

Stolz auf die eigene Leistung als Motivationsquelle

© Susanne Narciss, Anna-Luise Heymann, Mario Schulze

Alle Jahre wieder beginnen Rennrad-Amateure beim ersten Sonnenschein das Training auf das Alpen-Brevet, bei dem mehrere Pässe in der Nähe des Großglockners per Rad erklimmen werden müssen.

Diese Aufgabe stellt auch für gut trainierte Radfahrer eine große Herausforderung dar. Um sie bewältigen zu können, muss man mehrmals wöchentlich das Bergfahren trainieren. Dafür gibt es kein Geld und in der Regel erntet man eher Kopfschütteln als Bewunderung von anderen.

Warum stellen sich Personen dennoch solchen Aufgaben?

Weil sie hinterher, nachdem sie das erstrebte Ziel (vielleicht) erreicht haben, also die Herausforderung erfolgreich bewältigt haben, etwas ganz Besonderes empfinden: Sie sind zufrieden mit ihrer Leistung, stolz, ja zum Teil sogar glücklich, eine Aufgabe bewältigt zu haben, bei der sie sich anstrengen mussten. Jeder Mensch braucht solche Erfolgserlebnisse, um sich bestätigt zu fühlen und um zu erkennen, dass er etwas bzw. was er leisten kann. Sie sind Voraussetzung dafür, sich immer wieder neuen, herausfordernden Aufgaben oder Leistungssituationen zu stellen. Mit dem **Stolz auf die eigene Leistung** - oder in der Sprache der Motivationspsychologie – positiven Selbstbewertungsaffekten lässt sich also erklären, warum sich Personen Leistungssituationen stellen und dabei große Anstrengungen auf sich nehmen.

Ziel der folgenden Abschnitte ist es, einen Beitrag zur Klärung der folgenden Fragen zu leisten:

- Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit dieser Stolz auf die eigene Leistung zum Tragen kommt?
- Was kann man tun, um die Motivation in Leistungssituationen – kurz Leistungsmotivation - zu fördern?

Hierzu werden zunächst zentrale Begriffe und grundlegende Modelle der Leistungsmotivationsforschung vorgestellt. Anhand typischer Befunde aus der Forschung zur Leistungsmotivation sollen dann Konsequenzen für die Förderung der Leistungsmotivation in Lehr-Lernsituationen abgeleitet werden.

Fachbegriffe zur Leistungsmotivation

Zu den zentralen Begriffen der Leistungsmotivationsforschung gehören Leistungsmotivation, Leistungsmotiv, Anspruchsniveau und Attribution.

Leistungsmotivation

Nach Heckhausen (1965, S. 604) wird Leistungsmotivation definiert als das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all 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.

In der Motivationspsychologie wird Verhalten dann als leistungsmotiviert bezeichnet, wenn die Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab und damit die Selbstbewertung der eigenen Leistung der ausschlaggebende Anreiz des Handelns sind. Hoch Leistungsmotivierte streben also danach, einen bestimmten Standard zu erreichen, etwas besonders gut zu machen. In der Umgangssprache werden sie häufig als „ehrgeizig“ bezeichnet, was jedoch nicht den Kern der Leistungsmotivation trifft. Denn leistungsmotivierten Personen geht es nicht um Ruhm und Ehre, sondern um den Stolz auf das eigene Können.

Beispiel: Schon seit einer Stunde sitzt Markus jetzt an der Knobelaufgabe:



Lege zwei Hölzer so um, dass die Münze auf der Schaufel liegt!

<http://www.knobelecke.de/knobelecke/holz11.htm>, (dort gibt's auch die Auflösung!)

Obwohl er auch einfach auf die Auflösung schauen könnte, will er allein auf die Lösung kommen.

Leistungsmotiv

„Etwas Schwieriges zu Stande zu bringen; physikalische Objekte, Menschen

schnell und so selbständig wie möglich zu tun; Hindernisse zu überwinden und einen hohen Leistungsstandard zu erreichen; über sich selbst hinaus zu wachsen; mit anderen zu konkurrieren und sie zu übertreffen; seine Selbstachtung durch die erfolgreiche Ausübung seiner Fähigkeiten zu steigern.“

Henry A. Murrays Beschreibung des Leistungsmotivs (1938, S. 164)

