

Christoph Hanckel, Bernd Jötten,
Klaus Seifried (Hrsg.)

Berichte aus der Schulpsychologie

Schule zwischen Realität und Vision

Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz 2000 in Berlin

Veranstalter:

Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen
und Psychologen e. V.

Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn 2001

A. Ziegler
B. Schober
H. Stöger
M. Dresel

Motivationsförderung im Unterricht

In diesem Beitrag wird ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten, den theoretischen Hintergrund und die praktische Durchführung von Reattributionstrainings gegeben. Da die Adressat(inn)en in erster Linie in der Erziehungspraxis Tätige darstellen, die diese Motivationsfördertechnik beispielsweise im Schulunterricht einsetzen wollen, werden für die Lektüre keine einschlägigen Vorkenntnisse vorausgesetzt. Für eine theoretisch tiefergehende Behandlung der Thematik oder für Übungshandbücher sei hier auf die Spezialliteratur verwiesen (z. B. ZIEGLER & HELLER, 1998; ZIEGLER & SCHOBBER, 2000).

Problemaufriss

Es gilt als eine Binsenweisheit der Pädagogischen Psychologie, dass effiziente Lernprozesse motivierte Lernende verlangen. Eine Berücksichtigung motivationaler Prozesse gilt deshalb allgemein als ein Schlüsselement zur Verbesserung von Lernerträgen. Von zentraler Bedeutung sind dabei subjektive Erklärungen von Leistungsergebnissen (= Attributionen). Konsequenterweise wurden in der Pädagogischen Psychologie verschiedene Fördertechniken zur Verbesserung der Ursachenerklärungen schulischer Erfolge und Misserfolge entwickelt. Solche Reattributionstrainings stammen ursprünglich aus dem klinischen Kontext (vgl. FÖRSTERLING, 1985), wo sie bei Patient(inn)en Einsatz finden, die eine unrealistische oder dysfunktionale Wirklichkeitskonstruktion aufweisen. Ähnliche Phänomene finden sich jedoch auch im Schulalltag. Typische Beispiele stellen Schüler(inn)en dar, die ihre Fähigkeiten über- oder unterschätzen oder nicht erkennen, dass ihnen eine Verbesserung des Lernstils oder eine Erhöhung des Lernaufwandes das Erreichen scheinbar unerreichbare Lernziele ermöglicht. Ein in diesem Zusammenhang oft zitiertes Phänomen ist die Situation hochbegabter Mädchen in der Mathematik oder in den Naturwissenschaften, denen es bekanntermaßen nur selten gelingt, ihr Fähigkeitspotenzial auszuschöpfen (HELLER & ZIEGLER, 1996). Fragt man sie etwa nach den Gründen eines Misserfolges, so verweisen sie häufig auf mangelnde Begabung, während Jungen eher Pech oder ungenügenden Lerneinsatz anführen (vgl. BEERMAN, HELLER & MENACHER, 1992).

Welche Attributionen sind wünschenswert?

Nach WEINER (1986) variieren Attributionen unter anderem entlang der Dimensionen Stabilität und Variabilität sowie Internalität und Externalität. Letzteres bezieht sich darauf, ob die Ursache einer Leistungshandlung eher in der handelnden Person oder in Faktoren außerhalb ihrer selbst lokalisiert werden kann. Zur Beantwortung der Frage, welche Attributionen als wünschenswert gelten, müssen nun zwei Unterscheidungen berücksichtigt werden. Zum einen muss zwischen selbstwertdienlichen und motivationsförderlichen Attributionen differenziert werden, zum anderen zwischen Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen. *Als Faustregel gilt: Es ist günstig, Erfolge internal und Misserfolge variabel zu erklären.*

Abbildung 1 veranschaulicht die günstige Wirkung internal-variabler Attributionen auf Anstrengung, d.h. auf kontrollierbare Aspekte des Lernprozesses wie Lernaufwand, Lernintensität, Lernstrategien etc. Theoretisch ist zwar noch nicht ganz verstanden, worauf diese Wirkung zurückzuführen ist, doch kann vermutet werden, dass sie auf einem allgemeinen Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung beruht (zusammenfassend Heckhausen, 1989). Indem Schüler(innen) in kontrollierbaren Variablen Ursachen vermuten, erscheint es ihnen grundsätzlich möglich, entsprechende Kompetenzen zu erwerben und dadurch ein höheres Maß an Selbstbestimmung zu verwirklichen.

