

Knopf, Monika; Barann, Gabriele

Verbesserung des Lernens durch Verbesserung der Lernmotivation

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 4, S. 383-395



Quellenangabe/ Reference:

Knopf, Monika; Barann, Gabriele: Verbesserung des Lernens durch Verbesserung der Lernmotivation - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 4, S. 383-395 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295308 - DOI: 10.25656/01:29530

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295308>

<https://doi.org/10.25656/01:29530>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Verbesserung des Lernens durch Verbesserung der Lernmotivation

Im ersten Teil der Arbeit wird ein Überblick über Trainingsprogramme gegeben, mit Hilfe derer seit Beginn der sechziger Jahre der Versuch unternommen wird, systematische Veränderungen des Leistungsmotivs und dadurch der Lernmotivation vorzunehmen. Dabei werden drei theoretische Ansätze unterschieden, denen die Programmentwicklung folgte: a) der von *McClelland* initiierte Ansatz der Harvard-Programme; b) der auf *Weiner* zurückgehende Ansatz der Modifikation von Attribuierungsvoreingenommenheiten und c) der von *Heckhausen* initiierte Ansatz der Veränderung wichtiger, das Leistungsmotiv konstituierende Komponenten der Selbstbewertung. Im zweiten Teil werden Ergebnisse eines Trainingsprogramms kurz dargestellt, das mit älteren Menschen mit dem Ziel durchgeführt wurde, eine fähigkeitsangemessenere Festsetzung von Leistungszielen, eine flexiblere Erklärung von Handlungsergebnissen und eine positivere Selbstbewertung zu erzielen.

The improvement of learning by an improvement of learning motivation

The article gives an overview over training programmes which try to change the learning motivation systematically. The authors differentiate between three approaches: the Harvard Programmes initiated by *McClelland*, the concept going back to *Weiner*, and a concept to change the self-evaluation initiated by *Heckhausen*. In a second part of their article the authors report on a training programme for older people which aims at a more positive self-evaluation.

Jeder Lehrer weiß aus seiner beruflichen Erfahrung, daß es in aktuellen Lernsituationen unterschiedliche motivationale Zustände gibt, die entweder günstige oder weniger günstige Bedingungen für das Lernen darstellen. Sicher kann auch jeder Strategien oder Kniffe angeben, die er verwendet, um die Lernmotivation zu verbessern. Interessiert man sich genauer für die Wirksamkeit einer motivationsverbessernden Maßnahme, dann wird die Notwendigkeit evident, das Motivationsgeschehen anhand eines möglichst präzisen Modells zu beschreiben. Anhand eines solchen Modells wird es u.U. möglich, von einem zufälligen zu einem systematischen und wirkungsvollen Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Lernmotivation zu gelangen. Wir wollen in dieser Arbeit nicht die Strategien behandeln, die Lernende für sich selbst oder Lehrer für ihre Schüler entwickelt haben, um die Lernmotivation langfristig oder aktuell zu verbessern. Unsere Darstellung soll dort beginnen, wo Bemühungen sichtbar werden, in theoriebezogener Weise systematische Veränderungen vorzunehmen.

1. Arbeiten zur Veränderung der Lernmotivation im Überblick. Die ersten Motivtrainingskurse von *McClelland*

Der Anfang des Forschungsprogramms zur Optimierung der Leistungsmotivation, der in den Motivtrainingskursen *McClellands* in den frühen sechziger Jahren gesehen wird, kann keineswegs als praktische Anwendung theoretisch abgeleiteter

Trainingsmethoden verstanden werden. Ein wesentlicher Gedanke seiner Theorie zur Entstehung von Motiven war nämlich (McClelland 1958), daß sie im frühen Kindesalter aufgebaut werden.

Obwohl McClelland also theoretisch annimmt, daß das Leistungsmotiv im Erwachsenenalter stabil entwickelt ist, beginnt er 1961 (vgl. McClelland & Winter 1969) in unterschiedlichen Ländern mit Trainingskursen für Erwachsene. Der Technologie-Ansatz erscheint konsequent ableitbar aus Arbeiten, in denen er den Aufbau des Leistungsmotivs aus einer soziologischen Perspektive analysierte. Die Ausprägung des Leistungsmotivs wird dabei als Ergebnis der Wertorientierung in der sozialen Umwelt eines Individuums angesehen. Entsprechend seinen Annahmen variierte die Stärke des Leistungsmotivs zwischen Angehörigen unterschiedlicher konfessioneller Gruppen, zwischen Bewohnern unterschiedlicher geographischer Regionen mit differierender ökonomischer Struktur und zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sozialschichten. Von den zahlreichen Trainingskursen für Erwachsene, bei denen eine optimale Ausprägung des Leistungsmotivs nicht vorlag, obwohl sie (etwa aus beruflichen Gründen) erwünscht gewesen wäre, sind die Kurse im indischen Bundesstaat Andhra Pradesh am bekanntesten geworden. Es versteht sich von selbst, daß durch den Trainingskurs nur mittelbar die Stärke des Leistungsmotivs intensiviert werden sollte, wohingegen das eigentliche Ziel des Programms die Verbesserung der beruflichen Effektivität der als Geschäftsleute und Unternehmer tätigen Untersuchungsteilnehmer war.

