebd., p. 433).

„Gegenüber der aristotelischen Begriffsbildung ... zeigt sich nun auch in der Psychologie und Biologie eine Entwicklung, die ... im ganzen, wie mir scheint, ... deutlich und unaufhaltsam genug auf Veränderungen hindrängt, die letzten Endes nicht weniger bedeuten als den Übergang von der aristotelischen zur galileischen Begriffsbildung“ (ebd., p. 445).

In seinem Aufsatz schreibt LEWIN abschliessend, „(d)ass die Psychologie gegenwärtig nicht mehr weit von dem Zeitpunkt entfernt ist, wo auch im grossen gesehen die Herrschaft der aristotelischen durch die Herrschaft der galileischen Begriffsbildung abgelöst wird ...“ (ebd., p. 466).

3.5.2 Gestaltpsychologie und Psychoanalyse als Beispiele

Die Untersuchung der Gestaltgesetze hat gezeigt, „... dass sich die gleichen Gesetze nicht nur innerhalb der verschiedenen Gebiete der psychologischen Optik, sondern auch in der Akustik, überhaupt im Gesamtgebiet der Sinnespsychologie nachweisen lassen. Schon damit hat sich eine ungeahnte Homogenisierung angebahnt. Darüber hinaus haben sich sehr enge gesetzliche Verwandtschaften etwa zwischen den Prozessen an optischen Kippfiguren und dem Vorgang der intellektuellen Einsicht ergeben“ (LEWIN 1930/31, a.a.O., p. 447).

Das psychoanalytische Konzept der *Libido* als allgemeiner sexueller Energie, die umgewandelt und für beliebige kognitive Leistungen (wie z.B. Kreativität) genutzt werden kann, stellt ein weiteres Beispiel für galileisches Denken in der Psychologie dar.

3.5.3 Behaviorismus als Beispiel

Auch die Lernprinzipien der behavioristischen Psychologie folgen dem Postulat der Homogenisierung der (psychischen) Wirklichkeit.

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990): operante Konditionierung

„Eine adäquate Beschreibung der Interaktion zwischen einem Organismus und seiner Umwelt muss stets drei Punkte spezifizieren: 1. den Anlass, auf den hin eine Reaktion auftritt, 2. die Reaktion selbst und 3. die verstärkenden Konsequenzen. Die Wechselbezieh-

ungen zwischen diesen Punkten sind die ‚Verstärkungskontingenzen‘. ... Das Verhalten, das durch eine bestimmte Reihe von Kontingenzen erzeugt wird, lässt sich erklären, ohne dass man sich auf hypothetische innere Zustände oder Prozesse berufen müsste“ (BURRHUS F. SKINNER: Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München: Kindler 1974, p. 18).

SKINNER nimmt im folgenden Zitat Bezug auf eine Abbildung mit drei ähnlichen, parallel verlaufenden Kurven: „Pigeon, rat, monkey, which is which? It doesn't matter. Of course, these three species have behavioral repertoires which are as different as their anatomies. But once you have allowed for differences in the ways in which they make contact with the environment, and in the ways in which they act upon the environment, what remains of their behavior shows astonishingly similar properties. Mice, cats, dogs, and human children could have added other curves to this figure“ (BURRHUS F. SKINNER: A Case History in Scientific Method. In: American Psychologist 1956 (11), p. 221-233, hier: p. 230f.).

3.5.4 Die Emotionstheorie von SCHACHTER als Beispiel

Begriff des „General Drive“ in der Verhaltenstheorie von DONALD O. HEBB (1904-1985)

Annahme einer allgemeinen, unspezifischen physiologischen Erregung (Aktivierungsniveau) bei HANS JÜRGEN EYSENCK (1916-1997)

STANLEY SCHACHTER (1922-1997)

Die Theorie geht von folgenden Postulaten aus:

1. Physiologische Erregungszustände sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Erleben von Emotionen.
2. Physiologische Erregungszustände lösen nur dann Emotionen aus, wenn die Person weiss, warum sie erregt ist.
3. Weiss eine Person nicht, warum sie erregt ist, sucht sie nach situativen Hinweisen und Anhaltspunkten für ihre Erregung. Je nach Hinweis wird sie ihre Erregung anders deuten.

Literaturhinweis:

STANLEY SCHACHTER & JEROME E. SINGER: Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State. In: Psychological Review 1962 (69), p. 379-399.

STANLEY SCHACHTER: The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State. In: LEONARD BERKOWITZ (ed.): Advances of Experimental Social Psychology, Vol. 1. New York: Academic Press 1964, p. 49-80.

STANLEY SCHACHTER: [Gespräch mit Stanley Schachter]. In: RICHARD I. EVANS: Psychologie im Gespräch. Berlin: Springer 1979, p. 166-177.

Versuchsordnung:

	Information der Vpn: Injektion von «Suproxin»			
	In Wahrheit: Injektion von Adrenalin		In Wahrheit: Injektion einer Salzwasserlösung (Placebo)	
	erzeugt objektiv Symptome wie Herzklopfen, Zittern und beschleunigte Atmung		erzeugt objektiv keine Symptome	
Information der Vpn über Symptome ist korrekt.	① Modellperson ist euphorisch	② Modellperson ist verärgert		
Information der Vpn über Symptome ist falsch: «Es treten keine Symptome auf.»	③ Modellperson ist euphorisch	④ Modellperson ist verärgert	⑤ Modellperson ist euphorisch	⑥ Modellperson ist verärgert
Information der Vpn über Symptome ist falsch: «Es treten Symptome wie taube Füße, Jucken und Kopfschmerzen auf.»	⑦ Modellperson ist euphorisch			

- Hypothese 1: In Situationen ① und ② zeigen die Vpn keine emotionale Reaktion.
 Hypothese 2: In Situationen ③ und ④ zeigen die Vpn eine emotionale Reaktion entsprechend dem Verhalten der Modellperson (Euphorie oder Ärger).
 Hypothese 3: In Situationen ⑤ und ⑥ zeigen die Vpn keine emotionale Reaktion.
 Hypothese 4: In Situation ⑦ zeigen die Vpn eine emotionale Reaktion entsprechend dem Verhalten der Modellperson (Euphorie).

3.5.5 Bilanz

In der Psychologie dominiert noch heute die Auffassung, wonach die Vorbildwissenschaft, die es nachzuahmen gilt, die Physik ist. Gerade in der Motivationspsychologie scheint die Physik besonders leicht imitierbar zu sein, und zwar über den Begriff einer allgemeinen, unspezifischen (psychischen) *Energie* sowie über die Analogisierung der Motive mit dem Motor („Antrieb“) einer Maschine.

3.6 Kritik an LEWIN

Die Hauptkritik betrifft den Physikalismus von LEWINS Psychologie, deren Folge eine ahistorische Betrachtung des Psychischen ist. Dadurch ist LEWIN nicht in der Lage, Art und Anzahl der menschlichen Motive theoretisch zu begründen.

Eine weitere Kritik betrifft LEWINS Auffassung des Motivationsgeschehens: Auch wenn er mit Begriffen wie Valenz und Quasi-Bedürfnis den Ansatz der klassischen Motivationspsychologie sprengt, denkt er sich das Motivationsgeschehen weiterhin im Sinne der physiologischen Motive (wie insbes. Hunger).

4. Evolutionsbiologische Ansätze

4.1 Emotionen

Vieles deutet darauf hin, dass die folgenden (menschlichen) Emotionen universal sind und überall gleich ausgedrückt und erkannt werden: Überraschung, Freude (Glück, Fröhlichkeit), Trauer (Traurigkeit), Ekel, Furcht, Ärger (Wut), Scham und Verachtung.

■ Tabelle 3.4. Die Grundemotionen, angeordnet nach einer von Scherer (1981) postulierten Aufeinanderfolge von Schritten der Informationsverarbeitung

Darwin	(1877)	Interesse	Überraschung	Freude	Traurigkeit	Ekel	Furcht	Ärger	Scham	-
Tomkins	(1981)	Interesse	Überraschung	Freude	Unwohlsein	Ekel	Furcht	Ärger	Scham	Verachtung
Ekman	(1972)	-	Überraschung	Freude	Traurigkeit	Ekel	Furcht	Ärger	-	-
Izard	(1971)	Interesse	Überraschung	Freude	Unwohlsein	Ekel	Furcht	Ärger	Scham	-
Plutchic	(1980)	-	Überraschung	Freude	Traurigkeit	Ekel	Furcht	Ärger	-	Akzeptanz

aus: HEINZ HECKHAUSEN & JUTTA HECKHAUSEN: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2010 (4. Aufl.), p. 62

Literaturhinweise:

PAUL EKMAN: Zur kulturellen Universalität des emotionalen Gesichtsausdrucks. In: KLAUS R. SCHERER, ADELHEID STAHNKE & PAUL WINKLER (eds): Psychobiologie. Wegweisende Texte der Verhaltensforschung von Darwin bis zur Gegenwart. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1987, p. 258-268.

PAUL EKMAN & WALLACE V. FRIESEN: Unmasking the Face. A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1975.

„Bei der Untersuchung der Eigenschaften und Funktionen von Emotion empfiehlt sich ein phylogenetischer, vergleichender Ansatz, innerhalb dessen die adaptive Funktion der emotionalen Prozesse bei verschiedenen Spezies betrachtet werden kann. Emotionale Prozesse dienen hauptsächlich als Schnittstelle zwischen der Umwelt und dem Organismus, d.h. sie vermitteln zwischen ständig wechselnden Umweltsituationen und -ereignissen und dem Individuum. Die wichtigsten Aspekte dieses Vermittlungsprozesses sind die Bewertung der Bedeutung von Umweltreizen oder -ereignissen im Hinblick auf die Bedürfnisse, Pläne oder Präferenzen eines Organismus in bestimmten Situationen (von besonderer Bedeutung bei Lernprozessen), die physiologische und psychologische Vorbereitung auf diesen Umweltreizen entsprechende Handlungen, und die Kommunikation von Zuständen und Intentionen des Organismus an die soziale Umwelt“ (KLAUS R. SCHERER: Wider die Vernachlässigung der Emotion in der Psychologie. In: WOLFGANG MICHAELIS [ed.]: Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe 1981, p. 304-317, hier: p. 310).

4.2 Von ARISTOTELES zu DARWIN

NORBERT BISCHOF (*1930)

Literaturhinweise:

NORBERT BISCHOF: Aristoteles, Galilei, Kurt Lewin - und die Folgen. In: WOLFGANG MICHAELIS (ed.): Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe 1981, p. 17-39.

NORBERT BISCHOF: Wolfgang-Köhler-Vorlesung: Emotionale Verwirrungen oder: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Biologie. In: WOLFGANG SCHÖNPFLUG (ed.): Bericht über den 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin 1988, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe 1989, p. 50-81.

Die (galileische) Physik abstrahiert von den Besonderheiten der gegebenen Systeme (wie Planetenbahn, Pendelbewegung oder Kugel auf schiefer Ebene) und sucht nach einer allgemeinen Formel, die für jedes System einer bestimmten Systemklasse (hier: Massen in Wechselwirkung) Gültigkeit hat. LEWIN hat dies „Homogenisierung“ der physikalischen Welt genannt (vgl. Synopse III: Abschnitt 4.5.1).

Die (galileische) Physik blickt hinter den Schleier der phänomenalen Wirklichkeit, um die allgemeinen Gesetze zu erfahren, die das anschaulich Gegebene regulieren. Wir haben es mit einer *materiellen Reduktion* zu tun.

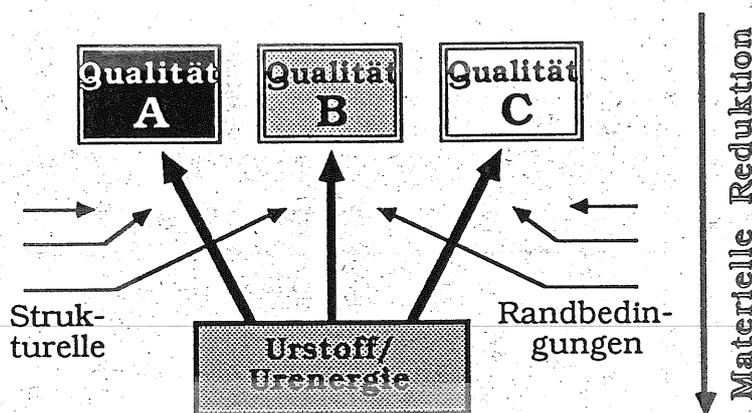


Abb. 5 Materielle Reduktion

aus: BISCHOF 1989, a.a.O., p. 58

„Das galileische Programm hat in der Psychologie über Jahrzehnte hinweg einen unvergleichlichen Siegeszug angetreten, so gut wie alle im Wege stehenden Ideen zunächst einmal zu Boden gewalzt und die Köpfe der von sich und anderen ernst genommenen Vertreter unserer Wissenschaft erobert. Überall orientierte man sich an der Zielvorstellung, die qualitative Vielfalt der psychologischen Erscheinungen zu einem möglichst einheitlichen Kontinuum einzuschmelzen, möglichst systemunabhängige, sehr allgemein definierte Qualitäten aufzuweisen und für diese ebenso allgemeine Gesetze zu formulieren ...“ (BISCHOF 1981, a.a.O., p. 21).

Aristotelisches Vorgehen:

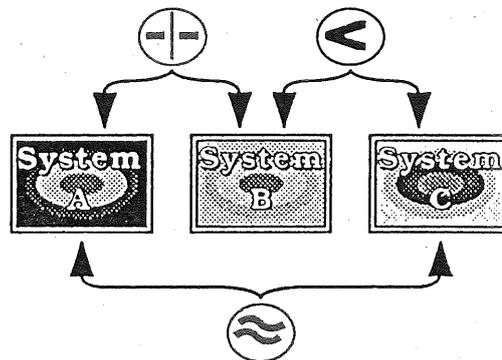


Abb. 12 Segmentierung und Klassifikation

aus: BISCHOF, 1989, a.a.O., p. 64

DARWINS genetischer (evolutionärer) Reduktionismus:

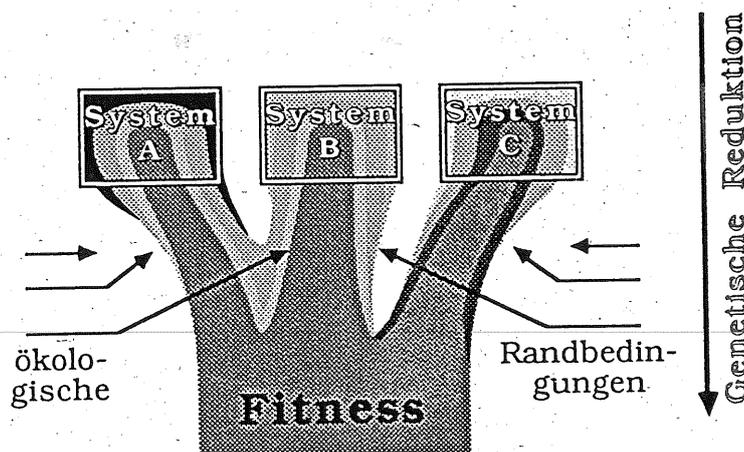


Abb. 13 Genetische Reduktion

aus: BISCHOF 1989, a.a.O., p. 66

biologische Begriffe: Zweck (Teleonomie), Funktion, Anpassung, Selektion, Sinn

Weiterführende Literatur:

NORBERT BISCHOF: Struktur und Bedeutung. Eine Einführung in die Systemtheorie für Psychologen. Bern: Huber 1995.

NORBERT BISCHOF: Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle. Stuttgart: Kohlhammer 2009 (2. Aufl.)

4.3 Bindungstheorie

JOHN BOWLBY (1907-1990)

MARY D. SALTER AINSWORTH (1913-1999)

Anders als SIGMUND FREUD und KONRAD LORENZ vertritt JOHN BOWLBY die These „... dass beim menschlichen Säugling, ähnlich wie bei den Jungen anderer Arten, in den ersten Lebensmonaten eine komplexe und im Gleichgewicht stehende Ausrüstung von Triebreaktionen ausreift, deren Funktion darin besteht, dass er ausreichende elterliche Fürsorge bekommt und überleben kann. Deshalb gehören zu seiner Ausrüstung Reaktionen, die seine nahe Bindung zu einem Elternteil fördern und andere, die die elterliche Aktivität hervorrufen“ (JOHN BOWLBY: Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung. In: Psyche 1959 [13], p. 415-456, hier: p. 442).

BOWLBY nennt 5 solche Verhaltensweisen („Reaktionen“):

- Saugen
- Anklammern
- Folgen (mit dem Blick)
- Schreien
- Lächeln

BOWLBY sagt von den 5 Reaktionen, „... dass sie alle, sogar das Lächeln, offensichtlich einen Höhepunkt erreichen, um dann wieder abzunehmen. Im Verlauf der Jahre verschwindet zuerst das Saugen, dann das Schreien, schliesslich das Anklammern und Folgen. Auch der heiterste Zweijährige wird zum ernsthaften Schulkind“ (ebd., p. 454).

„Intime Bindungen an andere menschliche Wesen sind der Angelpunkt, um den sich das Leben eines Menschen dreht, nicht nur im Säuglings-, Kleinkind- oder Schulalter, sondern auch während der Adoleszenz und der reifen Jahre bis hinein in das Alter. Aus diesen intimen Bindungen bezieht der Mensch seine Stärke und Lebensfreude, und durch das, was er beiträgt, gibt er anderen Stärke und Lebensfreude“ (JOHN BOWLBY: Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt a. M.: Fischer 1983, p. 576).

Literaturhinweise:

JOHN BOWLBY: Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Frankfurt a. M.: Fischer 1984.

JOHN BOWLBY: Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. Frankfurt a. M.: Fischer 1986.

KLAUS E. GROSSMANN & KARIN GROSSMANN (eds.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 2003.

4.4 Das Zürcher Modell der sozialen Motivation

Literaturhinweise:

NORBERT BISCHOF: Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie. München: Piper 1991 (3. Aufl.).

NORBERT BISCHOF: Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben. München: Piper 2000 (2. Aufl.).

NORBERT BISCHOF: Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle. Stuttgart: Kohlhammer 2009 (2. Aufl.).

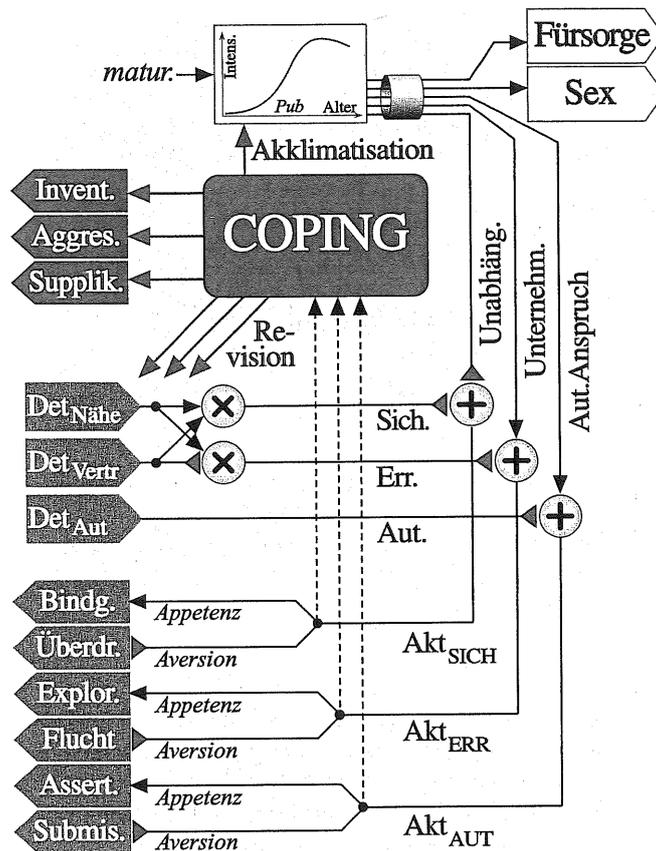


Abb. 15.24 Das Zürcher Modell der sozialen Motivation

aus: BISCHOF 2009, a.a.O., p. 428

Invent.	=	Invention	} alloplastische Coping-Strategien
Aggres.	=	Aggression	
Supplik.	=	Supplikation	
Sich.	=	Sicherheit	
Err.	=	Erregung	
Aut.	=	Autonomie	
Det.	=	Detektor [Wahrnehmung]	
Akt.	=	Aktivierung	
Bindg.	=	Bindung	
Überdr.	=	Überdruss	
Explor.	=	Exploration	
Assert.	=	Assertivität (assertives Verhalten)	
Submis.	=	Submission (submissives Verhalten)	

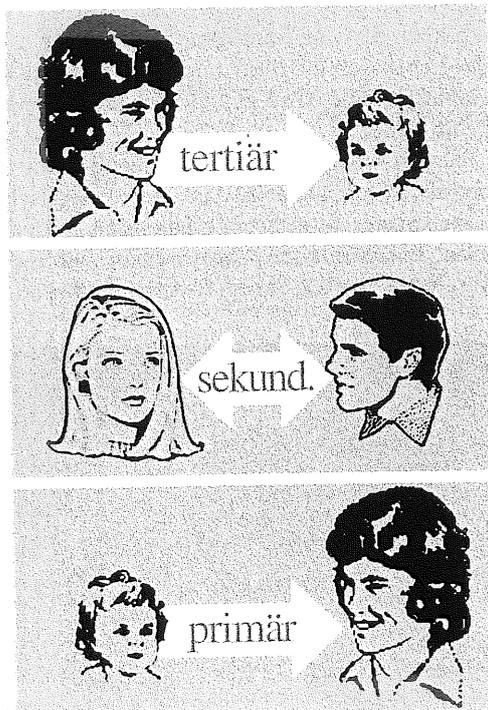


Abb. 15.13 Die drei Stufen der Bindung

aus: BISCHOF 2009, a.a.O., p. 417

Drei Formen der Vertrautheit (sensible Situationen):

- primäre Vertrautheit: Vertrautheit, die sich während der Kindheit im Kreis der Familie gegenüber den Mitgliedern der Familie (insbesondere der Mutter) aufbaut
- sekundäre Vertrautheit: Vertrautheit, die sich während der Adoleszenz zu ausserfamiliären Partnern aufbaut, mit denen ein Individuum sexuelle Beziehungen eingeht
- tertiäre Vertrautheit: Vertrautheit zu eigenen Kindern

Der wesentliche Einschnitt liegt zwischen der primären und der sekundären Vertrautheit:

„Es könnte alles so einfach sein, wäre da nicht jener rätselhafte Keil zwischen primärer und sekundärer Vertrautheit. Die Intimität der ersten Stunde könnte auf Lebensdauer erhalten bleiben; die Familie würde in hochgradiger reziproker Prosozialität ihrer Mitglieder einen ideal funktionsfähigen Gruppenorganismus bilden. Allerdings müsste sich dann auch die erwachende Sexualität der heranreifenden Adoleszenten in diesen bereits etablierten Sympathieverband hinein verwirklichen, und es entstünde eine Situation, in der Inzestpaarung nahezu unvermeidlich wäre. Genau diese Situation scheint die Natur ... so gut wie regelmässig zu meiden“ (BISCHOF 1991, a.a.O., p. 214).

„Die sekundäre Vertrautheit ... muss zwischen erwachsenen *Fremden* aufgebaut werden, die a priori keinen biologischen Grund haben, sich gegeneinander prosozial zu verhalten“ (ebd., p. 203 – Hervorhebung W.H.).

AINSWORTH spricht von der „sicheren Basis“, die die primäre Vertrautheit einer Bezugsperson bietet, um die Welt zu erkunden. Ähnlich weist MARGARET MAHLER der Mutter die Funktion eines „Heimathafens“ zu, von dem aus das Kind die Umgebung erkundet.

Literaturhinweise:

MARY D. SALTER AINSWORTH: Attachment: Retrospect and Prospect. In: COLIN MURRAY PARKES & JOAN STEVENSON-HINDE (eds.): The Place of Attachment in Human Behavior. London: Tavistock Publications 1982, p. 3-30.

MARGARET S. MAHLER, FRED PINE & ANNI BERGMAN: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt a. M.: Fischer 1993 (Orig. 1975).

Die Inzestscheu (das „Inzesttabu“) hat eine evolutionäre Grundlage.

Wie erkennen Tiere ihre Verwandten?

Durch primäre Vertrautheit. Primär vertraut ist man mit denjenigen, mit denen man aufwächst bzw. aufgewachsen ist.

Grundpolarität der Motivation

<i>Sicherheit</i>	versus	<i>Erregung</i>
Bindung		Exploration
Langeweile		Angst

Kindheit: Bedürfnis nach Sicherheit > Bedürfnis nach Erregung

Adoleszenz: Bedürfnis nach Sicherheit < Bedürfnis nach Erregung

Erwachsene: Wie halten Paare ihre polaren Bedürfnisse nach Sicherheit und Erregung im Gleichgewicht?

Das Geheimnis einer beständigen *sekundären* Bindung besteht gemäss BISCHOF darin, „... dass der Partner sowohl vertraut wird als auch fremd bleibt, dass er sowohl mein Bedürfnis nach Sicherheit als auch mein Bedürfnis nach Erregung beständig zu befriedigen vermag“ (NORBERT BISCHOF: „Die Natur setzt uns keine Grenzen, aber sie fordert ihren Preis.“ In: HEIKO ERNST [ed.]: Der innere Kosmos. Gespräche mit Psychologen. Weinheim: Beltz 1991, p. 53-67, hier: p. 66).

4.5 Von den Tieren zum Menschen

Das Zürcher Modell der sozialen Motivation ist nicht spezifisch für den Menschen, sondern gilt recht allgemein. BISCHOF hat auch eine Klassifikation der nicht spezifisch unterschiedlichen Motive versucht:



Abb. 16.9 Taxonomie der nicht spezifisch menschlichen Motive

aus: BISCHOF 2009, a.a.O., p. 452

Zu BISCHOFs Analyse des Tier-Mensch-Übergangs: vgl. Reader: Text zur Vorlesung IV (BISCHOF).

„Der Schlüssel zur Sonderstellung des Menschen liegt in einer grundsätzlich neuen Strategie des Antriebsmanagements: die Priorität von Antrieben regelt sich nicht mehr (allein) nach aktueller Stärke, sondern nach einem Zeitplan, der die vorhersehbare Entwicklung der Umweltbedingungen berücksichtigt. Hieraus leiten sich alle kognitiven Neuerwerbe ab“ (BISCHOF 2009, a.a.O., p. 399).

4.6 Empathie

MARTIN HOFFMAN unterscheidet vier Phasen der Entwicklung der empathischen Reaktion: (1) Während des ersten Lebensjahres eine „Fusion“ bzw. Nichtdifferenzierung von Selbst und anderen; (2) mit etwa 12 Monaten „Personpermanenz“ und ein Bewusstsein des anderen als getrennte *physische* Entität; (3) bald danach ein rudimentärer Sinn, dass andere von einem selbst unabhängige *innere* Zustände haben; (4) schliesslich – in der späten Kindheit – die Erkenntnis, dass andere eine personale Identität und persönliche Lebenserfahrungen haben, die über die unmittelbare Situation hinausreichen.

Literaturhinweise:

MARTIN L. HOFFMAN: Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation. In: *Developmental Psychology* 1975 (11), p. 607-622.

MARTIN L. HOFFMAN: Development of Moral Thought, Feeling, and Behavior. In: *American Psychologist* 1979 (34), p. 958-966.

MARTIN L. HOFFMAN: Is Altruism Part of Human Nature? In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1981 (40), p. 121-137.

Menschen sind auf Kooperation angelegte Lebewesen.

„Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (BAUER, 2006, p. 34 – im Original hervorgehoben).

Literaturhinweise:

JOACHIM BAUER: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe 2006 (2. Aufl.). Vgl. auch Reader: Text zur Vorlesung V.

GIACOMO RIZZOLATTI & CORRADO SINIGAGLIA: Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008.

5. Kognitive Theorien der Motivation

5.1 Einleitung

Der Mensch verfügt über mehr Motive als die Tiere. Dies deshalb, weil ihm die Zeit anders gegeben ist als den Tieren. Tiere leben mehr oder weniger in einer aktuellen Zeit; ihre Motive stammen aus dem Hier und Jetzt. Menschen vermögen die Gegenwart in Richtung Vergangenheit und Zukunft zu überschreiten. Aus ihren *Erinnerungen* und aus ihren *Erwartungen* können ihnen zusätzliche Motive zuwachsen. An die Erinnerung gebunden sind zum Beispiel Gefühle wie Rache, Vergeltung, Ressentiment und Dankbarkeit. An Erwartungen gebunden sind zum Beispiel Gefühle wie Hoffnung, Sehnsucht, Zuversicht oder Vertrauen. Vergangenheit und Zukunft kann sich der Mensch zudem dank seiner *kognitiven Kompetenz* erschliessen.

Drei Arten von Motiven

- Druckmotive („ursachenorientierte“ Motive)
- Zugmotive („folgenorientierte“ Motive)

„Meine Grundtheorie der Motivation war, und ich denke, sie ist es immer noch, eine Theorie der *Erwartungen*“ (DAVID MCCLELLAND: Gespräch. In: RICHARD I. EVANS: Psychologie im Gespräch. Berlin: Springer 1979, p. 153-165, hier: p. 155 – Hervorhebung W.H.).