Unter Motiven versteht man in der Motivationspsychologie relativ überdauernde Neigungen einer Person, sogenannte individuelle Dispositionen, eine bestimmte Klasse von Anreizen zu bevorzugen. Beim Leistungsmotiv ist dies die Klasse der Leistungsanreize, also jene Anreize, die mit dem Erleben des Stolzes auf die eigene Leistung einhergehen. Das Leistungsmotiv beeinflusst, wie leistungsbezogene Handlungssituationen wahrgenommen und beurteilt werden. Zusammen mit den situativen Gegebenheiten (z.B. Aufgabenschwierigkeit) bestimmt es die Ausprägung der aktuellen Leistungsmotivation. Das Leistungsmotiv kann sich durch wiederholte positive Erfahrungen mit Leistungssituationen in eine erfolgsoversichtliche Richtung und durch wiederholte negative Erfahrungen in eine misserfolgsängstliche Richtung entwickeln. Personen mit einer erfolgsoversichtlichen Ausprägung des Leistungsmotivs erleben Leistungssituationen als Chance, erfolgreich zu sein, sie hoffen also darauf, Erfolg zu haben. Personen mit einer misserfolgsängstlichen Motivausprägung befürchten dagegen, nicht erfolgreich zu sein und versuchen daher den Misserfolg zu vermeiden.

Anspruchsniveau

In der psychologischen Definition des Begriffs Leistungsmotivation wird die Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab hervorgehoben. Das Anspruchsniveau einer Person ist von zentraler Bedeutung für die Auseinandersetzung mit einem **Gütemaßstab**. Es bezeichnet den bevorzugt angestrebten Gütemaßstab, also die präferierte Ziel- oder Standardsetzung einer Person bei einer Klasse von Aufgaben.

Das Anspruchsniveau bildet die Grundlage dafür, welche Aufgaben eine Person auswählt, oder welche Ziele sie für erstrebenswert hält. Es ist demzufolge wichtig für die subjektive Bewertung eines erzielten Handlungsergebnisses. Die Bewertung eines Handlungsergebnisses ist nämlich nicht nur vom objektiv definierten Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe abhängig, sondern auch von dem individuell gesetzten Anspruchsniveau bezüglich dieser Aufgabe. Wird dieses Anspruchsniveau erreicht, kann das Ergebnis als Erfolg gewertet werden. Wird es dagegen verfehlt, bedeutet dies, dass das Ergebnis als Misserfolg erlebt werden kann.

Kausalattribution

Wenn Personen Erfolge oder Misserfolge erleben, suchen sie in der Regel nach Ursachen für diese Handlungsergebnisse. Dieses Zuschreiben von Ursachen bezeichnet man in der Motivationspsychologie als Kausalattribution oder kurz Attribution. Es gibt zahlreiche Gründe für das Gelingen oder Misslingen von Handlungen. Diese Gründe werden in Anlehnung an Heider (1958) einerseits danach geordnet, ob sie in der Person, also internal oder in der Umwelt, als external lokalisiert sind. Für die Selbstbewertungsbilanz nach Erfolg oder Misserfolg ist es des Weiteren wichtig, ob die Ursachen in der gegebenen Leistungssituation immer oder nur zeitweise bedeutsam, also stabil oder variabel sind. Außerdem stellt sich die Frage, inwiefern die Ursachen von der Person kontrolliert werden können. Aus der Kombination dieser Ursachendimensionen ergibt sich das folgende Schema, in das die bereits von Heider (1958) benannten Ursachenfaktoren Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall eingeordnet werden können.

	Internal		External	
	stabil	variabel	stabil	variabel
Controllierbar	Wissen	Anstrengung	Lernumgebung	Aufgabenwahl
Nicht controllierbar	Begabung	Krankheit	Schwierigkeit des Faches	Zufall

Tab. 1: Kausalattributionen bei Erfolg und Misserfolg (Krapp & Weidenmann 2001, S. 229)

Modelle zur Leistungsmotivation

Die „klassische“ motivationspsychologische Modellbildung wurde nachhaltig von Kurt Lewins (1936) feldtheoretischer Konzeption menschlichen Verhaltens als Funktion von Person und Umwelt ($V = f(P, U)$) beeinflusst. Auch Lewins Gedanke, Verhalten als ein Resultat anziehender oder abstoßender Kräfte zu verstehen, wurde in Modellen der Leistungsmotivation aufgegriffen. Man geht davon aus, dass Verhalten auf positive Ereignisse hin, oder von negativen Folgen weg gerichtet sein kann (erfolgsaufsuchend vs. misserfolgsmeidend).