Die verfügbaren Motivationstheorien ließen die Ableitung von konkreten Techniken zur Motivänderung nicht zu. Trainingstechniken und Verfahrensweisen wurden deshalb eklektizistisch anhand vorliegender Verhaltens- und Einstellungsänderungsprogramme zusammengestellt. Im Unterschied zu den meisten Managerkursen wurden nicht spezielle Fertigkeiten direkt trainiert, sondern es wurde ein genaues Verständnis der Motivstruktur von erfolgreichen Managern zu vermitteln versucht. Dabei wurden die Trainingsteilnehmer insbesondere auf den Aspekt der anspruchsvollen, jedoch realistischen Auswahl von Leistungszielen hingewiesen, auf den der Verantwortlichkeit für das Erreichen des selbst gewählten Ziels, sowie auf das Interesse an der Evaluation von Resultaten eigenen Handelns. In einfachen Geschicklichkeitsspielen konnten die Trainingsteilnehmer selbst üben, Zielsetzungen verschiedener Schwierigkeit zu wählen, unterschiedliche Grade der Verantwortlichkeit zu übernehmen und Rückmeldung über die Güte der eigenen Leistung einzuholen. In den folgenden Trainingsabschnitten sollte das neu erworbene Verständnis von Leistungshandeln auf den Berufsalltag übertragen werden. Zunächst mußte der berufliche Alltag dahingehend analysiert werden, wann und in welchem Umfang Zielauswahl und Zielfestlegung erforderlich war, wo Verantwortlichkeit übernommen werden mußte und wo Evaluationen des Leistungshandelns möglich und nötig waren. Darüber hinaus wurden die Trainingsteilnehmer aufgefordert, konkrete berufliche Pläne zu schmieden, in denen die zentralen Aspekte leistungsthematischen Handelns optimal realisiert sein sollten.

Die Effektivität dieses ersten Versuchs zur systematischen Änderung des Leistungsmotivs erstaunt: a) Im Vergleich zu den Angehörigen einer Kontrollgruppe

waren die Trainingsteilnehmer noch zwei bis drei Jahre nach dem Training verstärkt unternehmerisch tätig (detaillierte Analysen finden sich z. B. bei *Krug* 1976); b) Ferner konnte gezeigt werden, daß sich durch das Training die Auseinandersetzung mit der Leistungsthematik verstärkt hatte. Dies äußerte sich in einer gegenüber dem Vortest drastischen Zunahme an leistungsthematischen Inhalten beim Erfinden von Phantasiegeschichten. Auch zwei bis drei Jahre nach dem Training war diese Tendenz bei den Trainingsteilnehmern, wenn auch in vermindertem Umfang, noch festzustellen. Diese Befundkonstellation wurde von *McClelland* als Hinweis dafür gewertet, daß die Änderungen im beruflichen Handeln der Geschäftsleute als Folge der Veränderung des Leistungsmotivs angesehen werden können.

Diese Interpretation war in der Folgezeit heftiger Kritik ausgesetzt, die sich im wesentlichen an der engen Verschränkung von Trainingsinhalten und Erfolgsbeurteilungen entzündet hatte. *Heckhausen* (1971) konnte jedoch in einer Reanalyse der Daten zeigen, daß die Motivänderung tatsächlich die entscheidende Bedingung für die Verhaltensänderung gewesen war. Dabei ergaben sich allerdings differentielle Effekte für unterschiedliche Gruppen der Trainingsteilnehmer: Die größte Wirkung hatte das Trainingsprogramm für jene Personen, die vor dem Trainingskurs die ungünstigsten motivationalen Merkmale aufwiesen („Mißerfolgsmotivierte“) und die beruflich in selbstverantwortlichen Positionen tätig waren. Offensichtlich können diese Personen ihren Entscheidungsspielraum dann nutzen, wenn durch das Training ihre überhohe Ängstlichkeit vor dem beruflichen Mißerfolg beseitigt wird. Geringere Wirksamkeit hatte das Training dort, wo die berufliche Unselbständigkeit und Abhängigkeit eine Umsetzung der im Training erworbenen Erfolgszuversicht erschwerte oder wo die motivationalen Bedingungen bereits vor Beginn des Trainings nicht so ungünstig ausgeprägt waren, als daß sie die Ursachen für die berufliche Ineffektivität gewesen wären.

In deutlicher Parallelität zu den Trainingskursen für Unternehmer führten *McClelland* und Mitarbeiter kurze Zeit später auch Kurse für Schüler durch. Am bekanntesten wurde das Programm von *Kolb* (1965), in dem einer ausgewählten Gruppe von 20 Jungen auf der Gymnasialstufe, die eine hohe Intelligenz, aber nur schlechte Schulleistungen aufwiesen, durch eine Veränderung des Leistungsmotivs zu besseren Leistungen verholfen werden sollte. Das Programm wurde außerhalb des Schulalltags, im Rahmen eines Feriennachhilfeprogramms, eingesetzt. In seinem Aufbau glich es dem bereits geschilderten: Die Schüler wurden zunächst mit den grundlegenden Aspekten leistungsthematischen Handelns vertraut gemacht und übten es in schulfernen Aufgaben. Zum Abschluß des Trainings wurde darüber reflektiert und konkret geplant, wie diese Handlungsweisen auch im schulischen Alltag eingesetzt werden können.

Auch dieser Kurs war sehr erfolgreich, wenn man bedenkt, daß sich bei einem Teil der Schüler deutliche Leistungsverbesserungen im Schulalltag zeigten. Allerdings stand dieser Effekt mit dem Sozialstatus der Eltern in direktem Zusammenhang. Auch in diesem Programm zeigte sich also, daß der langfristige Trainingseffekt von zwei Bedingungen abhängt: der erfolgreichen Beeinflussung des Leistungsmotivs einerseits und einer günstigen sozialen Situation andererseits, in der die Entfaltung des Leistungsverhaltens zumindest möglich ist oder sogar noch gefördert wird.

Kognitive Motivationsmodelle als Grundlage von Trainingskursen

Für die weitere Entwicklung von Trainingsprogrammen zur Veränderung des Leistungsmotivs hatten zwei Forschungsansätze innerhalb der Motivationspsychologie grundlegende Bedeutung: a) der von *Weiner* und Mitarbeitern (1972, 1974) für den Bereich des Leistungshandelns adaptierte Ansatz der Attributionstheorie; b) das von *Heckhausen* und Mitarbeitern (1974, 1977, 1980) entwickelte Modell des Leistungsmotivs als Selbstbewertungssystem, das den attributionstheoretischen Ansatz weitgehend integrieren konnte.