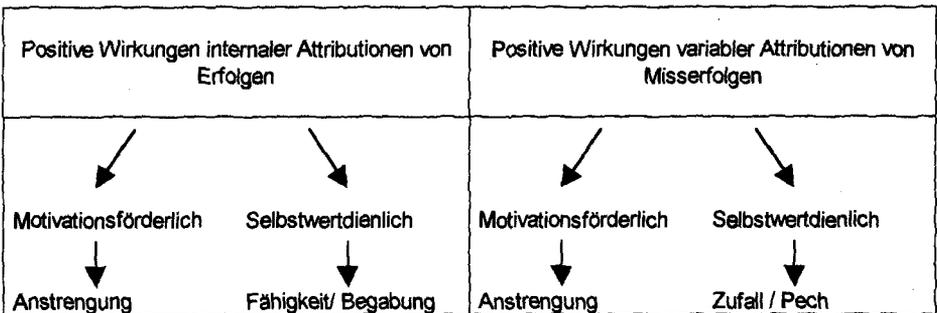


Abbildung 1: Selbstwertdienliche und motivationsförderliche Attributionen.

Anstrengungsattributionen verbessern zwar nicht den Selbstwert, doch sind sie diesem auch nicht abträglich. Dagegen ist es positiv für den eigenen Selbstwert, wenn Schüler(innen) Erfolge internal-stabil auf die eigene Begabung zurückführen (wer ist nicht gerne für eine Tätigkeit begabt?) beziehungsweise selbstwertschützend, wenn es gelingt, Verantwortung für eigene Misserfolge external auf variable Faktoren außerhalb der eigenen Person zu attribuieren, beispielsweise auf Pech. Bei diesen selbstwertdienlichen Attributionen ist aber unter motivationalen Gesichtspunkten zu bedenken, dass sie keinen Anlass zu einer Erhöhung des Lernaufwandes oder einer Verbesserung des Lernstils geben. Wenn Schüler(innen) ihre Erfolge internal-stabil durch die

eigene Begabung erklären, werden sie im Gegenteil ihren Lernaufwand eher reduzieren. Auch eine external-variable Attribution eines Misserfolgs auf Pech gibt ihnen für die Zukunft keine Impulse, ähnliche Fehlschläge durch eine Korrektur des eigenen Lernverhaltens zu vermeiden.

Nachdem die Wirkung bestimmter Attributionen abgeklärt wurde, soll im Folgenden eine konkrete Implementierung eines Reattributionstrainings vorgestellt werden, das im regulären Unterricht Gewinn bringend eingesetzt werden kann. Wie alle Trainings gliedert es sich in Diagnose-, Durchführungs- und Evaluationsphase.

Diagnosephase

Im ersten Schritt gilt es festzustellen, welche Schüler(innen) eines Reattributionstrainings bedürfen. Ein dysfunktionaler Attributionsstil kann sich schon in *spontanen Äußerungen* zeigen (z. B. bei Herausgabe einer Arbeit, die ein Schüler, der eine eher schlechte Note bekommen hat, mit „verflixt, schon wieder, ich kann es eben nicht...“, kommentiert). Daneben sind aber auch *Gespräche* mit Schüler(inne)n aufschlussreich, in denen man sie direkt nach den ihrer Meinung nach relevanten Gründen für ihre Erfolge oder Misserfolge befragt. Wenn allerdings einzelne Schüler(inn)en in Gesprächen Schwierigkeiten haben, sich zu öffnen, oder gleich bei mehreren Schüler(inn)en der Eindruck besteht, dass sie dysfunktional attribuieren, sollte der Einsatz eines *Fragebogens* erwogen werden. Im Gegensatz zu Gesprächen erlaubt diese Methode ökonomische Gruppenuntersuchungen. In den Abbildungen 2a und 2b findet sich ein Beispiel dafür, wie die Attributionen eines mathematischen Erfolgs beziehungsweise Misserfolgs erfasst werden können. Das Messinstrument kann auch auf andere Fächer adaptiert werden.