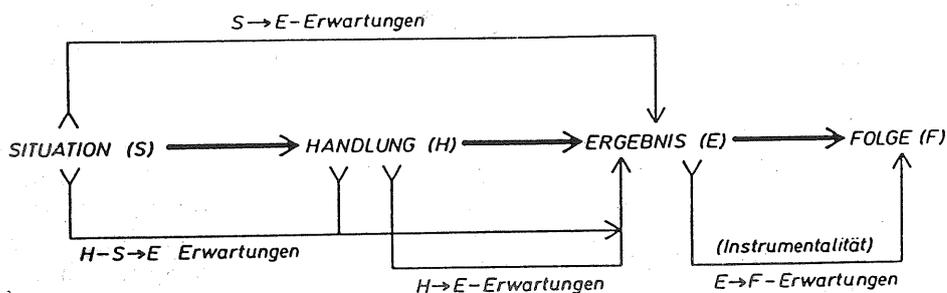


Abb. 15.3. Vier Arten von Erwartungen, die sich auf verschiedene Ereignis-Stadien im Motivierungsprozess beziehen. (Nach Heckhausen, 1977a, S.287)

aus: HEINZ HECKHAUSEN: Motivation und Handeln. Berlin: Springer 1989 (2. Aufl.), p. 468.

- Funktionsmotive („tätigkeitsorientierte“ Motive)
KARL BÜHLER (1879-1963): „Funktionslust“

5.2 Zum Begriff der Kognition

„In der hier benutzten Bedeutung meint der Begriff Kognition alle jene Prozesse, durch die der sensorische Input umgesetzt, reduziert, weiter verarbeitet, gespeichert, wieder hervorgeholt und schliesslich benutzt wird. Er meint diese Prozesse auch dann, wenn sie ohne das Vorhandensein entsprechender Stimulation verlaufen wie bei Vorstellungen und Halluzinationen. Begriffe wie *Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung, Behalten, Erinnerung, Problemlösen* und *Denken* nebst vielen anderen beziehen sich auf hypothetische Stadien oder Aspekte der Kognition“ (ULRIC NEISSER: Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett 1974, p. 19).

Repräsentation = Vergegenwärtigung

„A cognitive theory of behavior assumes that the first stage in the chain of events initiated by the stimulus situation and resulting in the behavioral act is the construction of a cognitive representation of the distal environment. The later events in the chain are investigated, modified and guided by this cognitive representation. The cognitive representation thus acts as the effective environment which arouses motives and emotions, and guides overt behavior toward its target or goal“ (ALFRED L. BALDWIN: A Cognitive Theory of Socialization. In: DAVID A. GOSLIN (ed.): Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago: Rand McNally 1969, p. 325-346, hier: p. 326).

5.3 Konsistenztheorien

FRITZ HEIDER (1896-1988): Begründer der Balance- und der Attributionstheorie.

Literaturhinweise:

FRITZ HEIDER: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart: Klett 1977 (Orig. 1958).

FRITZ HEIDER: Das Leben eines Psychologen. Eine Autobiographie. Weinheim: Beltz 2004 (Orig. 1983).

5.3.1 Balancetheorie (HEIDER)

Gestaltgesetze: Gesetz der Nähe
 Gesetz der Umschlossenheit
 Gesetz der Ähnlichkeit
 Gesetz der guten Gestalt (Prägnanzgesetz)

Literaturhinweis:

WOLFGANG METZGER: Figural-Wahrnehmung. In: ders. (eds.): Handbuch der Psychologie, Bd. 1/1: Wahrnehmung und Bewusstsein. Göttingen. Hogrefe 1966, p. 693-744.

„Die Balancetendenz ist ein Bestreben der Teile des kognitiven Feldes, nicht miteinander in Fehde zu liegen, entgegenkommend zu sein und eine harmonische Familie zu bilden. Teile, die in irgendeiner Beziehung zueinander stehen, sollten zueinander passen, miteinander harmonisieren...“ (FRITZ HEIDER: Über Balance und Attribution. In: DIETMAR GÖRLITZ, WULF-UWE MEYER & BERNARD WEINER [eds.]: Bielefelder Symposium über Attribution. Stuttgart: Klett-Cotta 1978, p. 19-28, hier: p. 28).

„Die beiden hauptsächlichen Konzepte, die wir benutzen, um die Vielfalt der Ereignisse zu erklären, die von der naiven Psychologie mit positiven und negativen Gefühlen verbunden werden, sind Einheitsbildung und Gleichgewichtszustand. Kurz gesagt, bilden zwei Größen eine Einheit, wenn sie so wahrgenommen werden, dass sie zusammengehören. Zum Beispiel werden die Mitglieder einer Familie als Einheit gesehen, eine Person und ihre Tat gehören zusammen. Das Konzept Gleichgewichtszustand bezeichnet eine Situation, in der die wahrgenommenen Einheiten und erfahrenen Gefühle ohne Spannungen nebeneinander bestehen; es gibt also keinen Drang zu einer Änderung, weder bei der kognitiven Organisation noch beim Gefühl“ (HEIDER 1977, p. 208).

HEIDER legte verschiedenen Personen die folgende Geschichte vor:

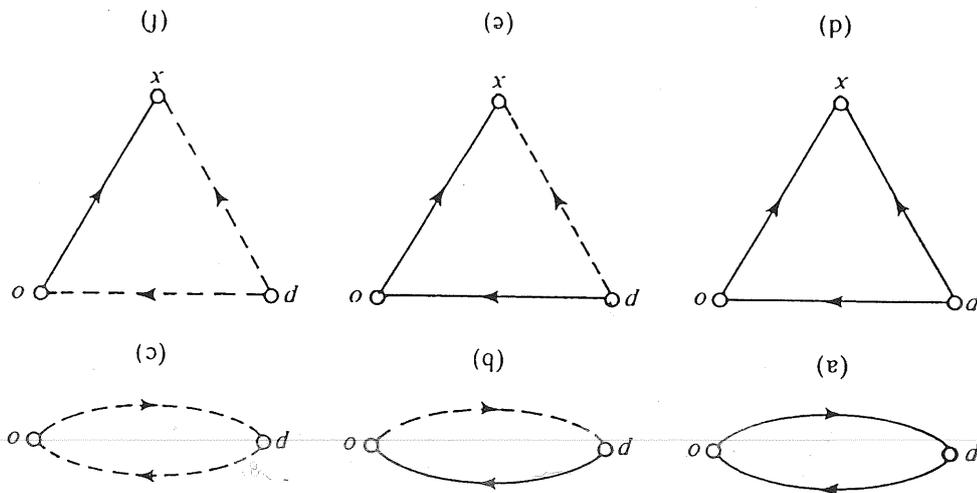
„Bob hält Jim für dumm und entsetzlich langweilig. Eines Tages liest Bob einige Gedichte, die ihm sehr gut gefallen und macht sich die Mühe, den Autor zu ermitteln, um ihn persönlich kennen zu lernen. Er bekommt heraus, dass Jim die Gedichte geschrieben hat.“

Die Versuchspersonen sollten angeben, was das wahrscheinlichste Ergebnis einer solchen Situation sein wird.

„Die Versuchspersonen lösten die Störung in den folgenden Weisen auf: 1. Sechsvierzig Prozent änderten den negativen Autor in eine positive Person um: ‚Er ändert widerwillig seine Meinung über Jim‘. Auf diese Weise wurden beide Größen positiv und es wurde ein Gleichgewicht erreicht. Neunundzwanzig Prozent änderten den Wert der Gedichte: ‚Er kommt zu dem Schluss, die Gedichte seien miserabel.‘ Auf diese Weise wurde das Gleich-

gewicht durch eine Transformierung der Einheit in der Form erreicht, dass sie konsistent negativ ist. 3. Fünf Prozent stellten die Einheitbildung selbst in Frage: ‚Bob würde wahrscheinlich bezweifeln, dass Jim die Gedichte geschrieben hat.‘ 4. Zwei Versuchspersonen änderten die Einheit, indem sie den Autor in solcher Weise differenzierten, dass die Einheit nur aus dem positiven Teil des Autors und den bewunderten Gedichten besteht: ‚Er glaubt dann, Jim sei in mancher Hinsicht gescheit und sonst dumm.‘ 5. Die restlichen Versuchspersonen lösten die Disharmonie nicht auf, aber einigen war sehr klar, dass die Situation einen Konflikt enthielt: ‚Bob ist verwirrt und weiss nicht, was er tun soll. Schliesslich sagt er Jim, dass er die Gedichte mag, aber ohne rechte Begeisterung.‘“ (HEIDER 1977, a.a.O., p. 208f.).

Halo-Effekt: Bei der Beurteilung von Personen neigen wir dazu, uns ein konsistentes Bild zu machen. Wirkt jemand attraktiv und sympathisch, besteht die Tendenz, dass wir der Person auch hohe Kompetenz zuschreiben. Ist jemand gut gekleidet, neigen wir dazu, der Person gute Umgangsformen und hohen Status zu attestieren. Obwohl uns nur minimale Informationen zur Verfügung stehen, machen wir uns ein umfassendes Bild von der Person. Positive Merkmale werden durch weitere positive Merkmale, negative durch weitere negative ergänzt. Dabei können sich gravierende Fehlbeurteilungen ergeben.



5.3.2 Theorie der kognitiven Dissonanz

LEON FESTINGER (1919-1989)

Literaturhinweise:

DAVID COHEN: Psychologists on Psychology, London: ARK Paperback 1985: Kapitel 5: Leon Festinger.

LEON FESTINGER: Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern: Huber 1978 (Original 1957).

9 Postulate der Dissonanztheorie:

- „1. Cognitive dissonance is a noxious state.
2. In the case of cognitive dissonance the individual attempts to reduce or eliminate it and he acts so as to avoid events that will increase it.
3. In the case of consonance the individual acts so as to avoid dissonance-producing events.
4. The severity or the intensity of cognitive dissonance varies with (a) the importance of the cognitions involved and (b) the relative number of cognitions standing in dissonant relation to one another.
5. The strength of the tendencies enumerated in (2) and (3) is a direct function of the severity of dissonance.
6. Cognitive dissonance can be reduced or eliminated only by (a) adding new cognitions or (b) changing existing ones.
7. Adding new cognitions reduces dissonance if (a) the new cognitions add weight to one side and thus decrease the proportion of cognitive elements which are dissonant, or (b) the new cognitions change the importance of the cognitive elements that are in dissonant relation with one another.
8. Changing existing cognitions reduces dissonance if (a) their new content makes them less contradictory with others, or (b) their importance is reduced.
9. If new cognitions cannot be added or the existing ones changed by means of a passive process, behaviors which have cognitive consequences favoring consonance will be recruited. Seeking new information is an example of such behavior“ (ROBERT B. ZAJONC: Cognitive Theories in Social Psychology. In: GARDNER LINDZEY & ELIOT ARONSON [eds.]: The Handbook of Social Psychology. Second Edition. Volume One. Reading: Addison-Wesley 1968, p. 320-411, hier: p. 360f.).

Beispiel 1: Essen von gebratenen Heuschrecken bei freundlicher und unfreundlicher Bedienung:

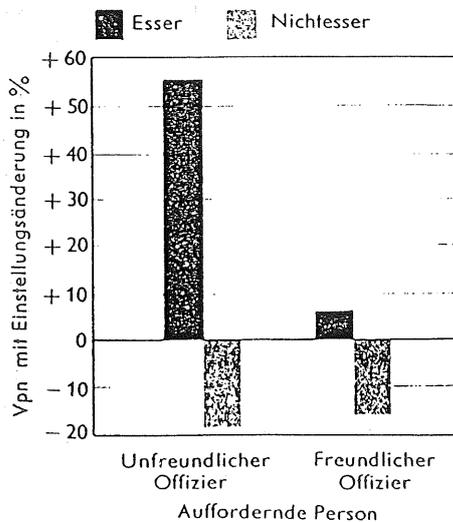


Abb. 16.5. Heuschrecken kennen, heißt sie lieben. Personen, die die Heuschrecken für den unfreundlichen Offizier verzehrten, schätzten sie viel positiver ein. Die übrigen Esser gaben nur in geringem Maße positivere Einschätzungen an, und bei den Nichtessern zeigte sich eine größere Abneigung als vorher. (Nach Zimbardo et al. 1965)

aus: PHILIP G. ZIMBARDO: Psychologie. Bearbeitet und herausgegeben von WILHELM F. ANGERMEIER, JOHANNES C. BRENGELMANN und THOMAS J. THIEKÖTTER. Berlin: Springer 1983 (4. Aufl.), p. 605

Beispiel 2: Nachentscheidungskonflikte: Divergenzeffekt (Erhöhung der Divergenz zwischen der gewählten und der nicht-gewählten Alternative)

Beispiel 3: Andere überzeugen, an einem langweiligen Experiment teilzunehmen bei 1 \$ Belohnung oder bei 20 \$ Belohnung

Beispiel 4: Hungergefühl nach Belohnung für weitere Teilnahme am Experiment (= niedrige Dissonanz) und ohne Belohnung (= hohe Dissonanz):

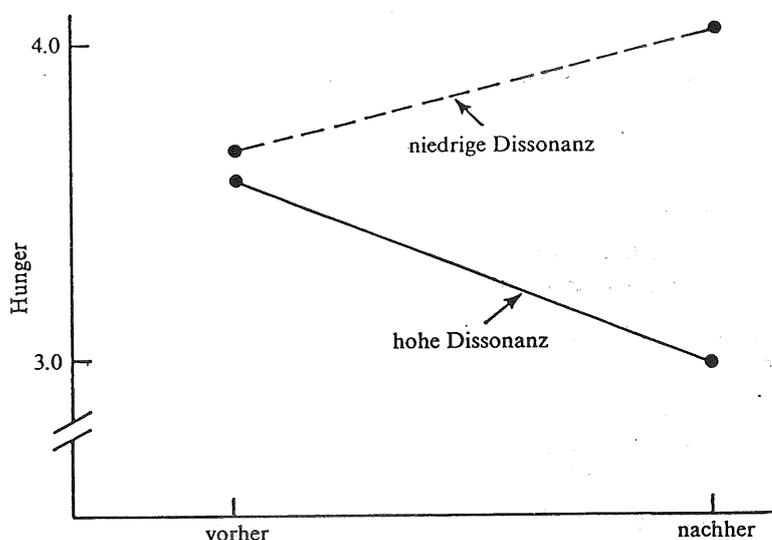


Abb. 2:5 Mittlere Selbstbeurteilung des Hungers von ausgewählten Versuchspersonen vor und nach der Dissonanzbeeinflussung (aus BREHM, 1962, S. 62).

aus: BERNARD WEINER: Theorien der Motivation. Stuttgart: Klett 1976, p. 162

Beispiel 5: Menge getrunkenen Wassers nach Belohnung (= niedrige Dissonanz) bzw. Nicht-Belohnung (= hohe Dissonanz) für weitere Teilnahme am Experiment:

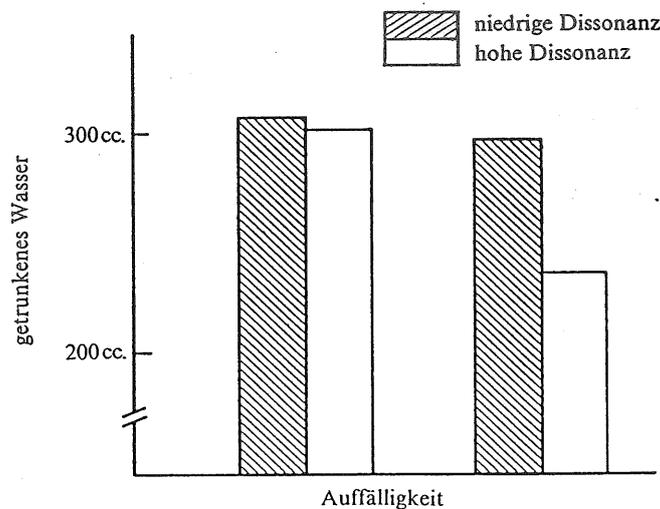


Abb. 2:6 Mittlere getrunkene ccm Wasser als Funktion von Dissonanz und Auffälligkeit der Durstbeeinflussung. In der Bedingung mit hoher Auffälligkeit war während des Versuchs Wasser im Blickfeld, während in der Bedingung mit niedriger Auffälligkeit keine Flüssigkeit zu sehen war (aus BREHM, 1962, S. 73).

aus: ebd., p. 162

JACK W. BREHM (1928-2009) schliesst aus den beiden Experimenten (Beispiele 4 und 5):

„Nur was der Organismus über seinen motivationalen Zustand ‚weiss‘, beeinflusst das Lernen, das Verhalten, die Wahrnehmung usw. Nichtkognitive Komponenten der Motivation, wie der psychologische Zustand des Organismus, würde[n] Verhalten wie etwa das Lernen nur in dem Ausmass beeinflussen, wie dieser [der psychologische Zustand des Organismus, W.H.] die kognitiven Komponenten beeinflusst. Das heisst, ein Deprivationszustand, der den Organismus beinahe tötet, müsste kognitiv repräsentiert sein, um überhaupt irgendeine psychologische Wirkung zu haben“ (BREHM, zit. nach WEINER, a.a.O., p. 163).

5.4 Attributionstheorie

5.4.1 Anknüpfung an LEWIN

„Nur das, was sie [die Person, W.H.] für wahr hält, beeinflusst ihre Reaktionen direkt, die tatsächliche Realität hat, wenn überhaupt, nur eine indirekte psychologische Bedeutung“ (HEIDER 1977, a.a.O., p. 205).

„Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real“ (WILLIAM I. THOMAS & DOROTHY S. THOMAS: Die Definition der Situation. In: HEINZ STEINERT [ed.]: Symbolische Interaktion. Stuttgart: Klett 1973, p. 333-335, hier: p. 334).

„The dictum of W.I. Thomas that situations which men define as real, are real in their consequences, applies with equal force to the realms of ideals. As long as men live by what they believe to be so, their beliefs are real in their consequences“ (REINHARD BENDIX, zit. nach HORST JÜRGEN HELLE: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart: Teubner 1977, p. 60f.).

5.4.2 Zum Begriff der Attribution

„Experience teaches us that we are involved with relevant life things, things which are mostly in the distance area. For example, I am involved with whether I can swim in that river or whether this board on which I am working will break. These things are in the distance, but we get information about them through something that immediately touches us. And this bridge between the immediate influence on us and the objects that are distant - that is attribution“ (HEIDER: A conversation with Fritz Heider. In: JOHN H. HARVEY, WILLIAM JOHN ICKES & ROBERT F. KIDD [eds.]: New Directions in Attribution Research. Vol. 1. Hillsdale: Erlbaum 1976, p. 3-18, hier: p. 4).

Distale Reize befinden sich ausserhalb des menschlichen Körpers und werden durch Medien (wie Licht oder Schall) vermittelt. *Proximale Reize* treffen auf unseren Körper bzw. dessen Sinnesorgane.

„Für unsere Zwecke werden wir mit dem Begriff Wahrnehmung die verschiedenen Arten kennzeichnen, wie wir Informationen über die Umwelt bekommen, von der direkten Wahrnehmung bis zur reinen Schlussfolgerung“ (HEIDER 1977, a.a.O., p. 40).

Attribution ist „... die Verbindung eines Ereignisses mit seinen zugrundeliegenden Bedingungen ...“ (ebd., p. 110).

„Es ist ein wichtiges Prinzip der common-sense-Psychologie und auch der Wissenschaftstheorie im Allgemeinen, dass der Mensch die Realität erfasst und sie vorhersagen und kontrollieren kann, indem er vorübergehende und veränderliche Verhaltensweisen und Ereignisse auf relativ unveränderliche zugrundeliegende Bedingungen bezieht, die sogenannten dispositionalen Eigenschaften seiner Welt“ (ebd., p. 99).

„Wenn wir Glas als zerbrechlich bezeichnen oder Zucker als löslich, dann verwenden wir Dispositionsbegriffe, deren logische Funktion folgende ist. Die Zerbrechlichkeit des Glases besteht nicht in der Tatsache, dass es zu einem gegebenen Zeitpunkt wirklich zerbrochen wird. Es kann zerbrechlich sein, ohne je zerbrochen zu werden. Dass es zerbrechlich ist, heisst, dass es in Splitter zerbrechen würde oder zersprungen wäre, wenn man jemals darauf schlägt oder darauf geschlagen hätte. Dass Zucker löslich ist, heisst, dass er sich beim Eintauchen ins Wasser auflösen würde oder aufgelöst hätte“ (GILBERT RYLE: Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam 1969, p. 51).

Attribution → Kausalattribution

Menschen interpretieren gemäss HEIDER Ereignisse als durch bestimmte Teile der relativ stabilen Umwelt verursacht. „Von besonderer Bedeutung für die Interpretation der sozialen Welt ist die Trennung von Faktoren, die in den Personen lokalisiert sind, von solchen, die ihren Ursprung in der Umwelt dieser Personen haben“ (HEIDER 1977, a.a.O., p. 346).

Tab. 4.1: Ein Schema zur Klassifikation von Ursachen, mit denen häufig Leistungen erklärt werden (modifiziert nach Weiner et al. 1971)

Zeitstabilität	Verankerung der Ursache (Lokation)	
	in der Person	in der Umwelt
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall (Glück/Pech)

aus: FALKO RHEINBERG: Motivation. Stuttgart: Kohlhammer 2008 (7. Aufl.), p. 82
(vgl. auch Reader: Text zur Vorlesung VI)

5.4.3 Wie kommen Attributionen zustande?

Erstens durch systematische Beobachtung (idealerweise im Stile der experimentellen Variation der Bedingungen).

Zweitens unter Rückgriff auf das Balanceprinzip: Verhaltensweisen, die mit unserem Bild einer Person (ihres „Charakters“ oder ihrer „Persönlichkeit“) übereinstimmen, werden der Person attribuiert, andere Verhaltensweisen den situativen Bedingungen.

Drittens mittels Attributionsmuster bzw. -schemata wie insbes. dem Schema „Fähigkeit plus Anstrengung“ oder „Können plus Versuchen“ (HEIDER).

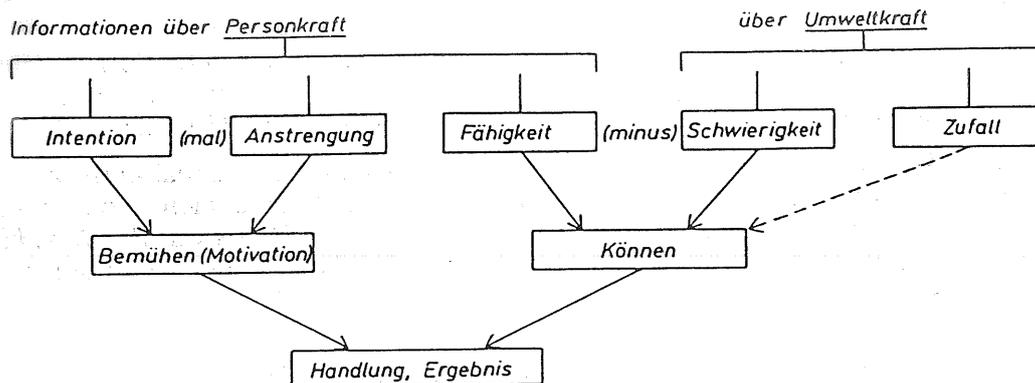


Abb. 13.1. Aufbau von Heiders Handlungsanalyse: von Informationen über Komponenten der Person- und der Umweltkraft (obere Zeile) über daraus gebildete Konzepte (mittlere Zeile) zur resultierenden Handlung und zu ihrem Ergebnis.

aus: HEINZ HECKHAUSEN: Motivation und Handeln. Berlin: Springer 1989 (2. Aufl.), p. 398.

Viertens attribuieren wir je nach Standpunkt unterschiedlich:

„Man könnte sagen, im Grossen und Ganzen erfolgt die Attribution von Handlung so, dass unsere Sicht der Umwelt oder unsere Relation zur Umwelt unversehrt bleibt oder sogar unterstützt wird. Da unsere Sicht das umfasst, was ‚sein sollte‘, ‚was wir gerne hätten‘ und ‚was ist‘, werden Attribution und Kognition durch rein subjektive Kräfte von Bedürfnissen und Wünschen ebenso beeinflusst wie durch die objektivere Grundlage, die das Rohmaterial liefert. Besonders wichtig ist der eingenommene Standort - ob man aus seiner eigenen Sicht wahrnimmt und beurteilt oder ob man in der Lage ist, die Position der Person einzunehmen, die der Ursprung der fraglichen Handlung ist“ (HEIDER 1977, a.a.O., p. 146).

5.4.4 Weshalb und wann erklären (attribuieren) Menschen eigenes und fremdes Verhalten?

HEIDER geht von einer *funktionalen Notwendigkeit* aus:

„Wenn ich z. B. auf meinem Tisch Sand finde, so möchte ich die zugrundeliegende Ursache dieser Tatsache herausfinden. Ich mache diese Untersuchung nicht aus reiner Neugier, sondern deshalb, weil nur, wenn ich dieses relativ unbedeutende Folgeereignis auf ein zugrundeliegendes Kernereignis beziehe, ich eine stabile Umwelt erreichen werde und die Möglichkeit haben werde, sie zu kontrollieren“ (HEIDER 1977, a.a.O., p. 100).

In der Psychologie ist gelegentlich von einem *Kontrollbedürfnis* die Rede.

Literaturhinweis:

AUGUST FLAMMER: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber 1990, insbes. Kapitel 7: Kontrollbedürfnis.

Neben einer funktionalen Notwendigkeit akzeptiert HEIDER auch die *Neugierde* als Motiv für Attributionsverhalten:

„I can imagine that there are quite a few people for whom everything is in terms of control over the environment. But there are other people who do not want to control; they are just curious. They are concerned about people not because of a need for control but because they like them“ (HEIDER 1976, a.a.O., p. 17).

Literaturhinweis:

BERTRAM F. MALLE & JOSHUA KNOBE: Which Behaviors Do People Explain? A Basic Actor-Observer Asymmetry. In: Journal of Personality and Social Psychology 1997 (72), p. 288-304.

Drei Kriterien, die gegeben sein müssen, damit Menschen nach Erklärungen („Attributionen“) für Verhaltensweisen oder Erlebnisse fragen:

- (1) Aufmerksamkeit
- (2) Unverständnis
- (3) Relevanz

→ Menschen suchen eher im Falle von negativen als von positiven Ereignissen nach Erklärungen. Das gilt (leider) auch für Schule, Erziehung und Unterricht. Positives (erwünschtes) Verhalten von Schülerinnen und Schülern fällt Lehrerinnen und Lehrern oft weniger auf als Negatives (Unerwünschtes). Lehrkräfte neigen dazu, die Normalität des Unterrichts zu überschätzen. Folglich schenken sie den positiven Ereignissen zu wenig Aufmerksamkeit und zollen ihnen zu wenig Anerkennung.

5.5 Leistungsmotivation

„Leistungsmotivation lässt sich ... definieren als das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemassstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann“ (HEINZ HECKHAUSEN: Leistungsmotivation. In: HANS THOMAE (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe 1965, p. 602-702, hier: p. 604).

5.5.1 Pioniere der Leistungsmotivationsforschung

HENRY A. MURRAY (1893-1988)
DAVID C. MCCLELLAND (1917-1998)
JOHN W. ATKINSON (1923-2003)
HEINZ HECKHAUSEN (1926-1988)

Das Leistungsmotiv ist ein Zugmotiv.

→ Bedeutung des Erwartungsbegriffs: „Wenn man erwartet, dass etwas 100%ig geschehen wird und dies geschieht wirklich, so wird man keine besondere affektive Reaktion zeigen. Dies ist lediglich eine Bestätigung, die, wenn überhaupt, Langeweile mit sich bringt. Es kann sogar mit der Zeit als negativ empfunden werden, wenn die gleiche Erwartung immer und immer wieder bestätigt wird. Soweit es Motivation wie die Leistungsmotivation betrifft, ist es für mich klar, dass sie sich auf einer Diskrepanz zwischen dem, was man erwartet, und dem, was passiert, aufbaut. Wenn der Unterschied klein ist, interessiert es einen, es erweckt Aufmerksamkeit und fordert einen heraus, so dass man zu dieser Situation besonders hingezogen wird. Ist der Unterschied zu dem, was man erwartet, zu gross, so vermeidet man diese. So sind Annäherungs- und Vermeidungsmotivation grundlegend mit dieser biologischen Sache verbunden“ (DAVID MCCLELLAND: Gespräch. In: RICHARD I. EVANS: Psychologie im Gespräch. Berlin: Springer 1979, p. 153-165, hier: p. 155).

5.5.2 Risikowahl-Modell (Erwartungs-mal-Wert-Theorie)

Literaturhinweis:

JOHN W. ATKINSON: Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior. In: Psychological Review 1957 (64), p. 359-372.

ATKINSON unterscheidet drei Faktoren: Erwartung (expectancy), Wert (incentive) und Motiv.

„An expectancy is a cognitive anticipation, usually aroused by cues in a situation, that performance of some act will be followed by a particular consequence“ (ATKINSON, a.a.O., p. 360).