Veränderung des Leistungsmotivs durch Veränderung von Attributionsprozessen

Grundlegender Gedanke attributionstheoretischer Modelle der Leistungsmotivation ist, daß Handelnde vor, während und/oder nach einem Handlungsvollzug darüber reflektieren, in welcher Weise und in welchem Umfang sie selbst am Zustandekommen eines Handlungsergebnisses beteiligt sind. Dieses Nachdenken über die Verursachung eines Handlungsergebnisses soll Ausdruck der grundlegenden Tendenz sein, sich selbst und seine Leistungsfähigkeit einer Bewertung zu unterziehen. Als gutes Indiz für die individuell unterschiedlichen Ausprägungen dieses Denkens über Ursachen von Handlungsausgängen werden vor allem die Inhalte der Denkprozesse angesehen. Es wird also analysiert, durch welche Ursachenfaktoren einzelne Personen das Zustandekommen von Leistungen erklären. *Dweck & Repucci* (1973) fanden beispielsweise, daß Kinder, die nach Mißerfolgen sehr schnell aufgaben und keine Anstrengung zur Überwindung des Mißerfolgs zeigten, ihr Versagen durch das Fehlen eigener Fähigkeit erklärten. Auch Erfolge erklärten sie so. Anstrengung brachten sie weder mit Erfolg noch mit Mißerfolg in Zusammenhang. In zahlreichen ähnlichen Arbeiten wurde untersucht, welche Ursachen überhaupt genannt werden, wenn es darum geht, Ergebnisse eigenen Handelns zu erklären. Ferner wurde überprüft, in welchem Zusammenhang diese subjektiven Erklärungen von Handlungsergebnissen z.B. mit der Ausdauer bei der Bearbeitung von Leistungsaufgaben, mit der Auswahl von unterschiedlich schwierigen Leistungsaufgaben, mit der Erwartungsbildung und mit der emotionalen Beteiligung bei der Aufgabenbearbeitung stehen. Eine Zusammenstellung dieser Ergebnisse findet sich bei *Heckhausen* (1980). Das für unsere Problemstellung wichtigste Teilergebnis dieser Arbeiten läßt sich kurz so wiedergeben: Bei der Mehrzahl der Kinder und der Erwachsenen ist ein realitätsbezogenes, flexibles Muster für die Erklärung eigener Handlungsergebnisse festzustellen. Damit einher geht ein realitätsbezogenes, aber anspruchsvolles Handeln bei Leistungsaufgaben. Allerdings lassen sich zwei Personengruppen mit einem stereotypen und extremen Erklärungsmuster und stark fähigkeitsinadäquatem oder weitgehend passivem Leistungsverhalten identifizieren. Sie werden als „Mißerfolgsmotivierte“ und als „Erlern Hilflöse“ (*Peter-son & Seligman* 1983, i. p.) bezeichnet. Das früheste Auftreten der entsprechenden Attributions- und Handlungsmuster wurde im Grundschulalter beobachtet (z.B. *Dweck et al.* 1980; zusammenfassend *Heckhausen* 1983, i. p.). Gekennzeichnet ist

dieses Attributionsstereotyp dadurch, daß Mißerfolg konsistent und ohne Würdigung der spezifischen Umstände bei der Bearbeitung der Aufgabe hauptsächlich mit der eigenen Unfähigkeit in ursächlichen Zusammenhang gebracht wird. Umgekehrt wird die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben durch die Wirksamkeit personenunabhängiger äußerer Faktoren (z.B. Glück, leichte Aufgabe, Hilfestellungen, Zufall) verursacht gesehen. Die destruktive Wirkung dieses Attributionsstereotyps kommt vor allem dadurch zustande, daß es eine positive Selbstbewertung der Leistungsfähigkeit dauerhaft vereitelt. Die oft beobachtete Passivität, die geringe Ausdauer, die bevorzugte Beschäftigung mit zu leichten oder zu schwierigen Aufgaben werden als Konsequenzen dieses deprimierenden und wenig selbstwertdienlichen Kausaldenkens angesehen.

Trainingsprogramme zur Veränderung von Attributionsvoreingenommenheiten

Im Attributionsänderungsprogramm von *Dweck* (1975) sollte das Attributionsstereotyp der Erlernten Hilflosigkeit durch ein optimistischeres Attributionsmuster ersetzt werden. Kinder zwischen 8 und 13 Jahren, die eine extreme Hilflosigkeit aufwiesen, wurden in 25 Sitzungen dazu angeleitet, Mißerfolge nicht länger eigener Unfähigkeit, sondern mangelnder Anstrengung zuzuschreiben. Die Wirksamkeit dieses Programms wurde verglichen mit der Effektivität einer zweiten, zeitlich ebenso intensiven Trainingsprozedur, bei der die erfolgreiche Bewältigung von Lernaufgaben positive Bekräftigung erfuhr. Während Kinder, die das Bekräftigungsprogramm erhalten hatten, nicht imstande waren, im Anschluß an das Trainingsprogramm günstigeres Leistungsverhalten nach Mißerfolg zu zeigen, gelang dies den Kindern, die am Attributionsänderungsprogramm teilgenommen hatten. Die Verbesserung des Leistungsverhaltens ging mit einer Veränderung des Attributionsmusters in der beabsichtigten Weise einher, so daß diesem die Rolle einer vermittelnden Bedingung beigemessen wurde. Obwohl das Programm effektiv ist, muß ein grundsätzlicher Einwand dagegen vorgebracht werden. Der Aufbau eines simplen, veränderten Attributionsstereotyps könnte auch zu ungünstigen Konsequenzen führen: Wenn es z.B. bei den Trainingsteilnehmern ein Omnipotenzgefühl erzeugt, so daß sie meinen, sie seien imstande, alle Aufgaben zu lösen, wenn sie sich nur anstrengen. Ein solches Denken würde es dem Handelnden nicht erlauben, ein realistisches Bild vom Zusammenwirken von Aufgabenschwierigkeit, Anstrengung, Begabung etc. beim Zustandekommen eines Handlungsergebnisses zu bekommen.