Bei der Ergebnisinterpretation gibt es verschiedene Warnsignale, die eine Intervention nötig erscheinen lassen. Kritisch ist, wenn Schüler(innen) Antwortoptionen von „stimme eher zu“ bis „stimme zu“ bei Attributionen einer guten Leistung auf Andere oder den Zufall beziehungsweise einer schlechten Leistung auf mangelnde Fähigkeit wählen. Gleichermaßen bedenklich ist es, wenn mit den gleichen Antwortoptionen eine Attributionsunsicherheit demonstriert wird oder die angeführten Gründe (gepaart oder alleine) diejenigen sind, denen Schüler(inn)en am meisten zustimmen.

Wenn du in Mathe (evt. anderes Fach einfügen) eine gute Leistung erzielst, dann liegt das ...

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... daran, dass du nicht aufgeregt warst. (Beispiele: Du warst nicht nervös oder du hattest keine Angst)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... an anderen. (Beispiele: Dein/e Lehrer/in hat den Stoff gut erklärt, ein Mitschüler hat dich abschreiben lassen oder deine Eltern haben dir geholfen)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... an den Aufgaben. (Beispiele: die Aufgaben waren nicht so schwer oder du hattest genügend Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... daran, dass du dich angestrengt hast. (Beispiele: Du hast gelernt, du hast gut aufgepasst oder du hast geübt)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... daran, dass du dich konzentriert hast. (Beispiele: Du hast keine Leichtsinnfehler gemacht, du hast dich nicht ablenken lassen oder du bist ganz ruhig an die Sache heran gegangen)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... an deinen Fähigkeiten. (Beispiele: Du kannst den Stoff, du bist gut in Mathe oder du hast den Stoff verstanden)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... am Zufall. (Beispiele: Du hast Glück gehabt, es war dein Tag oder es ist zufällig das drangekommen, was du gelernt hast)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

Ich weiß nicht, woran es liegt, wenn ich eine gute Leistung in Mathe erziele.

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

Abbildung 2a: Erfolgsattributionsfragebogen

Wenn du in Mathe (evt. anderes Fach einfügen) eine schlechte Leistung erzielst, dann liegt das ...

... daran, dass du aufgeregt warst. (Beispiele: Du warst nervös oder du hattest Angst)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... an anderen. (Beispiele: Dein/e Lehrer/in hat den Stoff nicht gut erklärt, deine Mitschüler haben dich gestört, deine Eltern haben dir nicht geholfen oder dich nicht zum Lernen angetrieben)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... an den Aufgaben. (Beispiele: die Aufgaben waren schwer oder du hattest zu wenig Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... daran, dass du dich nicht angestrengt hast. (Beispiele: Du hast nicht oder zu wenig gelehrt, du hast nicht gut aufgepasst oder du hast nicht geübt)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... daran, dass du dich nicht konzentriert hast. (Beispiele: Du hast Leichtsinnfehler gemacht, du hast dich ablenken lassen oder du hast die Aufgaben nicht genau gelesen)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... an deinen mangelnden Fähigkeiten. (Beispiele: Du hast den Stoff nicht verstanden, du bist nicht gut in Mathe oder du bist nicht begabt für Mathe)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

... am Zufall. (Beispiele: Du hast Pech gehabt, es war ein Ausrutscher, es war nicht dein Tag oder es ist zufällig nicht das drangekommen, was du gelernt hast)