Bei der Modellierung des Motivationsprozesses wird außerdem unterschieden zwischen personspezifischen Merkmalen wie z.B. dem Leistungsmotiv und situationsspezifischen Merkmalen, wie z.B. Anreize, Aufgabenschwierigkeit. Aus der Wechselwirkung dieser beiden Komponenten resultiert die aktuelle Motivation, welche dann die Zielgerichtetheit, Intensität und Ausdauer des jeweiligen Verhaltens beeinflusst.

Risiko-Wahl-Modell

Das Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1957) ist von der Grundkonzeption her ein Erwartungs x Wert-Modell. Erwartungs x Wert-Modelle gehen davon aus, dass Personen die Folgen von Handlungen abwägen, d.h. die Entscheidung, ob sie handeln bzw., welche Handlungsalternative sie auswählen rational fällen. Das Produkt aus Erwartung und Wert bestimmt hierbei die aktuelle Motivierung. Die Erwartung bezieht sich auf die Wahrscheinlichkeit das angestrebte Ziel zu erreichen, also Erfolg zu haben. Die Wertkomponente bezieht sich auf den Anreiz

oder die Attraktivität des angestrebten Ziels. Sowohl Erwartung als auch Wert werden hierbei als subjektive Variable aufgefasst. Das Risiko-Wahl-Modell sowie alle „klassischen“ Modelle der Leistungsmotivation gehen davon aus, dass die Motivation dann am höchsten ist, wenn das Produkt aus Erwartung und Wert maximal ist. Zwischen Erwartung und Wert wird hierbei eine reziproke Beziehung angenommen: Je geringer die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, desto mehr kann man auf den Erfolg stolz sein, d.h. desto größer der Wert des Erfolges.

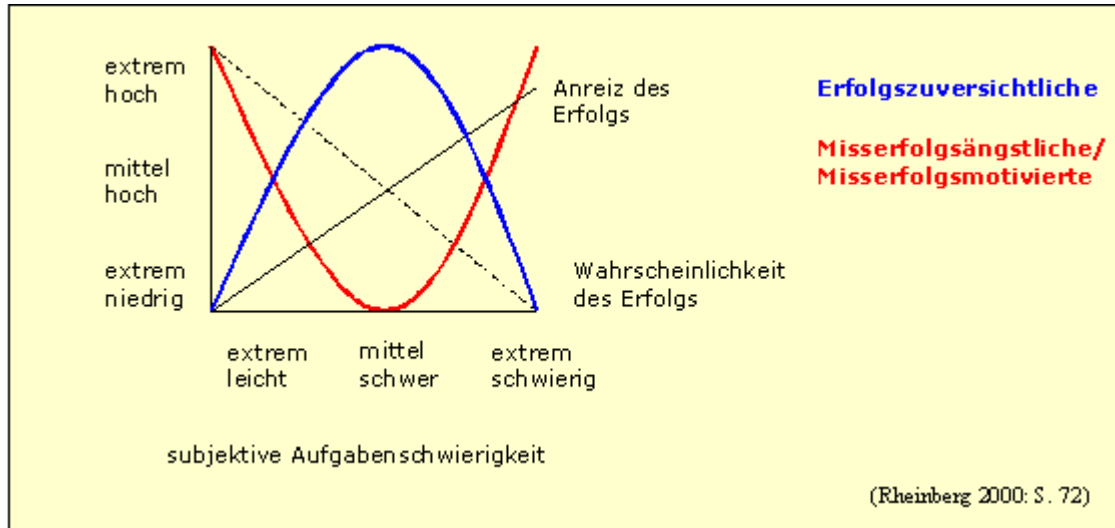


Abb. 1: Risiko-Wahl-Modell (nach Atkinson, 1957)

Annahmen

Mit jeder leistungsbezogenen Handlung ist die Möglichkeit auf Erfolg (mit dem nachfolgenden Gefühl des Stolzes) oder Misserfolg (mit dem nachfolgenden Gefühl der Scham) verbunden. Im Risiko-Wahl-Modell wird Leistungsmotivation daher als resultierende Tendenz des emotionalen Konflikts zwischen der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg aufgefasst. Überwiegt die Hoffnung auf Erfolg, ergibt sich eine positive Motivationstendenz, überwiegt dagegen die Furcht vor Misserfolg ergibt sich eine negative Handlungstendenz.

