

LERNFREUDE, INTERESSEN UND SELBSTKONZEPT IM SCHULISCHEN KONTEXT

MOTIVATIONALE EINSTELLUNGEN DURCHSCHNITTLICHER UND (SEHR) GUTER SCHÜLER/INNEN

ALLGEMEINES

Schulische Selbstkonzepte, Motivation und Interessen gelten als wichtige Einflussgrößen in Bezug auf das Lernen und damit auf derzeitige und spätere Leistungen sowie auf die Erhaltung von (Lern-)Freude und Selbstvertrauen (Krapp & Weidenmann, 2001; Mietzel, 2007).

Positiv motivierte junge Menschen aus der Schule in das (Berufs-)Leben zu entlassen, kann als pädagogischer Auftrag verstanden werden. Eine Person kann nur intrinsisch motiviert sein, wenn sie sich selbst als kompetent wahrnimmt und unter dem Eindruck steht, ein hohes Maß an Kontrolle (d.h. Selbstbestimmung) ausüben zu können (Deci & Ryan, 1985). Dieses Konzept der Selbstbestimmung geht auf De Charms (1968) zurück, wo die primäre Motivation des Menschen als Verursacher von Änderungen in seiner Umwelt gesehen wird. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss Lernen in einem sinnvollen Kontext stattfinden.

Über die Beziehung Schulleistung und Interesse existieren bereits längsschnittliche Befunde. Interesse wird dabei als Form der fachspezifischen intrinsischen Motivation verstanden, die Lernprozesse in der Schule initiieren und aufrechterhalten kann. Schüler/innen, die mit mehr Interesse und Freude als Charakteristikum der intrinsischen Motivation beim Unterrichtsgeschehen dabei sind, erzielen längerfristig auch bessere Leistungen. Aber nicht Interessen allein, sondern vor allem Annahmen bezüglich vorhandener Kompetenzen und existierender Erfolgchancen bestimmen in bevorstehenden Leistungssituationen in entscheidender Weise, wie viel Anstrengung Schüler/innen aufbringen (Helmke, 1992; Oerter & Montada, 2008; Zimmermann, 2000).

Das Selbstkonzept kann als Gedächtnisstruktur definiert werden, „die alle selbstbezogenen Informationen einer Person enthält“. Dazu gehört das „Wissen über die persönlichen Vorlieben, Einstellungen und Überzeugungen“. Die affektiven Komponenten des individuellen „Selbst“ werden in der Regel unter dem Begriff „Selbstwertgefühl“ oder „Selbstvertrauen“ behandelt (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 227ff).

Befunde zeigen auch, dass das Fähigkeitsselfkonzept das Leistungshandeln einer Person in vielfältiger Hinsicht beeinflussen kann (Krapp & Weidenmann, 2001; Spinath u.a., 2002). Unter bestimmten Bedingungen kann ein niedriges Fähigkeitsselfkonzept zu bestimmten Verhaltensweisen in Leistungssituationen wie etwa niedrige Ausdauer, das Auftauchen störender Gedanken (bei Misserfolg, bei einer Beleidigung), schlechte Leistung oder ablehnendes Vermeidungsverhalten führen. Es ist aber auch der umgekehrte Fall denkbar, dass sich eine Person mit großer Ausdauer und aus freien Stücken denjenigen Aufgaben zuwendet, für die sie ihre Fähigkeiten für hoch erachtet, obwohl dies tatsächlich nicht der Fall ist (Schöne u.a., 2002).

Die Kenntnis von Handlungszielen (Einstellungen) von Schülerinnen und Schülern ermöglicht eine zuverlässige Vorhersage zukünftiger Handlungen. Das Wissen um das Fähigkeitsselfkonzept (Schöne u.a., 2002) von Schülerinnen und Schülern hilft, mögliche Ursache von Minderleistung, die durch motivationale Faktoren verursacht ist, zu identifizieren, weil Unterschiede im Fähigkeitsselfkonzept möglicherweise erklären können, warum sich die Leistung von Personen gleichen Vorwissens, gleicher Intelligenz etc. unterscheiden können. Auch die Kenntnis der unterschiedlichen Zielorientierungen der Lern- und Leistungsmotivation (Einstellungen) von Schülerinnen und Schülern ermöglicht eine zuverlässige Vorhersage zukünftiger Handlungen (Spinath u.a., 2002). Wichtig ist, Arbeitsvermeidungstendenzen frühzeitig zu erkennen, da diese mit geringem Interesse und geringer intrinsischer Motivation einhergehen.