Diese Kritik trifft auch für das Programm zu, daß *Andrews & Debus* (1978) mit ausgewählten Schülern eines 6. Schuljahrs durchführten. Trainingsteilnehmer waren wiederum Kinder, die Mißerfolg selten mit dem Faktor Anstrengung erklärten. Den Abbau dieses suboptimalen Attributionsmusters strebten Andrews und Debus mit Hilfe zweier Bekräftigungsprozeduren an, die immer dann angewandt wurden, wenn erfolgreiche Aufgabenbewältigung durch Anstrengung, Mißerfolge durch mangelnde Anstrengung erklärt wurde. Der Trainingseffekt wurde unmittelbar im Anschluß an das Training und vier Monate später überprüft. Durch beide Trai-

ningsvarianten ließ sich eine bedeutsame Zunahme der Anstrengungsattribuierung sowie ein Anstieg in der Ausdauer bei der Aufgabenbearbeitung nach Mißerfolg erreichen. Diese Trainingseffekte konnten auch langfristig stabilisiert werden.

Das Attributionsänderungsprogramm von *DeCharms* (1968) unterscheidet sich deutlich von den eben diskutierten, u.z. sowohl hinsichtlich seiner theoretischen Fundierung, wie auch bezüglich der Ziele, des Aufbaus und der Teilnehmer des Trainings. Ein weiterer Unterschied zu den bisher dargestellten Programmen besteht darin, daß es unterrichtsintegriert durchgeführt wird.

Die Analyse von Motivationszuständen bei sozial benachteiligten Kindern veranlaßte *DeCharms* (1968) zur Unterscheidung zweier Gefühlszustände, die das Erleben eigener Wirksamkeit kennzeichnen. Ein Verursacher („origin“) ist eine Person, die sich selbst als Initiator und Bestimmender seines eigenen Handelns fühlt, eine Schachfigur („pawn“) jemand, der sein Handeln als durch äußere Umstände initiiert und determiniert erlebt. „Verursacher“ verfolgen in der Regel realistische und anspruchsvolle Zielsetzungen, erkennen eigene Handlungsmöglichkeiten zur Zielerreichung und vertrauen in die Wirksamkeit dieser Handlungen und fühlen sich für das Erreichen der selbst gewählten Ziele verantwortlich.

In einem zweiteiligen Programm für Lehrer und Schüler hat *DeCharms* (1973) das Gefühl der Selbstverursachung systematisch zu entwickeln versucht. In einem ersten Trainingsabschnitt wurden die Lehrer mit dem Konzept des Erlebens eigener Verursachung vertraut gemacht und lernten, ihren Unterricht so zu gestalten, daß er den Schülern die Möglichkeit bietet, sich als selbstbestimmt Handelnde zu erleben. Die Wahrnehmung und Nutzung der vom Lehrer angebotenen Möglichkeiten zum selbstinitiierten und selbstverantwortlichen Handeln lernten die Kinder im Klassenverband. Dieser zweite Trainingsabschnitt wurde in einzelnen Klassen bis zu zwei Jahren ausgedehnt. Die einzelnen Programmteile wurden in thematische Blöcke eingeteilt, die im allgemeinen zwei Monate dauerten und jeweils an drei bis vier Tagen der Woche eine halbe Stunde in Anspruch nahmen. Die Effekte des Trainings zeigten sich in einem Anstieg des Verursacher-Klimas im Unterricht, in einer Steigerung des Verursacher-Erlebens bei den Kindern, in einer realistischen Zielsetzung der Schüler und in verbesserten Schulleistungen.

Der Verlust dieses Gefühls von Kontrolle und Verursachungsmöglichkeit wird häufiger als eine Folge des Alterns und als Ursache für Rückzug und Passivität im Alter beschrieben. In mehreren Untersuchungen analysierten Rodin und Mitarbeiter (*Rodin* 1980; *Rodin & Langer* 1980 a, b; *Langer & Rodin* 1976) diese Zusammenhänge bei alten Menschen in Heimen und versuchten über eine Veränderung des Gefühls der Kontrollmöglichkeit, die Aktivität und das Wohlbefinden der Heimbewohner zu beeinflussen. Das Programm umfaßte neben Vorträgen zum Thema der Kontrolle, Verantwortlichkeit auch das Angebot, selbstverantwortlich einfache Tätigkeiten zu übernehmen. Die Möglichkeiten zur eigenverantwortlichen Übernahme von Funktionen im Heim hatten zwar immer bestanden, waren jedoch kaum genutzt worden. Die Teilnehmer am Trainingsprogramm machten, im Unterschied zu den Mitgliedern einer Vergleichsgruppe, im Anschluß an das Training verstärkt von diesem Angebot Gebrauch. Die Auswirkungen des Programms wur-

den über Verhaltensindikatoren (Teilnahme an Veranstaltungen, aktive Beteiligung in Veranstaltungen), Urteile von Ärzten (Beurteilungen des gesundheitlichen Zustands) und Pflegepersonal (Beurteilungen der körperlichen Aktivität, Stimmungen, Interaktionshäufigkeiten etc.) bestimmt. Weder Ärzte, noch Pflegepersonal waren davon unterrichtet, wer tatsächlich am Programm teilgenommen hatte und wer nur der Vergleichsgruppe angehörte. Auf beinahe allen Indikatoren ließen sich bedeutsame Effekte des Trainings nachweisen. Teilweise konnten diese in einer zweiten Erfolgsbeurteilung achtzehn Monate nach dem Training immer noch beobachtet werden.