„The incentive variable ... represents the relative attractiveness of a specific goal that is offered in a situation, or the relative unattractiveness of an event that might occur as a consequence of some act“ (ebd.).

„A motive is conceived as a *disposition* [s. Abschnitt 6.5.2: Zitat von RYLE, W.H.] to strive for a certain kind of satisfaction ...“ (ebd. – Hervorhebung W.H.). Dementsprechend gilt für das Leistungsmotiv: “The achievement motive is considered a *disposition* to approach success“ (ebd. – Hervorhebung W.H.).

Die drei Faktoren ergeben zusammen das Motivationsgeschehen:

„The strength of motivation to perform some act is assumed to be a multiplicative function of the strength of the motive, the expectancy (subjective probability) that the act will have as a consequence the attainment of an incentive, and the value of the incentive“ (ebd., p. 360f.).

$$\text{Motivation} = f(M \times P \times I)$$

$$\text{Motivation to Achieve} = f(M_s \times P_s \times I_s)$$

$$\text{Motivation to Avoid Failure} = f(M_f \times P_f \times I_f)$$

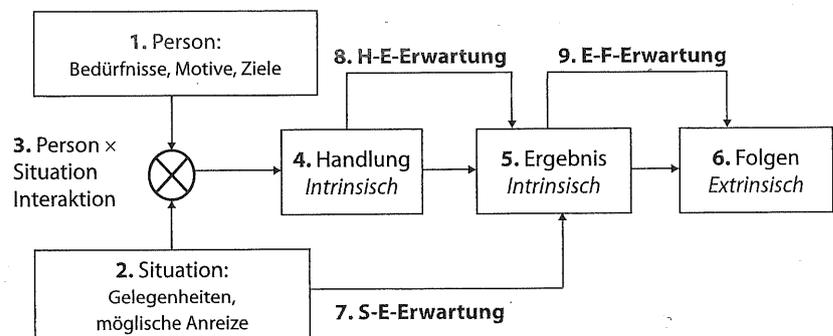
- M = Motive
- P = Expectancy (Probability)
- I = Incentive (Value)
- s = Index für das Erfolgsmotiv (Success)
- f = Index für das Misserfolgsmotiv (Failure)

Tab. 4.2: Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation (Heckhausen 1972)

		Motivausprägung	
3 Komponenten		erfolgszuversichtlich	mißerfolgsmeidend
1) Zielsetzung/Anspruchsniveau		realistisch, mittelschwere Aufgaben	unrealistisch, Aufgaben zu schwer oder zu leicht
	Erfolg	Anstrengung, gute eigene Tüchtigkeit	Glück, leichte Aufgabe
2) Ursachen-zuschreibung	Mißerfolg	mangelnde Anstrengung/Pech	mangelnde eigene Fähigkeit/„Begabung“
		Erfolgs-/Mißerfolgsbilanz positiv	Erfolgs-/Mißerfolgsbilanz negativ
3) Selbstbewertung			

aus: FALKO RHEINBERG: Motivation. Stuttgart. Kohlhammer 2004 (5. Aufl.), p. 70
(vgl. auch Reader: Text zur Vorlesung VI)

Abb. 1.2. Determinanten motivierten Handelns: Überblicksmodell mit ergebnis- und folgenbezogenen Erwartungen



aus: JUTTA HECKHAUSEN & HEINZ HECKHAUSEN (eds.): Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006 (3. Aufl.), p. 5

5.5.3 Leistungsattribution

„Relevante Ereignisse eines leistungsthematischen Person-Umwelt-Bezuges - und damit zeitliche Endzustände, auf die sich Leistungsmotivation bezieht - sind letztlich immer Erfolg und Misserfolg“ (HECKHAUSEN 1965, a.a.O., p. 604).

„Kausalattributionen im Zusammenhang leistungsmotivierten Verhaltens beziehen sich vornehmlich auf die wahrgenommenen Ursachen von Erfolg und Misserfolg. Wir nehmen an, dass Individuen vier Ursachenfaktoren sowohl zur nachträglichen Erklärung als auch zur Voraussage des Ausgangs von leistungsbezogenen Handlungen heranziehen. Diese vier Faktoren sind Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall. Das heisst: um *zurückliegenden* Erfolg und Misserfolg einer leistungsbezogenen Handlung zu erklären, zieht das Individuum seine eigene Fähigkeit oder die eines anderen Handelnden in Betracht, das Ausmass der aufgewandten Anstrengung, die Schwierigkeit der Aufgabe und das Ausmass von Zufallsgegebenheiten (Glück oder Pech). Wir gehen davon aus, dass diesen vier Faktoren Werte zugewiesen werden und dass der Handlungsausgang diesen vier Ursachen in unterschiedlichem Ausmass zugeschrieben wird. In ähnlicher Weise beruhen Erwartungen *zukünftigen* Erfolgs und Misserfolgs auf der Beziehung zwischen wahrgenommenem Begabungsniveau und wahrgenommener Aufgabenschwierigkeit, sowie auf einer Einschätzung der intendierten Anstrengung und antizipierten Zufallsgegebenheiten“ (BERNARD WEINER: Attributionstheoretische Analyse von Erwartung x Nutzen-Theorien. In: HEINZ-DIETER SCHMALT & WULF-UWE MEYER (eds.): Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart: Klett 1976, p. 81-100, hier: p. 81f.).

Tabelle 4.1
Klassifikationsschema wahrgenommener Determinanten leistungsbezogenen Verhaltens.

Stabilität über Zeit	Personabhängigkeit	
	internal	external
stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
instabil	Anstrengung	Zufall

aus: ebd., P. 82

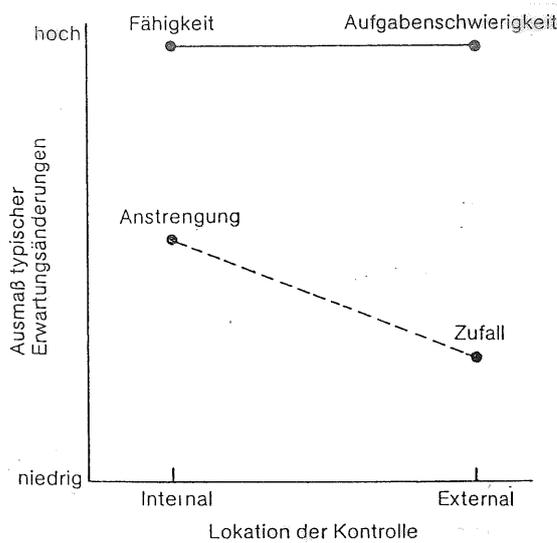


Abbildung 8.11: Ausmaß der Erwartungsänderung (Zunahme nach Erfolg, Abnahme nach Mißerfolg) als Funktion der Kausalattribution des Leistungsergebnisses

aus: BERNARD WEINER: Motivationspsychologie. München: Psychologie Verlags Union 1988 (2. Aufl.), p. 275

„Die Attribution eines Handlungsergebnisses auf stabile Faktoren (wie Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit) verursacht stärkere typische Erwartungsänderungen als Zuschreibung zu instabilen Ursachen (wie Anstrengung oder Zufall). Etwas anders formuliert: hat man Erfolg (Misserfolg) und glaubt man, dass die Ursachen des Handlungsergebnisses sich nicht ändern, dann wird man künftigen Erfolg (Misserfolg) mit erhöhter Sicherheit antizipieren. Wenn man jedoch die Ursachen des Leistungsergebnisses als variabel ansieht, so wird man seine ursprüngliche Erfolgs- oder Misserfolgserwartung nur wenig ändern“ (WEINER 1988, a.a.O., p. 275)

Tabelle 8.4: Dreidimensionale Taxonomie der wahrgenommenen Ursachen von Erfolg und Mißerfolg

	kontrollierbar		unkontrollierbar	
	stabil	variabel	stabil	variabel
internal	konstante eigene Anstrengung	variable eigene Anstrengung	eigene Fähigkeit	eigene Müdigkeit u. Stimmung; Fluktuationen der eigenen Fähigkeit
external	konstante Anstrengung anderer Personen	variable Anstrengung anderer	Fähigkeit anderer, Aufgabenschwierigkeit	Müdigkeit, Stimmung und Fluktuationen der Fähigkeit anderer, Zufall

(nach Rosenbaum, 1972, S. 21)

aus: ebd., p. 271

Attributionsverhalten von Erfolgs- und Misserfolgsmotivierten:

Erfolgsmotivierte „... haben ... die Tendenz, eigene Erfolge internalen Faktoren, insbesondere der eigenen Fähigkeit zuzuschreiben. Bei Misserfolg ist dagegen die Stabilitätsdimension entscheidend. Erfolgsszuversichtliche schreiben Misserfolge zeitvariablen Faktoren (z.B. mangelnder Anstrengung, Pech) zu. Diese Voreingenommenheit der Ursachenerklärung macht Leistungssituationen zu Gelegenheiten, bei denen man im Erfolgsfall hoch positive Selbstbewertungsaffekte erlebt. Im Misserfallsfall kann zwar auch Ärger auftreten. Wegen der Zeitvariabilität der Attribution bleibt aber die Aussicht auf Erfolg bei einem erneuten Versuch. Dieses Attributionsmuster wirkt also auf Erwartung und Anreiz motivational ausgesprochen günstig.

Die typische Ursachenerklärung von Misserfolgsmotivierten fällt dagegen deutlich ungünstiger aus. Im Vergleich zu Erfolgsszuversichtlichen erklären sie eigenen Misserfolg häufiger mit einem Mangel an Fähigkeit. Eigene Erfolge werden dagegen häufiger dem Glück zugeschrieben. Damit haben Leistungssituationen im Erfolgsfall geringen Belohnungswert. Im Misserfallsfall führt dagegen dieses Attributionsmuster zu starker Betroffenheit und nimmt zugleich die Hoffnung auf künftig besseres Abschneiden“ (RHEINBERG 2008, a.a.O., p. 83f.).

Emotionale Reaktionen auf Leistungsattributionen:

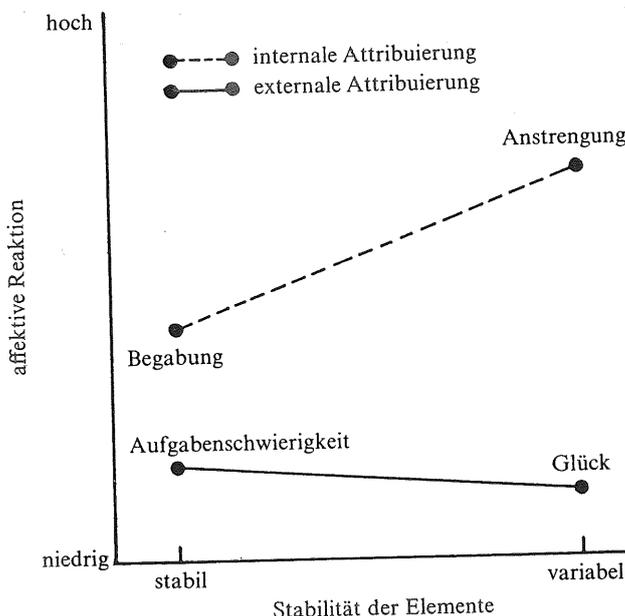


Abb. 3:6 Vermutete Stärke affektiver Reaktionen auf Erfolg und Mißerfolg als Funktion der Kausalattributionen.

aus: BERNARD WEINER: Theorien der Motivation. Stuttgart: Klett 1976, p. 242

Fremdbeurteilung von Leistungen:

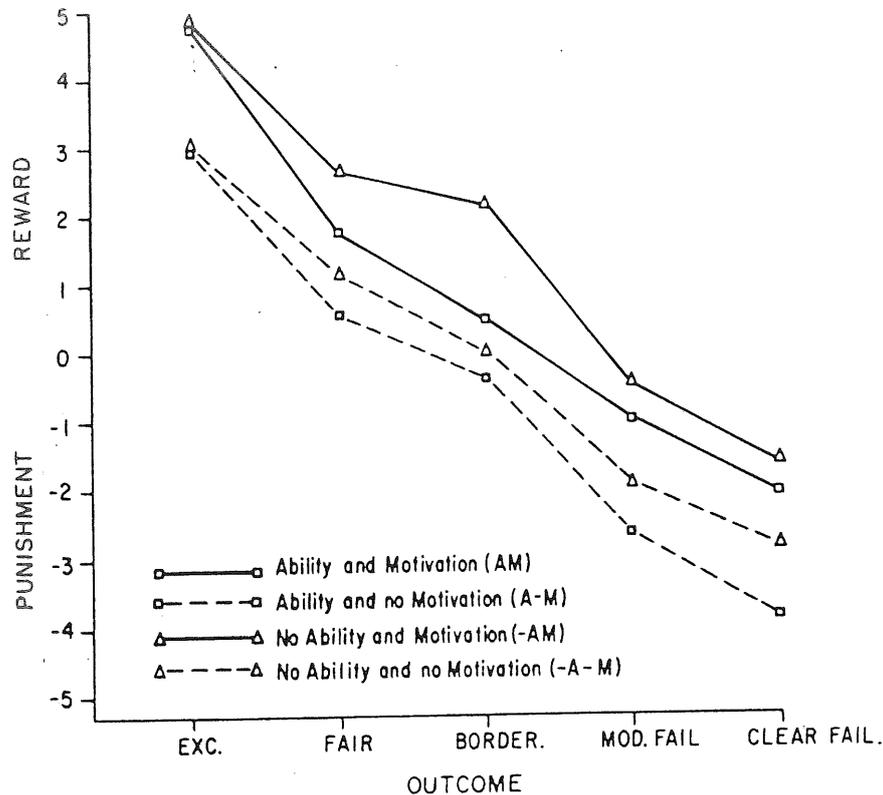


FIGURE 1. Evaluation as a function of outcome, effort, and ability
Note. From "An Attributional Analysis of Achievement Motivation," by B. Weiner and A. Kukla, 1970, *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, p. 3. Copyright 1970 by the American Psychological Association. Reprinted with permission.

aus: BERNARD WEINER: Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. In: Review of Educational Research 1994 (64), p. 557-573, hier: p. 559

Was ist eine gerechte Note: eine Note, die ausschliesslich die erbrachte Leistung bewertet, oder eine Note, die mit berücksichtigt, wie die Leistung erbracht worden ist?

Welche motivationspsychologischen Auswirkungen haben schulische Outputmessungen, wie sie in der Schweiz zurzeit von der EDK im Rahmen des HarmoS-Projekts geplant werden?

Literaturhinweis:

KENNON M. SHELDON & BRUCE J. BIDDLE: Standards, Accountability and School Reform: Perils and Pitfalls. In: Teachers College Record 1998 (100), p. 164-180.

5.5.4 Akteur- versus Beobachterperspektive

Wir neigen dazu, eigenes Verhalten auf situative (externale) Bedingungen zurückzuführen („Attribution zum Objekt“ [HEIDER]) und fremdes Verhalten der Person (internal) zuzuschreiben („Attribution zur Person“ [HEIDER]).

Literaturhinweise:

LINDA BECKMAN: Effects of Students' Level and Patterns of Performance on Teachers' and Observers' Attributions of Causality. In: Journal of Educational Psychology 1970 (61), p. 76-82.

LINDA BECKMAN: Teachers' and Observers' Perceptions of Causality for a Child's Performance. In: Journal of Educational Psychology 1973 (65), p. 198-204.

EDWARD E. JONES & RICHARD E. NISBETT: The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior. In: EDWARD E. JONES, DAVID E. KANOUSE, HAROLD H. KELLEY, RICHARD E. NISBETT, STUART VALINS & BERNARD WEINER: Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown: General Learning Press 1971 (p. 79-94).

Zusammenfassung der Untersuchung von BECKMAN (1970):

Versuchspersonen waren angehende Lehrerinnen. Jede bekam ein Blatt mit mathematischen Problemen, in denen sie nach kurzer Vorbereitung zwei Grundschüler, die sich im Nebenraum befanden, über eine Mikrofonanlage unterrichten sollte. Die Rückmeldungen des Unterrichtserfolgs wurden vom Versuchsleiter in der Weise manipuliert, dass einer der beiden Schüler ständig gute Leistungen aufwies, beim anderen dagegen änderten sich die Leistungen im Laufe des Unterrichts entweder von gut nach schlecht oder von schlecht nach gut.

Eine nachträgliche Befragung zur Kausalattribution der verschiedenen Leistungsverläufe enthüllte, dass die Lehrerinnen geneigt waren, Leistungsverbesserungen des Schülers vornehmlich auf die Güte des eigenen Unterrichts, Leistungsverschlechterungen dagegen mehr auf Fähigkeits- und Motivationsmängel des Schülers zurückzuführen. Unabhängige Beobachter, die den Unterrichtsverlauf verfolgt hatten, waren dagegen eher gegenteiliger Ansicht! Sie führten Leistungsverbesserungen des Schülers nicht auf den guten Unterricht der Lehrerin, sondern auf die hohe Lernmotivation des Schülers zurück und – im Vergleich dazu – sahen sie die Ursachen der Leistungsverschlechterung im Unterricht der Lehrerin.

Von der Differenz von Akteur- und Beobachterperspektive ist der *fundamentale Attributionsfehler* zu unterscheiden: Menschen haben die Tendenz, sowohl dispositionale Faktoren zu überschätzen als auch situative Faktoren zu unterschätzen, wenn sie nach einer Ursache für ein bestimmtes Verhalten suchen.

Literaturhinweise:

LEE ROSS: The Intuitive Psychologist and his Short-Comings. Distortions in the Attribution Process. In: LEONARD BERKOWITZ (ed.): Advances in Experimental Social Psychology, vol. 10. New York: Academic Press 1977, p. 173-220.

LEE ROSS & RICHARD E. NISBETT: The Person and the Situation. Perspectives of Social Psychology. New York: McGraw-Hill 1991.

5.5.5 Kultur und Leistung (I)

Literaturhinweise:

DAVID C. MCCLELLAND: *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand 1961.

MAX WEBER: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 1905 (21), p. 1-110.

6. Exkurs: Kompetenz (efficacy)

ROBERT W. WHITE (1904-2001)

Literaturhinweise:

ROBERT W. WHITE: *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*. In: *Psychological Review* 1959 (66), p. 297-333.

ROBERT W. WHITE: *Competence and the Psychosexual Stages of Development*. In: MARSHALL R. JONES (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation* 1960. Lincoln: University of Lincoln Press 1960, p. 97-141.

„... competence will refer to an organism's capacity to interact effectively with its environment“ (WHITE 1959, p. 297).

„Competence means fitness or ability. The competence of an organism means its fitness or ability to carry on those transactions with the environment which result in its maintaining itself, growing, and flourishing. Some parts of the environment must if possible be fought off, but other parts can safely be enjoyed, and still others can be ingested and transformed into materials for self-maintenance and growth“ (WHITE 1960, p. 100).

Kompetenz ist kein Defizitmotiv (wie Hunger oder Durst).

„In hunger and thirst, tissue deficits, humoral factors, and consummatory responses retain an important position. The mature sex drive depends heavily on hormonal levels and is sharply oriented toward consummation. Tendencies like exploration do not share these characteristics, whatever else they have in common with the better known drives. It is in order to emphasize their intrinsic peculiarities, to get them considered in their own right without a cloud of surplus meanings, that I prefer in this essay to speak of the urge that makes for competence simply as motivation rather than as drive“ (WHITE 1959, p. 305).

Etwas zu können ist in sich motivierend.

„Nichts ist dem Menschen unerträglicher als völlige Untätigkeit, als ohne Leidenschaften, ohne Geschäfte, ohne Zerstreuungen, ohne Aufgabe zu sein. Dann spürt er seine Nichtigkeit, seine Verlassenheit, sein Ungenügen, seine Abhängigkeit, seine Unmacht, seine Leere. Allsogleich wird dem Grunde seiner Seele die Langeweile entsteigen und die Düsternis, die Trauer, der Kummer, der Verdruss, die Verzweiflung“ (BLAISE PASCAL: *Über die Religion und über einige andere Gegenstände (Pensées)*. Hrsgg. von EWALD WASMUTH. Heidelberg: Lambert Schneider 1972 [8. Aufl.], p. 75).

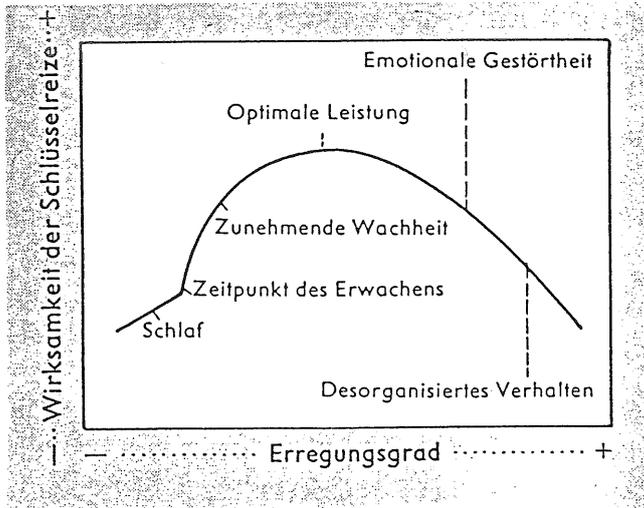


Abb. 10.2. Die umgekehrte U-Funktion. Die Kurve zeigt, wie die wirksame Ausnützung der Schlüsselreize mit der Höhe des allgemeinen Erregungsniveaus variiert. Eine optimale Leistung kann bei einem mittleren Erregungsgrad erwartet werden. Bei sehr niedrigem (-) oder sehr hohem (+) Erregungsgrad werden gewöhnlich die schlechtesten Leistungen erzielt. (Nach Hebb 1958)

aus: PHILIP G. ZIMBARDO: Psychologie. Berlin: Springer 1983 (4. Aufl.), p. 348

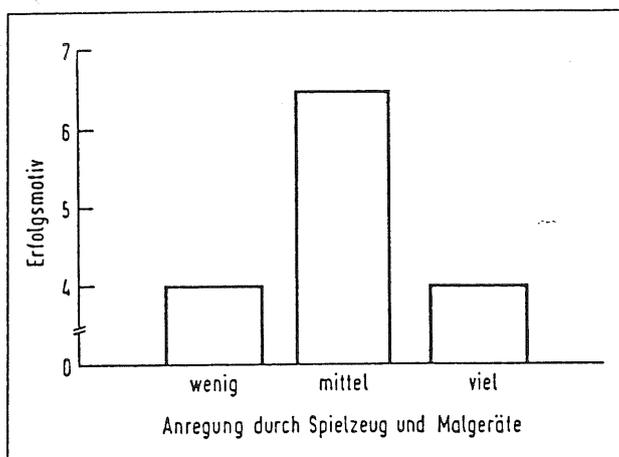


Abb. 16.15: Mittelwerte des Erfolgsmotivs (Netto-Hoffnung) von Schülern des 4. Schuljahres bei wenig, mittel und viel Anregung durch Spielzeug und Malgeräte (nach Trudewind in Heckhausen, 1974b, S. 192)

aus: ROLF OERTER: Motivation und Handlungssteuerung. In: ROLF OERTER & LEO MONTADA (eds.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995 (3. Aufl.), p. 758-822, hier: p. 802

Einfache Lebewesen lernen über die Motivsysteme von Hunger, Durst und Sexualität. Sie lernen, wenn sie in ihren *Bedürfnissen* depriviert sind. So werden in den Konditionierungsexperimenten der Behavioristen die Versuchstiere (z. B. Ratten oder Tauben) zuerst „ausgehungert“, bevor sie ins Labyrinth oder die Skinner-Box gesetzt werden, um zu lernen.

Höhere Lebewesen lernen auch im Zustand der Befriedigung ihrer elementaren Bedürfnisse. Sie müssen dementsprechend auch nicht extrinsisch verstärkt werden, um zu lernen. Vielmehr können sie im Rahmen eines sich selbst verstärkenden Motivsystems durch Neugierde und Explorationsverhalten lernen.

„My proposal is that activity, manipulation, and exploration, which are all pretty much of a piece in the infant, be considered together as aspects of competence, and that for the present we assume that one general motivational principle lies behind them. The word I have suggested for this motive is *effectance* because its most characteristic feature is seen in the production of effects upon the environment“ (WHITE 1960, p. 102f.).

„Such activities in the ultimate service of competence must therefore be conceived to be motivated in their own right. It is proposed to designate this motivation by the term *effectance* and to characterize the experience produced as a *feeling of efficacy*“ (WHITE 1959, p. 329).

„Putting it picturesquely, we might say that the effectance urge represents what the neuromuscular system wants to do when it is otherwise unoccupied or is gently stimulated by the environment. Obviously there are no consummatory acts; satisfaction would appear to lie in the arousal and maintaining of activity rather than in its slow decline toward bored passivity“ (ebd., p. 321).

„Effectance motivation ... aims for the feeling of efficacy, not for the vitally important learnings that come as its consequence“ (ebd., p. 323).

→ ALBERT BANDURA: Theory of Self-Efficacy (Selbstwirksamkeit)

Literaturhinweis:

ECKHARD KLIEME & JOHANNES HARTIG: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: MANFRED PRENZEL, INGRID GOGOLIN & HEINZ-HERMANN KRÜGER (eds.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, p. 11-29.

7. Selbsttheorien der Motivation

7.1 Einleitung

Der Begriff des Selbst umschreibt die reflexive Kompetenz des Menschen, d.h. seine Fähigkeit, sich selbst zum Objekt und Ziel epistemischer und praktischer Handlungen zu machen. Vgl. BISCHOFs Analyse des Tier-Mensch-Übergangs im Reader: Text zur Vorlesung IV: Reflexion.

→ Selbstbewusstsein, Selbsterkenntnis, Selbstpraxis

Literaturhinweis:

ERNST TUGENDHAT: Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1979.

„... the claim is that our interpretation of ourselves and our experience is constitutive of what we are, and therefore cannot be considered as merely a view on reality, separable from reality, nor as an epiphenomenon which can be by-passed in our understanding of reality“ (CHARLES TAYLOR: Self-Interpreting Animals. In: ders.: Philosophical Papers, vol. 1: Human Agency and Language. Cambridge: Cambridge University Press 1985, p. 45-76, hier: p. 47).



Abb. 14.16. Modell der Selbstbewertung

aus: HECKHAUSEN 1989, a.a.O., p. 448

7.2 Das Gefühl der Freiheit

7.2.1 Origin vs. Pawn

„Man’s primary motivational propensity is to be effective in producing changes in his environment. Man strives to be a causal agent, to be the primary locus of causation for, or the origin of, his behavior; he strives for personal causation“ (RICHARD DE CHARMS: Personal Causation. The Internal Affective Determinants of Behavior. New York: Academic Press 1968, p. 269).

„Whenever a person experiences himself to be the locus of causality for his own behavior ... he will consider himself to be intrinsically motivated. Conversely, when a person perceives the locus of causality to be external to himself ... he will consider himself to be extrinsically motivated“ (ebd., p. 328).

„The personal aspect is more important motivationally than objective facts. If the person feels he is an Origin, that is more important in predicting his behavior than any objective

indications of coercion. Conversely, if he considers himself a Pawn, his behavior will be strongly influenced, despite any objective evidence that he is free. An Origin has a strong feeling of personal causation, a feeling that the locus for causation of effects in his environment lies within himself. The feedback that reinforces this feeling comes from changes in his environment that are attributed to personal behavior. This is the crux of the concept of personal causation and it is a powerful motivational force directing future behavior. A Pawn has a feeling that causal forces beyond his control, or personal forces residing in others, or in the physical environment, determine his behavior. This constitutes a strong feeling of powerlessness or ineffectiveness“ (ebd., p. 274).

7.2.2 Reaktanztheorie

JACK BREHM: vgl. Synopse VI, S. 3

4 Postulate der Reaktanztheorie:

- „a) Individuen haben die Freiheit, bestimmte Verhaltensweisen auszuführen.
- b) Wenn die Person bemerkt, dass eine dieser freien Verhaltensweisen bedroht oder gar unmöglich gemacht wird, entsteht psychologische Reaktanz. Dieses ist ein motivationaler Zustand, die verlorene oder bedrohte Freiheit wiederherzustellen.
- c) Die Stärke der Reaktanz hängt von drei Bedingungen ab, nämlich erstens der Wichtigkeit der Freiheit für die Person, zweitens dem Umfang der bedrohten oder eliminierten Freiheit, und drittens der Stärke der Freiheitseinengung.
- d) Die Reaktanz-Motivation äussert sich in unterschiedlichen Effekten“ (GISLA GNIECH & HANS-JOACHIM GRABITZ: Freiheitseinengung und psychologische Reaktanz. In: DIETER FREY [ed.]: Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber 1978, p. 48-73, hier: p. 48).

„The basic idea of the theory is that a person is motivationally aroused any time he thinks one of his freedoms has been threatened or eliminated. This motivational arousal, called ‚psychological reactance‘ ... , moves a person to try to restore his freedom. The rest of the theory consists of indicating (a) the various ways freedoms can be threatened or eliminated; (b) the factors that determine the magnitude of psychological reactance; and (c) the effects of psychological reactance on the individual’s behavior and subjective feelings“ (JACK W. BREHM: Responses to Loss of Freedom: A Theory of Psychological Reactance. In: JOHN W. THIBAUT, JANET T. SPENCE & ROBERT C. CARSON [eds.]: Contemporary Topics in Social Psychology. Morristown: General Learning Press 1976, p. 53-78, hier: p. 53).