Motivationale Konstrukte können natürlich nur einen Teil der Leistungsvarianz aufklären! Faktoren wie vorangegangene Leistungen, Vorwissen oder auch Intelligenz können ebenfalls zur Erklärung von Leistungsunterschieden beitragen. Dennoch ist die Kenntnis der mo-



Foto: Dario Mioti, Mira Krall



tivationalen Einflussgrößen von ganz besonderem Interesse für Forschung und Praxis, da diese wesentlich durch situative Bedingungen beeinflusst werden können und damit eine positive Einflussnahme auf die Leistungsentwicklung möglich machen. Zudem sind sie ein wichtiger Faktor, damit aus einer vorhandenen Begabung tatsächlich gute Leistungen entstehen können (vgl. z.B. Heller, 2001).

STUDIE

STICHPROBE UND FRAGESTELLUNGEN

In einer groß angelegten Studie wurden Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation, Feedback, Leistungswille und Anstrengungsvermeidung von insgesamt 1398 zehn- bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schülern mithilfe standardisierter Testinstrumente (SESSKO¹, SELLMO²) sowie sorgfältig konzipierter Rating-Skalen erhoben. Zusätzlich wurden von allen getesteten Schülerinnen und Schülern die

¹ Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

² Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation

³ Als (sehr) gute Schüler/innen werden jene bezeichnet, die in allen drei Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik die Schulleistung „Sehr gut“ oder „Gut“ hatten.

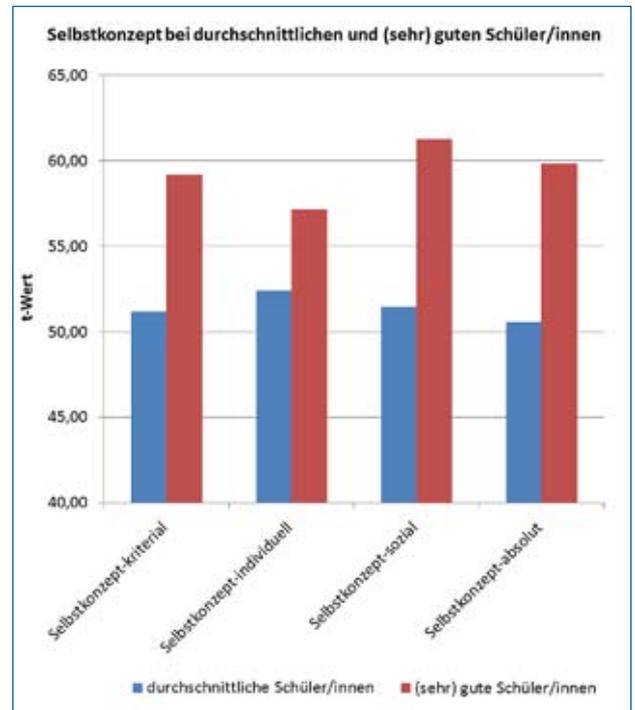


Abb. 1: Selbstkonzept von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10-14-Jährigen

Schulnoten erfasst. Ziel der Studie war es, Unterschiede zwischen durchschnittlichen ($n = 1103$) und (sehr) guten³ ($n = 295$) Schülerinnen und Schülern hinsichtlich motivationaler Einstellungen zu analysieren, um letztendlich Schlussfolgerungen für gebotenes Lehrer/innenverhalten und Konzepte zur Schulentwicklung treffen zu können.

Analysiert wurden u.a. folgende Fragen:

- Gibt es signifikante Unterschiede zwischen durchschnittlichen und (sehr) guten Schülerinnen und Schülern, was das **Selbstkonzept** (SESSKO), die **Lern- und Leistungsmotivation** (SELLMO), **Feedback**, **Leistungswillen** und **Anstrengungsvermeidung** (Rating-Skalen) betrifft?
- Hat der Anteil an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in der Klasse einen maßgeblichen Einfluss auf den Leistungswillen, die **Anstrengungsvermeidung** (Rating-Skalen), die **Lern- und Leistungsmotivation** (SELLMO) und das **Selbstkonzept** der Schüler/innen (SESSKO) in der Klasse?