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

Ich weiß nicht, woran es liegt, wenn ich in Mathe einen Misserfolg habe.

stimme zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme nicht zu

Abbildung 2b: Misserfolgsattributionsfragebogen

Durchführungsphase

Zur Verbesserung des Attributionsstils bieten sich im schulischen Rahmen v.a. verbale und schriftliche Kommentierungstechniken an (einen Überblick geben ZIEGLER & SCHÖBER, 2000). Ihre Zielsetzung ist es, den Attributionsstil von Schüler(inne)n dahingehend zu verändern, dass diese erkennen, sie besitzen durchaus Fähigkeiten und können ihren Lernerfolg beeinflussen. In Bezug auf erzielte Erfolge sollen sie die Überzeugung gewinnen, dass sie immer einen eigenen Beitrag dazu geleistet haben. In Bezug auf Misserfolge sollen sie die Überzeugung gewinnen, dass zumindest in der Zukunft Misserfolge kein unabdingbares Schicksal sind und deren Entstehungsgründe geändert werden können. Im Prinzip schafft dabei jede Leistungsrückmeldung – beispielsweise nach mündlichem Abfragen, nach einem Unterrichtsbeitrag, nach der Herausgabe einer Arbeit – Gelegenheit zu einem Reattributionstraining: Man gibt den Schüler(inne)n Erklärungen für deren Leistungsergebnisse. Speziell für die schriftliche Reattribution bietet sich jede schriftliche Arbeit an (Schulaufgabe, Hausaufgabe o. ä.), unter die man außer den gängigen Bemerkungen bzw. einer Note gezielte Reattributionskommentierungen schreibt. Gemäß den obigen theoretischen Ausführungen ist zu berücksichtigen, dass Attributionen von Erfolgen auf Faktoren innerhalb der Schüler(innen), Attributionen von Misserfolgen auf variable Ursachen erfolgen sollten. Dabei ist die Unterscheidung in selbstwertdienliche und motivationsförderliche Wirkungen einzuberechnen. Im Folgenden sind einige Beispiele aufgelistet, wie Lehrkräfte Leistungsergebnisse kommentieren können.

Erfolgrückmeldung – Selbstwertfokus:

- Du bringst viel Verständnis für diese Fragestellung mit.
- Auch diesmal hast du die Aufgaben prima gelöst, du hast das im Griff.
- Siehst du, welche Fähigkeiten in dir stecken?

Erfolgrückmeldung – Motivationsfokus:

- Du hast diese Sache wirklich gut gelernt.
- Du hast geschickt gelernt.
- Siehst du, wenn du aufpasst und dich konzentrierst, schaffst du es.

Misserfolgrückmeldung – Selbstwertfokus:

- Die Aufgabe war diesmal wirklich schwer und hat Vielen Probleme gemacht.
- Du hattest diesmal Pech.
- Du hattest wohl einen schlechten Tag.

Misserfolgrückmeldung – Motivationsfokus:

- Du hast zu schnell aufgegeben, eigentlich kannst du das.
- Du hast diesmal zu flüchtig gerechnet.
- Wenn du dir das noch mal genauer anschaust, wird es beim nächsten mal bestimmt klappen.

Die Entscheidung, in welchem Verhältnis motivationsförderliche- und selbstwertdienliche Rückmeldungen gegeben werden sollten, ist weitgehend abhängig von der subjektiven Einschätzung der Schüler(innen) hinsichtlich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit.

Hat die Lehrkraft den Eindruck, ein(e) Schüler(in) überschätzt sein / ihr Leistungsvermögen, sollte sie primär motivationsförderliche Rückmeldungen geben. Bei einer realistischen Selbsteinschätzung empfiehlt es sich, motivationsförderliche- und selbstwertdienliche Kommentierungen etwa ausgewogen zu geben. Nur bei sehr selbstwertunsicheren Schüler(inne)n, die ihr Leistungspotenzial stark unterschätzen, sollten Leistungsergebnisse vor allem selbstwertdienlich kommentiert werden. Bei ihnen würde es wenig Sinn machen, sie zu etwas motivieren zu wollen, was sie sich ohnehin nicht zutrauen.