Literaturhinweis:

ANCA M. MIRON & JACK W. BREHM: Reactance Theory – 40 Years Later. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 2006 (37), p. 9-18.

7.3 Selbstwirksamkeitstheorie der Motivation

ALBERT BANDURA (*1925)

Internetseiten: <http://www.des.emory.edu/mfp/bandurabio.html>
<http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>

7.3.1 Einleitung

Socio-behavioristic Approach

„... most prior applications of learning theory to issues concerning prosocial and deviant behavior ... have suffered from the fact that they have relied heavily on a limited range of principles established on the basis of, and mainly supported by, studies of animal learning or human learning in one-person situations. In order to account adequately for social phenomena, it is necessary to extend and modify these principles, and to introduce new principles that have been established and confirmed through studies of the acquisition and modification of human behavior in dyadic and group situations ...“ (ALBERT BANDURA & RICHARD H. WATERS: Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart, and Winston 1963, p. 1).

Soziales Lernen (Modelllernen, Beobachtungslernen)

„New responses may be learned or the characteristics of existing response hierarchies may be changed as a function of observing the behavior of others and its response consequences without the observer’s performing any overt responses himself or receiving any direct reinforcement during the acquisition period“ (ebd., p. 47).

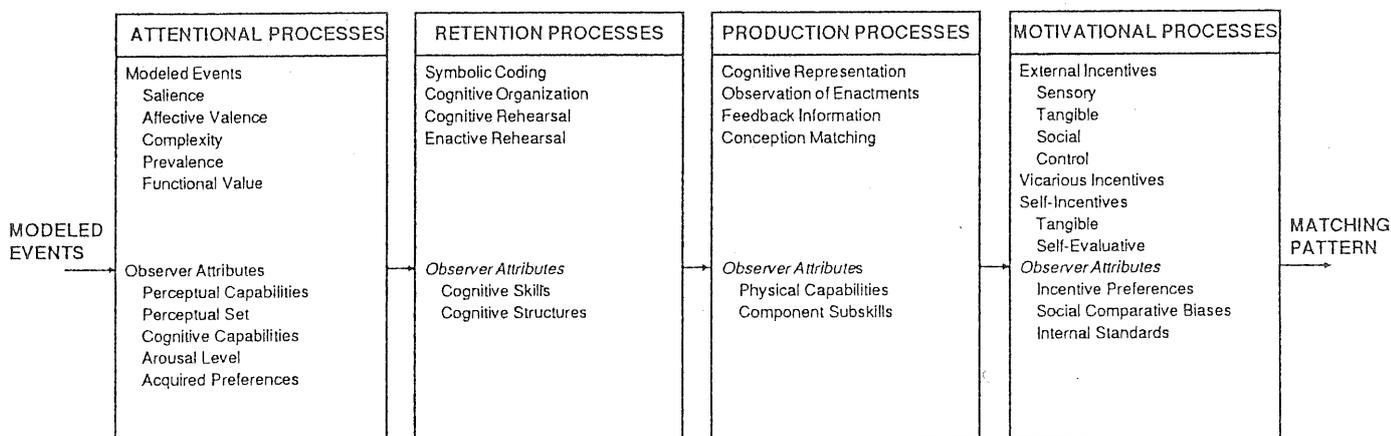


Figure 2. Subprocesses governing observational learning.

aus: ALBERT BANDURA: Social Cognitive Theory. In: Annals of Child Development, vol. 6, 1989, p. 1-60, hier: p. 16.

„Theorien, die menschliches Verhalten als das Ergebnis externer Belohnungen und Bestrafungen erklären, bieten ein verstümmeltes Bild des Menschen, weil er sein Handeln teilweise durch selbstgeschaffene Konsequenzen steuert ... Beispiel und Vorschrift liefern Verhaltensstandards, die als Grundlage für selbstverstärkende Reaktionen dienen. Die Tatsache, dass Menschen auf sich selbst reagieren lernen, gibt ihnen die Möglichkeit zur Selbststeuerung. Sie tun Dinge, die ihnen selbst Freude verschaffen und ihren Selbstwert erhöhen, und sie meiden Verhaltensweisen, die zur Selbstbestrafung führen. Nachdem die Selbstverstärkungsfunktionen erworben worden sind, ruft ein gegebener Akt zwei Sorten von Konsequenzen hervor: Selbstbewertende Reaktionen und externe Ergebnisse. Verstärkungen, die aus der Person oder aus der Umwelt stammen, können einander ergänzende

oder entgegengesetzte Einflüsse auf das Verhalten ausüben. Zum Beispiel geraten Individuen gewöhnlich in Konflikt, wenn sie für ein Verhalten belohnt werden, das sie persönlich verurteilen. Wenn die Selbstverurteilungskonsequenzen die belohnenden Folgen aufwiegen, bleiben die externen Einflüsse verhältnismässig unwirksam. Wenn andererseits gewisse Handlungsweisen zu Belohnungen führen, die die Selbstzensur in den Schatten stellen, wird daraus ein widerstrebendes Einverständnis resultieren. ... Externe Konsequenzen üben den grössten Einfluss auf das Verhalten aus, wenn sie mit denen kompatibel sind, die selbst geschaffen werden“ (ALBERT BANDURA: Verhaltenstheorien und die Modelle des Menschen. In: ders.: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett 1976, p. 205-229, hier: p. 209f.).

7.3.2 Self-Efficacy (Selbstwirksamkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbstwirksamkeitserwartung)

„The present article presents an integrative theoretical framework to explain and to predict psychological changes achieved by different modes of treatment. This theory states that psychological procedures, whatever their form, alter the level and strength of *self-efficacy*. It is hypothesized that expectations of personal efficacy determine whether coping behavior will be initiated, how much effort will be expended, and how long it will be sustained in the face of obstacles and aversive experiences. Persistence in activities that are subjectively threatening but in fact relatively safe produces, through experiences of mastery, further enhancement of self-efficacy and corresponding reductions in defensive behavior. In the proposed model, expectations of personal efficacy are derived from four principal sources of information: performance accomplishments, vicarious experience, verbal persuasion, and physiological states. The more dependable the experiential sources, the greater are the changes in perceived self-efficacy“ (ALBERT BANDURA: Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review 1977 (84), p. 191-215, hier: p. 191).

„Die meisten Menschen ... gründen ihr Verhalten in grossem Umfange auf die Forderungen, die sie an sich selber stellen, und die Billigung, die ihr Verhalten in ihren eigenen Augen findet“ (BANDURA 1976, a.a.O., p. 214f.).

„Anyone who attempted to change a devoted pacifist into a cruel aggressor or a religious devotee into an atheist would quickly come to appreciate the force of self-reactive influence in the regulation of human behavior. After people adopt personal standards, they regulate their behavior by their self-sanctions. They do things that give them self-satisfaction and a sense of pride and self-worth and refrain from behaving in ways that give rise to self-dissatisfaction, self-devaluation, and self-censure“ (ALBERT BANDURA: Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman 1997, p. 22).

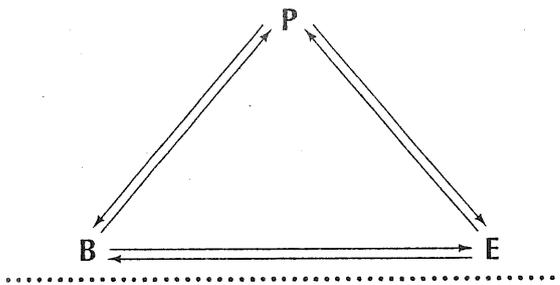


FIGURE 1.1. The relationships between the three major classes of determinants in triadic reciprocal causation. B represents behavior; P the internal personal factors in the form of cognitive, affective, and biological events; and E the external environment. (Bandura, 1986a)

aus: ebd., p. 6

„In social cognitive theory, an efficacious personality disposition is a dynamic, multifaceted belief system that operates selectively across different activity domains and under different situational demands, rather than being a decontextualized conglomerate. The patterned individuality of efficacy beliefs represents the unique dispositional makeup of efficaciousness for any given person“ (ebd., p. 42).

„People’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true. Hence, it is people’s belief in their causative capabilities that is the major focus of inquiry“ (ebd., p. 2).

„Unless people believe they can produce desired effects by their actions, they have little incentive to act. Efficacy belief, therefore, is a major basis of action. People guide their lives by their beliefs of personal efficacy. *Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments.* The events over which personal influence is exercised vary widely, however. Influence may entail regulating one’s own motivation, thought processes, affective states, and actions, or it may involve changing environmental conditions, depending on what one seeks to manage“ (ebd., p. 2f.).

„In short, perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances“ (ebd., p. 37).

Selbstwirksamkeit ≠ Selbstwert/Selbstvertrauen:

„Perceived self-efficacy is concerned with judgments of personal capability, whereas self-esteem is concerned with judgments of self-worth. There is no fixed relationship between beliefs about one’s capabilities and whether one likes or dislikes oneself. Individuals may judge themselves hopelessly inefficacious in a given activity without suffering any loss of self-esteem whatsoever, because they do not invest their self-worth in that activity. The fact that I acknowledge complete inefficacy in ballroom dancing does not drive me to recurrent bouts of self-devaluation. Conversely, individuals may regard themselves as highly efficacious in an activity but take no pride in performing it well“ (ebd., p. 11).

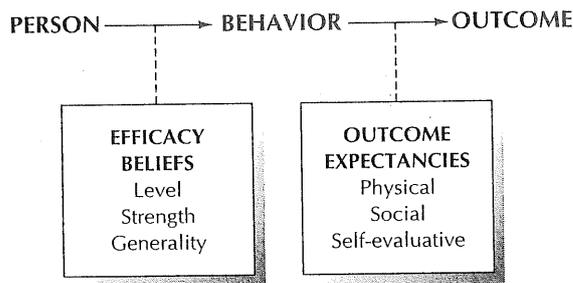


FIGURE 1.3. The conditional relationships between efficacy beliefs and outcome expectancies. In given domains of functioning, efficacy beliefs vary in level, strength, and generality. The outcomes that flow from a given course of action can take the form of positive or negative physical, social, and self-evaluation effects.

aus: ebd., p. 22

		OUTCOME EXPECTANCIES	
		-	+
EFFICACY BELIEFS	+	Protest Grievance Social activism Milieu change	Productive engagement Aspiration Personal satisfaction
	-	Resignation Apathy	Self-devaluation Despondency

FIGURE 1.2. The effects of different patterns of efficacy beliefs and performance outcome expectancies on behavior and affective states. The pluses and minuses represent positive and negative qualities of efficacy beliefs and outcome expectancies.

aus: ebd., p. 20

„A high state of personal efficacy in a responsive environment that rewards valued accomplishments fosters aspirations, productive engagement in activities, and a sense of fulfillment. These are the conditions that enable people to exercise substantial control over their lives through self-development“ (ebd., p. 21).

„Belief in one’s ability to produce desired effects fosters accomplishments in all cultures. But cultural values and practices affect how efficacy beliefs are developed, the purposes to which they are put and the way in which they are best exercised in particular cultural milieus. Thus, in cross-cultural analyses, efficacy beliefs contribute to the productivity of members of both collectivistic and individualistic cultures. Individualists are most efficacious and productive when they can manage things themselves, whereas collectivists are most efficacious and productive when they manage things together“ (ebd., p. 32).

7.3.3 Selbstwirksamkeit: pädagogische Anwendungen

- Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern
- Selbstwirksamkeit von Lehrkräften
- Kollektive Selbstwirksamkeit von Schulen (wird im Folgenden nicht behandelt)

Literaturhinweis: BANDURA 1997, a.a.O., Kapitel 6

A. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Schülerinnen und Schülern

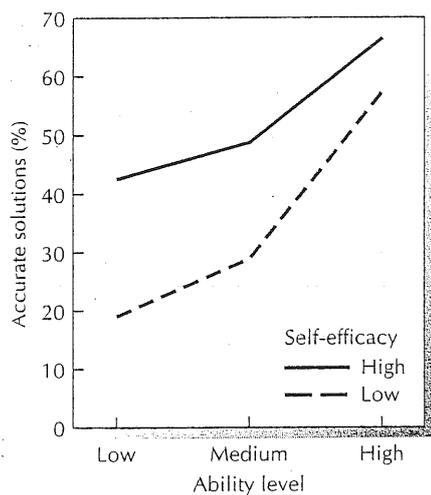


FIGURE 6.1. Mean levels of mathematical performance achieved by students as a function of mathematical ability and perceived mathematical self-efficacy. (After Collins, 1982)

aus: BANDURA 1997, a.a.O., p. 215

„General intentions, which are indefinite about the level of attainment to be reached, provide little basis for regulating one’s efforts or for evaluating one’s capabilities. In studies of the regulative function of goals differing in specificity, clear, attainable goals produce higher levels of performance than general intentions to do one’s best, which usually have little or no effect ... Specific performance goals serve to motivate the unmotivated and to foster positive attitudes toward the activities ...“ (BANDURA 1997, a.a.O., p. 133).

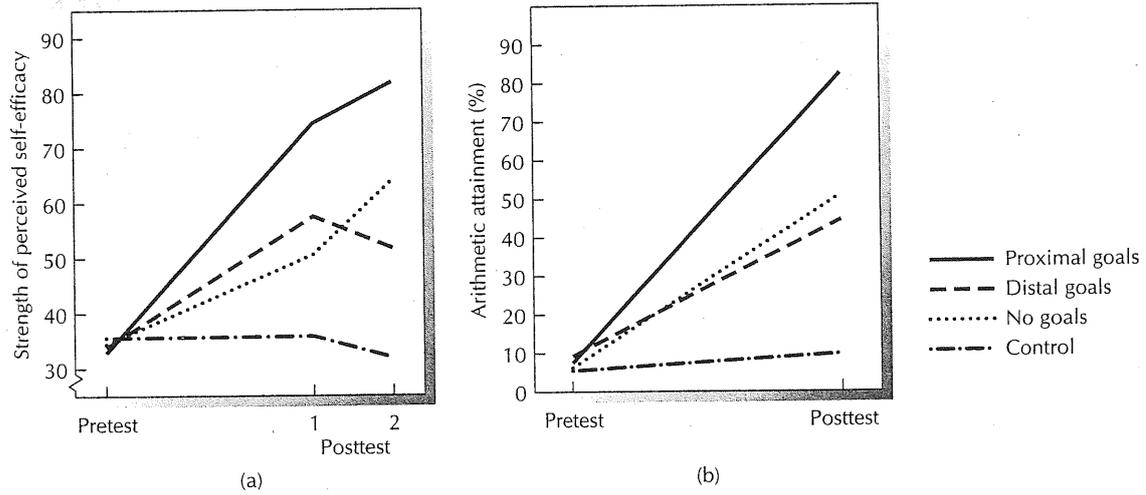


FIGURE 4.7. (a) Strength of children's perceived arithmetic efficacy at the beginning of the study (pretest), after they completed the self-directed learning (posttest 1), and after they took the arithmetic posttest (posttest 2). Children in the control group were assessed without the intervening self-directed learning. (b) Children's level of arithmetic achievements before and after the self-directed learning. (Bandura & Schunk, 1981)

aus: ebd., p. 135

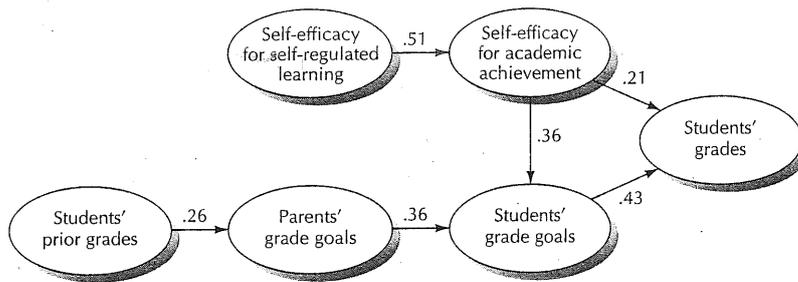


FIGURE 6.3. Path analysis of the influence of perceived self-efficacy and parents' and children's academic aspirations on children's academic achievement. (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1984a)

aus: ebd., p. 232

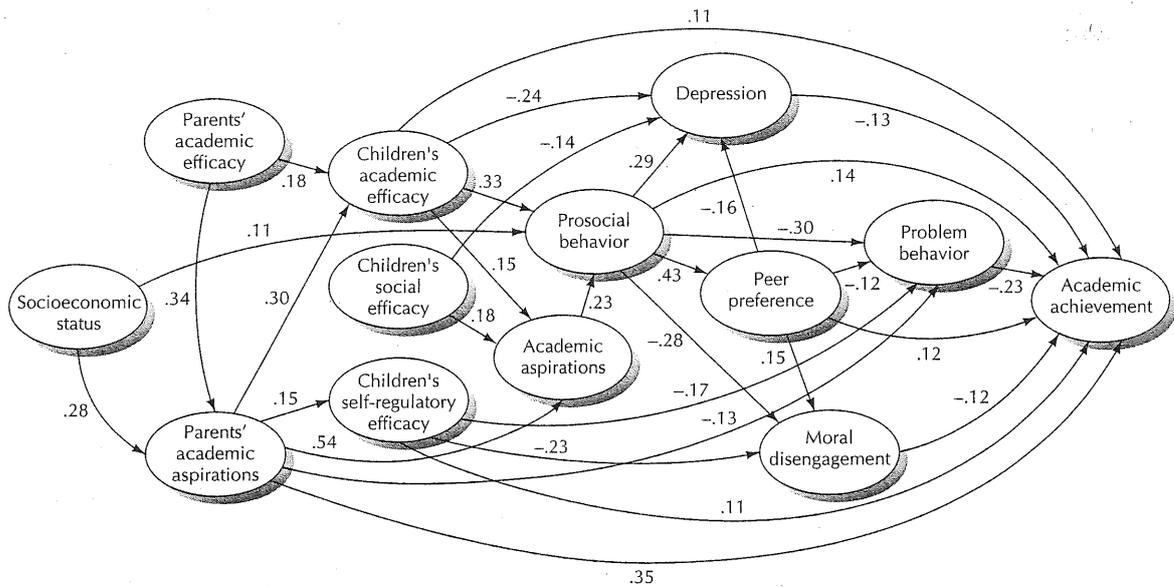


FIGURE 6.5. Path analysis of the pattern of influence through which parents' and children's efficacy beliefs and academic aspirations promote children's academic development. All of the path coefficients are significant beyond the $p < .05$ level. (Bandura et al., 1996a)

aus: ebd., p. 238

„Changing realities are placing a premium on the capability for self-directed learning throughout the life span. ... These changing realities call for lifelong learners“ (BANDURA 1997, a.a.O., p. 227).

„There is a growing pedagogical need to understand how students develop the capability and motivation to regulate their own learning“ (BARRY J. ZIMMERMAN: Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. In: Educational Psychology Review 1990 (2), p. 173-201, hier: p. 174).

„A major goal of formal education should be to equip students with the intellectual tools, self-beliefs, and self-regulatory capabilities to educate themselves throughout their lifetime. These personal resources enable individuals to gain new knowledge and to cultivate skills either for their own sake or to better their lives. The rapid pace of technological change and accelerated growth of knowledge are placing a premium on capability for self-directed learning“ (ALBERT BANDURA: Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. In: Educational Psychologist 1993 (28), p. 117-148, hier: p. 136).

„Information technologies provide educational opportunities, but self-motivation and aspirations will determine, in large part, what is made of these opportunities“ (BANDURA 1997, a.a.O., p. 214).

„The motivational facet of self-directed learning encompasses a variety of interlinked self-referent processes including self-monitoring, self-efficacy appraisal, personal goal setting, outcome expectations, and affective self-reactions. These component activities promote engrossment in academic activities through investment of the self-system in them. Moreover, cognitive development and functioning are embedded in social relations. Skill in

using social resources and managing the social consequences of one's school experiences, therefore, is another important facet of self-directed learning" (ebd., p. 228).

Table 1
Self-Regulated Learning Contexts

1. Assume your teacher is discussing with your class the history of the civil rights movement. Your teacher says that you will be tested on the topic the next day. Do you have a method that you would use to help you learn and remember the information being discussed? What if you are having trouble understanding or remembering the information discussed in class?^a
2. Assume your teacher asks students in your class to write a short paper on a topic such as the history of your community or neighborhood. Your score on this paper will affect your report card grade. In such cases, do you have any particular method to help you plan and write your paper? What if you are having difficulty with the topic?^a
3. Teachers usually expect much accuracy with students' math home work. Many of these assignments must be completed without the help of a teacher. Is there any particular method you use when you don't understand a math problem at home? What if the assignment deals with a very difficult type of problem?^a
4. When completing homework assignments such as science reports or English grammar exercises, do you use a particular method for checking your work after it is finished? What if it is a difficult assignment?^a
5. Most teachers give important tests at the end of marking periods, and these tests greatly affect report card grades. Do you have a particular method for preparing for these tests in English or history? What if you are preparing for an especially difficult test?^a
6. When taking a test in school, do you have a particular method for obtaining as many correct answers as possible? What if it is a difficult test question?^a
7. Many times students have difficulty completing homework assignments because there are other, more interesting things they would rather do, such as watching TV, daydreaming, or talking to friends. Do you have any particular method for motivating yourself to complete your homework under these circumstances? What if you are trying to meet a pressing deadline?^a
8. Some students find it easier if they can arrange the place where they study. Do you have a particular method for arranging the *place* where you study? What if you are having difficulty concentrating on your school work?^a

^a This is the follow-up question.

aus: BARRY J. ZIMMERMAN & MANUEL MARTINEZ-PONS: Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. In: Journal of Educational Psychology 1990 (82), p. 51-59, hier: p. 53

Bereiche	Prozesse (Beispiele)
Zielsetzung	sich Ziele für das tägliche Üben setzen
Tätigkeit	ein Stück langsam und dezent spielen
Visualisierung	sich die Anwesenheit von Publikum vorstellen
Selbstinstruktion	sich loben und gut zureden
Zeitmanagement	Planung der Übungszeit, um Extreme zu vermeiden
Selbstüberwachung	sich Notizen über die erbrachte Leistung machen
Selbstbewertung	sich selber durch ein Audiogerät aufnehmen und realistische Standards setzen
Konsequenzen	das Üben so lange fortsetzen, bis eine Passage sitzt
Umgebungsgestaltung	die Unterstützung eines Metronoms nutzen
Hilfesuche	bei technischen Problemen einen Lehrer oder Kollegen um Rat ersuchen

Selbstgesteuerte Prozesse bei professionellen Musikern (adaptiert nach ZIMMERMAN 1998)

Literaturhinweise:

BARRY J. ZIMMERMAN: Self-Efficacy and Educational Development. In: ALBERT BANDURA (ed.): Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press 1995, p. 202-231.

BARRY J. ZIMMERMAN: Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-regulatory Perspective. In: Educational Psychologist 1998 (33), p. 73-86.

BARRY J. ZIMMERMAN & MANUEL MARTINEZ-PONS: Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. In: American Educational Research Journal 1986 (23), p. 614-628.

BARRY J. ZIMMERMAN & MANUEL MARTINEZ-PONS: Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. In: Journal of Educational Psychology 1988 (80), p. 284-290.

BARRY J. ZIMMERMAN & DALE H. SCHUNK (eds.): Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice. New York: Springer 1989.

B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrkräften

„Teachers' beliefs in their efficacy affect their general orientation toward the educational process as well as their specific instructional activities. Those who have a low sense of instructional efficacy favor a custodial orientation that takes a pessimistic view of students' motivation, emphasizes control of classroom behavior through strict regulations, and relies on extrinsic inducements and negative sanctions to get students to study ... Teachers who believe strongly in their instructional efficacy tend to rely on persuasive means rather than authoritarian control and to support development of their students' intrinsic interest and academic self-directedness“ (BANDURA 1997, a.a.O., p. 241).

Selbstwirksamkeit und Burnout:

Literaturhinweise:

KATHLEEN CHWALISZ, ELIZABETH M. ALTMAIER & DANIEL W. RUSSELL: Causal Attributions, Self-Efficacy Cognitions, and Coping with Stress. In: Journal of Social and Clinical Psychology 1992 (11), p. 377-400.

GERDAMARIE S. SCHMITZ & RALF SCHWARZER: Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: MATTHIAS JERUSALEM & DIETHER HOPF (eds.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz 2002, p. 192-214.

3 Dimensionen von Burnout (nach MASLACH)

- emotionale Erschöpfung
- Verlust des Leistungsvermögens
- Depersonalisierung

Die Skala Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz, 1999)

1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.
2. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.
3. Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.
4. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
5. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
6. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
7. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
8. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
9. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (-)
10. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.

Anmerkung. (-) bedeutet Umpolung.

aus: SCHMITZ & SCHWARZER, a.a.O., p. 211

Die Skala Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	
01	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.
02	Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.
03	Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.
04	Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.
05	Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.
06	Wir werden ganz gewiß pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.
07	Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.
08	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.
09	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.
10	Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.
11	Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.
12	Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.

aus: ebd., p. 212

Tab. 2: Korrelationen zwischen beiden Arten von Lehrer-Selbstwirksamkeit und den drei Burnoutdimensionen zu den Messzeitpunkten 2 bis 4						
	Individuell 2	Individuell 3	Individuell 4	Kollektiv 2	Kollektiv 3	Kollektiv 4
Leistungsverlust 2	-,77	-,68	-,66	-,48	-,40	-,37
Erschöpfung 2	-,51	-,41	-,43	-,40	-,36	-,30
Depersonalisierung 2	-,62	-,51	-,54	-,43	-,37	-,38
Leistungsverlust 3	-,70	-,79	-,70	-,50	-,56	-,42
Erschöpfung 3	-,43	-,48	-,41	-,26	-,32	-,18
Depersonalisierung 3	-,56	-,59	-,61	-,41	-,43	-,36
Leistungsverlust 4	-,64	-,71	-,74	-,39	-,43	-,37
Erschöpfung 4	-,44	-,43	-,48	-,28	-,30	-,28
Depersonalisierung 4	-,60	-,59	-,66	-,46	-,42	-,42

aus: ebd., p. 200

7.4 Selbstbestimmungstheorie der Motivation

EDWARD L. DECI (*1942)

RICHARD M. RYAN (*1953)

Internetseite: www.psych.rochester.edu/SDT/

Literaturhinweise:

EDWARD L. DECI & RICHARD M. RYAN: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press 1985.

EDWARD L. DECI & RICHARD M. RYAN: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1993 (39), p. 223-238.

EDWARD L. DECI & RICHARD M. RYAN: The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry* 2000 (11), p. 227-268.

RICHARD M. RYAN: The Nature of the Self in Autonomy and Relatedness. In: JAIN STRAUSS & GEORGE R. GOETHALS (eds.): *The Self: Interdisciplinary Approaches*. New York: Springer 1991, p. 208-238.

RICHARD M. RYAN & EDWARD L. DECI: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In: *American Psychologist* 2000 (55), p. 68-78.

„Wir gehen davon aus, dass hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann“ (DECI & RYAN 1993, p. 233).

7.4.1 Selbstbestimmung und intrinsische Motivation

„Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities, to explore, and to learn. Developmentalists acknowledge that from the time of birth, children, in their healthiest states, are active, inquisitive, curious, and playful, even in the absence of specific rewards ... The construct of intrinsic motivation describes this natural inclination toward assimilation, mastery, spontaneous interest, and exploration that is so essential to cognitive and social development and that represents a principal source of enjoyment and vitality throughout life ...“ (RYAN & DECI 2000, p. 70).

„*Intrinsic motivation* is based in the innate, organismic needs for competence and self-determination. It energizes a wide variety of behaviors and psychological processes for which the primary rewards are the experiences of effectance and autonomy. Intrinsic needs differ from primary drives in that they are not based in tissue deficits and they do not operate cyclically, that is, breaking into awareness, pushing to be satisfied, and then when satisfied, receding into quiescence. Like drives, however, intrinsic needs are innate to the human organism and function as an important energizer of behavior. ... Emotions are integrally related to intrinsic motivation. The emotion of interest plays an important directive role in intrinsically motivated behavior in that people naturally approach activities that interest them. ... When people are intrinsically motivated, they experience interest and enjoyment, they feel competent and self-determining, they perceive the locus of causality for

their behavior to be internal, and in some instances they experience flow“ (DECI & RYAN 1985, p. 32, 34).

Selbstbestimmung \neq Bedürfnis nach Kontrolle

Selbstbestimmung \neq Egoismus

Selbstbestimmung \neq Unabhängigkeit

Selbstbestimmung = Erfahrung der Entscheidungsfreiheit (vgl. das ähnlich gelagerte Konzept der Reaktanz: Synopse VIII, S. 2)

3 „Grundbedürfnisse“ des Menschen:

- „Bedürfnis“ nach Kompetenz (competence)
- „Bedürfnis“ nach Autonomie (autonomy)
- „Bedürfnis“ nach Bezogenheit (relatedness)

Literaturhinweise:

CHARLES TAYLOR: What's Wrong With Negative Liberty? In: ders.: Philosophical Papers, vol. 2: Philosophy and the Human Sciences. Cambridge: Cambridge University Press 1985, p. 211-229.