TESTINSTRUMENTE

Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts SESSKO umfassen 22 Items über 4 Dimensionen (kriterial, individuell, sozial und absolut) und thematisieren die Bereiche **Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit** sowie **Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen**. Hier geht es um die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an den schulischen Anforderungen (kriterial), an den früheren Fähigkeiten (individuell), an den Fähigkeiten anderer (sozial) und absolut (hier entfällt die Vergleichsreferenz).

Der Fragebogen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation SELLMO erfasst vier Arten von Zielen (**Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele, Arbeitsvermeidung**).

Die Dimension der *Lernziele* erklärt das Bestreben von Personen, bei der Beschäftigung mit Aufgaben eigene Kompetenzen zu erweitern, also kurz gesagt, etwas zu lernen.

Die Dimension *Annäherungsleistungsziele* ist durch den Wunsch geprägt, möglichst eigenes Wissen und Können zu zeigen. *Vermeidungsleistungsziele* sind so konzipiert, unzureichend wahrgenommene eigene Kompetenzen möglichst zu verbergen. Die Dimension der *Arbeitsvermeidung* beschreibt das Bemühen, den Arbeitsaufwand bei der Bewältigung von Aufgaben möglichst gering zu halten.

Mit Hilfe von selbst konzipierten Rating-Skala (RS) wurden die Faktoren **Feedback, Leistungswille** und **Anstrengungsvermeidung** ermittelt:

Feedback symbolisiert eine optimistische emotionale Grundhaltung zum Lernen auf Seiten der Schüler/innen, *Leistungswille* symbolisiert eine Grundhaltung zum selbst gesteuerten Lernen bei Schülerinnen und Schülern und *Anstrengungsvermeidung* symbolisiert das aktive Vermeiden monotoner oder subjektiv uninteressanter Tätigkeiten.

ERGEBNISSE

Sehr gute und gute Schüler/innen haben signifikant höhere Werte auf den Skalen **Lernziele** (SELLMO) ($t = 3,26, p = .001$), **Leistungswille** (RS) ($t = 2,47, p = .014$), **Anstrengungsvermeidung** (RS) ($t = 4,87, p < .001$) sowie **Selbstkonzept** kriterial (SESSKO) ($t = 11,60, p = .000$), individuell (SESSKO) ($t = 4,50, p < .001$), sozial (SESSKO) ($t = 8,66, p < .001$), absolut (SESSKO) ($t = 12,10, p < .001$) und signifikant niedrigere Werte auf den Skalen **Vermeidungsleistungsziele** (SELLMO) ($t = 2,60, p = .009$) und **Arbeitsvermeidung** (SELLMO) ($t = 4,82, p < .001$) als durchschnittliche Schüler/innen (vgl. Abb. 1, 2 und 3).

Sieht man sich die Unterschiede aus SESSKO und SELLMO getrennt für die Schulstufen an, sieht man bei allen SESSKO-Skalen zum Selbstkonzept in allen Schulstufen deutliche Unterschiede zwischen (sehr) guten und durchschnittlichen Schüler/innen (vgl. Abb. 4). Bei den SELLMO-Skalen zu den Lern- und Leistungszielen können bei den

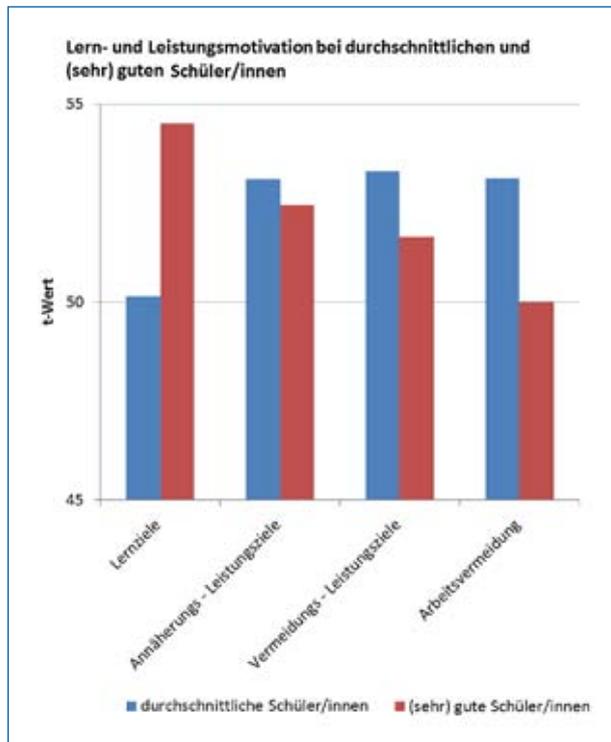


Abb. 2: Lern- und Leistungsmotivation von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10-14-Jährigen

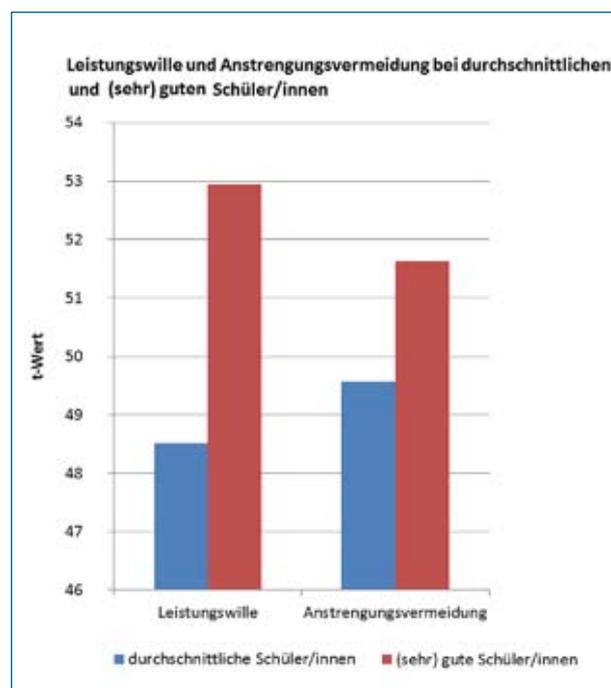


Abb. 3: Leistungswille und Anstrengungsvermeidung von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10-14-Jährigen

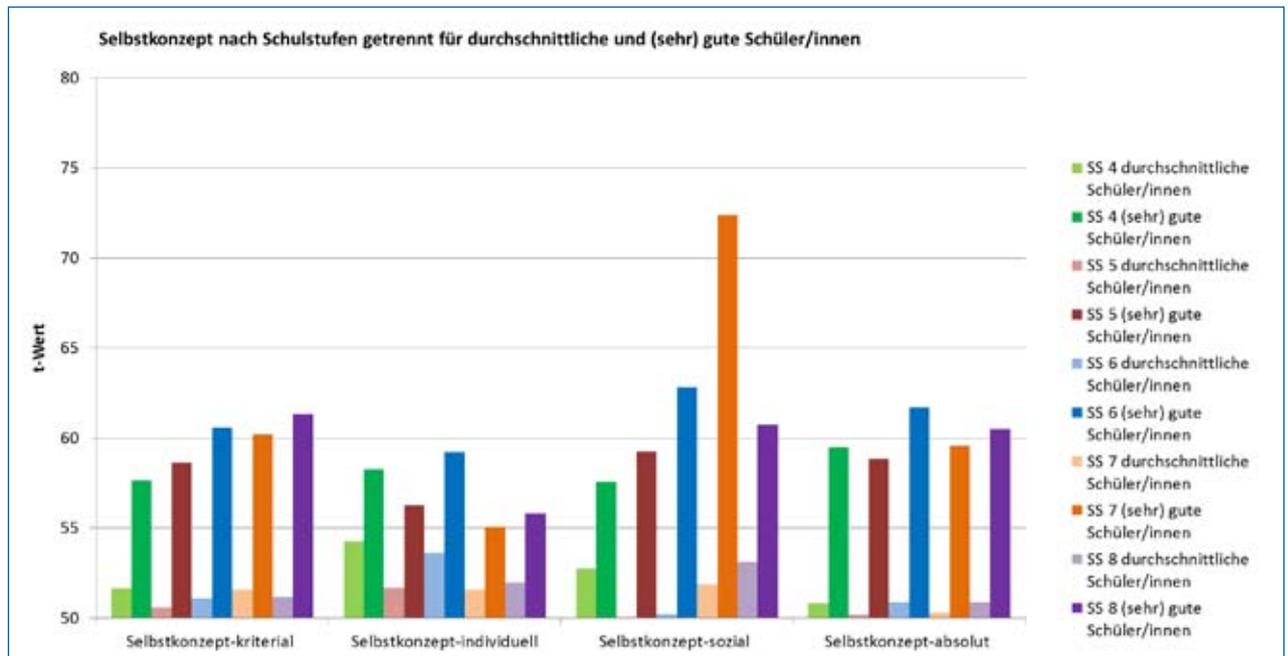


Abb. 4: Selbstkonzept von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10–14-Jährigen getrennt für die Schulstufen (SS) 4–8