Veränderung des Leistungsmotivs durch Veränderung von Selbstbewertungsprozessen

In den Arbeiten von Heckhausen wird leistungsmotiviertes Handeln als Selbstbewertungsvorgang interpretiert. Es sind im wesentlichen drei Bestimmungsstücke, die einem Handelnden Rückschlüsse auf seinen Selbstwert erlauben: a) die Höhe des Leistungsstandards (Anspruchsniveau); b) die ursächliche Erklärung des Handlungsausgangs und c) die wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem angestrebten Leistungsstandard und der erzielten Leistung. Menschen mit motivational günstigen Eigenarten (z.B. Erfolgsmotivierte) zeichnen sich dadurch aus, daß sie sich bevorzugt mit solchen Aufgaben beschäftigen, die weder extrem einfach noch besonders schwierig sind. Erfolg erklären sie vornehmlich als Ergebnis ihrer eigenen Fähigkeiten, Mißerfolg bringen sie meist mit mangelnder eigener Anstrengung in Zusammenhang. Als Resultat dieser Interpretation sind sie häufig imstande, eine positive Bilanz für ihre Leistung und ihr Leistungsvermögen zu ziehen. Personen mit motivational ungünstigen Voraussetzungen (z.B. Mißerfolgsmotivierte) weisen hingegen selbstwertabträgliche Interpretations- und Handlungsmuster auf. Bei der Auswahl von Aufgaben entscheiden sie sich oft für sehr einfache oder sehr schwierige Aufgaben, durch die sie entweder unter- oder überfordert sind. Auf diese Weise vermeiden sie es – so wird im Modell angenommen – sich Informationen über ihr wirkliches Leistungsvermögen zu verschaffen. Da sie Erfolg ohnehin nicht mit eigener Fähigkeit in Zusammenhang bringen, wohl aber Mißerfolg durch eigene Unfähigkeit erklären, haben sie auch nach erfolgreicher Aufgabenbearbeitung keinen Anlaß, eine positive Bilanz ihres Leistungsvermögens zu ziehen.

Trainingsprogramme zur Veränderung von Selbstbewertungsprozessen

Mißerfolgsmotivierte leistungsschwache Schüler einer 4. Grundschulklasse wurden von *Krug & Hanel* (1976) in ein 16 Sitzungen umfassendes Programm einbezogen, das außerhalb des regulären Unterrichts stattfand. Anhand verschiedener Aufgaben sollten die Kinder lernen, realistische Ziele anzustreben, selbstwertdienlichere Ursachenzuschreibungen und positivere Selbstbewertungen vorzunehmen. Zu Beginn des Trainings wurde mit schulfernen Aufgaben (z.B. Geschicklichkeitsspiele) gearbeitet, um dem bei diesen Kindern ausgeprägten Meidungsverhalten gegen-

über Leistungsaufgaben entgegenzuwirken. Die Trainingsaufgaben wurden sukzessive den Aufgaben des Schulalltags angenähert. Am Ende des Programms wurde die Vorbereitung auf eine Klassenarbeit besprochen und geübt. Alle Aufgaben waren zudem so ausgewählt worden, daß Erfolge und Mißerfolge sehr stark von eigener Tüchtigkeit und Anstrengung abhingen, daß unterschiedlich hohe Ziele gesetzt werden konnten und daß die Ergebnisse des eigenen Handelns sofort sichtbar waren. Bei jeder einzelnen Aufgabe wurde zunächst vom Versuchsleiter, dann von den Kindern versucht, eine möglichst günstige Bearbeitungsstrategie zu entwickeln. Zunächst wird der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe reflektiert, dann wird überlegt, wichtige Einflußfaktoren zu berücksichtigen, Erwartungen und Emotionen während der Aufgabenbearbeitung zu äußern und den Erfolg zu bewerten. Obwohl durch das Training ein selbstwertdienlicheres Attributionsmuster, realistischere Leistungsstandards und adäquatere Selbstbegründigungen aufgebaut wurden, änderten sich die Schulleistungen nicht. In einer Neuauflage des gleichen Programms, das für lernbehinderte Sonderschüler des 5. und 6. Schuljahrs leicht modifiziert worden war, konnten Krug et al. (1977) allerdings sowohl positive Effekte in den Indikatoren der Selbstbewertung als auch in der Leistungsentwicklung der Schüler feststellen.

Versucht man abschließend eine Bewertung der vorliegenden Programme zur Verbesserung des Lernens durch Veränderung der Lernmotivation vorzunehmen, dann können folgende Aspekte festgehalten werden: a) der Nachweis der Änderbarkeit von Motiven wurde erbracht, u. z. für Personen unterschiedlichen Alters; b) der Aufbau eines realistischen Zielsetzungsverhaltens und einer angemessenen Ursachenzuschreibung für Erfolge und Mißerfolge stellen diejenigen Trainingsziele dar, die programmübergreifend als am bedeutsamsten eingeschätzt werden; c) die zeitliche Stabilisierung von Trainingseffekten und ihre Generalisierung scheint von einer Reihe noch nicht exakt bekannter Bedingungen abhängig zu sein. Der Einbezug von Lehrern in das Training, wie er von DeCharms (1973) und neuerdings auch von Krug und Mitarbeitern (z. B. Kraeft & Krug 1979) realisiert wird, könnte eine merkliche Verbesserung bringen.

2. Erste Ergebnisse eines Trainingsprogramms zur Verbesserung von Selbstbewertungsprozessen bei älteren Menschen.¹

Trainingsstudien zur systematischen Beeinflussung von Selbstbewertungsprozessen sind bisher beinahe ausschließlich mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt worden. In neuerer Zeit gibt es allerdings empirische Belege dafür, daß das Leistungsverhalten bei einem Teil der älteren Menschen durch ähnliche motivationale Probleme bedingt sein kann, wie sie bei Kindern und Jugendlichen häufig referiert wurden.