CHARLES TAYLOR: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1992.

„Relatedness and autonomy are not necessarily in opposition, although the dynamics of our culture make them so“ (RYAN 1991, p. 211).

„ ... parents who provide resources on which children can rely, while at the same time affording opportunities for choice and self-determination, facilitate their children's autonomy and competence outside the home. ... The facilitating environment of self-regulation is one that includes the affordance of choice and an empathic, perspective-taking stance with respect to the actor by important others, as well as concrete support, involvement, and concern. Thus, autonomy is nurtured by attunement in interpersonal relationships. Our studies suggest, then, that self-development is not an individualistic affair; it indeed depends on specific qualities in the interpersonal sphere and social context of development“ (RYAN 1991, p. 221).

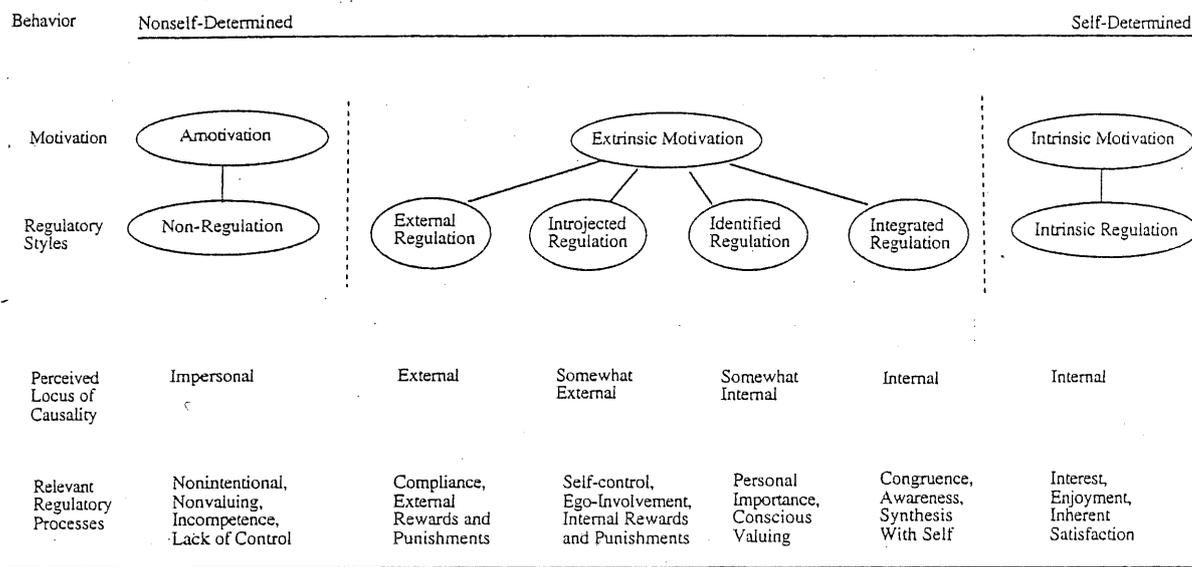
„These formulations suggest that it is the configuration, rather than opposition, of autonomy and relatedness in development that underlies the dynamics of individuation. One can give up relatedness in an effort to preserve the self, which frequently produces detachment and disruptive effects on personality cohesion. A contrasting dynamic is represented by enmeshment, in which one relinquishes autonomy to preserve a strong bond or to avoid rejection by a provider or care giver. And finally, under optimal conditions of relatedness, one can maintain a bond with others because in the context of love and support, one's autonomy is respected and supported and there is a felt acceptance of the self“ (ebd., p. 224f.).

7.4.2 Förderung selbstbestimmter Motivation

„The real question concerning non-intrinsically motivated practices is how individuals acquire the motivation to carry these out and how their motivation affects ongoing persistence, behavioral quality, and well-being“ (RYAN & DECI 2000, p. 71).

„The term *extrinsic motivation* refers to the performance of an activity in order to attain some separable outcome and, thus, contrasts with *intrinsic motivation*, which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself. Unlike some perspectives that view extrinsically motivated behavior as invariably non-autonomous, [Self-Determination Theory, W.H.] proposes that extrinsic motivation can vary greatly in its relative autonomy ... For example, students who do their homework because they personally grasp its value for their chosen career are extrinsically motivated, as are those who do the work only because they are adhering to their parents' control. Both examples involve instrumentalities rather than enjoyment of the work itself, yet the former case of extrinsic motivation entails personal endorsement and a feeling of choice, whereas the latter involves compliance with an external regulation“ (ebd., p. 71).

Figure 1
The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes



aus: ebd., p. 72

„Internalisierung“ und Integration von extrinsisch motivierten Verhaltensweisen:

„*Internalisation* ist der Prozess, durch den externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden. ... *Integration* ist der weitergehende Prozess, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert ...“ (DECI & RYAN 1993, p. 227).

„Because extrinsically motivated behaviors are not typically interesting, the primary reason people initially perform such actions is because the behaviors are prompted, modeled, or valued by significant others to whom they feel (or want to feel) attached or related. This suggests that relatedness, the need to feel belongingness and connectedness with others, is centrally important for internalization“ (RYAN & DECI 2000, p. 73).

Kontrollierendes vs. informierendes Feedback

„Contexts supportive of autonomy, competence, and relatedness were found to foster greater internalization and integration than contexts that thwart satisfaction of these needs. ... We maintain that by failing to provide supports for competence, autonomy, and relatedness, not only of children but also of students, employees, patients, and athletes, socializing agents and organizations contribute to alienation and ill-being“ (RYAN & DECI 2000, p. 76, 74).

„Children cannot be pressured into self-determination; they can be pressured into compliance, reactance, ego-involvement, and helplessness. To achieve self-determination, one must provide informational structures, ones that provide choice and competence feedback in the absence of pressure for specific performance. And the teachers need this as much as the children do“ (DECI & RYAN 1985, p. 268).

7.5 Funktionsmotive: das Beispiel des *Flow*

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI (*1934)¹

Literaturhinweise:

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI: Die aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart: Klett-Cotta 1995 (2. Aufl.).

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI: Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta 2004.

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta 2005 (5. Aufl.) (a).

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta 2005 (12. Aufl.) (b).

FALKO RHEINBERG: Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In: JULIUS KUHL & HEINZ HECKHAUSEN (eds.): Motivation, Volition und Handlung. Göttingen: Hogrefe 1996, p. 101-118.

„Im *flow*-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewusstes Eingreifen von Seiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozess als ein einheitliches ‚Fliesen‘ von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handelns ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt“ (CSIKSZENTMIHALYI 2005a, a.a.O., p. 59).

¹ Aussprache: Tschiksentsmihai

Komponenten des Flow-Erlebens (nach RHEINBERG 2008, a.a.O., p. 154, basierend auf CSIKSZENTMIHALYI 1975, 2005, a.a.O.):

- „1. Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung. Man fühlt sich optimal beansprucht und hat trotz hoher Anforderung das sichere Gefühl, das Geschehen noch unter Kontrolle zu haben.
2. Handlungsanforderungen und Rückmeldungen werden als klar und interpretationsfrei erlebt, so dass man jederzeit und ohne nachzudenken weiss, was jetzt als richtig zu tun ist.
3. Der Handlungsablauf wird als glatt erlebt. Ein Schritt geht flüssig in den nächsten über, als liefe das Geschehen gleitend wie aus einer inneren Logik. (Aus dieser Komponente rührt wohl die Bezeichnung ‚Flow‘).
4. Man muss sich nicht willentlich konzentrieren, vielmehr kommt die Konzentration wie von selbst, ganz so wie die Atmung. Es kommt zur Ausblendung aller Kognitionen, die nicht unmittelbar auf die jetzige Ausführungsregulation gerichtet sind.
5. Das Zeiterleben ist stark beeinträchtigt; man vergisst die Zeit und weiss nicht, wie lange man schon dabei ist. Stunden vergehen wie Minuten.
6. Man erlebt sich selbst nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, man geht vielmehr gänzlich in der eigenen Aktivität auf (sog. ‚Verschmelzen‘ von Selbst und Tätigkeit). Es kommt zum Verlust von (Selbst-)Reflexivität und Selbstbewusstheit.“

Tabelle 1: Personen (in Prozent), die bei „tiefem“ und bei „Micro-Flow“ eine jeweilige Flow-Komponente „immer/häufig“ erleben (N = 59; nach Thiel & Kopf 1989)

Items	„tiefem Flow“	„Micro-Flow“	Δ
1. Ich muß mich nicht willentlich konzentrieren – die Konzentration kommt von selbst	95	68	27
2. Ich bin frei von Gedanken, ob ich das besser oder schlechter mache als andere	83	49	33
3. Ich lebe ganz im Augenblick; Vergangenheit und Zukunft sind mir kaum bewußt	80	32	48
4. Ich vergesse, was um mich herum geschieht	81	27	54
5. Ich vergesse die Zeit, habe kein Gefühl mehr, wie lange ich schon dabei bin	93	36	57
6. Ich erlebe nicht mehr deutlich, daß ich es bin, die/der etwas tut – ich gehe ganz in der Tätigkeit auf	54	17	37
7. Ich bin frei von Überlegungen, ob ich fähig genug für die Sache bin	83	66	17
8. Ich fühle mich optimal beansprucht – weder über – noch unterfordert	81	48	33
9. Ein Schritt geht flüssig, fast automatisch in den anderen über	88	63	25
10. Ich bin mir in jedem Moment sicher, was richtig ist zu tun	80	58	22
11. Das Ergebnis meines Tuns ist für mich während der Aktivität zweitrangig	59	29	30
12. Mir ist gleichgültig, was andere über mich denken	80	59	21

aus: RHEINBERG 1996, a.a.O., p. 108

Vgl. auch Reader: Text zur Vorlesung IX: CSIKSZENTMIHALYI & SCHIEFELE

8. Motivationsprozesse im Unterricht

8.1 Diagnostische Urteilsbildung

Pädagogische Situationen (insbesondere Unterrichtssituationen) sind *soziale* Situationen. Die motivationale Dynamik im Unterricht wird daher wesentlich von der sozialen Dynamik der Unterrichtssituation mit beeinflusst.

Diagnose = Unterscheiden, Auseinanderhalten

Psychodiagnostik ist Feststellung der psychischen Charakteristika eines Individuums mit Hilfe von besonderen Methoden.

„A test is a systematic procedure for observing a person's behavior and describing it with the aid of a numerical scale or a category-system“ (LEE J. CRONBACH: *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row 1970 [3. Aufl.], p. 26 - im Original hervorgehoben).

“Every man is in certain respects a. like *all* other men, b. like *some* other men, [and] c. like *no* other man” (CLYDE KLUCKHOHN & HENRY A. MURRAY: *Personality Formation: The Determinants*. In: dies. [eds.]: *Personality in Nature, Society, and Culture*. New York: Alfred A. Knopf 1948, p. 35-48, hier: p. 35 – Hervorhebungen W. H.).

„Faktorenanalyse“ (HEIDER): „Von besonderer Bedeutung für die Interpretation der sozialen Welt ist die Trennung von Faktoren, die in den Personen lokalisiert sind, von solchen, die ihren Ursprung in der Umwelt dieser Personen haben“ (HEIDER 1977, a.a.O., p. 346). „Die Grundlage dieser [Faktoren-]Analyse ist häufig eine Reihe von Beobachtungen, die Informationen über die Ereignisse und dispositionalen Grössen vermitteln können und die Entwirrung kausaler Zusammenhänge analog zu experimentellen Methoden ermöglichen und so zu einer wahrheitsmässigen Erfassung der wichtigen Merkmale der Umwelt führen“ (ebd., p. 347).

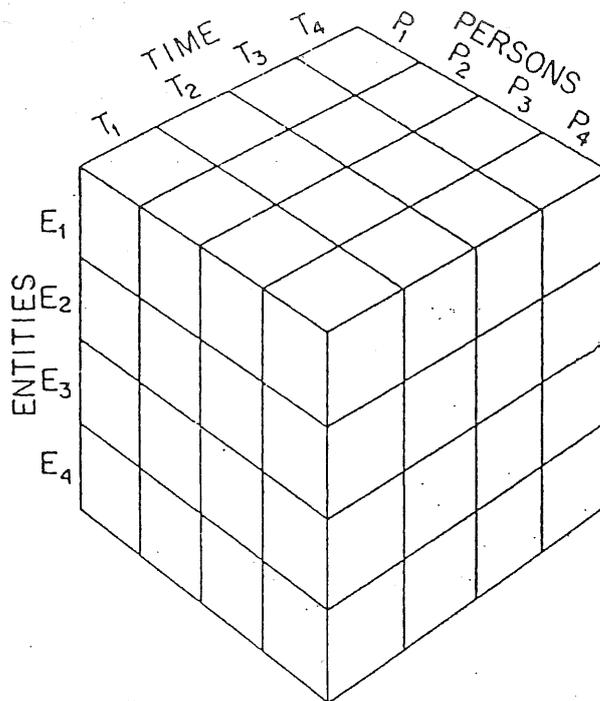


FIG. 2. The analyses of variance framework for making causal inferences.

aus: HAROLD H. KELLEY: The Process of Causal Attribution. In: American Psychologist 1973 (28), p. 107-128, hier: p. 110

In Bezug auf die pädagogischen Konzepte von JOHN LOCKE und JEAN-JACQUES ROUSSEAU schreibt HERMAN NOHL (1879-1960): „... stand die Pädagogik bis dahin im Dienst objektiver Aufgaben, wo das Individuum nur der an sich unwesentliche Träger solcher objektiver Ziele war, wie Staat, Kirche, Wissenschaft, Stand und Beruf, so nahm sie jetzt zum ersten Mal mit vollem Bewusstsein der Tragweite einen radikalen Wechsel des Blickpunktes vor und stellte sich in das Individuum und sein subjektives Leben. War bis dahin das Kind das willenlose Geschöpf, das sich der älteren Generation und ihren Zwecken anzupassen hatte und dem die objektiven Formen eingeprägt wurden, so wird es jetzt in seinem eigenen spontanen produktiven Leben gesehen, hat seinen Zweck in ihm selber, und der Pädagoge muss seine Aufgabe, ehe er sie im Namen der objektiven Ziele nimmt, im Namen des Kindes verstehen. In dieser eigentümlichen Umdrehung, die man sich in ihrer vollen Bedeutung vor Augen stellen muss, liegt das Geheimnis des pädagogischen Verhaltens und sein eigenstes Ethos. ... Insofern ist ... jede Pädagogik Individualpädagogik“ (HERMAN NOHL: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke 1961 [5. Aufl.], p. 126f.).

8.2 Soziale Vergleiche

LEON FESTINGER: vgl. Synopse VI, S. 1

Literaturhinweise:

LEON FESTINGER: A Theory of Social Comparison Processes. In: Human Relations 1952 (7), p. 117-140.

DIETER FREY, DIRK DAUENHEIMER, OLAF PARGE & JOCHEN HAISCH: Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In: DIETER FREY & MARTIN IRLE (eds.): Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 1: Kognitive Theorien. Bern: Huber 1993, p. 81-103.

SERGE GUIMOND (ed.): Social Comparison and Social Psychology. Understanding Cognition, Intergroup Relations, and Culture. Cambridge: Cambridge University Press 2005.

JERRY M. SULS & RICHARD L. MILLER (eds.): Social Comparison Processes. Theoretical and Empirical Perspectives. Washington: Hemisphere 1977.

„There exists, in the human organism, a drive to evaluate his opinions and his abilities“ (FESTINGER 1952, p. 117).

7 Postulate der Theorie sozialer Vergleichsprozesse:

- „1. Es besteht ein Bedürfnis, Meinungen und Fähigkeiten zu bewerten und zu vergleichen.
2. Sind objektive, nicht soziale Bewertungsstandards nicht vorhanden, dann treten Vergleiche mit anderen auf.
3. Bei Abwesenheit physikalischer und sozialer Vergleiche kommt es zu instabilen Meinungen und Einschätzungen von Fähigkeiten.
4. Je höher die Differenz zwischen ego und alter hinsichtlich einer Meinung und einer Fähigkeit ist, um so geringer ist die Tendenz zum Vergleich. Vergleiche finden also nur mit Personen statt, die ähnlich sind.
5. Bei Diskrepanzen hinsichtlich Meinungen und Fähigkeiten besteht eine (von bestimmten Randbedingungen abhängende)
 - a) Tendenz, die eigene Position zu ändern, um sie näher an die der anderen zu bringen,
 - b) Tendenz, die anderen zu ändern, um sie näher an sich selbst zu bringen,
 - c) Tendenz, den Vergleich aufzugeben und die Vergleichspersonen auszuschliessen.
6. Der Druck zur Reduktion von Diskrepanz ist um so höher, je höher die Wichtigkeit und Relevanz der Meinung und Fähigkeit ist.
7. Mit zunehmender Attraktivität der Gruppen nimmt der Uniformitätsdruck zu“ (JOCHEN HAISCH & DIETER FREY: Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In: DIETER FREY [ed.]: Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber 1978, p. 75-96, hier: p. 81).

8.3 Bezugsnormen

Bezugsnormen bei der Beurteilung von Verhaltensweisen oder Leistungen:

- soziale Bezugsnorm
- individuelle Bezugsnorm
- sachliche oder kriteriale Bezugsnorm

Bei der *sozialen Bezugsnorm* wird die Messung bzw. Beurteilung einer Merkmalsausprägung (z.B. die erbrachte Leistung in einer Mathematikprüfung) bei einer Person mit dem Ergebnis anderer Personen verglichen. Hat ein Schüler in einem Mathematiktest 28 Punkte erzielt und liegt der Mittelwert der Leistungen aller Prüflinge bei 20 Punkten, dann hat dieser Schüler in diesem Test überdurchschnittlich gut abgeschnitten. Die gleiche Punktzahl würde eine ganz andere Bedeutung erhalten, wenn der Mittelwert der Leistungen 35 Punkte betragen würde. Dabei ist zu beachten, dass der soziale Bezug unterschiedlich definiert werden kann: die aktuelle Schulklasse, alle Schüler der gleichen Klassenstufe in einem Schulhaus, alle Kinder der gleichen Klassenstufe in einer Stadt, einem Kanton oder einem Land (letzteres ist der soziale Bezug der PISA-Studien).

Bei der *individuellen Bezugsnorm* spielt das Abschneiden oder die Leistung anderer Personen keine Rolle. Hier wird nur die individuelle Leistung eines Schülers zur Grundlage der Messwertinterpretation genommen. Hat ein Schüler in einem vorausgegangenen, vergleichbaren Test nur 15 Punkte erzielt, dann sind seine jetzt erreichten 28 Punkte als Fortschritt bzw. als „gut“ zu bewerten.

Bei der *sachlichen bzw. kriterialen (kriteriumsbezogenen) Bezugsnorm* wird die Leistung in Bezug auf ein vorher festgelegtes Kriterium, z.B. ein gesetztes Lernziel, bewertet. Im obigen Beispiel könnte es sein, dass die Lehrerin festgelegt hat, dass von den maximal 60 erreichbaren Punkten mindestens 70 % hätten erreicht werden müssen, damit die Leistung noch als „genügend“ akzeptiert wird. Somit wäre der Kandidat mit 28 Punkten bei der Prüfung durchgefallen.

Literaturhinweise:

FALKO RHEINBERG: Bezugsnormen und die Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In: SIGRUN-HEIDE FILIPP (ed.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 237-252.

FALKO RHEINBERG: Selbstkonzept, Attribution und Leistungsanforderungen im Kontext schulischer Bezugsgruppen. In: BERNHARD TREIBER & FRANZ E. WEINERT (eds.): Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München: Urban & Schwarzenberg 1982, p. 200-220.

FALKO RHEINBERG: Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Interpretation. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1982.

FALKO RHEINBERG: Bezugsnormorientierung. In: DETLEF H. ROST (ed.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 2010 (4. Aufl.), p. 61-68).

„Die homogene Alterszusammensetzung der Klasse ... bietet der Schulklasse einen vorgegebenen Vergleichsstandard, einen Fixpunkt zur Bewertung jener Fähigkeiten des Schülers, die unmittelbar für die Aktivitäten, die er verrichtet, relevant sind. Jeder Schüler kann also mit allen anderen verglichen werden und kann sich selbst mit ihnen vergleichen, weil

diese Vergleiche im allgemeinen Standard verankert sind“ (ROBERT DREEBEN: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1980, p. 39).

„Da viele schulische Aktivitäten öffentliche Beurteilung erfahren, wird der Schüler mit Botschaften bombardiert, die ihm sagen, wie gut oder wie schlecht er abgeschnitten hat und (in einfacher Schlussfolgerung) wie gut oder wie schlecht er *ist*. Wenn er schon dem Lehrer nicht glaubt, dann braucht er bloss auf die Leistungen der anderen zu sehen, die im gleichen Alter und in der gleichen Situation stehen“ (ebd., p. 40).

8.4 Motivationale Bedingungen des Schulerfolgs

Ist die Motivation von Schülerinnen und Schülern überhaupt von Bedeutung für die Erklärung von schulischer Leistung?

Literaturhinweise:

ANDREAS HELMKE & FRANZ E. WEINERT: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: FRANZ E. WEINERT (ed.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3. Göttingen: Hogrefe 1997, p. 71-176.

ULRICH SCHIEFELE, ANDREAS KRAPP & INGE SCHREYER: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1993 (25), p. 120-148.

MARGARET E. UGUROGLU & HERBERT J. WALBERG: Motivation and Achievement. A Quantitative Synthesis. In: American Educational Research Journal 1979 (16), p. 375-389.

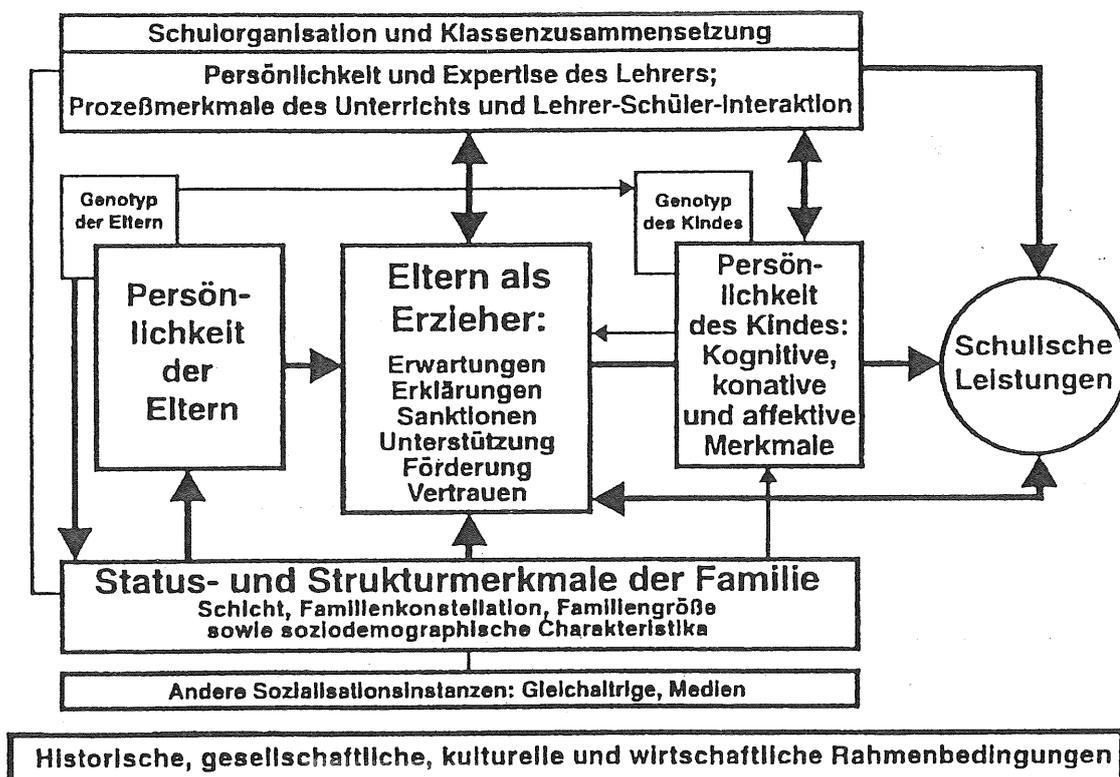


Abbildung 5: Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten.

Zur Bedeutung der Intelligenz im Verhältnis zum Vorwissen in einem Fach (am Beispiel der Mathematik) als Determinante von schulischer Leistung:

Tabelle 3: Einfache Korrelationen und Partialkorrelationen zwischen Mathematikleistungen (Arithmetik und Textaufgaben) im Verlauf der Grundschule und Intelligenzleistungen (erhoben in der 1. Klasse).

Zum Vergleich	Arithmetik	Textaufgaben
Einfache Korrelation zwischen Mathematikleistung (2. Klasse) und Mathematikleistung (4. Klasse)	$r = .57$	$r = .55$
Einfache Korrelation zwischen Intelligenzleistung (1. Klasse) und Mathematikleistung (4. Klasse)	$r = .26$	$r = .47$
Partialkorrelation zwischen Mathematikleistung (2. Klasse) und Mathematikleistung (4. Klasse) bei Auspartialisierung der Intelligenzleistung (1. Klasse)	$r = .53$	$r = .42$
Partialkorrelation zwischen Intelligenzleistung (1. Klasse) und Mathematikleistung (4. Klasse) bei Auspartialisierung der Mathematikleistung in der 2. Klasse	$r = .05$	$r = .29$

aus: HELMKE & WEINERT, a.a.O., p. 107

Metaanalyse: Darunter versteht man ein statistisches Verfahren zur quantitativen Analyse und Integration der Ergebnisse von verschiedenen empirischen Einzelstudien zu einem bestimmten Forschungsthema.

Tab. 2. Unabhängige Korrelationen zwischen Interesse und Leistung

.6	7
.6	04
.5	8
.5	011223
.4	67788999
.4	0012223334
.3	5555667777888889999
.3	000012222333334
.2	666666667777777888899999
.2	000111222222233444
.1	55666677778888
.1	0223334
.0	9

Anmerkung. k (Zahl der unabhängigen Korrelationen) = 127.

aus: SCHIEFELE, KRAPP & SCHREYER, a.a.O., p. 131

Tab. 3. Durchschnittliche Interesse-Leistungs-Korrelationen
in den einzelnen Fächern

Fach	r_M	k	SD_p
Mathematik	.28	36	.090
Naturwissenschaft	.31	45	.150
Physik	.31	9	.117
Biologie	.16	6	.027
Sozialkunde	.20	11	.052
Fremdsprachen	.33	32	.099
Literatur	.14	23	.052

Anmerkungen. r_M = durchschnittliche, gewichtete Korrelation; k = Zahl der unabhängigen Korrelationen; SD_p = Populationsstandardabweichung.

Für Musik und Kunst konnten keine Durchschnittskorrelationen berechnet werden, da in diesen Fächern jeweils nur eine Korrelation berichtet wurde.

aus: ebd., p. 134

Tab. 4. Durchschnittliche Interesse-Leistungs-Korrelation
unterteilt nach Fachgebiet, Klassenstufe und Geschlecht

Moderatorvariable	r_M	k	SD_p
Fachgebiet:			
Naturwissenschaft	.32	79	.132
Sozialwissenschaft	.23	58	.105
Klassenstufe:			
5–10	.28	63	.115
9–12	.32	64	.149
Geschlecht:			
Jungen	.24	20	.111
Mädchen	.16	19	.078

Anmerkungen. r_M = durchschnittliche, gewichtete Korrelation; k = Zahl der unabhängigen Korrelationen; SD_p = Populationsstandardabweichung.

aus: ebd., p. 135

TABLE III
Correlations by Grade

Grade	Mean Correlation	Standard Deviation	Number of Correlations
1	.07	.19	9
2	.25	.14	4
3	.25	.08	15
4	.29	.07	6
5	.35	.10	27
6	.36	.12	37
7	.31	.14	40
8	.38	.09	12
9	.41	.18	26
10	.29	.08	13
11	.36	.11	19
12	.44	.18	24

aus: UGUROGLU & WALBERG, a.a.O., p. 380

Der Durchschnittswert der Korrelationen zwischen Motivation und Schulleistung liegt in den von UGUROGLU und WALBERG analysierten Studien bei $r = .338$, was eine Varianzaufklärung von 11.4 % ergibt.