(sehr) guten Schüler/innen im Vergleich zu den durchschnittlichen Schüler/innen in allen Schulstufen niedrigere Werte auf der Skala Arbeitsvermeidung beobachtet werden und höhere Werte bei den Lernzielen in den Schulstufen 4, 5, 7 und 8. Bei den Vermeidungsleistungszielen können bei den durchschnittlichen Schüler/innen in den Schulstufen 4, 5 und 6 höhere Werte als bei den (sehr) guten Schüler/innen errechnet werden (vgl. Abb. 5).

Je mehr leistungsschwache Schüler/innen in der Klasse sind, desto höher die Werte für die Konstrukte **Annäherungsleistungsziele** ($r = .070, p = .005$), **Vermeidungsleistungsziele** ($r = .074, p = .003$), **Arbeitsvermeidung** ($r = .121, p < .001$) und desto niedriger für die **Anstrengungsvermeidung** ($r = -.113, p = .004$) und das **Selbstkonzept** (kriterial: $r = -.077, p = .002$ und absolut: $r = -.115, p < .001$).

SCHLUSSFOLGERUNGEN

(Sehr) gute Schüler/innen haben eine positivere Lerneinstellung und eine höhere Erwartung an die Schule, dort „neue Ideen zu bekommen“, „etwas Interessantes zu lernen“, „später knifflige Probleme lösen zu können“ etc. Die Kinder wollen etwas lernen und wollen auch zeigen, dass sie etwas können. Außerdem schätzen sie ihre Fähigkeiten an den schulischen Anforderungen zutreffender ein und entwickeln so ein realistischeres schulisches Selbstkonzept im Vergleich zu den durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern.

(Sehr) gute Schüler/innen haben eine optimistische emotionale Grundhaltung zum (selbst gesteuerten) Lernen und erwarten von ih-

ren Lehrkräften entsprechendes Feedback. Die Tätigkeit an sich und die optimistische Grundhaltung bewirken in der Schüler/innenpersönlichkeit eine zufriedene Grundstimmung bzw. Wohlbefinden. Diese innere Freude ist wieder „Motor“ für weitere sinnvolle Aktivitäten. Sie tendieren aber auch dazu, schulische Anstrengungen – wenn sie diese für sich selbst nicht als sinnvoll erachten – zu vermeiden und sich subjektiv wichtigeren Fragestellungen zuzuwenden.

Je weniger sehr gute und gute Schüler/innen in der Klasse sind, desto höher ist die Arbeitsvermeidung und desto geringer das Selbstkonzept in der Klasse. Dies sollten Lehrer/innen in ihrem Unterricht z.B. mit (fach)spezifischer Interessenförderung, innerer Differenzierung, innovativen Unterrichtsformen, einem autoritativen Erziehungsstil und durch differenziertes soziales Feedback in Bezug auf Arbeitshaltung und Leistung (wie Geduld haben, Fragen beantworten, Ermutigung im Sinne von beabsichtigter Zuversichtsanregung etc.) zu vermeiden versuchen.

Die Kenntnis von motivationalen Einflussgrößen hat besondere Bedeutung für die Unterrichtspraxis, da diese in hohem Maße durch situationale Bedingungen beeinflusst werden können und damit eine positive Einflussnahme auf die Leistungsentwicklung möglich machen.

Aufgabe der Schulentwicklung wird es sein, Lehrkräfte in Bezug auf differenziertes Feedback, Gesprächsführung sowie über Schüler/innererwartungen ausreichend zu informieren bzw. weiterzuschulen, da die spezifische Sprache, in der Feedback (Lob, Sachkritik, Ermutigung etc.) erteilt wird, sich mit der Entwicklung intrinsischer Mo-

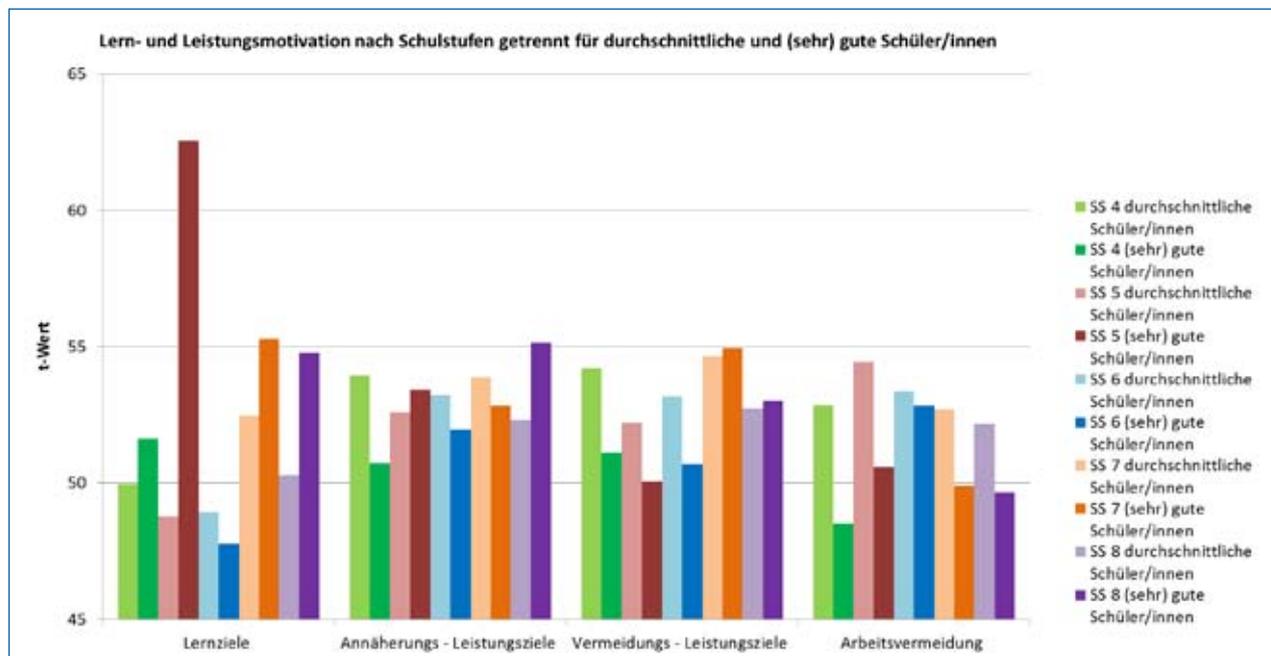


Abb. 5: Lern- und Leistungsmotivation von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10–14-Jg. getrennt für die Schulstufen (SS) 4–8

tivation vereinigt und Auswirkungen auf motivationale Prozesse und Lerneinstellungen hat. Ziel soll dabei sein, die (Lern-)Freude, Kreativität, Neugierde und das Selbstvertrauen der jungen Menschen zu erhalten bzw. zu steigern.

- Zimmermann, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

LITERATUR

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *SESSKO – Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts / Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO – Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation / Manual*. Göttingen: Hogrefe.

PROF. DR. HILDEGARD KOLAR
KPH Wien/Krems
hildegard.kolar@kphvie.ac.at

MMAG. DDR. ULRIKE KIPMAN, B.Sc.
PH Salzburg
ulrike.kipman@phsalzburg.at

ZU DEN AUTORINNEN

ULRIKE KIPMAN, MMag. DDR. B.Sc.: Studien der Pädagogik, der Psychologie, der Rechtswissenschaften und der Mathematik. Dozentin an der Pädagogischen Hochschule, der Fachhochschule und der Universität in Salzburg im Bereich Forschungsmethoden. Konsulentin am Bundesinstitut für Innovation und Entwicklung des österreichischen Bildungswesens (BIFIE).

HILDEGARD KOLAR, Dr. phil.: Studium der Psychologie und Pädagogik; Hauptschullehramt für Mathematik und Physik/Chemie. Professorin für Humanwissenschaften an der Privaten Pädagogischen Hochschule – Hochschulstiftung Erdzdiözese Wien.