Komponenten des Modells	Formalisierung
Die erfolgsaufsuchende Tendenz (T_e) wird beschrieben durch das Produkt der drei Faktoren <ul style="list-style-type: none"> • Motiv, Erfolg zu suchen (M_e), • subjektive Wahrscheinlichkeit auf Erfolg (W_e) • Anreiz des Erfolges (A_e) 	$T_e = M_e \times W_e \times A_e$
Die misserfolgsvermeidende Tendenz (T_m) wird beschrieben durch das Produkt der drei Faktoren <ul style="list-style-type: none"> • Motiv, Misserfolg zu meiden (M_m) • subjektive Wahrscheinlichkeit des Misserfolgs (W_m) • negativer Anreiz des Misserfolgs (A_m) 	$T_m = M_m \times W_m \times A_m$
Die resultierende Tendenz (T_r) setzt sich additiv zusammen aus <ul style="list-style-type: none"> • erfolgsaufsuchender Tendenz (T_e) • misserfolgsmeidender Tendenz (T_m) 	$T_r = T_e + T_m$

Tab. 2: Komponenten des Risiko-Wahl-Modells

Experimentelle Überprüfung

Durch das Risiko-Wahl-Modell wurden eine Reihe von Untersuchungen angeregt.

Anspruchsniveau- oder Aufgabenwahl-Experimente zeichnen sich dadurch aus, dass die Versuchspersonen die Aufgabenschwierigkeit selbst wählen und ihre Erwartungen selbst festlegen müssen. Hierbei gibt es zwei Varianten:

Aufgabenwahl:

Bei der ersten Variante sollten die Versuchsperson wiederholt eine bestimmte Aufgabe bearbeiten, für die sie bei jedem Durchgang selbst den Schwierigkeitsgrad festlegen konnten. Eines der bekanntesten Beispiele hierfür ist das Ringwurfspiel. Die Probanden legten vorher fest, wie viele Treffer (Ringe über Pflock geworfen) sie von einem selbst gewählten Abstand erzielen werden. In mehreren Durchgängen wurde beobachtet, inwiefern die Probanden je nach Erfolg oder Misserfolg die Anforderungen an sich selbst variierten. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Vorhersagen der Modelle durchaus zutrafen. Erfolgsmotivierte setzten sich realistische Ziele, die gleichermaßen positive als auch negative Resultate erlaubten. Misserfolgsmotivierte tendierten hingegen, in fiktiven Leistungsdruck-Situationen zur vorhergesagten Wahl der unter- oder überfordernden Randbereiche.

Ausdauer:

Bei der zweiten Variante müssen die Versuchspersonen zwischen mehreren Aufgaben, mit angeblich unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, wählen. Untersucht wurde hierbei u.a. die Ausdauer der Personen in Abhängigkeit von ihrer motivationalen Disposition. Die entscheidende Frage hierbei ist, wie lange jemand bei einer Aufgabe bleibt, bei der er Misserfolg hat und wann er sie aufgibt und zu einer anderen wechselt. Feather (1961) fand heraus, dass drei Viertel der erfolgsoversichtlichen Probanden auch bei Misserfolg an einer Aufgabe weiterarbeiteten, die zuvor als leicht dargestellt wurde. Diese Zahl verringerte sich auf die Hälfte, wenn die Aufgabe schon vorher als schwierig eingestuft worden war. In diesem Fall wechselte also die Mehrheit zu einer möglichen Alternativaufgabe. Auch diese Beobachtungen stimmen mit den Modellvorhersagen überein. Leichte Aufgaben, die aber offensichtlich doch nicht so leicht sind, nähern sich dem attraktiven, mittelschweren Bereich. Die Schwierigen dagegen erscheinen als unlösbar und Erfolgsoversichtliche meiden ja die Extrembereiche. Die Ergebnisse bei Misserfolgsmotivierten spiegelten genau die Angst wider, sich eine Blöße zu geben, also als „unfähig“ erkannt zu werden. Nur 33% der Versuchspersonen blieb bei der Sache, wenn sich bei leichten Aufgaben ein Misserfolg einstellte. Im Gegensatz dazu arbeiteten 75% an den schwierigen Aufgaben weiter. Dieses Ergebnis ist verständlich, da ja eine korrekte Selbsteinschätzung nicht gegeben ist. Unfähigkeit und nicht mangelnde Anstrengung werden als Ursache für Misserfolg gesehen. Die leichte Aufgabe wirkt abschreckend, da sie impliziert: „Ich bin noch unfähiger als ohnehin schon befürchtet.“