8.5 Verlauf der schulischen Lernmotivation

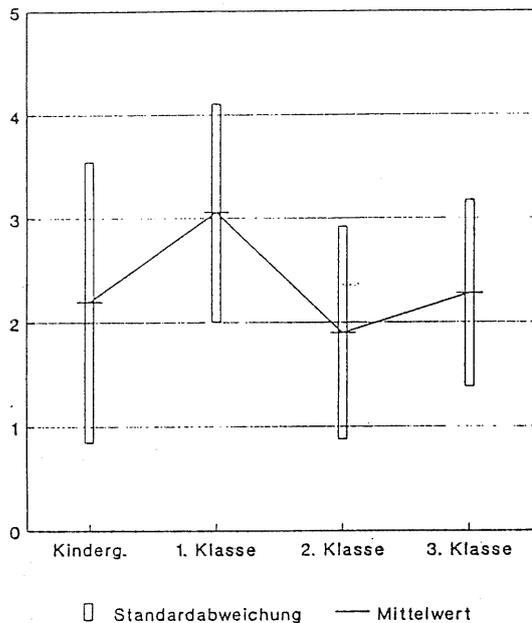


Abb. 2 Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik
-5 = am schlechtesten, 0 = Mitte, +5 = am besten

aus: ANDREAS HELMKE: Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In: REINHARD PEKRUN & HELMUT FEND (eds.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnitfforschung. Stuttgart: Enke 1991, p. 83-99, hier: p. 88

Tabelle 4 Stabilität des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur 3. Klasse

	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Kindergarten	.34**	.27**	.19
1. Klasse		.24**	.26**
2. Klasse			.49**

* p < .05 ** p < .01

aus: ebd., p. 93

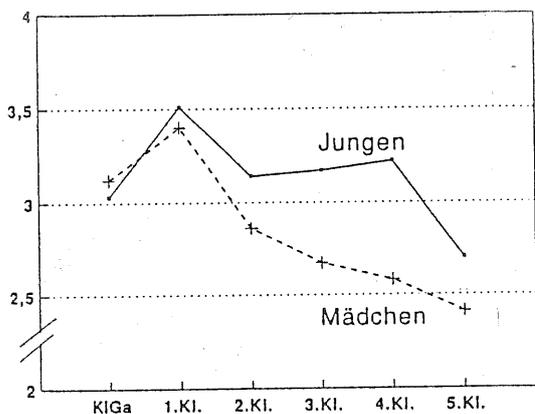


Abbildung 3: Verlauf der Lernfreude in Mathematik bei Jungen und Mädchen

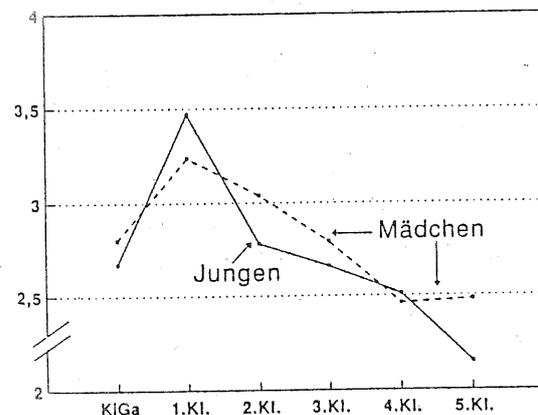


Abbildung 4: Verlauf der Lernfreude in Deutsch bei Jungen und Mädchen

aus: ANDREAS HELMKE: Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1993 (7), p. 77-86, hier: p. 83

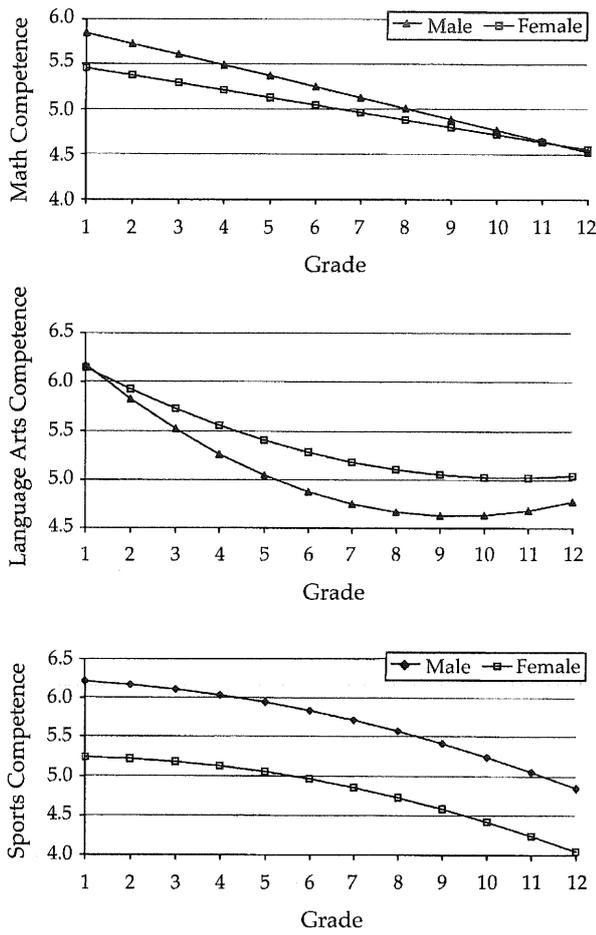


Figure 1 Growth curves for competence beliefs.

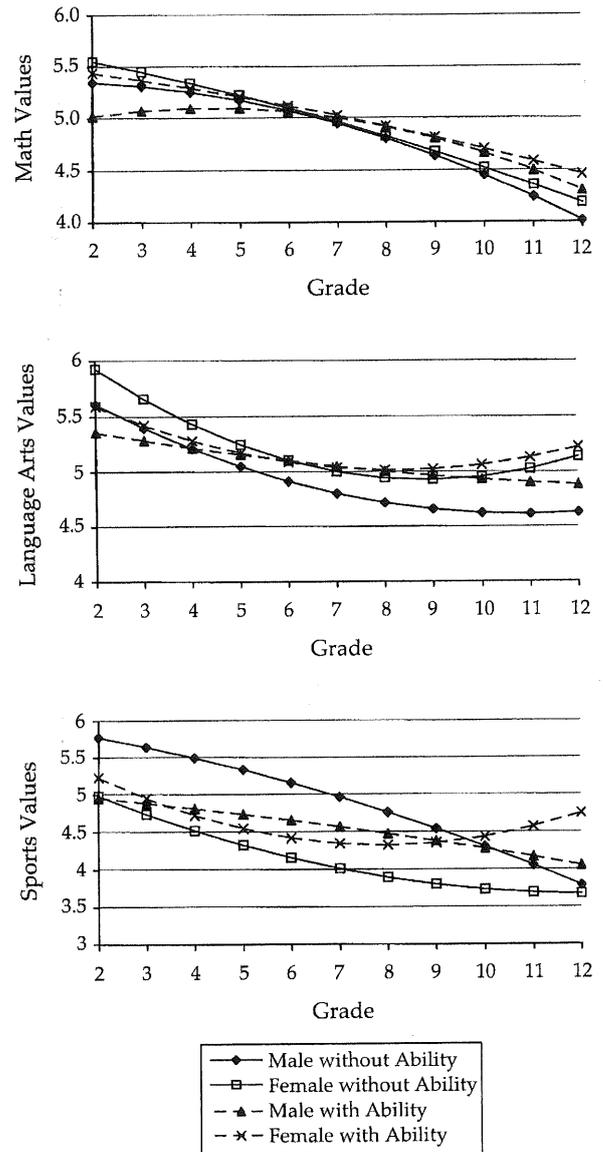


Figure 2 Growth curves for values, with and without controlling for competence beliefs.

aus: JANIS E. JACOBS, STEPHANIE LANZA, D. WAYNE OSGOOD, JACQUELYNNE S. ECCLES & ALLAN WIGFIELD: Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. In: Child Development 2002 (73), p. 509-527, hier: p. 516 (Figure 1) und p. 519 (Figure 2)

9. Die Schule als institutionelle Bedingung der Lernmotivation

Die Schule schafft als Institution motivationale Probleme des Lernens, die sie selber lösen muss.

„Der allgemeine Schulbesuch ist eine historisch späte Errungenschaft. Es ist alles andere als selbstverständlich, dass die Aufgabe, die gesellschaftlichen Kommunikationsvoraussetzungen im Wechsel der Generationen zu sichern, aus anderen gesellschaftlichen Teilbereichen – wie der Familie, dem Beruf, der Religion oder der Politik – ausdifferenziert und einem auf das Lernen spezialisierten Subsystem zur Behandlung zugewiesen wird. ... Mit der Einrichtung von Schulen, welche die gesamte nachwachsende Generation durchläuft, wandelt sich der Charakter des Lernens substanziell. Kinder und Jugendliche lernen nicht mehr allein – und mit der Bedeutungszunahme von Schule immer weniger – im Mitvollzug praktischer Tätigkeiten in anderen Lebensbereichen, sondern sie lernen in der Auseinandersetzung mit speziell zum Zwecke des Lernens pädagogisch aufbereiteten Sachverhalten. Die Vorteile dieser Umstellung der Modalität des Lernens liegen auf der Hand: Durch die Bereitstellung stabiler Lernumwelten kann systematisch, langfristig und kumulativ gelernt werden. Die Kehrseite der Sicherung von Langfristigkeit, Systematik und Kumulativität bleibt häufig in reformpädagogischer Rhetorik verborgen: Schule vermittelt grundsätzlich stellvertretende Erfahrungen, die dennoch – sollen Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich verlaufen – als persönlich und authentisch wahrgenommen werden müssen. ... Die Herauslösung schulischen Lernens aus dem Alltagszusammenhang und die Paradoxie von stellvertretender Erfahrung, die dennoch als persönlich bedeutsam wahrgenommen werden muss, erzeugt ein Dauerproblem, das für Schule kennzeichnend ist: Man kann nicht voraussetzen, dass Schülerinnen und Schüler die Motivation mitbringen, in der Schule etwas lernen zu wollen. Die Schule muss also die für ihre Arbeit notwendigen motivationalen Ressourcen im Prozess selbst erzeugen. Dauerhafte Motivation entwickelt sich erst in der Begegnung mit den pädagogischen Gegenständen. Am Anfang mag allgemeine kindliche Neugier, später vielleicht auch Zwang helfen. Beides löst jedoch nicht das konstitutive Problem. Erst das subjektive Erleben von Kompetenzzuwachs vermag Motivation zu verstetigen. Der individuell erlebte Erfolg schulischer Arbeit sichert also die Voraussetzungen weiterer erfolgreicher schulischer Bemühungen. Dieses Strukturproblem lässt sich nur beseitigen, indem man die Schule wieder abschafft“ (JÜRGEN BAUMERT: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: NELSON KILIUS, JÜRGEN KLUGE & LINDA REISCH (eds.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2002, p. 100-150, hier: p. 100-103).

9.1 Eine Studie in Ost- und Westberlin

5 Bedingungen für die Anpassung von Selbsturteilen an Fremdurteile im Kontext der Schule:

- 1) Der Unterricht weist einen geringen Grad an Individualisierung auf.
- 2) Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden bewertet.
- 3) Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden relativ zueinander beurteilt (soziale Bezugsnorm).
- 4) Die Leistungsbewertungen werden eindeutig kommuniziert.
- 5) Die Leistungsbewertungen werden öffentlich dargestellt bzw. sind öffentlich wahrnehmbar.

Tabelle 1: Item-Beispiele für die verschiedenen Kategorien von schulleistungsbezogenen Überzeugungen

Kausalfaktoren (Mittel)	Kausalitäts-Überzeugungen (Mittel-zum-Zweck)	
	Positive Ereignisse	Negative Ereignisse
Anstrengung	Gutsein in der Schule – liegt das daran, daß Kinder sich sehr anstrengen?	Ein Kind beantwortet die Fragen seiner Lehrer falsch. Ist das so, weil es sich nicht genug anstrengt?
Begabung	Was denkst Du: Wenn ein Kind in der Schule gut ist, liegt das daran, daß es einfach klug ist?	Ein Kind ist schlecht in der Schule. Ist das so, weil es einfach nicht klug genug ist?
Einflußreiche Personen	Nehmen wir mal an, daß ein Kind gute Noten bekommt. Ist das so, weil es gut mit seinem Lehrer auskommt?	Nehmen wir mal an, ein Kind kriegt schlechte Noten in der Schule. Liegt das daran, daß der Lehrer es nicht mag?
Glück	Hängt „Gutsein“ in der Schule vom Glück ab?	Wenn Kinder schlechte Noten bekommen, liegt das daran, daß sie kein Glück haben?
Unbekannt	Wenn Kinder gute Noten bekommen, ist es dann schwer zu sagen, woran das liegt?	Wenn Kinder in der Schule Fehler machen, ist es schwer zu sagen, woran das liegt?
	Selbstwirksamkeitsurteile (Zugang-zu-Mitteln)	
Anstrengung	Wenn ich es will, kann ich mir in der Schule richtig Mühe geben.	Ich habe Schwierigkeiten, mich für die Schule wirklich genug anzustrengen.
Begabung	Ich stelle mich in der Schule klug an, ohne besonders hart dafür zu arbeiten.	Ich stelle mich bei Klassenarbeiten nicht besonders schlau an.
Einflußreiche Personen	Ich habe Lehrer, die mir helfen, wenn ich das will.	Es ist schwer, Hilfe von meinen Lehrern zu bekommen, auch wenn ich sie brauche.
Glück	Wenn es darum geht, gute Noten zu bekommen, habe ich normalerweise Glück.	Ich glaube, daß ich in Schul-Dingen nicht gerade ein Glückspilz bin.
	Generelles Kontrollbewußtsein (unspezifizierter Zugang-zum-Zweck)	
	Wenn ich in der Schule gut sein will, dann kann ich das.	Wenn ich erkenne, daß in der Schule etwas schief läuft, kann ich nichts tun, um das zu verhindern.

aus: GABRIELE OETTINGEN, ULMAN LINDENBERGER & PAUL B. BALTES: Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder entwicklungshemmend? In: Zeitschrift für Pädagogik 1992 (38), p. 299-324, hier: p. 304

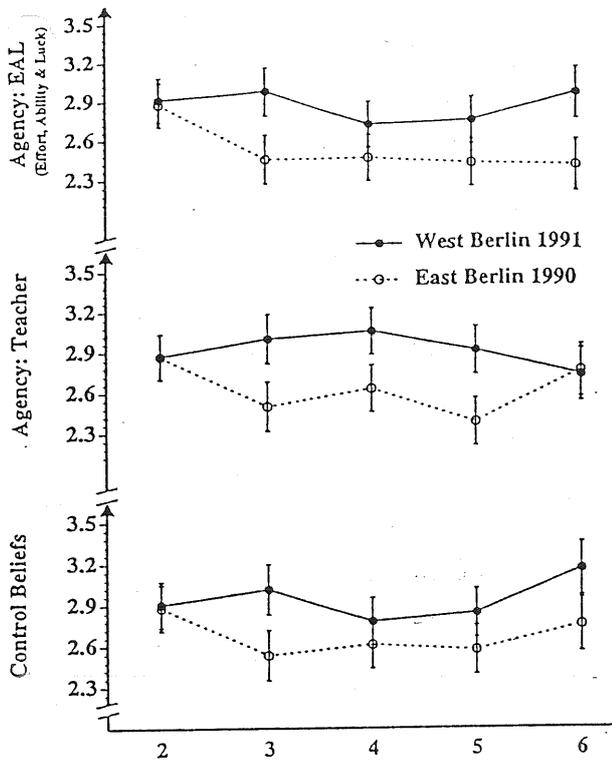


Figure 5. Latent (LISREL) estimates of mean differences between East and West Berlin children for Agency: EAL (top panel), Agency: Teacher (middle panel), and Control (bottom panel), presented by grade level. (Error bars indicate 1/2 of the 95% confidence intervals of the estimated means, one-tailed.)

aus: GABRIELE OETTINGEN, TODD D. LITTLE, ULMAN LINDENBERGER & PAUL B. BALTES: Causality, Agency, and Control Beliefs in East Versus West Berlin Children: A Natural Experiment on the Role of Context. In: Journal of Personality and Social Psychology 1994 (66), p. 579-595, hier: p. 587

Schulstufe	Ost-Berlin						West-Berlin				
	2	3	4	5	6	Gesamt	3	4	5	6	Gesamt
Überzeugungstyp											
Kausalität											
Internale Mittel	.30*	.31	.18	.10	.08	.18	.21*	.07	.00	.02	.09*
Externale Mittel	-.25*	-.28*	-.20	-.15	-.29*	-.21	-.11	-.09	-.17*	-.10	-.09*
Selbstwirksamkeit	.74	.69	.54	.65	.81	.69	.55	.58	.55	.72	.59
Allgemeines Kontrollbewußtsein	.60	.42	.36	.43	.64	.49	.42	.39	.45	.53	.44

Anmerkung: Unterstrichene Werte sind auf dem .01-Niveau signifikant. *p < .05.

aus: OETTINGEN, LINDENBERGER & BALTES, a.a.O., p. 311

Tab. 4: Rangreihe der Erziehungsziele mit Mittelwerten (x) und Standardabweichung (s)
(verwendetes statistisches Verfahren: t-Test;

..** kennzeichnet signifikante Mittelwertunterschiede, $\alpha < 0.05$;

..*** kennzeichnet hochsignifikante Mittelwertunterschiede, $\alpha < 0.01$)

Rang	Item	Sturzbecher/Kalb (N=137)		Pactzold (N=140)		Rang
		x	s	x	s	
1.	Glücklich sein	4.70	.59	4.68	.48	1
2.	Ehrlich sein	4.69	.51	4.56	.59	2
3.	Zuverlässig sein	4.32	.73	4.26	.63	6
4. *	Verantwortungsbewußtsein haben	4.29	.81	4.01	.71	9
5. **	Höflich sein	4.26	.80	3.87	.72	13
6. *	Hilfsbereit sein	4.23	.76	3.97	.62	11
7.	Zufrieden sein	4.18	.86	4.29	.64	5
7. **	Sauber sein	4.18	.95	3.65	.94	21
9. **	Selbständig sein	4.14	.80	4.34	.61	3
9. *	Sich durchsetzen können	4.14	.79	3.87	.84	13
9. **	Liebevoll sein	4.14	.98	3.71	.85	18
9. **	Familiensinn haben	4.14	.98	3.62	.89	22
13. *	Selbstbewußt sein	4.13	.84	4.33	.67	4
14. **	Ordentlich sein	4.04	.97	3.69	.85	20
15. *	Aufgeschlossen sein	4.01	.81	4.11	.72	7
16.	Einfallreich sein	3.96	.92	4.00	.74	10
17.	Rücksichtsvoll sein	3.93	.96	3.77	.76	17
18.	Tüchtig, strebsam sein	3.92	.83	3.79	.83	15
19.	Aufgeweckt sein	3.91	.89	3.94	.68	12
20. *	Kritisch sein	3.89	.84	4.09	.78	8
21.	Respekt vor anderen haben	3.85	.95	3.71	.87	18
22. *	Gehorchen	3.81	1.00	3.57	.95	24
23.	Sich beherrschen können	3.78	.99	3.62	.89	22
24.	Sich vertragen können	3.77	.95	3.79	.73	15
25. **	Ehrgeizig sein	3.74	1.02	3.30	.91	27
26.	Beliebt sein bei anderen Kindern	3.46	.98	3.39	.77	26
27.	Allein spielen können	3.44	1.04	3.44	.87	25
28. *	Beliebt sein bei Erwachsenen	3.18	.99	2.78	.98	30
29.	Schamgefühl haben	3.15	.97	2.95	1.08	29 ²
30. **	Still sein	2.71	1.07	2.43	1.07	31

¹ Bei gleichen Mittelwerten wurden gleiche Rangplätze zugewiesen.

² In der Rangreihe von Pactzold haben wir das Erziehungsziel mit dem Rangplatz 28 („Religiös sein“) nicht aufgeführt, da es in der Untersuchung von Sturzbecher nicht erhoben wurde.

aus: DIETMAR STURZBECHER & KLAUS KALB: Vergleichende Analyse elterlicher Erziehungsziele in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1993 (40), p. 143-147, hier: p. 145

„Die DDR war auf ihre Art klar und übersichtlich gestaltet, so dass es nicht schwerfiel, die eigene berufliche und gesellschaftliche Perspektive auszurechnen, und zwar ziemlich genau. Eine Welt ohne den Glauben an Wunder und fast ohne Überraschungen“ (GREGOR GYSI, zit. nach OETTINGEN, LINDENBERGER & BALTES, a.a.O., p. 299).

Tabelle 2: Selbstwirksamkeitsurteile bei Ost- und Westberliner Schülern mit niedrigen, mittleren und hohen RAVEN-Werten

Selbstwirksamkeitsurteil	Ost-Berlin			West-Berlin		
	Niedrig	Mittel	Hoch	Niedrig	Mittel	Hoch
ABG	2.56**	2.93**	3.76	2.94	3.45	3.88
Anstrengung	2.79 ^m	3.10*	3.70	3.03	3.43	3.85
Begabung	2.48*	2.90**	3.91	2.87	3.50	3.99
Glück	2.41*	2.68**	3.42	2.75	3.21	3.46
Lehrer	2.86	2.82	3.29	3.04	2.98	3.35

Anmerkung: Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Kindern sind gekennzeichnet mit ^m $p < 10$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$.

aus: GABRIELE OETTINGEN & TODD D. LITTLE: Intelligenz und Selbstwirksamkeitsurteile bei Ost- und Westberliner Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1993 (24), p. 186-197, hier: p. 191

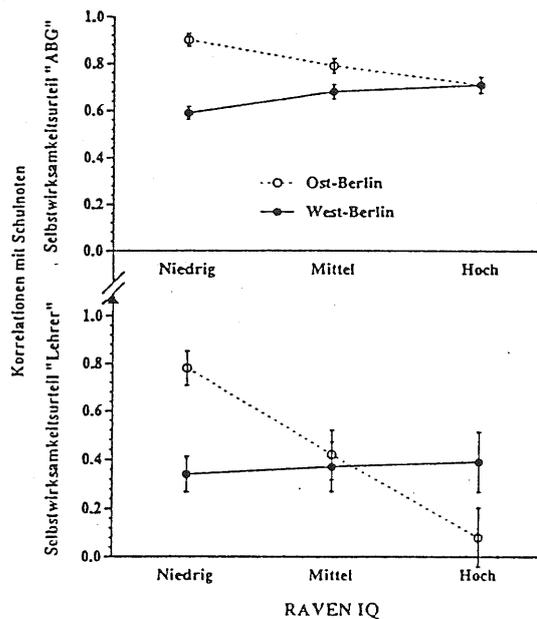


Abbildung 1: Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitsurteilen («ABG» oben, «Lehrer» unten) und Schulnoten für Ost- und Westberliner Kinder mit niedrigen, mittleren und hohen RAVEN-Werten. Fehlende Überlappung der eingezeichneten Standardfehler bedeutet $p < .05$.

aus: ebd., p. 192

Ergänzende Literaturhinweise:

GABRIELE OETTINGEN: Cross-Cultural Perspectives on Self-Efficacy. In: ALBERT BANDURA (ed.): Self-Efficacy In Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press 1995, p. 149-176.

TODD D. LITTLE, DAVID F. LOPEZ, GABRIELE OETTINGEN & PAUL B. BALTES: A Comparative-Longitudinal Study of Action-Control Beliefs and School Performance: On the Role of Context. In: International Journal of Behavioral Development 2001 (25), p. 237-245.

TODD D. LITTLE, GABRIELE OETTINGEN, ANNA STETSENKO & PAUL B. BALTES: Children's Action-Control Beliefs About School Performance: How Do American Children Compare with German and Russian Children? In: Journal of Personality and Social Psychology 1995 (69), p. 686-700.

ANNA STETSENKO, TODD D. LITTLE, GABRIELE OETTINGEN & PAUL B. BALTES: Agency, Control, and Means-Ends Beliefs About School Performance in Moscow Children: How Similar Are They to Beliefs of Western Children? In: Developmental Psychology 1995 (31), p. 285-299.

Bilanz: Ein Unterricht, der wenig individualisiert, die Beurteilung der Schülerleistungen in erster Linie an der sozialen Bezugsnorm ausrichtet und die Leistungspositionen öffentlich macht, beeinträchtigt die Motivation vor allem bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Umgekehrt können weniger begabte Kinder trotz negativer Leistungen an ihrer Lernfreude festhalten, sofern der Unterricht stärker individualisiert ist und bei der Leistungsbeurteilung auch die sachliche und die individuelle Bezugsnorm verwendet werden.

9.2 Destandardisierung des Übergangs in die Berufsbildung

Mit der Wiedervereinigung Deutschlands hat sich der hoch standardisierte Übergang von der Schule ins Erwerbsleben, wie er für die DDR charakteristisch war, aufgelöst. Heute ist der Übergang in die Berufsbildung und in die Arbeitswelt für ostdeutsche Jugendliche genauso individualisiert wie für westdeutsche Jugendliche.

Literaturhinweise:

WERNER FUCHS: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt 1983 (34), p. 341-371.

MATTHIAS REITZLE & RAINER K. SILBEREISEN: The Timing of Adolescents' School-to-Work Transition in the Course of Social Change: The Example of German Unification. In: Swiss Journal of Psychology 2000 (59), p. 240-255.

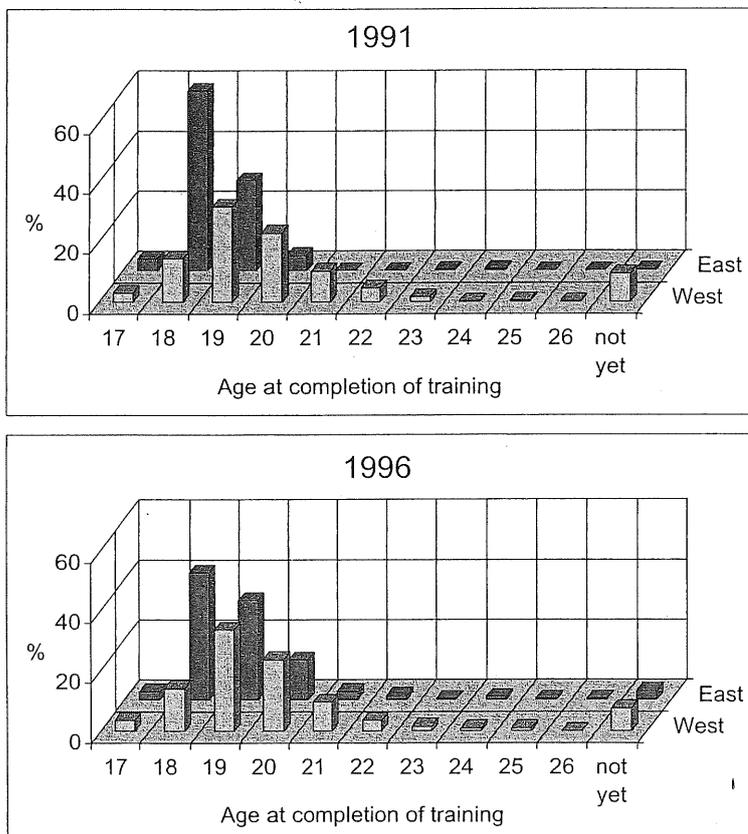


Figure 1: Age variability at completion of training in Eastern and Western Germany: A comparison of 20 to 29 year-old adults assessed in 1991 and 1996.

aus: REITZLE & SILBEREISEN, a.a.O., p. 248

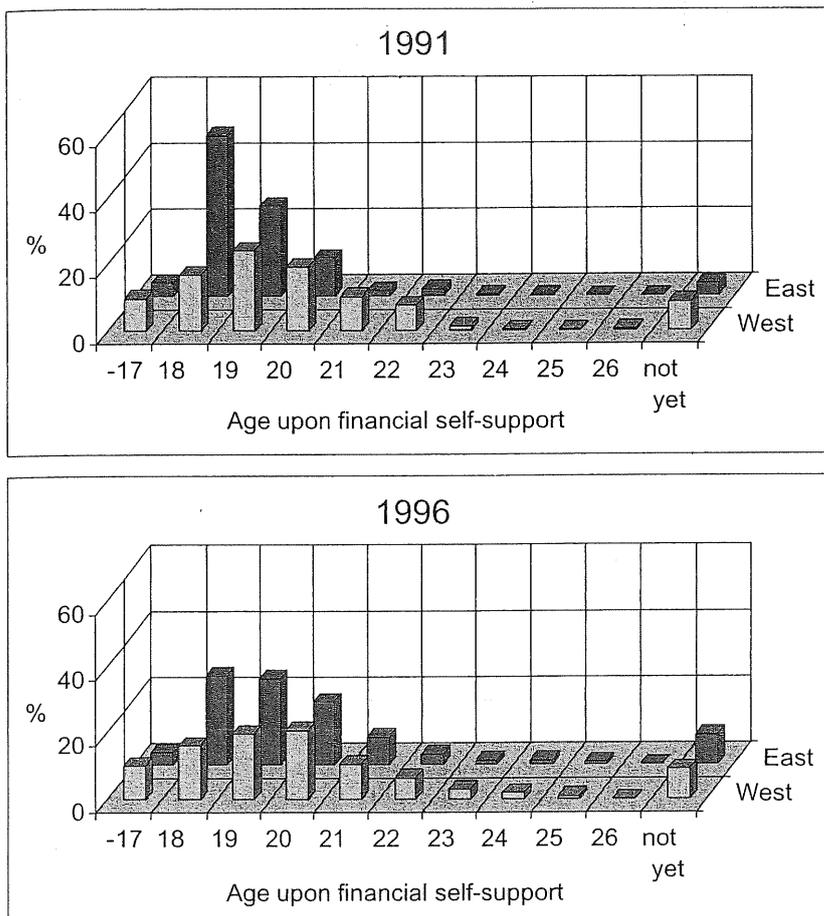


Figure 2: Age variability upon financial self-support in Eastern and Western Germany: A comparison of 20 to 29 year-old adults assessed in 1991 and 1996.

aus: ebd., p. 249

Ergänzender Literaturhinweis:

WALTER HERZOG, MARKUS P. NEUENSCHWANDER & EVELYNE WANNACK: Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt 2006.