Am deutlichsten werden die Parallelen zwischen ungünstigen motivationalen Entwicklungen im Kindes- und höheren Erwachsenenalter in den Studien von Okun (Okun & Siegler 1976; Okun & DiVesta 1976; Okun 1976) herausgearbeitet. Sie

zeigen, daß ältere Menschen zu vorsichtigem Wahlverhalten neigen, wenn sie den Schwierigkeitsgrad ihrer Lern- oder Leistungsaufgaben selbst bestimmen können. Die Autoren werten diesen Befund als Hinweis auf eine mit dem Alter ansteigende Furcht vor Mißerfolg, die auch dazu führt, daß ältere Menschen sich vor einer Bewertung eigener Leistungsfähigkeit zu schützen suchen. Für diese Interpretation spricht auch, daß ältere Menschen nach erfolgreicher Aufgabenbewältigung dazu neigen, den Schwierigkeitsgrad in der nachfolgenden Aufgabe gleich zu halten und sich nicht etwa an einer schwierigeren Aufgabe zu versuchen.

Schulz (1980) und *Peterson* (1980) referieren zahlreiche Arbeiten, in denen eine Häufung von ungünstigen Attributionsmustern im höheren Erwachsenenalter oder sogar über die Entstehung von Erlerner Hilflosigkeit berichtet wird. Mit Hilfe eines Fragebogens in Anlehnung an *Peterson & Seligman* (1983 i. p.) konnten wir bei einer größeren Gruppe älterer Menschen ($n = 130$; $\bar{x}_A = 63$ J, $s_A = 7.1$) ebenfalls eine Teilgruppe identifizieren, die schlechte Leistungen in Lern- und Erinnerungsaufgaben stereotyp damit erklärten, daß sie sich selbst für den Mißerfolg verantwortlich machten. Jeden Mißerfolg sehen sie bereits als Indiz für den nächsten an und aus dem Mißerfolg aus einer Aufgabe schließen sie auf ein Versagen in der nächsten. Da wir davon ausgehen, daß dieses Attributionsmuster einen ungünstigen Einfluß auf das Leistungsverhalten und die Leistungsgüte haben muß, konzipierten wir für diese Gruppe ein Motivänderungsprogramm. Bei den vorliegenden Programmen zur Änderung des Attributionsstils der Erlernenen Hilflosigkeit bei Kindern wurde meistens recht eindimensional in dem Sinne vorgegangen, daß stabile Fähigkeitsattributionen nach Mißerfolg durch variable Anstrengungsattribution ersetzt werden sollten. Eine solche Vorgehensweise wäre nicht nur im Sinne der Glaubwürdigkeit eines Trainings für Erwachsene fragwürdig, sondern auch hinsichtlich der möglichen Effekte. Man denke beispielsweise an Personen, die tatsächlich an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit stoßen und bei Mißerfolg nach gesteigerten Anstrengungen sich die eigene Unfähigkeit erst recht bestätigen müßten. Es konnte bei diesem Training deshalb nicht darum gehen, ein bestimmtes Attributionsmuster durch ein bestimmtes anderes zu ersetzen, sondern ein möglichst differenziertes und flexibles System von Attributionen zu vermitteln, das in Abhängigkeit von der gegebenen Aufgabe, den eigenen Fähigkeiten und der jeweiligen Situation eingesetzt wird.

Neben der Korrektur des Attributionsmusters streben wir eine positivere Bewertung eigener Lern- und Erinnerungsleistungen und eine realistischere Standardsetzung an, die sich in einer Verringerung der Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und Leistung zeigen müßte.

Trainingsteilnehmer

Die Stichprobe setzt sich zusammen aus den 38 Teilnehmern einer Studie zur Gedächtnisentwicklung, die in den Antworten des Attributionsstilfragebogens die ungünstigsten Werte aufwiesen. Alle Teilnehmer hatten sich auf einen Zeitungsartikel hin gemeldet. Sie wiesen eine überdurchschnittliche intellektuelle Leistungsfä-

higkeit und sozial eher günstige Bedingungen auf (vgl. Weinert et al. 1983). Von den 38 ausgewählten Versuchsteilnehmern wurden 11 zufällig einer Kontrollgruppe zugeordnet, die nur an den Testungen teilnahm. Trainingsgruppe und Kontrollgruppe unterschieden sich vor dem Training im Hinblick auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit, die Leistungen bei Gedächtnisaufgaben, in der Konzentrationsfähigkeit, in den Motivkennwerten sowie im Lebensalter nicht bedeutsam voneinander.

Trainingsablauf

Das Training bestand aus vier zweistündigen Sitzungen, die mit den Probanden einzeln in etwa wöchentlichen Abständen durchgeführt wurden. Folgendes Trainingsmaterial wurde verwendet: a) Ein Text, der vor Beginn des Trainings von jedem Teilnehmer gelesen werden sollte. Darin wurden die Auswirkungen ungünstiger Ursachenerklärungen auf Selbstbewertung, Erfolgserwartungen und Leistungshandeln veranschaulicht. Er enthielt neben zahlreichen Beispielen auch Anregungen, Beziehungen zum eigenen Handeln herzustellen. Zu Beginn des Trainings wurde der Text mit jedem Trainingsteilnehmer ausführlich besprochen; b) kurze Schilderungen, die allgemeine Leistungssituationen und Gedächtnisaufgaben mit ungünstigem Ergebnis betreffen und bestimmte Erklärungen der Ergebnisse nahelegen sollten. Erklärungsalternativen sowie deren Konsequenzen aus der Sicht der Handelnden wurden diskutiert. Dabei war der Versuchsleiter bemüht, ungünstige Attributionsmuster in Frage zu stellen und vorsichtig zu korrigieren; c) Leistungsaufgaben, die der Proband selbst durchführen mußte. Sie waren so konstruiert, daß der Teilnehmer die Variabilität seiner eigenen Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von den Bedingungen der Aufgabenstellung (z.B. Zeitbegrenzung) erleben und daraufhin spontan geäußerte ungünstige Erklärungen von wenig erfolgreichen Handlungsausgängen korrigieren konnte; d) Aufgaben zur Standardsetzung, in denen der Untersuchungsteilnehmer in mehreren Durchgängen dazu angehalten wurde, die (prognostische) Selbsteinschätzung seiner Leistungsfähigkeit dem tatsächlichen Leistungsvermögen anzugleichen.