Möglichkeiten und Grenzen des Risiko-Wahl-Modells

Die Vorhersagen des Risiko-Wahl-Modells wurden zum Teil empirisch bestätigt. Allerdings ist der Bereich der präferierten Aufgabenschwierigkeit im Falle der Erfolgsoversichtlichen eher etwas zum Schwierigkeitspol hin verschoben. Wenn man genau die subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten erfasste, zeigte sich,

dass die Erfolgszuversichtlichen oft etwas riskanter sind als das Modell vorhersagt und ca. 30-40% Erfolgswahrscheinlichkeit akzeptieren. Auch die Vorhersage für Misserfolgsmotivierte gilt nur mit Einschränkung: Misserfolgsmotivierte wählen zwar häufiger sehr leichte oder sehr schwierige Aufgaben als Erfolgsmotivierte. Wie Erfolgszuversichtliche bevorzugen sie aber im Allgemeinen auch eher mittelschwere Aufgaben.

Die Ergebnismuster bei der Untersuchung zur Ausdauer sind in voller Übereinstimmung mit dem Risiko-Wahl-Modell. Die ursprünglich für leicht gehaltenen Aufgaben nähern sich durch den Misserfolg mehr dem mittelschweren Bereich. Dadurch erhalten sie für Erfolgsmotivierte höheren Anreiz.

Das Risiko-Wahl-Modell hat eine Reihe von empirischen Untersuchungen angeregt, da es recht komplex war und eine Menge überprüfbarer Vorhersagen machte. Es gab klare Hypothesen zum Einfluss von Person und Situation auf die Motivation einer Person. Allerdings machte das Modell keine Aussagen dazu, warum eine Person eher misserfolgsorientiert oder erfolgsmotiviert ist und welche Vermittlungsprozesse zwischen Person und Situationsbedingungen wirken.

Gerade solche Vermittlungsprozesse, die zeigen, warum eine Person unter diesen Bedingungen so und nicht anders agiert, wären aber notwendig zu kennen, wenn man ins Motivationsgeschehen eingreifen will. Im Selbstbewertungsmodell von Heckhausen werden diese Aspekte genauer unter die Lupe genommen.

Selbstbewertungsmodell (Heckhausen)

Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation von Heckhausen ist wie das Risiko-Wahl-Modell ein Erwartungs-x-Wert-Modell.

Neben den Komponenten Erwartung und Wert berücksichtigt Heckhausen auch die Kausalattribution. Denn Erfolge und Misserfolge haben nur dann Konsequenzen für das Selbstwertgefühl, wenn die Ursachen dieser Handlungsergebnisse der eigenen Person zugeschrieben werden. Von der Zeitstabilität einer zugeschriebenen Ursache hängt darüber hinaus die Erwartung ab, wie gut die Aufgabe künftig bewältigt werden kann. Die Kausalattribution hat also sowohl Einfluss darauf, wie ein Handlungsergebnis bewertet wird, als auch auf die Erwartung künftiger Erfolge oder Misserfolge. Die Kausalattribution ist demzufolge ein wichtiger, vermittelnder Prozess bei der Selbstbewertung. Ihre Integration in das Selbstbewertungsmodell erlaubt die Beschreibung und Erklärung individueller Unterschiede der Leistungsmotivation.

Komponenten des Selbstbewertungsmodells

Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation beschreibt das Zusammenwirken der Komponenten Erwartung, Wert und Kausalattribution über die folgenden Teilprozesse:

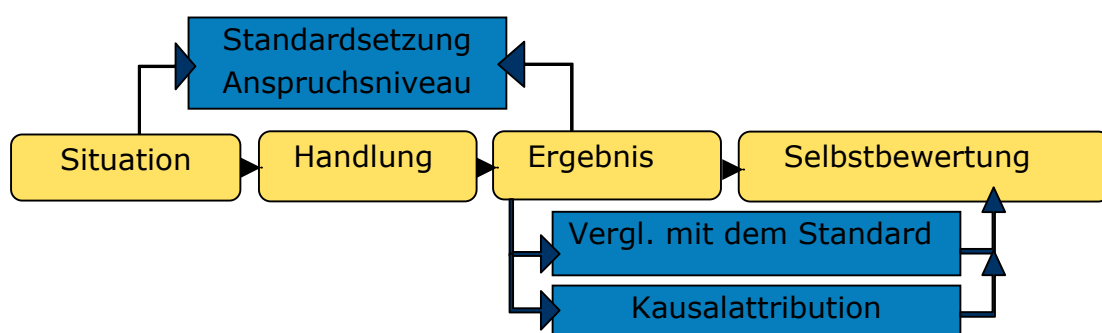


Abb. 2: Komponenten des Selbstbewertungsmodells

- Auf der Grundlage der Erwartung über die Erfolgswahrscheinlichkeit und des Anreizwertes eines Erfolges wird in der gegebenen Handlungssituation ein individueller **Standard gesetzt**, also das aktuelle Anspruchsniveau festgelegt.
- Das erreichte Handlungsergebnis wird **mit diesem Standard verglichen**. Wurde der Standard erreicht oder sogar übertroffen, kann das Resultat prinzipiell als Erfolg gewertet werden. Wurde er nicht erreicht, kann dies Misserfolg bedeuten.
- Wie sich Erfolg oder Misserfolg auf die Selbstbewertung auswirken, hängt von der **Kausalattribution** ab. Wird ein Erfolg der eigenen Person zugeschrieben, folgt eine positive Selbstbewertung. Man kann stolz sein auf diese Leistung. Umgekehrt hat eine interne Kausalattribution bei Misserfolg eine negative Selbstbewertung zur Konsequenz. Wird ein Erfolg oder Misserfolg dagegen externalen Faktoren zugeschrieben, hat dieser Erfolg keine oder kaum Auswirkungen auf die Selbstbewertung.

Attributionsforschung

In der Attributionsforschung wurde ausgehend von Weiners Klassifikationschema für Ursachen von Erfolg und Misserfolg untersucht, inwiefern sich erfolgswahrscheinliche und misserfolgsorientierte Personen in ihrer Kausalattribution unterscheiden. Untersuchungen hierzu führten Weiner (1971) und Meyer (1973) durch. Diese Untersuchungen zeigen, dass

- Erfolgswahrscheinliche Personen Erfolge eher internalen Faktoren zuschreiben, insbesondere der eigenen Fähigkeit. Erfolge bestätigen gewissermaßen die positive Fähigkeitseinschätzung. Bei Misserfolg werden zeitvariable Faktoren wie Anstrengung als Ursachen gesehen. Dieses Attributionsmuster führt selbst bei einer Balance von Erfolg und Misserfolg zu einer positiven Selbstbewertungsbilanz, ist also selbstwertdienlich.
- Misserfolgsängstliche Personen haben dagegen die Tendenz, Misserfolge mangelnder Fähigkeit zuzuschreiben. Misserfolge bestätigen hier das negative Selbstbild und wiegen daher besonders schwer. Erfolg wird dagegen meist der niedrigen Aufgabenschwierigkeit oder dem Glück zugeschrieben. Dieses Attributionsmuster führt auch dann wenn Erfolg und Misserfolg gleich häufig auftreten zu einer negativen Selbstbewertungsbilanz, ist also selbstwertschädigend.

Zusammenfassung der Ergebnisse

- Voraussetzung für eine positive Selbstbewertung ist das Setzen eines realistischen Zieles. Denn nur dann kann das Ergebnis von der eigenen Anstrengung abhängen und sich die eigene Tüchtigkeit steigern. Setzt man sich unrealistische Ziele, meidet also realistische Anforderungen, kann man weder den Zusammenhang zwischen Anstrengung und

Handlungsergebnis sehen, noch das Wachstum der eigenen Tüchtigkeit feststellen.

- Eine weitere wichtige Bedingung für eine positive Selbstbewertung ist die interne Zuschreibung des Erfolgs. Diese Bedingung ist eng verknüpft mit der Zielsetzung. Man kann Erfolg nur dann der eigenen Anstrengung oder Fähigkeit zuschreiben, wenn das Ziel realistisch war. Bei einer unrealistischen Zielsetzung sind Erfolge entweder Glücksache (bei zu schwierigen Aufgaben) oder der Aufgabenleichtigkeit zuzuschreiben. Die Selbstbewertung wird in diesem Fall nicht positiv ausfallen.
- Die positive Selbstbewertung nach einem Erfolg ist wiederum Voraussetzung dafür, dass sich Personen Leistungssituationen stellen und darin realistische Ziele wählen.