Die bisherigen Ausführungen sollen nun ergänzt werden durch die Besprechung von Leistungskommentierungen, die im praktischen Unterricht häufig benutzt werden.

Beispiel 1: „Das war nur ein Ausrutscher!“ Hierbei handelt es sich um eine variable, eher externale Erklärung eines Misserfolgs, die den Selbstwert schützt.

Beispiel 2: „Das Thema liegt dir!“ Diese Kommentierung ist internal und in Bezug auf das Thema stabil. Sie eignet sich daher zu einer Förderung des Selbstwerts nach einem Erfolg.

Beispiel 3: „Das ist doch nicht schlimm, Mathe ist eben nicht deine Stärke!“ Dieser Kommentar ist ein Beispiel dafür, wie Lehrkräfte Schüler(innen) oft zu trösten versuchen. Leider drückt er aus, dass man ihnen nichts zutraut und dass sie die Situation auch nicht verändern können, was zur Hilflosigkeit der Schüler(innen) im jeweiligen Gebiet beiträgt und somit nicht empfehlenswert ist.

Beispiel 4: „Wenn du das noch mal durcharbeitest, wird es dir bestimmt schnell klar!“

Bei dieser Rückmeldung liegt die Ursache in der Person und ist variabel, so dass sie die Motivation fördert.

Evaluationsphase

Der Trainingserfolg sollte obligatorisch evaluiert werden, da nur so eine mögliche Nichtwirksamkeit festgestellt werden kann. Es können dabei sämtliche Methoden wie bei der Diagnose eingesetzt werden. Beispielsweise bietet sich zur Überprüfung ein erneuter Einsatz des oben vorgestellten Fragebogens an. Der Erfolg eines Reattributionstraining zeigt sich aber häufig auch im Verhalten und/oder den Äußerungen von Schüler(inn)en im alltäglichen Leistungskontext bzw. in verbesserten Leistungen.

Abschließende Bemerkung

Reattributionstrainings gelten derzeit als wichtiges Instrument zur Verbesserung der Motivation im Schulunterricht. Ihre Grenzen sind aber erreicht, wenn nicht gleichzeitig auf eine Verbesserung des Lernverhaltens der Schüler(innen) geachtet wird. Ansonsten reduziert sich die durch Reattributionstrainings vermittelte Botschaft auf das bloße Versprechen,

dass durch eine Verbesserung des Lernverhaltens Unterrichtserfolge erzielt werden können. Insbesondere Anstrengungskomentierungen sollten deshalb durch konstruktive, die Verbesserung des Lernprozesses betreffende Ratschläge flankiert werden. Auch durch ein Lernstrategietraining kann die Wirksamkeit eines Reattributionstrainings erhöht werden. Pointiert könnte man dieses Zusammenspiel so charakterisieren, dass Reattributionstrainings die notwendige Motivation, Maßnahmen zur Verbesserung des Lernverhaltens die notwendigen Mittel zum Erreichen von Unterrichtserfolgen bereitstellen.

Literatur

FÖRSTERLING, F. (1985): Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.

BEERMAN, L., HELLER, K. A. & MENACHER, P. (1992): *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Bern: Huber.

HECKHAUSEN, H. (1989): *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.

HELLER, K. A. & ZIEGLER, A. (1996): Gender differences in mathematics and the natural sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.

WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

ZIEGLER, A. & HELLER, K. A. (1998): Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 216-230.

ZIEGLER, A. & SCHÖBER, B. (1997): *Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.

ZIEGLER, A. & SCHÖBER, B. (2000): *Theoretische Grundlagen und praktische Durchführung von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.