Erfolgsmessung

Zentraler Bestandteil der Effektmessung in Prä- und Posttest waren zwei unlösbare Leistungsaufgaben (Begriffsbildungsaufgabe, Labyrinthaufgabe), anhand derer wir den Untersuchungsteilnehmern ein Erlebnis des Scheiterns vermitteln wollten. Dieses Vorhaben ist insoweit gelungen, als alle Teilnehmer angaben, durch den Mißerfolg emotional leicht betroffen gewesen zu sein. Am Ende des Trainings klärten wir die Teilnehmer über die Unlösbarkeit der Aufgaben auf.

Als Indikatoren für den Umgang mit Mißerfolg wählten wir die Erfolgserwartung für ähnliche und für vollständig andere Aufgaben, die im Anschluß an das Scheitern geäußert wurde. Ferner ließen wir Ursachen dafür nennen, weshalb die Aufgaben nicht erfolgreich bewältigt werden konnten.

Das Ausmaß des Attributionsstereotyps erfaßten wir wieder mit einem Attributionsstilfragebogen, der inhaltlich auf unsere Fragestellung zugeschnitten war (Gedächtnis- und allgemeine Leistungsaufgaben). Der Fragebogen enthält 8 Beschreibungen von erfolgreichen und 8 von nicht-erfolgreichen Aufgabenbearbeitungen und erfaßt die Ursachenzuschreibungen für die unterschiedlichen Handlungsergebnisse.

Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beim Lernen und Erinnern überprüften wir mit einem selbst konstruierten Fragebogen. Er besteht aus 12 Items, die jeweils anhand von 6stufigen Skalen zu beantworten sind.

Schließlich diente uns eine Lern- und Erinnerungsaufgabe zur Erfolgsmessung (Erinnern von Telefonnummern, die vom Trainer vorgesprochen wurden). Einer der Reproduktionsversuche wurde dadurch erschwert, daß störende Geräusche erzeugt wurden. Im Anschluß an jede der Reproduktionen fragten wir nach den Ursachen für die Güte der Leistung und nach der Zufriedenheit mit der Erinnerungsleistung.

Ergebnisse

Das Attributionsstereotyp der Trainingsteilnehmer ändert sich wesentlich ($p < .001$; Wilcoxon-Test), d. h., im Anschluß an das Training erklären sich ältere Menschen ungünstige Handlungsausgänge bei Erinnerungs- und allgemeinen Leistungsaufgaben bedeutsam seltener durch das Vorliegen zeitstabiler und globaler eigener Unfähigkeit als vor dem Training. Auch bei den Mitgliedern der Kontrollgruppe traten Veränderungen in diese Richtung auf, ohne allerdings bedeutsam zu sein. Eine signifikante Wirkung hat das Training darüber hinaus auf das Selbstkonzept eigener Leistungsfähigkeit ($p < .008$; Wilcoxon-Test). Trainierte ältere Menschen beurteilen ihre Lern- und Erinnerungsfähigkeiten günstiger als vor dem Training. Die Vergleichswerte innerhalb der Kontrollgruppe blieben dagegen nahezu unverändert.

Ein weiterer hypothesenkonformer Effekt ließ sich für die Erfolgserwartung nach Mißerfolg sichern. Gemäß den theoretischen Überlegungen *Seligmans* werden insbesondere Attributionsmuster, die durch hohe Ausprägungen auf der Dimension Stabilität und Globalität gekennzeichnet sind, von einem spezifischen Muster der Erfolgserwartung begleitet: Menschen, die die Wirksamkeit von stabilen und globalen Ursachen betonen, erwarten nach Mißerfolg nicht nur für ähnliche, sondern auch für unähnliche Aufgaben ungünstige Handlungsausgänge. Ein erfolgreiches Training zum Abbau des Attributionsmusters der Erlernenen Hilflosigkeit mußte also auch dazu führen, daß eine Diversifikation der Erfolgserwartung auftritt. Ein solcher Effekt konnte bei der Trainingsgruppe gesichert werden. Die Differenz zwischen der Erfolgserwartung für ähnliche und andersartige Aufgaben ist nach dem Training signifikant größer als vor dem Training ($p < .05$; Wilcoxon-Test). In der Kontrollgruppe tritt eher die umgekehrte Tendenz auf, nämlich in Richtung einer noch größeren Generalisierung der ungünstigen Erfolgserwartungen. Möglicherweise hat der mehrfach induzierte Mißerfolg zu einer Generalisierung beigetragen.

Eine weitere Veränderung erreicht zwar nicht die Signifikanzgrenze ($p < .10$; Wilcoxon-Test), fällt aber dadurch auf, daß sie sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe gleichermaßen auftritt. In beiden Gruppen geben die Teilnehmer im Posttest größere Zufriedenheit mit ihrer Leistung in der Aufgabe an, in der sie bei der Reproduktion gestört worden waren. Möglicherweise wurde die Störung beim zweiten Mal besser erkannt und eine schlechte Leistung in dieser Aufgabe deshalb von allen Personen zunehmend weniger der eigenen Verantwortung zugeschrieben.