Prozessvariable	Erfolgszuversichtliche Motivausprägung	Misserfolgsmeidende Motivausprägung
Zielsetzung	Mittelschwere Aufgaben, realistische Anforderungen	Zu leichte oder zu schwere Aufgaben, unrealistische Anforderungen
Attributionsmuster (a) Erfolgsursachen (b) Misserfolgsursachen	(a) Anstrengung, Kompetenzzuwachs (b) mangelnde Anstrengung, evtl. Pech	(a) leichte Aufgabe, Glück (b) mangelnde Fähigkeit
Selbstbewertung/ Affekt	positive Affekte nach Erfolg sind gleich stark oder stärker als negative nach Misserfolg	negative Affekte nach Misserfolg sind deutlich stärker als positive nach Erfolg

Tab. 3: Zusammenfassung (nach Rheinberg, 2000; S. 37)

Möglichkeiten und Grenzen des Modells

Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation integriert Erkenntnisse aus den Erwartungs-x-Wert-Ansätzen (z.B. Atkinson, 1957) und attributions-theoretischen Motivationsansätzen (z.B. Weiner, 1972). Im Gegensatz zu McClellands Konzeption des Leistungsmotivs als assoziatives Netzwerk von erfahrenen Affekten in Leistungssituationen konzipiert Heckhausen das Leistungsmotiv als ein sich selbst verstärkendes System, bei dem Zielsetzung, Kausalattribution und Selbstbewertungsaffekte sich wechselseitig stabilisieren.

Das Selbstbewertungsmodell erwies sich insbesondere als fruchtbar für die Konzeption und Durchführung von Trainings zur Leistungsmotivation. Die Kenntnis über das Zusammenspiel von Zielsetzung, Attribution und Selbstbewertung machte deutlich, wo man ansetzen muss, um bei misserfolgsorientierten Personen Änderungen in der Ausprägung des Leistungsmotivs anzuregen.

Nach Rheinberg (2000) stellt das Selbstbewertungsmodell einen vorläufigen Endpunkt der theoretischen Entwicklungen zur Leistungsmotivation dar.

Stolz erleben im Unterricht

Wie ist es nun möglich, Schülern das Erleben von Stolz auch im Unterricht zu ermöglichen?

Ziel sollte sein, dass Schüler Aufgaben wählen können, die von ihrer subjektiven Einschätzung her mittelschwer sind. Diese Aufgaben bieten ihnen die Chance, motiviert an sie heranzugehen und Stolz auf das Ergebnis zu entwickeln. Im Schulalltag stellt sich immer wieder die Frage der Umsetzung. Mit diesem Abschnitt sollen einige Beispiele gegeben werden, wie die Differenzierung von Aufgaben in verschiedenen Themengebieten gelingen kann. Im Bereich „Aufgaben“ finden sich noch einige Anregungen, um selbst tätig zu werden und Ideen zur Aufgabendifferenzierung zu entwickeln.

Differenzierung beim Analysieren einer Karikatur



Das Krisenjahr 1923

„Michel im Schneegestöber“

Quelle: *Der wahre Jakob*, Nr. 951, 5. Januar 1923.

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Aufgabe für alle: Beschreiben Sie die Karikatur!
- Individuelle Aufgaben:
 - Wer ist Michel, wie sieht er aus, Welche Bedeutung hat er?
 - Schreibe zehn Begriffe auf, die auf den Zetteln stehen!
 - Beschreibe die Situation, in der sich Michel befindet!
- Aufgabe für alle: Setze deine Ergebnisse in Zusammenhang mit den für Deutschland prägenden Ereignissen des Jahres 1923!
- Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass man in jeder Schwierigkeitsgruppe dieselbe grundlegende Aufgabe gibt, aber je nach Differenzierung bestimmte erkenntnisleitende Hinweise bzw. Fragen dazugibt.
 - Interpretieren sie die vorliegende Karikatur!

- Interpretieren sie die vorliegende Karikatur unter folgenden Gesichtspunkten:
 1. Warum heißt die Karikatur „Michel im Schneegestöber“?
 2. Was bedeuten die Wörter, die auf den Zetteln stehen?
- Interpretieren sie die vorliegende Karikatur unter folgenden Gesichtspunkten:
 1. Was sieht man auf der Karikatur?
 2. Was soll die Haltung Michels ausdrücken?
 3. Was bedeuten die Wörter, die auf den Zetteln stehen?
 4. Was will der Karikaturist mit seiner Zeichnung zum Ausdruck bringen?