10. Schulische Übergänge als motivationale Risiken

10.1 Der Übergang vom Kindergarten zur Schule

10.1.1 Die Perspektive der Kinder

Vgl. Abb. 2 (HELMKE 1991, p. 88) sowie Abb. 3 und Abb. 4 (HELMKE 1993, p. 83) in Abschnitt 8.5 (Synopse XI, S. 1).

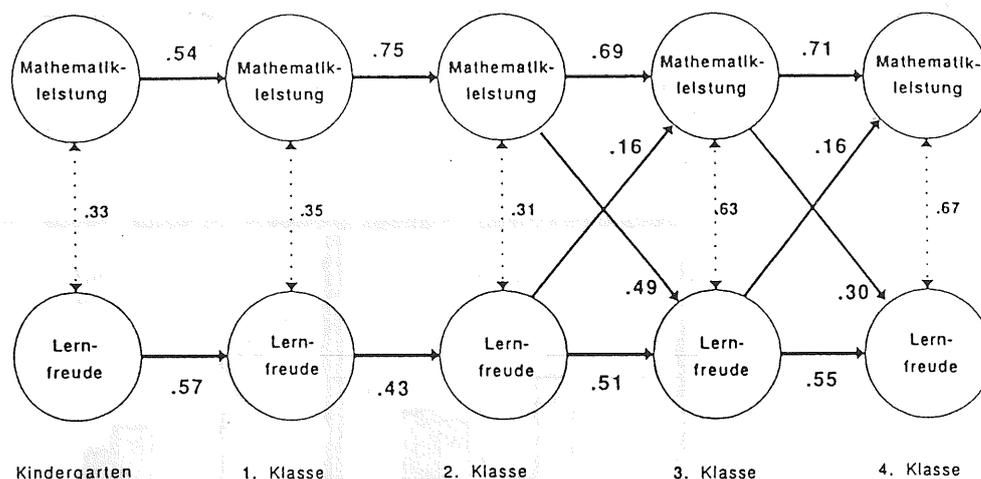


Abbildung 5: PLS-Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang zwischen Lernfreude und Schulleistung vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschule

aus: ANDREAS HELMKE: Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1993 (7), p. 77-86, hier: p. 84

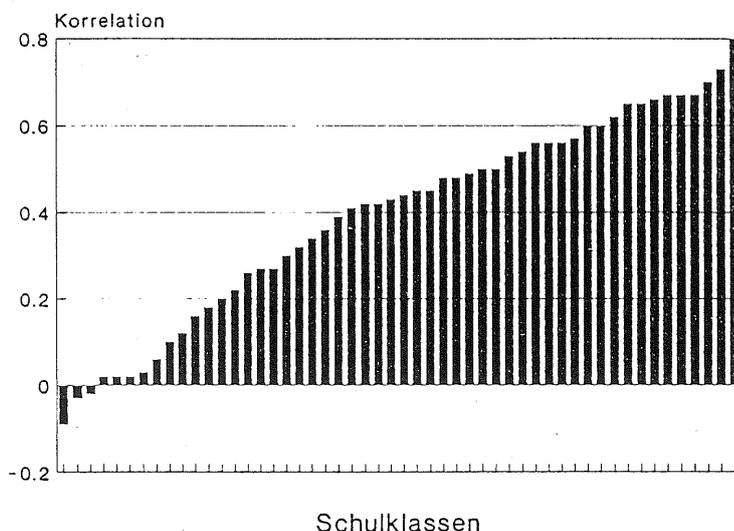


Abb. 5 Klassenspezifische Korrelationen zwischen Fähigkeitselfbild und Mathematikleistung

aus: HELMKE 1991, a.a.O., p. 95

Der Rückgang in der positiven Beurteilung der eigenen kognitiven Kompetenz bzw. schulischen Leistungsfähigkeit während der Primarschuljahre wird von einer Reihe weiterer Studien bestätigt. Wie lässt er sich erklären?

DEBORAH STIPEK und DOUGLAS MAC IVER nennen 3 Ursachen:

1) Das kindliche Verständnis von Kompetenz und Leistung: „Children in preschool (and to some degree in the first year or two of elementary school) have a very global concept of ability as a skill that is increased by practice and effort. Over the elementary school years, children’s definition of academic ability becomes narrower. However, not until early adolescence do children fully differentiate ability, in the sense of capacity, from effort“ (DEBORAH STIPEK & DOUGLAS MAC IVER: Developmental Change in Children’s Assessment of Intellectual Competence. In: Child Development 1989 [60], p. 521-538, hier: p. 525).

2) Die kindliche Beurteilung von Leistungen: „Children from preschool until about the second grade apparently base their ability judgments primarily on social reinforcement and on mastery ... social reinforcement is probably plentiful in early childhood, and since young children accept praise at face value, its importance is not diminished by the fact that the task was easy or that all children were praised. All young children’s skills improve. Given their definition of ability as something that is improved by practice and effort, ‚non-mastery‘ indicates, for the younger child, only that ability has not yet been demonstrated. All that is needed is a little more practice. Consequently, if young children focus on such intraindividual comparisons, they should conclude that they are competent“ (ebd., p. 530f.).

3) Die Zugänglichkeit sozialer Vergleiche: Erst mit dem Eintritt in die Schule und mit zunehmenden Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkraft gewinnt die Bedeutung sozialer Vergleiche für die Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit für Kinder an Bedeutung.

10.1.2 Die Perspektive der Eltern

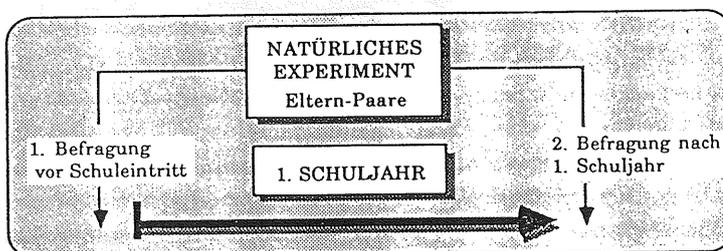


Abbildung 17. Der ökologische Übergang von der Familie in die Schule: ein natürliches Experiment für die Betroffenen und die Perspektive des Forschers.

aus: GEORG STÖCKLI: Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel „Schuleintritt“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989, p. 185

Tabelle 15. Die Note in Mathematik als Prädiktor für die Begabungszuschreibung von Müttern und Vätern: Geschlechtsspezifische Angleichung an die schulische Leistungsbeurteilung am Ende des ersten Schuljahres.

		VÄTER				
		Vor dem Schuleintritt		nach dem 1. Schuljahr		
		R ²	f	R ²	(Adj. R ²)	StReg
Mädchen		.00	51	.18**	(.17)	.43
Jungen		.00	54	.03	(.01)	.18

		MÜTTER				
		Vor dem Schuleintritt		nach dem 1. Schuljahr		
		R ²	f	R ²	(Adj. R ²)	StReg
Mädchen		.03	61	.26***	(.24)	.51
Jungen		.05	65	.08*	(.06)	.27

Anm.: *** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05; StReg: standardisierter Regressionskoeffizient; f: Freiheitsgrade der Fehlerquadratsumme.

aus: ebd., p. 227

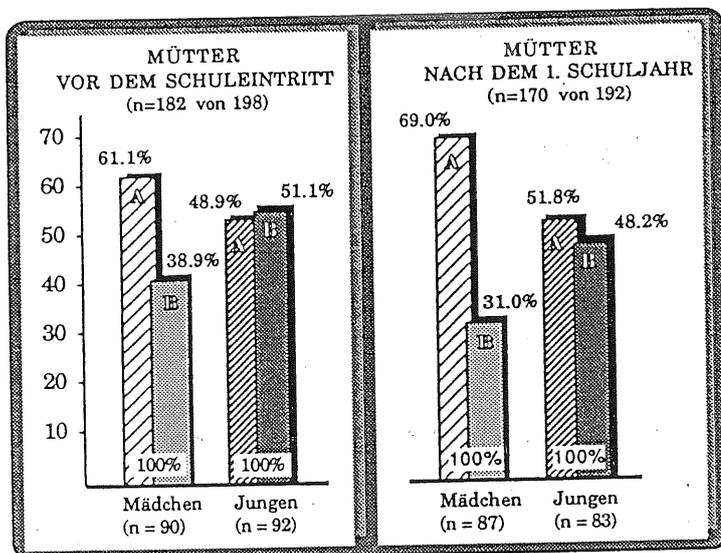


Abbildung 20a. Zuschreibung der Leistungsursachen Begabung (B) und Anstrengung (A) durch Mütter vor dem Schuleintritt und nach dem ersten Schuljahr.

aus: STÖCKLI, a.a.O., p. 207

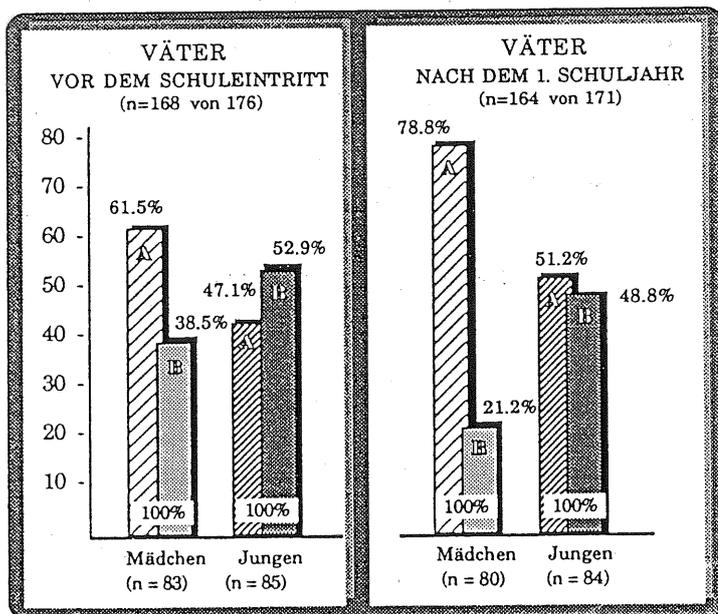


Abbildung 20b. Zuschreibung der Leistungsursachen Begabung (B) und Anstrengung (A) durch Väter vor dem Schuleintritt und nach dem ersten Schuljahr.

aus: ebd., p. 208

Literaturhinweis:

GEORG STÖCKLI: Zur Bedeutung des Schuleintritts in der Mutter-Kind-Beziehung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1987 (19), p. 170-181.

10.2 Der Übergang zur Sekundarstufe

10.2.1 Eine Studie aus Milwaukee (Wisconsin, USA)

Literaturhinweis:

ROBERTA G. SIMMONS & DALE A. BLYTH: Moving Into Adolescence. The Impact of Pubertal Change and School Context. New York: Aldine de Gruyter 1987 (Neuausgabe 2008).

Längsschnittstudie von 1974 bis 1979. Vergleich von zwei Typen schulischen Karriereverlaufs:

Average Age	Grade Level	Grade Organization		Type of Education
17	12	SENIOR HIGH (Grade 10-12) (Age 15-18)	4-YEAR SENIOR HIGH (Grade 9-12) (Age 14-18)	Secondary Education
16	11			
15	10			
14	9	JUNIOR HIGH (Grade 7-9) (Age 12-15)		
13	8			
12	7			

11	6	K - 6 ELEMENTARY SCHOOL (Grade K-6) (Age 5-12)	K - 8 ELEMENTARY SCHOOL (Grade K-8) (Age 5-14)	Elementary Education
10	5			
9	4			
8	3			
7	2nd			
6	1st			
5	K			

FIGURE 2.1. The two educational contexts under study in Milwaukee, Wisconsin.

aus: SIMMONS & BLYTH, a.a.O., p. 24

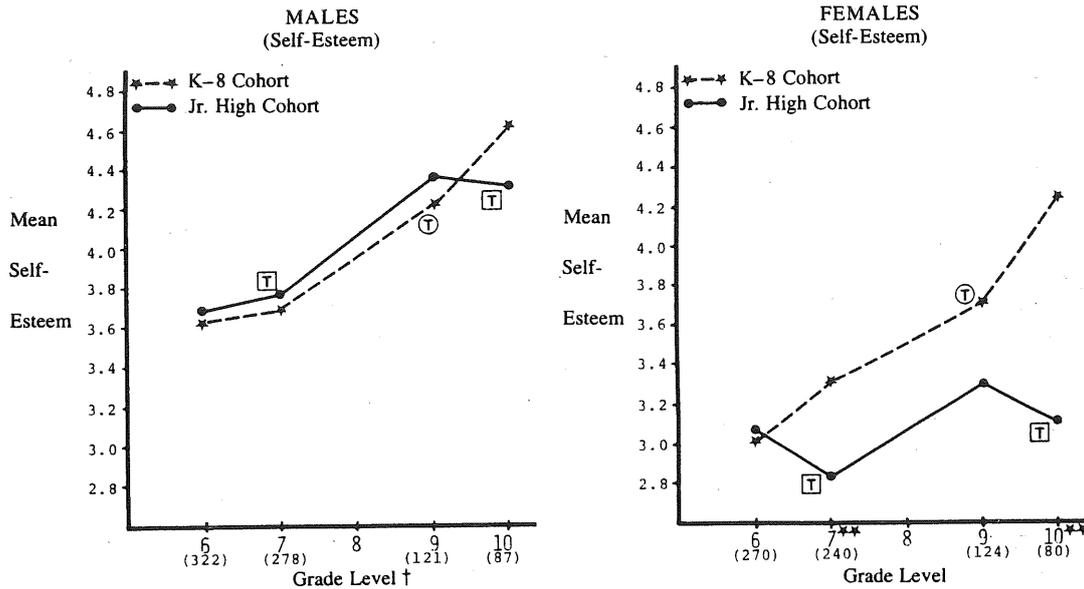


FIGURE 7.3. Mean self-esteem from Grades 6 to 10 by school type for each sex separately. The symbol boxed "T" indicates a year of transition for the junior high school cohort; encircled "T" indicates a year of transition for the K-8 cohort. These graphs represent a trend analysis using the maximum number of cases available each year. The decreasing N for each grade level is due to sampling losses as noted in the text. Levels of significance are based on one-way ANOVAs using school type as the factor and treating each grade level and sex separately. The degree of significance is indicated as follows: * $p < .05$. Children are generally aged 11-12 in Grade 6, 12-13 in Grade 7, 13-14 in Grade 8, 14-15 in Grade 9, and 15-16 in Grade 10. (Reprinted with permission from Blyth, Simmons, and Carlton-Ford, *The Journal of Early Adolescence*, 1983, 3 (1 and 2) 110.)

aus: ebd., p. 220

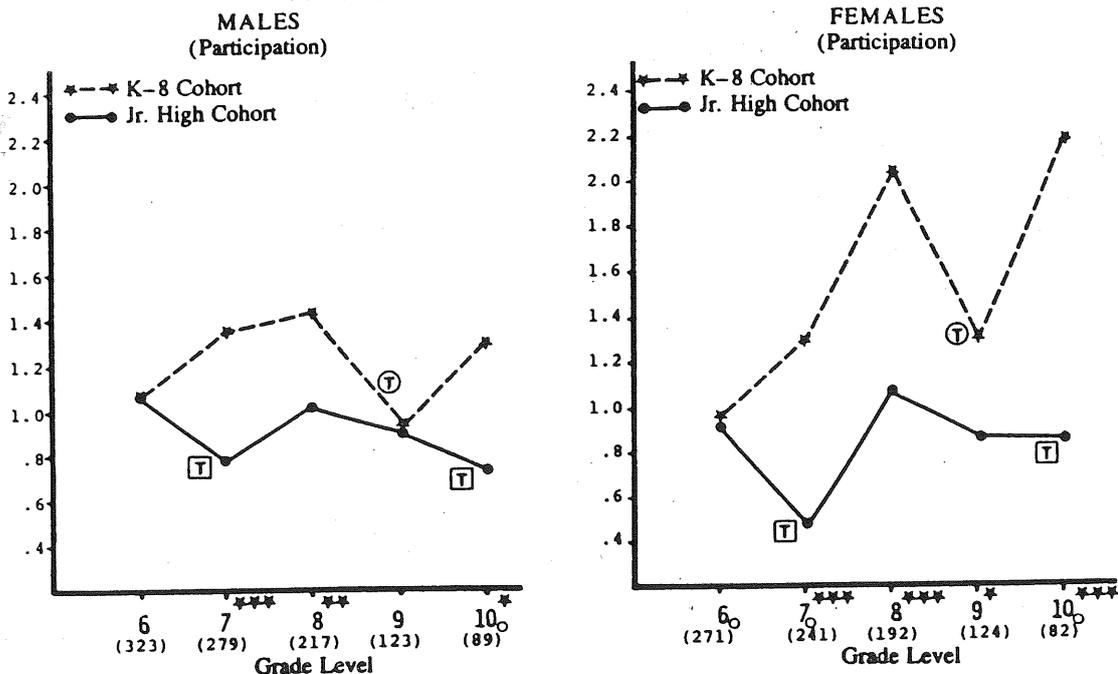


FIGURE 8.1. Mean number of extracurricular activities from Grade 6 to 10 by school type for each sex separately. The symbol boxed "T" indicates a year of transition for the junior high school cohort; encircled "T" indicates a year of transition for the K-8 Cohort. Levels of significance are based on one-way ANOVAs using school type as the factor and treating each grade level and sex separately. The degree of significance is indicated as follows: * p less than .10; ** p less than .05; *** p less than .01; * indicates that there was a significant lack of homogeneity in the variances.

aus: ebd., p. 234

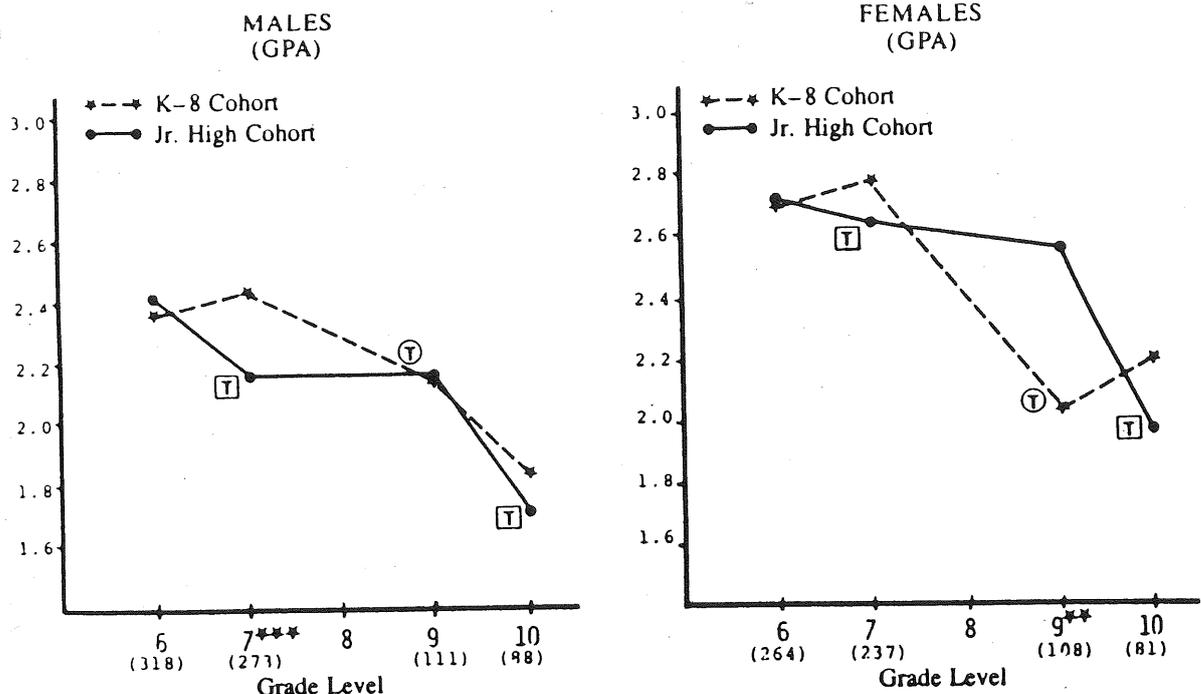


FIGURE 8.5. Mean GPA from Grade 6 to 10 by school type for each sex separately. The symbol boxed "T" indicates a year of transition for the junior high school cohort; encircled "T" indicates a year of transition for the K-8 Cohort. Levels of significance are based on one-way ANOVAs using school type as the factor and treating each grade level and sex separately. The degree of significance is indicated as follows: ** p less than .05; *** p less than .01.

aus: ebd., p. 249

10.2.2 Eine Studie aus Missouri (USA)

Literaturhinweis:

JOHN W. ALSPAUGH: Achievement Loss Associated With the Transition to Middle School and High School. In: Journal of Educational Research 1998 (92), p. 20-25.

Schulen aus 48 Distrikten, wobei je 16 Schulen einem anderen Typus entsprechen:

K-8: Übertritt nach der 8. Klasse in die High School

Linear Middle School (MS): erster Übertritt nach der 5. Klasse in die Middle School, zweiter Übertritt nach der 8. Klasse in die High School, wobei die Klassen zusammenbleiben

Pyramid Middle School (MS): wie das lineare Modell, aber Neuzusammensetzung der Klassen bei den Übergängen

Table 3.—Mean Achievement Levels and Gains and Losses in Achievement From Grade 5 to Grade 6

School group	Academic area				Average
	Reading	Math	Science	Social studies	
K-8					
Grade 5	292.50	290.25	300.00	289.31	293.02
Grade 6	300.00	300.63	302.38	298.69	300.42
Gain (loss)	7.50	10.38	2.38	9.38	7.40
Linear MS					
Grade 5	300.06	303.00	316.38	309.06	307.13
Grade 6	299.19	301.38	306.94	301.00	302.13
Gain (loss)	(.87)	(1.62)	(9.44)	(8.06)	(5.00)
Pyramid MS					
Grade 5	303.38	306.63	311.44	307.06	307.13
Grade 6	299.50	301.69	301.00	298.06	300.06
Gain (loss)	(3.88)	(4.94)	(10.44)	(9.00)	(7.07)
Average achievement	299.11	300.60	306.35	300.53	301.65
Average gain (loss)	.92	1.27	(5.83)	(2.56)	(1.55)

Note. MS = middle school.

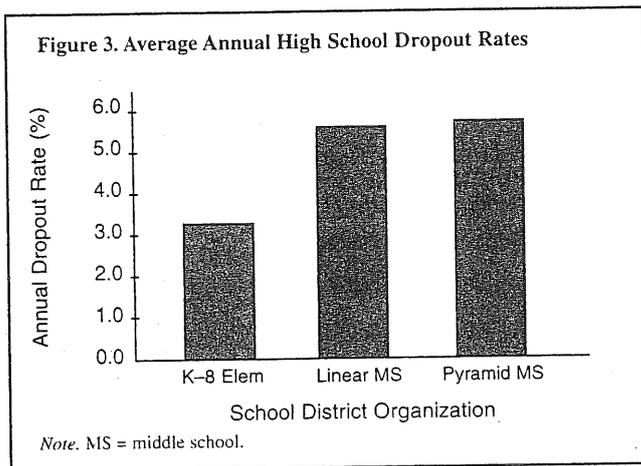
aus: ALSPAUGH, a.a.O., p. 22

Table 6.—Mean Achievement Levels and Gain (Loss) in Achievement From Grade 8 to Grade 9

School group	Academic area				Average
	Reading	Math	Science	Social studies	
K-8					
Grade 8	305.44	294.38	313.25	301.69	303.69
Grade 9	299.38	300.44	296.75	299.38	298.99
Gain (loss)	(6.06)	6.06	(16.50)	(2.31)	(4.70)
Linear MS					
Grade 8	312.06	306.31	318.75	312.81	312.48
Grade 9	301.25	301.56	306.00	302.00	302.70
Gain (loss)	(10.81)	(4.75)	(12.75)	(10.81)	(9.78)
Pyramid MS					
Grade 8	309.13	302.56	322.38	306.00	310.02
Grade 9	295.50	295.75	307.88	294.56	298.42
Gain (loss)	(13.63)	(6.81)	(14.50)	(11.44)	(11.59)
Average achievement	303.79	300.17	310.83	302.74	304.38
Average gain (loss)	(10.17)	(1.83)	(14.58)	(8.19)	(8.69)

Note. MS = middle school.

aus: ebd., p. 24



aus: ebd., p. 25

„The findings imply that students placed in relatively small cohort groups for long spans of time tend to experience more desirable educational outcomes“ (ebd., p. 25).

10.2.3 Eine Studie aus Michigan (USA)

Literaturhinweis:

ERIC M. ANDERMAN, MARTIN L. MAEHR & CAROL MIDGLEY: Declining Motivation After the Transition to Middle School: Schools Can Make a Difference. In: Journal of Research and Development in Education 1999 (32), p. 131-147.

„The differences between the schools seemed to arise in particular from differences in the educational philosophy *of the principals* (each school has a principal and an assistant principal) at the two schools. Principals in Alpha Middle School believed in a traditional approach to middle-school education, including a departmentalized organization with relatively powerful department heads. Students moved from one class (and teacher) to another every 40 to 45 minutes, ability grouping was pervasive, there was a strong emphasis on discipline and control, and strong messages about the importance of grades and test scores. Principals in Beta Middle School, the assistant principal in particular, were familiar with the emerging recommendations for reforming middle-level schools and had encouraged some team teaching, occasional interdisciplinary projects, more flexible use of time, a reduction in the use of homogenous grouping by ability, and a friendly, mentoring relationship between teachers and students. The teachers at Beta school emphasized effort and mastery more than did the teachers at Alpha School“ (ANDERMAN, MAEHR & MIDGLEY, a.a.O., p. 133f.).

Table 1
Examples of Task-Focused Practices in Beta School

Target Area	Issues	Instructional Practices Used at Beta School
Task	What is the student asked to do in school?	<p>Team teaching in the sixth and in the seventh grade. While team teaching in and of itself is not necessarily a task-focused practice, it served as an <i>enabling mechanism</i> to allow teachers to collaborate and change the nature of academic tasks.</p> <p>Some use of interdisciplinary units.</p> <p>Administrators gave priority to programs, activities, in services, and training to aid teachers in providing meaningful, challenging academic tasks to students.</p>
Authority	What kinds of choices are given? How is student sense of responsibility enhanced?	<p>Faculty discussed and implemented new opportunities for students to make choices about course materials (e.g., what books to read in English).</p> <p>Upon transition into the seventh grade, students could choose whether or not they wanted to be in a "small house" or traditional environment.</p>
Recognition	What outcomes and behaviors are especially attended to? What reward and recognition policies are followed?	<p>The emphasis on recognizing students for effort and improvement increased.</p> <p>Faculty developed "principles of recognition" for the school which emphasized individual growth and development, rather than grades and competition.</p> <p>School bumper stickers changed from "Proud Parent of Beta Middle-School Honor Student" to "Proud Parent of Beta Middle-School Student"</p>
Grouping	Is ability grouping an implicit or explicit policy? Is learning viewed as an individual and/or social constructive process?	<p>Ability grouping was eliminated in the sixth grade.</p> <p>Ability grouping was eliminated in the seventh grade in all subjects except mathematics.</p> <p>A "small house" was established at the sixth-grade level and a smaller experimental "small house" was established for the seventh graders, where students experienced team-teaching and some interdisciplinary units without ability grouping. Two teachers experimented with self-contained classrooms which emphasized task-focused practices. The small house and self-contained classrooms served as enabling mechanisms.</p>
Evaluation	What do assessment and "grading" procedures imply about school objectives?	<p>The use of portfolios was discussed. Teachers expressed a desire to learn portfolios for assessment to emphasize improvement.</p>
Time	Is the 40-50 minute instructional period "sacred"? What flexibility is there for accommodating the need for larger blocks of time?	<p>The number of bells between classes was reduced.</p> <p>Some block scheduling was implemented as teachers began to collaborate.</p> <p>Common planning time was initiated for small house teachers and sixth-grade teachers working in teams.</p>

Note. Examples presented in this table are based on the work of Epstein (1989), Ames (1990), and Maehr & Midgley (1996).

Table 2 (Ausschnitt)
Scales, Items, and Alpha Coefficients

Scale	Items and Factor Loadings	Math Alpha	English Alpha
Personal performance goals	I would feel successful in math if I did better than other students. (.74, .79)	.65, .71, .75	.77, .82, .80
	I would feel really good if I were the only one who could answer the teacher's questions in math. (.79, .82)		
	I'd like to show my teacher that I'm smarter than other kids in math. (.68, .82)		
Personal extrinsic goals	The main reason I do my work in math is because we get grades. (.76, .57)	.59, .79, .67	.57, .77, .71
	I don't care whether I understand something or not in math, as long as I get the right answer. (.75, .45)		
	I like math work best when it is easy to get the right answer. (.36, .71)		
Classroom performance goals	Our teacher makes it obvious which students are not doing well in math. (.63, .72)	.67, .68, .79	.73, .82, .78
	Our teacher thinks it's more important to get the right answers in math than to know why they're right. ⁴ (.53, .67)		
	Our teacher gets upset when we make mistakes in math. (.62, .60)		
	Our teacher calls on smart students more than other students in math. (.64, .64)		
	Our teacher goes on to new topics in math even if we don't understand what we are learning now. (.64, .59)		

Note. R = reversed item; factor loadings are listed after each item, with the first factor loading representing math, and the second representing English; the first alpha in each cell in the last column represents the internal consistency of the measure administered during the fifth grade, the second alpha represents the internal consistency for the sixth grade, and the third alpha represents the internal consistency for the seventh grade. Items are worded for math; similar items were used for English, substituting the word "English" for "math."

4. For English, this item is worded, "In English, it's more important to get the right answers than to know why they're right."

aus: ebd., p. 137

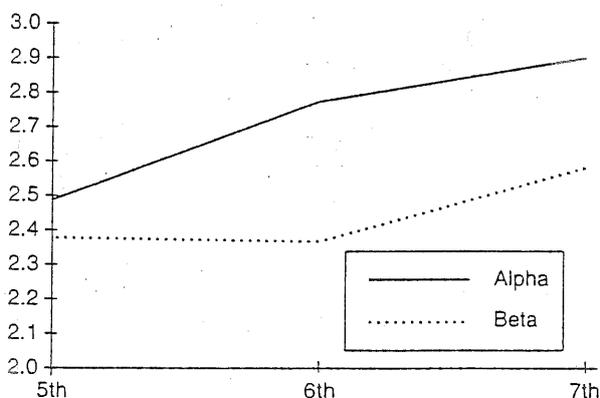


Figure 1. Interaction of school by time for personal extrinsic goals.

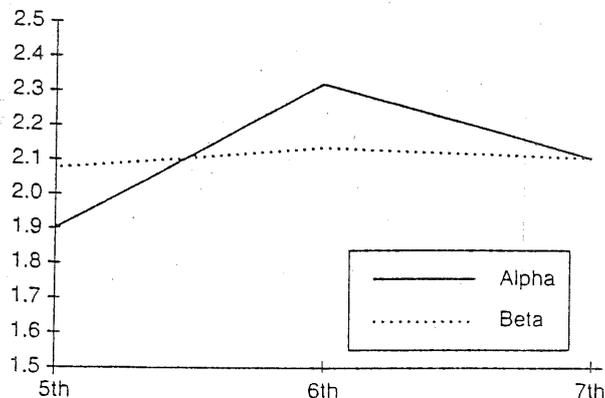


Figure 2. Interaction of school by time for classroom performance goals.

aus: ebd., p. 141

„The transition from elementary to middle school often is a traumatic period for children and early adolescents. Although the results of the present study are not altogether consistent, clear patterns were evident in the results. These results indicated that students' motivational beliefs and perceptions clearly varied depending on which middle school they attended, and during which grade they attended a particular school. ... Our conclusion is that schools not only differ, but they differ in ways that importantly influence student investment in learning“ (ebd., p. 144).

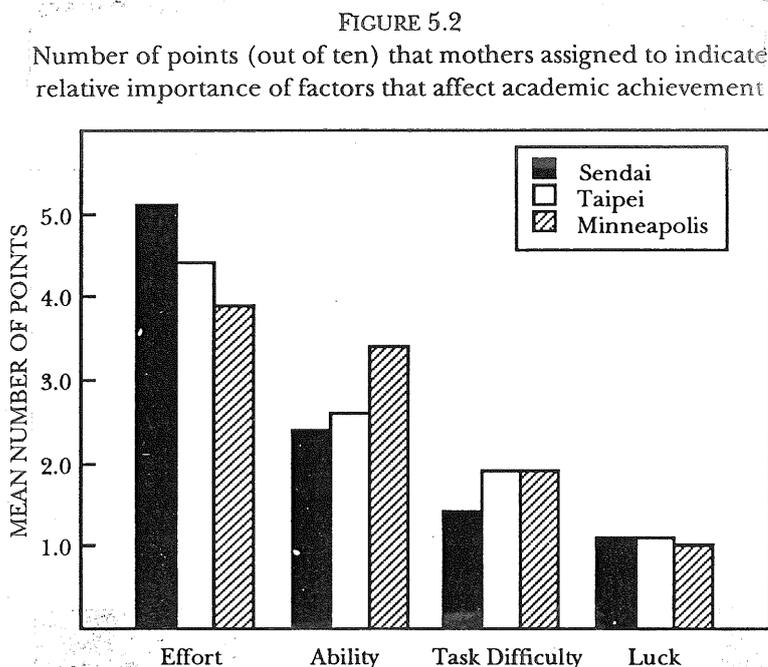
10.3 Kultur und Leistung (II)

Vgl. Synopse VII, S. 6: Abschnitt 5.5.5

„Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft“ (WILHELM DILTHEY: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. IX. Stuttgart: Teubner 1961 [3. Aufl.], p. 165-231, hier: p. 192).

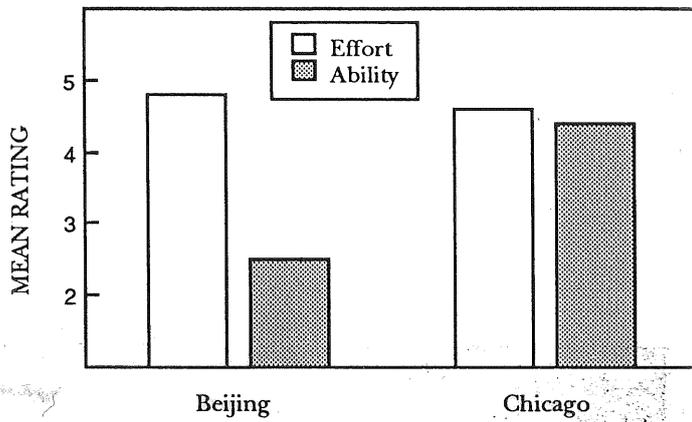
Literaturhinweis:

HAROLD W. STEVENSON & JAMES W. STIGLER: The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education. New York: Touchstone 1994.



aus: ebd., p. 101

FIGURE 5.3
Children's evaluation of the importance of effort and ability
for success in school.
(Scale: 5 = Very Important; 1 = Not at All Important)



aus: ebd., p. 102

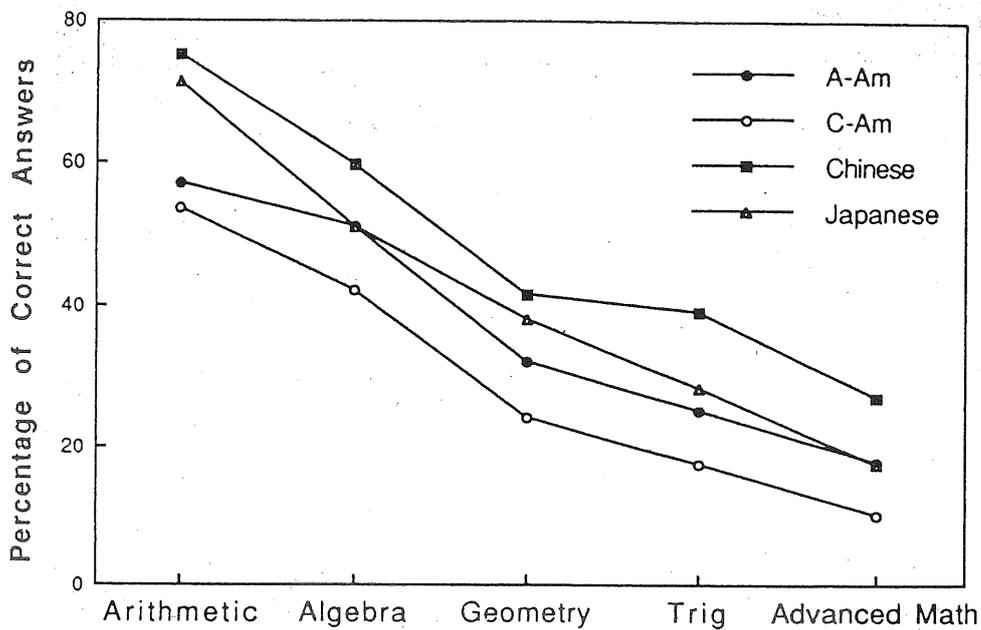
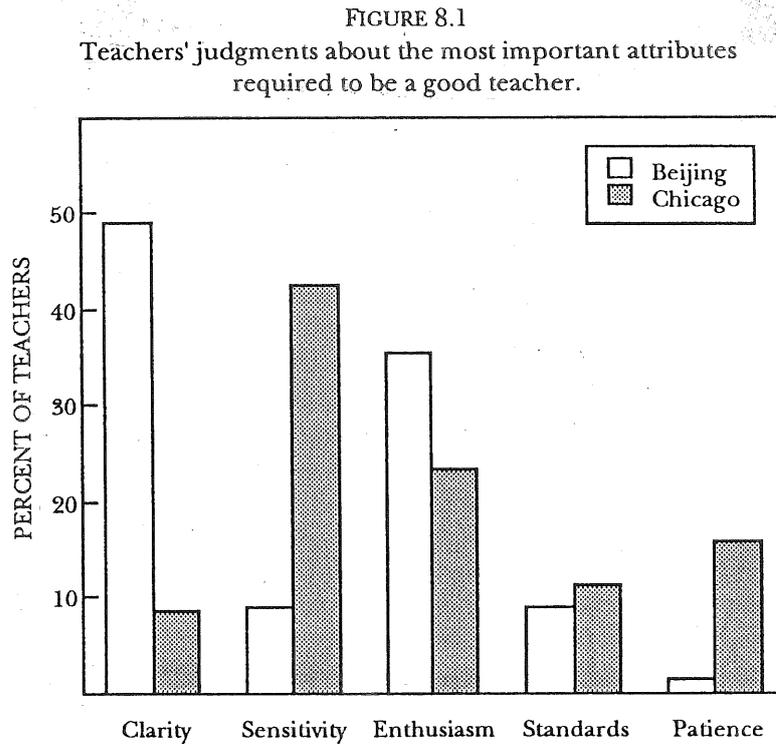


FIG. 1.—Students' scores on the five types of mathematics problems

aus: CHUANSHENG CHEN & HAROLD W. STEVENSON: Motivation and Mathematics Achievement. A Comparative Study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian High School Students. In: Child Development 1995 (66), p. 1215-1234, hier: p. 1219



aus: STEVENSON & STIGLER, a.a.O., p. 167

11. Didaktische Kulturen

11.1 Eine Typologie methodischer Kulturen des Erziehens und Unterrichtens

Erziehungsziele:

Pflicht- und Akzeptanzwerte;
Gehorsam und Unterordnung
[vgl. Synopse XI, S. 6: Tab. 4 (STURZBECHER & KALB)]

Erziehungsstil:

streng; strafend; konfliktiv;
insgesamt: autoritär

Unterrichtsstil:

lehrerzentriert
Bezugsnorm: sozialer Vergleich
produktorientiert („performance goals“)
wettbewerbsorientiert (kompetitiv)
fehlerintolerant
kontrollierendes Feedback (DECI & RYAN)
intrusive (evaluative) Lehrerfragen
insgesamt: eindimensionaler Unterricht
(ROSENHOLTZ)

Motivation:

ich-orientiert („ego-involvement“)
→ extrinsische Motivation

Erziehungsziele:

Autonomie- und Verantwortungswerte:
Selbständigkeit und freier Wille

Erziehungsstil:

argumentativ; verständigungsorientiert;
insgesamt: autoritativ

Unterrichtsstil:

schülerzentriert
Bezugsnorm: individueller Vergleich
prozessorientiert („learning goals“)
nicht-wettbewerbsorientiert
fehlertolerant
informierendes Feedback (DECI & RYAN)
explorative („sokratische“) Lehrerfragen
insgesamt: mehrdimensionaler Unterricht
(ROSENHOLTZ)

Motivation:

sach-orientiert („task-involvement“)
→ intrinsische Motivation

11.2 Zielorientierung

Verschiedene Autoren differenzieren nach motivationalen Orientierungen von Lernenden. So unterscheidet CAROL DWECK in Lernende, die hauptsächlich auf die Erweiterung der eigenen Kompetenz (*learning goals*) ausgerichtet sind, und in solche, die vorrangig versuchen, ihre Kompetenz zu demonstrieren bzw. nicht vorhandene Kompetenz zu verbergen (*performance goals*). In ähnlichem Sinne unterscheidet JOHN G. NICHOLLS in Aufgaben-Orientierung (*task-involvement*) und Ich-Orientierung (*ego-involvement*). Und CAROLE AMES unterscheidet analog in *mastery goals* und *performance goals*.

Literaturhinweise:

CAROLE AMES: Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. In: Journal of Educational Psychology 1992 (84), p. 261-271.

CAROL S. DWECK: Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia: Psychology Press 1999.

CAROL S. DWECK: Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Frankfurt a. M.: Campus 2007.

JOHN G. NICHOLLS: Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. In: Psychological Review 1984 (91), p. 328-346.

Table 1

Theories, Goals, and Behavior Patterns in Achievement Situations

Theory of Intelligence	Goal Orientation	Confidence in Present Ability	Behavior Pattern
Entity (intelligence is fixed or uncontrollable)	Performance (gain positive/avoid negative judgment of competence)	Low High	Helpless Mastery-oriented
Incremental (intelligence is malleable)	Learning (increase competence)	Low or high	Mastery-oriented

aus: CAROL DWECK: Self-Theories and Goals: Their Role in Motivation, Personality, and Development. In: RICHARD A. DIENSTBIER (ed.): Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 38. Lincoln: University of Nebraska Press 1990, p. 199-235, hier: p. 201

„In children with an incremental theory, we see children who believe in a developing self, who proudly display their works-in-progress and undefensively deal with and use appraisals of their work. In contrast, in children with an entity theory, we see children who have (re)conceptualized themselves as objects for judgment, who sacrifice learning for judgments, and who wilt in the face of errors or criticism because they believe a negative judgment or a deficient product implies an unworthy self“ (DWECK 1990, a.a.O., p. 230).

Tab. 4.3: Motivationale Orientierungen nach Nicholls (1984) und Dweck (1986)

Aufgaben-Orientierung <i>learning goal</i>	Ego-Orientierung <i>performance goal</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Kompetenzerwerb; Lernzuwachs, Kompetenzsteigerung zu erreichen. • Fähigkeiten werden als veränderbar gesehen. • Rückmeldungen gelten als lernrelevante Information (Mißerfolg ist informativ). • Orientierung an individuellen Bezugsnormen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Kompetenzdemonstration; Fähigkeiten vor anderen zu zeigen bzw. Unfähigkeiten zu verbergen. • Fähigkeiten werden als stabil gesehen. • Mißerfolgrückmeldungen sind bedrohlich. • Orientierung an sozialen Bezugsnormen.

aus: RHEINBERG 2008, a.a.O., p. 91

„With a mastery goal, individuals are oriented toward developing new skills, trying to understand their work, improving their level of competence, or achieving a sense of mastery based on self-referenced standards ...“ (AMES, a.a.O., p. 262).

„Especially important to a performance orientation is public recognition that one has done better than others or performed in a superior manner ... As a result, learning itself is viewed only as a way to achieve a desired goal ..., and attention is directed toward achieving normatively defined success“ (ebd.).

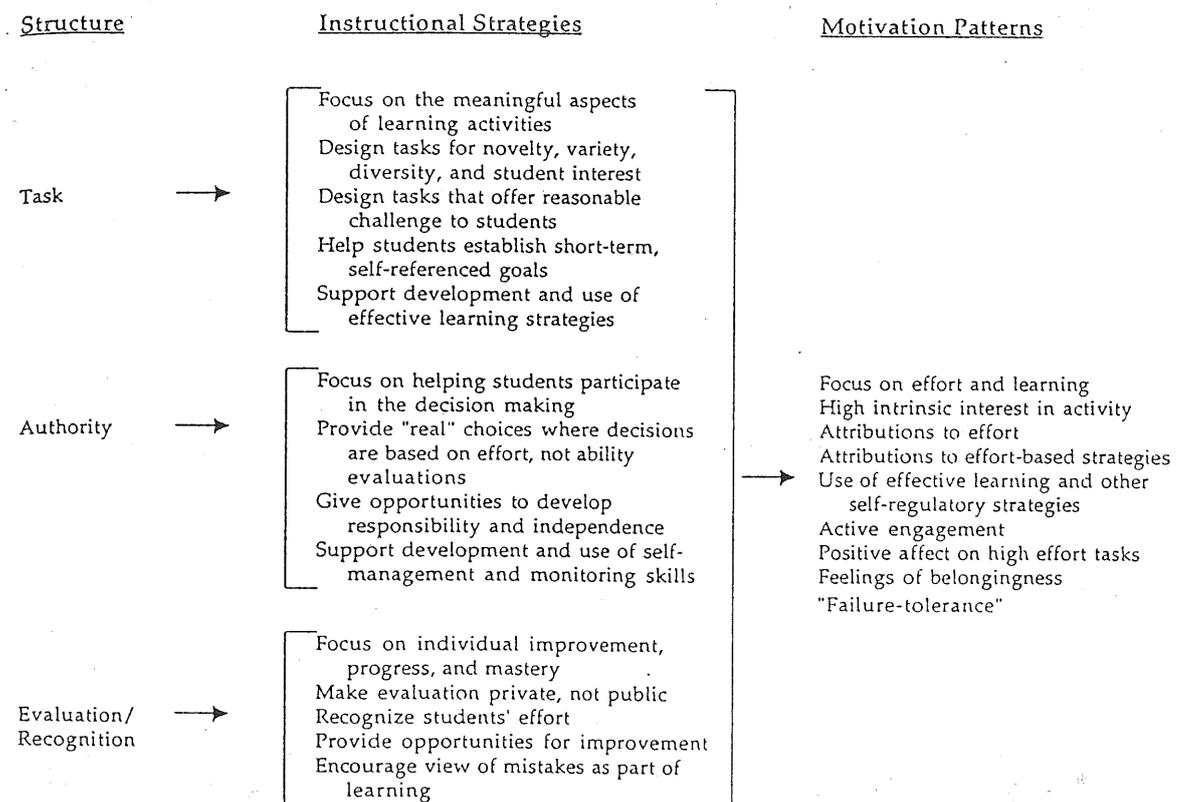


Figure 1. Classroom structure and instructional strategies supporting a mastery goal.

aus: AMES, a.a.O., p. 267

„Mr. D., at the beginning of each mathematics class, puts a challenge problem on the board. He gives the students 5 min. to work on the problem and then asks for volunteers to offer different solutions.

Mr. R. similarly puts a challenge mathematics problem on the board but gives the students 5 min. to work on the problem in groups of three. He then asks the groups to share their solutions with each other“ (AMES, a.a.O., p. 264).

11.3 Eindimensionaler vs. mehrdimensionaler Unterricht

Literaturhinweise:

SUSAN J. ROSENHOLTZ & CARL H. SIMPSON: The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction? In: Review of Educational Research 1984 (54), p. 31-63.

SUSAN J. ROSENHOLTZ & STEPHEN H. ROSENHOLTZ: Classroom Organization and the Perception of Ability. In: Sociology of Education 1981 (54), p. 132-140.

CARL H. SIMPSON: Classroom Structure and the Organization of Ability. In: Sociology of Education 1981 (54), p. 120-132.

CARL H. SIMPSON & SUSAN J. ROSENHOLTZ: Classroom Structure and the Social Construction of Ability. In: JOHN G. RICHARDSON (ed.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwich Press 1986, p. 113-138.

- Differenzierung der Aufgabenstruktur
- Gruppierungsmuster
- Schülerautonomie
- Evaluation

„1. Performance structure is *unidimensional when tasks are relatively undifferentiated*, as indicated by few different types of materials or instructional media which might provide optional learning methods or reward diverse learner experience or skill. Multidimensional classes use many different materials for different learners and augment traditional methods with manipulative experiential learning, multimedia presentations, computer-assisted instruction, and the like.

2. Performance structure is *multidimensional when student grouping patterns are complex*. Whole class instruction and ability-grouped instruction unidimensionalize the classroom by increasing comparability and by implying a single stratification dimension for all. Flexible grouping and nonprogrammed individual learning time disrupt unidimensional comparisons.

3. Performance structure is *unidimensional when student autonomy is low*. If students are able to make independent choices about what work to do or when to do it, they are likely to increase the number of options (dimensions) in the classroom, disrupt comparability, and make choices favoring positive self-perceived ability.

4. The evaluation structure is *unidimensional when grades are assigned*. Formal symbolic letter or number grades can override multiple performance dimensions to create global stratification. Frequency, visibility, comparability, and singularity of performance evaluations are increased by grades. Further, grades carry compact symbolic meanings. They

can be averaged, giving the appearance of unidimensionality, and they symbolically increase the salience of ability in the classroom" (SIMPSON & ROSENHOLTZ 1986, p. 118).

Schülerinnen und Schüler, die eindimensional unterrichtet werden, beurteilen ihre Begabung jeweils in etwa zu einem Drittel als „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“. Bei mehrdimensional unterrichteten Schülerinnen und Schülern halten sich dagegen über die Hälfte der Schulkinder (53%) für „überdurchschnittlich“ begabt; die „unterdurchschnittlich“ begabte Gruppe schrumpft auf knapp 17% zusammen. Bei eindimensionalem Unterricht ist auch der Zusammenhang der Selbsteinschätzung mit der Beurteilung durch die Lehrkraft enger als bei einem mehrdimensionalen Unterricht.

11.4 Selbstorganisiertes Lernen

Literaturhinweis:

ROBERT HILBE & WALTER HERZOG: Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium. Theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Mittelschul- und Berufsbildungsamt 2011. Download unter:
http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/mittelschulbericht/Projekte/projekte_in_der_unterrichts-undschulentwicklung/selbst_organisierteslernensol.html

Mit dem Begriff des selbstorganisierten, selbstregulierten bzw. selbstgesteuerten Lernens „wird ... zum Ausdruck gebracht, dass der Handelnde [bzw. Lernende, W.H.] die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (FRANZ E. WEINERT: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 1982 [2], p. 99-110, hier: p. 102).

11.4.1 Übereinstimmungen mit dem Konzept des erfolgreichen Lernens:

Erfolgreich Lernende (gute Informationsverarbeiter) sind:

- reflexiv,
- planen ihr Lernverhalten,
- nutzen effiziente Lernstrategien,
- wissen, wie, wann und warum sie solche Strategien einsetzen,
- sind motiviert, die Strategien effektiv auch einzusetzen,
- nutzen die Lernstrategien zunehmend automatisch,
- überwachen ihre Lern- und Leistungsfortschritte,
- verfügen über ein Kurzzeitgedächtnis mit hoher Kapazität,
- haben ein reichhaltiges Weltwissen,
- vertrauen in ihre Lernfähigkeiten,
- sind überzeugt, dass sie sich stets weiter verbessern können und halten dies auch für wünschenswert
- stellen sich immer wieder neuen Anforderungen

(nach: MARCUS HASSELHORN & ANDREAS GOLD: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer 2009 [2. Aufl.], p. 67)

11.4.2 Vier Annäherungen an den Begriff des selbstorganisierten Lernens

A) MINNA PUUSTINEN & LEA PULKKINEN

Selbstorganisiert Lernende ...

... verfolgen Ziele und wenden geeignete Strategien an, um die Ziele zu erreichen.

... sind in der Lage, ihre kognitiven und motivationalen Vorgänge sowie ihr Lernverhalten zu überwachen.

... sind fähig, ihren Lernprozess und die erreichten Lernergebnisse adäquat zu beurteilen.

Selbstorganisiertes Lernen durchläuft eine Vorbereitungs-, eine Durchführungs- und eine Evaluationsphase

(nach: MINNA PUUSTINEN & LEA PULKKINEN: Models of Self-Regulated Learning: A Review. In: Scandinavian Journal of Educational Research 2001 [45], p. 269-286).

B) MONIQUE BOEKAERTS

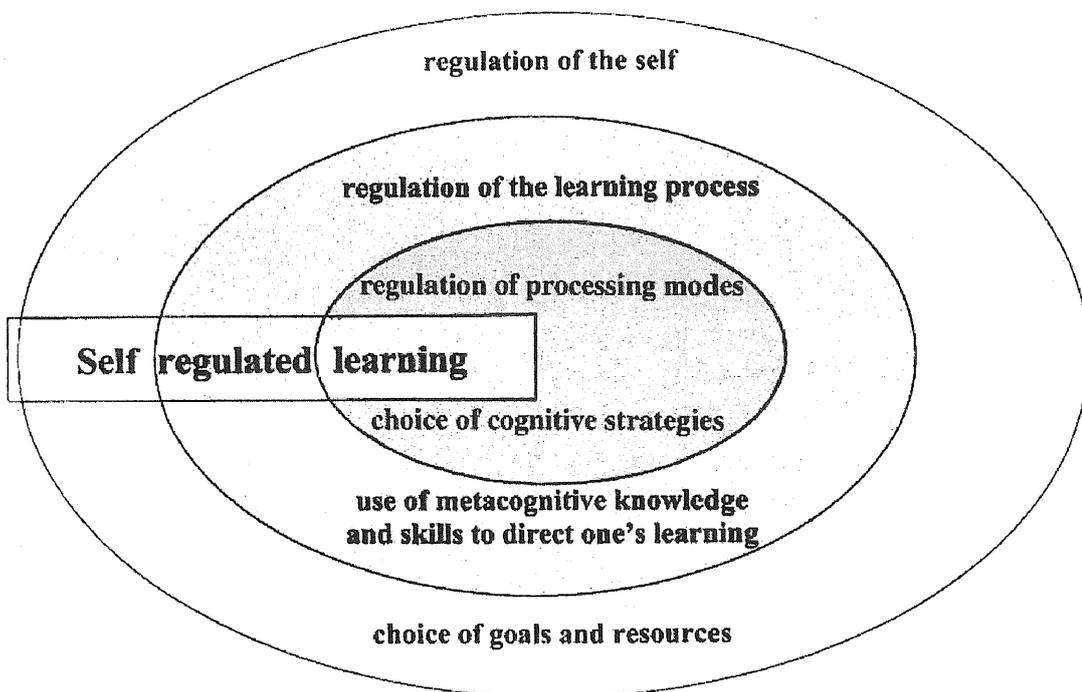


Fig. 1. The three-layered model of self-regulated learning.

aus: MONIQUE BOEKAERTS: Self-Regulated Learning: Where We Are Today. In: International Journal of Educational Research 1999 (31), p. 445-457, hier: p. 449.

C) PAUL PINTRICH

Kognitive Strategien	<i>Rehearsal</i> : Wiederholen, Üben, „Einprägen“
	<i>Elaboration</i> : Elaborieren, Vernetzen (mit bestehendem Wissen), Vertiefen
	<i>Organization</i> : Organisieren, Ausbreiten, Strukturieren (des neuen Wissens)
	<i>Critical Thinking</i> : Hinterfragen, eigene Gedanken entwickeln
Managementstrategien	<i>Time and Study Environment Management</i> : Organisation der zeitlichen und räumlichen Lernbedingungen
	<i>Effort Regulation</i> : Überwachen der eigenen Beharrlichkeit und Ausdauer
	<i>Peer Learning</i> : Mit anderen lernen; anderen das Gelernte vortragen u.ä.
	<i>Help Seeking</i> : bei Schwierigkeiten Hilfe suchen
Metakognitive Strategien	<i>Metacognitive Self-Regulation</i> : sich nicht ablenken lassen; sich selber Ziele setzen; sich laufend fragen, ob man verstanden hat; Lernstrategien wechseln u.ä.

(nach: PAUL H. PINTRICH: Motivated Strategies for Learning Questionnaire; DUNCAN, TERESA G. & WILBERT J. MCKEACHIE: The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In: Educational Psychologist 2005 [40], p. 117-128).

D) BARRY ZIMMERMAN

<i>Frage</i>	<i>Dimension</i>	<i>Anforderungen an Lernende</i>	<i>Merkmale der lernenden Person</i>	<i>Prozesse der Selbststeuerung</i>
Warum?	Motiv	Überzeugung und Engagement für das Lernen aufbauen	selbst motiviert	persönliche Ziele, Selbstwirksamkeit, Interesse
Wie?	Methode	geeignete Herangehensweisen auswählen	planvoll oder routiniert	Lernstrategien, Selbstinstruktion
Wann?	Zeit	Lernzeit planen und auf Termine hinarbeiten	rechtzeitig und effizient	Zeitmanagement
Was?	Verhalten	die geeigneten Lernhandlungen ausführen und laufend überprüfen	selbst reflektierend und kontrollierend	Selbstbeobachtung, Selbstevaluation, Selbstkonsequenzen
Wo?	physische Lernumwelt	einen geeigneten Lernort wählen	bewusst organisierend	Umgebungsgestaltung
Mit wem?	soziales Lernsetting	auf Lernpartner, Coach oder Lehrperson zurückgreifen	bewusst wählend	Nutzung sozialer Unterstützung

Dimensionen der Selbstregulation beim Lernen (aus: HILBE & HERZOG 2011, p. 20, nach: ZIMMERMAN 1998)