Zum Abschluß der Ergebnisdarstellung sei eine Relativierung der Trainingseffekte vorgenommen. Aus unserer Sicht erscheinen Trainingsprogramme (und ihre nachgewiesene Effektivität) von der hier beschriebenen Art in erster Linie geeignet, Bestätigungen und Falsifikationen von Annahmen zu liefern, wie sie heute zum Lern- und Leistungsverhalten theoretisch postuliert werden. Wir meinen jedoch nicht, daß solche Trainingsprogramme bereits geeignet sind, lern- und leistungsrelevante motivationale Bedingungen so umfassend und dauerhaft zu verändern, daß sie für eine Verbesserung des Lernens im Alltag entscheidendes leisten könnten. Dies gilt für die Programme, die für ältere Menschen bereit gestellt werden, noch mehr als für diejenigen für Schüler und Jugendliche.

Anmerkung

¹ Die Arbeit ist Teil des Forschungsprojekts „Entwicklungspsychologische Analyse der Genese und der Zusammenhangsmuster von Metagedächtnis, Attributionsstil und Selbstinstruktion“, das von Prof. Dr. F. E. Weinert geleitet wird. Es wurde mit finanzieller Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk durchgeführt.

Literatur

- Andrews, G. R., Debus, R. L.: Persistence and the causal perception of failure: modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology* 1978, 70, 155–166.
- DeCharms, R.: Personal causation. New York: Academic Press 1968.
- DeCharms, R.: Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: Edelstein, W. & Hopf, D. (Hg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett 1973.
- Dweck, C.: The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology* 1975, 31, 674–685.
- Dweck, C. S., Goetz, T. E. & Strauss, N. L.: Sex differences in learned helplessness: IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology* 1980, 38, 441–452.
- Dweck, C. S. & Repucci, N. D.: Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology* 1973, 25, 209–116.
- Heckhausen, H.: Trainingskurse zur Erhöhung der Leistungsmotivation und der unternehmerischen Aktivität in einem Entwicklungsland: Eine nachträgliche Analyse des erzielten Motivwandels. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1971, 3, 253–268.
- Heckhausen, H.: Motive und ihre Entstehung. In: Weinert, F. E., Graumann, C. F., Heckhausen, H. & Hofer, M. (Hg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Frankfurt: Fischer 1974.
- Heckhausen, H.: Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau* 1977, 28, 175–189.
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin: Springer 1980 (a).
- Heckhausen, H.: Attributionsmuster für Leistungsergebnisse – Individuelle Unterschiede, mögliche Arten und deren Genese. In: Weinert, F. E. & Kluwe, R. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer 1983, i. p.

- Kolb, D. A.: Achievement motivation training for underachieving high-school boys. *Journal of Personality and Social Psychology* 1965, 2, 783–792.
- Kraeft, K. & Krug, S.: Ursachenzuschreibung in schulischen Lernsituationen. In: *Eckensberger, L. (Hg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978*. Göttingen: Hogrefe 1979.
- Krug, S.: Förderung und Änderung des Leistungsmotivs. In: *Schmalt, H. D. & Meyer, W. U. (Hg.): Leistungsmotivation und Verhalten*. Stuttgart: Klett 1976.
- Krug, S. & Hanel, J.: Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1976, 8, 274–287.
- Krug, S. & Heckhausen, H.: Motivförderung in der Schule. In: *Rheinberg, F. (Hg.): Schulleistungsbewertung*. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann 1982.
- Krug, S., Peters, J. & Quinkert, H.: Motivförderungsprogramm für lernbehinderte Sonderschüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1977, 28, 667–674.
- Langer, E. J., Rodin, J.: The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged. *Journal of Personality and Social Psychology* 1976, 34, 191–198.
- McClelland, D. C.: The importance of early learning in the formation of motives. In: *Atkinson, J. W. (Ed.): Motives in fantasy, action, and society*. Princeton: Van Nostrand 1958.
- McClelland, D. C. & Winter, D. G.: *Motivating economic achievement*. New York: Free Press 1969.
- Okun, M. A.: Adult age and cautiousness in decision: a review of literature. *Human Development* 1976, 19, 220–233.
- Okun, M. A. & DiVesta, F. J.: Cautiousness in adulthood as a function of age and instructions. *Journal of Gerontology* 1976, 31, 571–576.
- Okun, M. A. & Siegler, J. C.: Relation between preference for intermediate risk and age in men. *Developmental Psychology* 1976, 12, 565–566.
- Peterson, C.: The sense of control over one's life: a review of recent literature. Paper presented at the Meeting of the Social Science Research Council. New York-City 1980.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P.: Hilflosigkeit, Attributionsstil und Depression. In: *Weinert, F. E. & Kluwe, R. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer 1983, 1. p.
- Rodin, J.: Managing the stress of aging: The role of control and coping. In: *Levine, S. & Ursin, H. (Eds.): NATO conference on coping and health*. New York: Academic Press 1980.
- Rodin, J. & Langer, E.: Aging labels: The decline of control and the fall of self-esteem. *Journal of Social Issues* 1980, 36, 12–29 (a).
- Rodin, J. & Langer, E.: Langzeitwirkung einer kontrollfördernden Intervention bei alten Menschen. In: *Herkner, W. (Hg.): Attribution – Psychologie der Kausalität*. Bern: Huber 1980 (b).
- Schulz, R.: Effects of control and predictability on the psychological well-being of the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology* 1976, 33, 563–573.
- Schulz, R.: Aging and control. In: *Garber, J. & Seligman, M. (Eds.): Human helplessness*. New York: Academic Press 1980.
- Weiner, B.: *Theories of motivation*. Chicago: Markham 1972.
- Weiner, B.: Achievement motivation and attribution theory. Morristown: General Learning Press 1974.
- Weinert, F. E., Knopf, M. & Barann, G.: Metakognition und Motivation als Determinanten von Gedächtnisleistungen im höheren Erwachsenenalter. *Sprache & Kognition* 1983, 2, 71–87.

Verfasserinnen:

Dipl.-Psych. Monika Knopf, Dipl.-Psych. Gabriele Barann, Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, Leopoldstr. 24, 8000 München 40