Differenzierung bei Matheaufgaben

Zugrunde liegende Aufgabe: Lösen quadratischer Gleichungen

Differenzierung:

Leicht: Gleichung und eine Lösungsmenge vorgeben, aus der dann mit Hilfe von Probieren die richtige Lösung gefunden wird.

Das Quadrat einer Zahl ist gleich das Sechsfache dieser Zahl plus vierzig. Gleichung: $x^2 = 6x + 40$

Lösungsmenge: $x = \{2; 5; 7; 10; 13\}$

Mittel: Nur Gleichung vorgeben

Das Quadrat einer Zahl ist gleich das Sechsfache dieser Zahl plus vierzig. Gleichung: $x^2 = 6x + 40$

Schwer: ohne Hilfsmittel

Das Quadrat einer Zahl ist gleich das Sechsfache dieser Zahl plus vierzig.

Differenzierung beim Beschreiben einer Bildgeschichte

9 The pretty-coloured snake (A Cherokee story) Write a text.

Schwer: Write a story on your own (about 120 words)! Try to formulate in 5 sentences maximum what the meaning of the pictures could be.

Mittel: Fill in the gaps! Put the verb forms in the right tense. Can you imagine what the meaning of the story could be?

1. A long time ago a famous Indian hunter – on his way home / carry – birds – he – shoot / see – snake – path / colourful – friendly / because – hungry – hunter – give – bird
2. A few weeks later – hunter – come – same place – rabbits – shoot snake – again / beautiful – friendly – but – grow / hunter – give – rabbit
3. Some time after that – hunter – meet – snake again / it – grow even bigger / this time – give – deer – he – shoot
4. That night – tribe – dance round – camp fire – sing / suddenly – snake – appear – attack – people / it – very hungry / people – frightened – shoot at – snake / when – snake – hurt – kill lots of people

Leicht: Fill in the gaps with suitable words! Put the verb forms in the correct tense where necessary.

1. A long ___ ago a famous Indian hunter ___ (be) on his way home. He ___ (carry) ___ birds ___ he ___ (have) shot. He ___ (see) a snake on ___ path. It ___ (be) colourful ___ friendly. Because the snake ___ (be) hungry ___ hunter ___ (give) it one ___.
2. A few weeks later ___ hunter ___ (come) to the same place with ___ rabbits which he ___ (shoot). He ___ (meet) the snake again. Still it ___ (be) beautiful and friendly but it ___ (grow). The hunter ___ (give) the rabbit to the ___.
3. Some time after that ___ hunter ___ (see) the snake a ___ time. It ___ ___ (grow) even bigger. This time he ___ (feed) it ___ the deer he had ___ (shoot).
4. That night ___ tribe ___ (dance) round the camp-fire and ___ (sing) songs. Suddenly the snake ___ (appear) and attacked the people. It ___ (be) very ___. People ___ (be) frightened and shot at the snake. When they ___ (hurt) the snake, it killed lots of people.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Motivationsrolle des Erlebens von Stolz auf die eigene Leistung für viele Bereiche untersucht.

Wie Atkinson im Risiko-Wahl-Modell herausgearbeitet hat, ist das Erleben von Stolz bei mittelschweren Aufgaben am wahrscheinlichsten.

Personen, die erfolgsmotiviert sind, setzen sich solche realistischen Ziele. Jedoch gibt es auch Menschen, die stärker darauf achten, selbstwertgefährdenden Misserfolg zu vermeiden. Diese wählen eher ganz leichte oder schwere Aufgaben. Nach Heckhausens Selbstbewertungsmodell ist diese Tendenz recht stabil aufgrund von Wechselwirkungsprozessen zwischen Zielsetzung, Kausalattribution und Selbstbewertung.

Um Schüler im Unterricht zu motivieren, sollte ihnen das Erleben von Stolz ermöglicht werden. Hilfreich dafür ist die Differenzierung bei Aufgabenstellung

und Rückmeldung. Dadurch kann der Schüler die für ihn herausfordernden Aufgaben wählen, welche ihm Erfolg und Stolz versprechen.

Literatur

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*.

Meyer, W.-U. (1973). Leistungsmotivation und Ursachenklärung von Erfolg und Misserfolg. Stuttgart: Klett.

Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.

Weiner, D. (1984). Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz.