

8.3.9 Motivation

Wenn wir nach der Motivation fragen, stellen wir die Frage nach dem *Warum* menschlichen Verhaltens und Erlebens (THOMAE, 1965). Motivation ist nach H. ROTH die erste Stufe eines Lernprozesses (vgl. 8.1.2.2); sie ist zentrale Aufgabe aller Bemühungen um Erziehung. Eine hohe Motivation stellt den wirksamsten Antrieb - gleichsam das »Schwungrad« - für Lernvorgänge dar.

8.3.9.1 Motiv versus Motivation

Unter Motiv versteht man den Beweggrund, Antrieb, Drang, Impuls, das Bedürfnis oder die Triebfeder menschlichen Verhaltens. Motive sind relativ überdauernde isolierte Beweggründe, wie zum Beispiel Durst, Hunger, Bedürfnis nach Macht oder Geltung,.... Motive werden meist erlernt, können aber auch - wie z. B. die physiologischen Grundbedürfnisse - angeboren sein.

Nicht für jedes konkrete menschliche Verhalten gibt es ein eigenes Motiv. Eine Kategorisierung der Motive ist möglich, wenn man Grundsituationen betrachtet, in denen sich der Mensch im Laufe seines Lebens immer wieder befindet.

Bedingt durch die Komplexität des menschlichen Verhaltens, kann ein einzelnes Motiv in konkreten Situationen kaum je isoliert beobachtet werden; das jeweilige aktuelle Verhalten entsteht in aller Regel aus einem Zusammenwirken verschiedener aktivierter Motive. In diesem Zusammenhang spricht man von Motivation. Motivation kommt also zustande durch Wechselwirkung zwischen den Beweggründen und den äußeren Bedingungen einer Situation, d. h. durch Aktualisierung von Motiven in einer konkreten Handlung. In diesem Sinne wird zum Beispiel Ihr Bewegungsbedürfnis (Motiv), das Sie während der Teilnahme an einer Vortragsveranstaltung eines Lehrganges nicht befriedigen konnten, aktiviert und aktualisiert, wenn Sie in einer Pause auf den Flur vor dem Hörsaal treten.

Wenn Sie sich für Ihre Lernarbeit motivieren wollen, müssen Sie Situationen schaffen, in denen *Ihre* Bedürfnisse aktualisiert werden und entsprechend zum Tragen kommen können.

Interessanterweise kommen einige Autoren (z. B. KELLY, 1965) ohne den Begriff Motivation aus. Nach SKINNER wird ein Individuum eine bestimmte Verhaltensweise dann bevorzugt zeigen (d.h. dazu motiviert sein), wenn genau dieser Verhaltensweise eine positiv verstärkte Erfahrung vorausgegangen ist; um das zu erklären, ist kein neuer Begriff nötig (JAHNKE, 1977, S. 34).

8.3.9.2 Einteilung der Motive

Motive lassen sich einteilen nach ihrer Entstehung, ihren Inhaltsbereiche und ihrer Orientierungsrichtung.

- Entstehung

Nach ihrer Entstehung unterscheidet man angeborene (primäre) und erworbene (sekundäre, erlernte) Bedürfnisse. Selbst- und

Arterhaltungstrieb gelten in diesem Zusammenhang als primäre Motive; K. LORENZ I betrachtet z. B. - in Abhängigkeit von der Interpretation der Mechanis- | men der Arterhaltung - auch den »Aggressionstrieb« als angeboren. Inhaltsbereiche

Unter diesem Aspekt unterscheidet man zwischen physiologischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bedürfnissen.

- Orientierungsrichtung

Je nach Orientierungsrichtung spricht man von intrinsischer oder extrin-sischer Motivation.

Intrinsisch oder sachbezogen motiviert lernt z. B. jemand, dem es Freude macht, sich mit einem Lernproblem auseinanderzusetzen, weil ihn die Lösung interessiert oder weil er im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung Fragen hat, die nach Beantwortung drängen. Er lernt also um der Sache willen.

Für den extrinsisch (sachfremd) Motivierten ist Lernen Mittel zum Zweck. Er will z. B. eine ausgesetzte Belohnung bekommen oder eine drohende Strafe vermeiden. Bei dieser Art der Motivation besteht, da Belohnung bzw. Bestrafung im Vordergrund stehen, verstärkt die Gefahr, daß jemand versucht, Anstrengungen in der Sache möglichst zu vermeiden und seine

Ziele mit unlauteren Mitteln (Unterschleif, »Spicken«) zu erreichen. Sachbezogene Motivation in Lernprozessen begünstigt das Behalten, erleichtert den Einstieg in die geistige Arbeit, beeinflusst künftiges Lernen positiv und macht mehr Freude, weil persönliches Interesse vorhanden ist.

8.3.9.3 Möglichkeiten zur Förderung sachbezogener Motivation

- Fragen Sie sich: »Warum lerne ich?« Erforschen und überprüfen Sie Ihre Lerngründe und -hemmnisse. Vielleicht geht die Abneigung gegen einen bestimmten Lernstoff nicht von dessen Inhalten aus, sondern die Ursache dafür liegt z. B. in einem gestörten Verhältnis zu Ihrem Kursleiter oder im organisatorischen Bereich.
- Setzen Sie sich realistische Ziele.
- Planen Sie Ihre geistige Arbeit (vgl. 8.3.2)
- Suchen Sie die *aktive* Auseinandersetzung mit Problemen, z. B. durch Mitdenken, Mitplanen und Mitmachen in den Lehrveranstaltungen.
- Schaffen Sie Querverbindungen zwischen dem aktuellen Lernstoff und Ihren anderen Prüfungsfächern sowie Ihren privaten und beruflichen Lebensbereichen.
- Aktivieren Sie Ihre Neugier. Stellen Sie *Warum-Fragen*.
- Erfolgserlebnisse durch Fremdverstärkung können dazu führen, daß durch Tätigkeiten, die ursprünglich um eines anderen Zweckes willen (Belohnung) ausgeführt wurden, das Interesse an der Sache selbst erwacht.
- Versuchen Sie, gelegentlich Lernerfolge zu antizipieren; etwa in der Form, daß Sie sich das damit zu erreichende erstrebenswerte Ziel gedanklich in Einzelheiten ausmalen. Damit wird der künftige Erfolg zum Verstärker, und Sie werden in Ihren Bemühungen angespornt.
- Sie sollten sich weder über- noch unterfordern. Orientieren Sie sich an einem - auf Ihre Verhältnisse und Ihre Situation bezogenen - mittleren Schwierigkeitsgrad.
- Vermeiden Sie Motivkonflikte (vgl. 8.3.9.5)
- Versuchen Sie, Motive miteinander zu verknüpfen. Reisen Sie gern? Das Lernen einer Fremdsprache fällt Ihnen leichter, wenn Sie es mit Ihrer Reiselust in Verbindung bringen. Sofern Sie technisch interessiert sind, können Sie durch das Herstellen von gedanklichen Querverbindungen und durch die Frage nach dem »Warum« bei technischen Vorgängen Ihre Lernlust z. B. in den Fächern Physik und Chemie mobilisieren.
- Halten Sie sich beim Lernen an die Devise: »Lust statt Frust«, und denken Sie an eine Aussage von Max EYTH: »Glücklicherweise wird alles in der Welt interessant, womit man sich ernstlich beschäftigen muß.«

8.3.9.4 Hierarchie der Motive

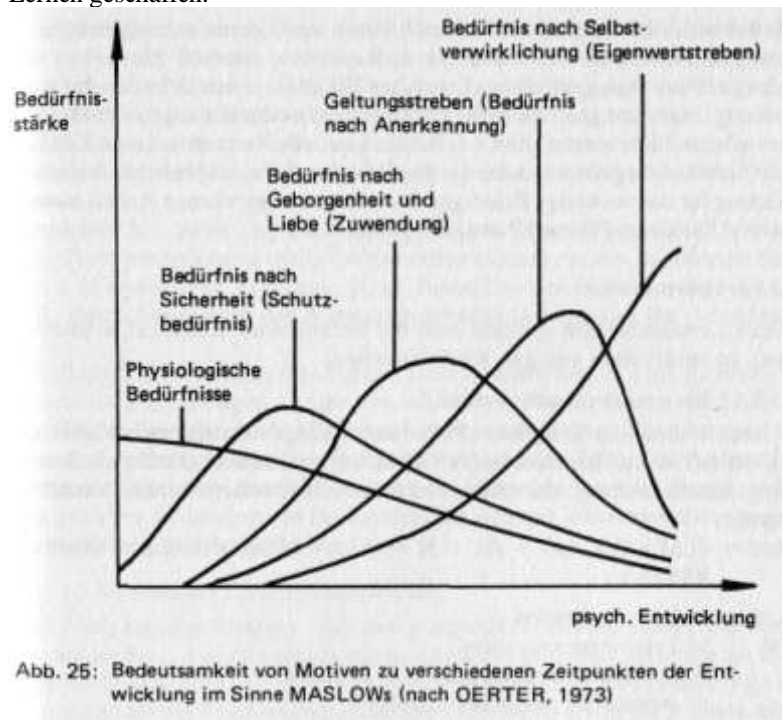
MASLOW stellte eine Rangfolge der Motive nach ihrer Bedeutsamkeit für das menschliche Leben auf (Abb. 25).

Die einzelnen Motive dieser Hierarchie sind demnach zu verschiedenen Zeitpunkten der Entwicklung von unterschiedlicher Bedeutung für das Individuum. Damit ein Motiv eine dominante Rolle spielen kann, muß das vorausgegangene erst abklingen. Zuerst müssen die grundlegenden Motive (z. B. Bedürfnis nach Nahrung) befriedigt sein, bevor »höhere« Motive (z. B. kognitive Bedürfnisse oder das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung) wirksam werden können. Sie haben sicher schon an sich selbst beobachtet, daß es sehr schwierig ist, sich für das Lernen zu begeistern, wenn einem z. B. vor Hunger der Magen knurrt.

In Notzeiten verzichtet man zunächst auf die Befriedigung höherer Bedürfnisse; erst später gibt man dann - in der umgekehrten Reihenfolge ihrer Entstehung - die anderen Bedürfnisse auf, bis es dann schließlich nur noch ums nackte Überleben geht.

Vergessen Sie nicht:

Wenn durch die Lösung einer Lernaufgabe gleichzeitig ein Bedürfnis befriedigt wird - wenn also im Idealfall Deckungsgleichheit zwischen Bedürfnis und Lernziel besteht - sind optimale motivationale Voraussetzungen für das Lernen geschaffen.



8.3.9.5 Motivkonflikte

Werden mehrere Motive gleichzeitig aktualisiert, kann es zu Konflikten kommen. Nach LEWIN (1936) ist das Individuum in seinem dynamischen psychischen Lebensfeld verschiedenen Kräften ausgesetzt. »Positive« Ziele erscheinen dem Menschen erstrebenswert, er wird von ihnen angezogen (positive Valenz). Negative Erlebnisse, Umstände und Ereignisse stoßen ihn ab (negative Valenz). Im wesentlichen können dadurch auch für Sie folgende Konflikte entstehen:

- Sie haben die Wahl zwischen zwei Alternativen, die Ihnen beide angenehm sind, z. B. zum Tanzen oder ins Theater zu gehen. Ein weiteres Beispiel für diese Art von Konflikt liefert der berühmte Esel, der zwischen zwei ihm gleich erstrebenswert erscheinenden Heuhaufen steht, sich nicht für einen der beiden entscheiden kann und deshalb verhungert.
- Sie müssen sich zwischen einer Ihnen angenehm und einer Ihnen unangenehm erscheinenden Alternative entscheiden, z. B. Fernsehen oder Geschirrspülen.
- Sie müssen zwischen zwei unangenehmen Möglichkeiten wählen, etwa das Zahnweh behalten oder zum Zahnarzt gehen.

Motivkonflikte haben Sie sicher auch schon im Zusammenhang mit Ihrer geistigen Arbeit erlebt, wenn Sie z. B. lernen, obwohl Sie lieber ins Schwimmbad gegangen wären. In solchen Fällen ist es aus Gründen der Ablenkung insgesamt gesehen meist günstiger, entweder die angenehmere Alternative zeitlich vorzuziehen - d. h. also hier, eine vertretbar lange Zeit ins Schwimmbad zu gehen -, oder die für Sie erfreulichere Möglichkeit als Belohnung für das vorherige Erledigen der weniger angenehmen Arbeit auszusetzen (PREMACK-Prinzip; PREMACK, 1959).

8.3.9.6 Lernmotivation

Unter Lernmotivation versteht man die Bereitschaft, Lernstoff aufzunehmen, zu verarbeiten und ggf. wiederzugeben.

8.3.9.6.1 Faktoren der Lernmotivation

Lernmotivation - als komplexes Phänomen - hängt von mehreren Variablen ab, die sich nach HECKHAUSEN (1968) in folgendem übersichtlichen Beziehungszusammenhang, der später von ihm noch erweitert wurde, darstellen lassen:

$$\text{Motl} = (\text{LM} \times \text{E} \times \text{Ae}) + \text{As} + \text{N} + (\text{bld} + \text{bZust} + \text{bAbh} + \text{bGelt} + \text{bStrafv})$$

- Motl = Lernmotivation
 LM = Leistungsmotivation
 E = Erreichbarkeit des gestellten Lernziels
 Ae = Anreiz des möglichen Erfolgs
 As = Anreiz des Sachbereiches (Sachinteresse)
 N = Neuigkeitsgehalt der gestellten Aufgabe oder Sache
 bld = Bedürfnis nach Identifikation mit dem Vorbild (z. B. Vorbildwirkung des Lehrers)
 bZust = Bedürfnis, Zustimmung zu erhalten; Streben nach positiver Beurteilung der eigenen Person oder Leistung
 bAbh = Bedürfnis der Abhängigkeit
 bGelt = Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung
 bStrafv = Bedürfnis nach Strafvermeidung

Einige Anmerkungen zu dem durch die Formel beschriebenen Sachverhalt: - LM, E und Ae sind besonders wichtige Variablen für die Lernmotivation. Sie sind in der Formel multiplikativ miteinander verknüpft. Wenn eine dieser Variablen Null wird, bekommt der ganze erste Klammerausdruck den Wert Null. Der Erreichbarkeitsgrad E geht z. B. gegen Null, wenn eine Aufgabe als unlösbar empfunden wird. Der Anreiz des möglichen Erfolges Ae ist bei zu leichten Aufgaben klein, da der Ansporn, das Ziel zu erreichen, weitgehend fehlt. Bei mittlerer- subjektiv empfundener-Schwierigkeit der Aufgaben sind E und Ae - und damit der Wert ihres Produktes - groß; d. h. dieser Schwierigkeitsgrad hat den höchsten Anregungswert.

- Lerninhalte und Aufgaben, die für den Lernenden etwas Neues enthalten, sind für ihn von besonderem Interesse. Sie sollten deshalb, z. B. beim wiederholenden Üben im Rahmen Ihrer Prüfungsvorbereitung, auf für Sie neue Aufgabenstellungen zurückgreifen.
- Bei den in der letzten Klammer genannten Motiven handelt es sich um extrinsische, meist situationsunabhängige, personenspezifische Bedürfnisse.

Versuchen Sie, unter Zugrundelegung der in der Formel genannten Variablen, Ihre persönliche aktuelle Lernsituation zu analysieren. Sie können dadurch Hinweise zur Erhöhung Ihrer Einsatzbereitschaft beim Lernen -z. B. durch Steigerung des Anregungsgehaltes der Lerninhalte - bekommen.

Während Kinder leider oft in erster Linie deshalb lernen, um schulischen Ansprüchen zu genügen (Angst vor schlechten Noten, Angst vor Strafe, ...), richten Erwachsene ihre Lernmotive meist verstärkt auf überdauernde, sinn- und einsichtsvolle, überwiegend selbstgesteckte Ziele. Die Aufwand/Ertrag-Relation bei Lerntätigkeiten ist für Erwachsene in der Regel auch von größerer Bedeutung als für Kinder, die sich mit Zeitvergeudung beim Lernen häufig leichter abfinden.

8.3.9.6.2 So beeinflusst Lob die Arbeitsleistung

1982 - im »Jahr des Kindes« - sah man gelegentlich Autoaufkleber, die dem Betrachter die i. a. sicher nicht unberechtigte Frage stellten: »Haben Sie Ihr Kind heute schon gelobt?« Häufig wird in der Erziehung stärker das Negative gesehen als das Positive und »Richtiges«. Dem entspricht die Bedeutung, die Tadel und Strafe als Erziehungsmittel - leider - im Vergleich zu Lob vielfach bekommen haben. Verhaltensbeobachtungen bei Lehrern zeigen z. B. meist folgendes Ergebnis: Lehrer wenden während des Unterrichts negative Sanktionen wesentlich häufiger an als positive Verstärkung (TAUSCH/TAUSCH, 1979, S. 173).

Warum wird nun so wenig gelobt? Häufig liegt es sicher daran, daß *relative* Fortschritte zuwenig gesehen und geschätzt werden. Erwachsene stellen oft Erwachsenen-Ansprüche, die von den Kindern nicht erfüllt werden können. Zudem ist die Kontrastwirkung von Fehlern, die in aller Regel in weit geringerem Maße als »richtiges«, d.h. situationsgemäßes Verhalten auftreten, größer. Von der Norm abweichendes, »fehlerhaftes« Verhalten fällt damit stärker auf, und es verursacht unangenehme Emotionen beim Beobachter, der sich bemüht, diese Gefühle möglichst bald wieder abzureagieren. Die Effizienz von Belohnungen hängt nach den Erkenntnissen der Lern-Psychologie u. a. davon ab, daß sie der »Tat« unmittelbar auf dem Fuße folgen und daß sie der vorausgegangenen Leistung adäquat sein müssen. Die Belohnung sollte jedoch nicht nur der gezeigten Leistung, sondern auch den jeweiligen Anstrengungen, die für das Erbringen der Leistung unternommen wurden, angemessen sein.

Noten, die bei Prüfungen erzielt werden, messen in erster Linie das aktu-

elle Leistungsvermögen am Prüfungstag, das sicher nicht ausschließlich von den vorangegangenen Anstrengungen abhängt. Bedenken Sie deshalb: Niemand kennt Ihre eigenen Anstrengungen so gut wie Sie selbst. Berücksichtigen Sie diesen Sachverhalt bei der persönlichen Wertung Ihrer Prüfungsergebnisse.

Die Psychologin E.B. HURLOCK hat sich in verschiedenen Untersuchungen mit den Auswirkungen von Lob und Tadel auf die Rechenleistungen von Schülern des 4. und 6. Schuljahres befaßt. Dabei ergab sich folgendes (nach LÜTTGE, 1977, S. 80 ff.):

- Wenn der Versuchsleiter sich an den Fort- bzw. Rückschritten der Schüler desinteressiert zeigte - also »gleichgültiges Unbeteiligtsein« demonstrierte - fielen die Lernanstrengungen der Versuchspersonen besonders stark ab.
- Einmaliges Lob zeigte zwar die gleiche Wirkung wie einmaliger Tadel, anhaltendes Lob wirkte sich jedoch wesentlich günstiger auf die Lernleistung aus als anhaltender Tadel. Zum Beispiel war der Lernfortschritt der Versuchsteilnehmer, die in der Gruppe individuell gelobt worden waren, am 5. Tag etwa doppelt so groß wie der der getadelten Kinder.

Menschen mit einem überwiegend negativen Selbstbild neigen oft dazu, verdientes Lob abzuweisen. Auf die Feststellung: »Das haben Sie gut gemacht« hört man als Antwort selten: »Da haben Sie recht, das glaube ich auch«, viel häufiger entgegnet der so Gelobte: »Es könnte besser sein« oder: »Na ja, aber ...« Solche Menschen bringen sich dadurch um verdiente Erfolgserlebnisse.

8.3.9.6.3. Leistungsmotivation

HECKHAUSEN definiert Leistungsmotivation als »das Bestreben, die persönliche Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern und möglichst hochzuhalten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann« (HECKHAUSEN, 1965, S. 604).

Das Leistungsmotiv - wie die Neugier ein zentraler Aspekt intrinsisch motivierten Lernens - ist ein erlerntes Motiv. Angeborene Einflüsse sind dabei nicht auszuschließen, sie wurden jedoch bisher nicht nachgewiesen.

8.3.9.6.3.1 Genese des Leistungsmotivs

Die Voraussetzung für leistungsthematisches Erleben bei einem Kind ist, daß es beim Spielen nicht nur an der Tätigkeit selbst, sondern am jeweiligen Ergebnis interessiert ist (Wetteifer, kognitive Erfassung von Wettbewerbssituationen). Die Entwicklung des Leistungsmotivs beginnt zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr und ist im Alter von 6 Jahren weitgehend abgeschlossen. Da es sich um ein erlerntes Motiv handelt, spielt bei seiner Genese das elterliche Erziehungsverhalten eine ausschlaggebende, lebenslang prägende Rolle (nach ASCHERSLEBEN, 1977). Hohe eigene Leistungserwartungen

der Eltern und ein positives Verhältnis zu ihrem Kind, verbunden mit der Ermutigung zu leistungsmotiviertem Handeln, bewirken ein verstärkt leistungsorientiertes Verhalten des Kindes, das sich bemühen wird, auch diesbezüglich seinen Eltern zu gefallen. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang auch die Vorbildwirkung des intellektuellen Leistungsstrebens der Eltern. Behindert wird die Entwicklung des Leistungsmotivs durch übertriebenen Dirigismus der Eltern und Überforderung des Kindes, die Resignations- und Minderwertigkeitsgefühle erzeugen können (SKOWRO-NEK, 1974).

Ungefähr zwischen dem 6. und 14. Lebensjahr kommt es zu einer Stabilisierung des Leistungsmotivs. Über die weitere Entwicklung bis zum 40. Lebensjahr liegen keine gesicherten empirischen Befunde vor. Es hat jedoch Versuche gegeben, die nach dem sechsten Lebensjahr (angeblich) nur noch schwer korrigierbare Leistungsmotivation bei Erwachsenen und Jugendlichen zu verändern. MCCLELLAND setzte entsprechende Trainingsprogramme bei einer Gruppe niedrig leistungsmotivierter indischer Geschäftsleute zur Kompensation diesbezüglicher frühkindlicher erzieherischer Versäumnisse ein. Die Versuchspersonen wurden dabei mit Situationen konfrontiert, die ihrer Kindheit nachempfunden waren. Nach Ende des Kurses zeigte sich dabei ein gewisser Anstieg der beruflichen Aktivität der Probanden. KOLB (1965) organisierte ein Trainingscamp für Oberschüler, die nach Einschätzung ihrer Eltern und Lehrer aufgrund ihrer Fähigkeiten hätten bessere Leistungen erreichen können, als sie tatsächlich erbracht wurden (sog. *underachievers*) und arbeitete mit ähnlichen Methoden wie MCCLELLAND. Diese Bemühungen führten zu einer relativ überdauernden Verbesserung der Schulleistungen - allerdings nur bei Schülern aus höheren sozialen Schichten (nach ASCHERSLEBEN, 1977, S. 42 f.).

Etwa ab dem 40. Lebensjahr scheint-u. a. bedingt durch die bis dahin in der Regel erfolgte berufliche und familiäre Stabilisierung - das Leistungsmotiv i. a. abzunehmen; entsprechende Untersuchungen von VEROFF in den USA diagnostizierten sogar ein starkes Nachlassen. Bei anderen Erhebungen (KUHLEN, JOHNSON) ergab sich, daß ab dem 40. Lebensjahr bereits Pensionsgedanken eine nicht unerhebliche Rolle spielen (ASCHERSLEBEN, 1977, S. 45).

8.3.9.6.3.2 Anspruchsniveau

Das Anspruchsniveau, an dem die eigene Tüchtigkeit gemessen wird, ist die Gesamtheit aller Erwartungen und Ansprüche an die zukünftige eigene Leistung; es bezeichnet den Grad der Schwierigkeit, den sich ein Mensch anverlangt, und wird wesentlich von den Normen der Bezugsgruppen (Familie, Gleichaltrigengruppe, ...) geprägt. Das auf eine konkrete Aufgabe bezogene Anspruchsniveau wird auch Gütemaßstab genannt. Die Begriffe Anspruchsniveau und Gütemaßstab werden jedoch in der Literatur oft synonym benutzt.

Ob Sie eine Leistung als Erfolg oder Mißerfolg erleben, hängt nicht allein von ihrer objektiven Güte ab (z. B. von der erzielten Note), sondern auch davon, ob Sie *Ihr* Anspruchsniveau erreicht haben oder nicht. Mißerfolge bei Aufgaben aus einem subjektiv empfundenen mittleren Schwierigkeitsbereich führen oft zu einer Senkung, Erfolge zu einer Erhöhung des Anspruchsniveaus (HoppEsches Verschiebungsgesetz). »Optimale Passung« (HECKHAUSEN, 1971) liegt vor, wenn das Anspruchsniveau des Lernenden mit dem Grad der Schwierigkeit der Aufgabe übereinstimmt.

Das individuelle Leistungsverhalten wird - außer vom persönlichen Anspruchsniveau - von der Stärke des Leistungsmotivs (im Vergleich zu anderen Motiven wie z. B. zum Machtmotiv) und von der jeweiligen Erwartungshaltung bestimmt. Bezüglich dieser Erwartungshaltung unterscheidet man zwei Tendenzen: »Hoffnung auf Erfolg« (erfolgszuversichtlich, erfolgsmotiviert, erfolgsorientiert) und »Furcht vor Mißerfolg« (mißerfolgsängstlich, mißerfolgsmotiviert, mißerfolgsorientiert). Kennzeichen idealtypischer erfolgszuversichtlicher und mißerfolgsängstlicher Menschen:

Erfolgszuversichtliche:

- Realistisches Anspruchsniveau
- Bevorzugung von Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad
- Erfolg führt zu einer Heraufsetzung des Anspruchsniveaus
- Bei Mißerfolg verstärkt sich die Motivation und die Anstrengung

Mißerfolgsängstliche:

- Unrealistisches Anspruchsniveau

- Bevorzugung von sehr leichten oder sehr schweren Aufgaben
- Weder Erfolg noch Mißerfolg wirkt motivierend
- Leistungsanforderungen werden als Bedrohung empfunden, der nur da durch begegnet werden kann, daß die Ansprüche erfüllt werden.

8.3.9.6.3.3 Kausalattribution

Unter Kausalattribution versteht man die Ursachen-Zuschreibung oder Ursachen-Erklärung, die jeder Mensch für sich unwillkürlich - z. B. im Zusammenhang mit Erfolg und Mißerfolg - vornimmt.

Leistungsergebnisse können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden (Tab. 4). Dabei geht es nicht darum, welche Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg, objektiv betrachtet, tatsächlich vorliegen, sondern darum, wie der Prüfling diese selbst sieht.

Erfolgszuversichtliche und mißerfolgsängstliche Menschen unterscheiden sich in ihrer Kausalattribution grundsätzlich voneinander. Im Falle des Erfolges betonen die Erfolgszuversichtlichen die internalen Faktoren (»Ich bin nun mal so tüchtig«, »Ich habe mich eben entsprechend angestrengt«, ...), die Mißerfolgsängstlichen die externalen Aspekte (»Die Aufgabe war so leicht«, »Glück gehabt!«,...). Tritt Mißerfolg ein, sehen die Er-

	Internale Faktoren	Externale Faktoren
Stabile Faktoren	Tüchtigkeit, Fähigkeiten	Aufgabenschwierigkeit
Variable Faktoren (ändern sich von Fall zu Fall)	Eigene Anstrengungen	Zufall (Glück oder Pech)

Tab. 4: Ursachentypen für Erfolg und Mißerfolg nach WEINER, 1972, S. 356

folgsorientierten überwiegend variable Faktoren als Ursache (»Pech gehabt«, »Das nächste Mal werde ich mich mehr anstrengen«,...), die Mißerfolgsorientierten führen demgegenüber eher stabile Faktoren als Begründung an (»Ich bin nun mal dumm«, »Die Aufgabe war zu schwer«, ...). Durch diese unterschiedliche Art der Ursachenzuschreibung wirken auf den Erfolgsorientierten sowohl Erfolg als auch Mißerfolg motivierend, während der Mißerfolgsängstliche weder aus Erfolg - er betrügt sich ja quasi um sein Erfolgserlebnis - noch aus Mißerfolg neue Energien für seine weitere Arbeit freimachen kann.

Praktische Nutzenanwendung

- Wenn Sie überwiegend erfolgsmotiviert sind, so freuen Sie sich darüber.
- Wenn Sie zu den eher Mißerfolgsorientierten gehören, sollten Sie versuchen, sich Einsicht in die Zusammenhänge Ihrer Ursachenzuschreibung zu verschaffen, denn: »Es kann als hinlänglich gesichert gelten, daß eine kognitive Korrektur dieser negativen, auf Insuffizienzerlebnisse ausgerichteten Kausalattributionsmechanismen langfristig eine Reduktion der Leistungsangst zu bewirken vermag« (WALTER, 1981, S. 243).
- Bemühen Sie sich um die Reduktion von kognitiven Dissonanzen. Zu den kognitiven Fähigkeiten und Funktionen des Menschen gehören die bewußte Wahrnehmung, das Erkennen, Vorstellen, Urteilen, Denken, Auf FESTINGER (1957) geht die sog. Theorie der kognitiven Dissonanz zurück. Danach schafft sich ein Mensch zu jeder realen Gegebenheit (z. B. Prüfungsergebnis) ein kognitives Abbild (= kognitives Element). Solche kognitiven Elemente (Meinungen, Überzeugungen, Einstellungen) sind in aller Regel keine getreuen Abbildungen der Realität, sondern sie sind zumindest durch die subjektive Wahrnehmung verzerrt. Die Theorie geht nun in ihrer Grundannahme davon aus, daß jeder Mensch bestrebt ist, seine kognitiven Elemente in Konsonanz, d. h. in logischer Widerspruchsfreiheit, zu halten und Dissonanzen zu vermeiden.

Beispiele:

- für Konsonanz:
»Ich habe viel gelernt.«

- »Ich habe in der Prüfung gut abgeschnitten.«
 - für Dissonanz:
 - »Ich habe viel gelernt.«
 - »Ich habe in der Prüfung versagt.«
- Welche Möglichkeiten zur Dissonanzreduktion - und damit langfristig gesehen auch zur Änderung der für Mißerfolgsorientierte typischen Kausalattribution - kommen in diesem Zusammenhang in Betracht?
- Man kann eines der Elemente verändern, das an diesem dissonanten » Zustand beteiligt ist, indem man zum Beispiel nach gründlicher Analyse zu der Erkenntnis kommen könnte: »Ich habe, da ich unkonzentriert gearbeitet habe, wohl doch nicht genug gelernt.«
- Man könnte - wiederum nach gewissenhafter Betrachtung der Gesamtsituation - ggf. neue kognitive Elemente hinzufügen, die das Gesamtverhältnis in Richtung Konsonanz verschieben, z. B. »Die Lernunterlagen waren schlecht«, »Die Lerninhalte sind schwer verständlich«, »Der Unterricht war unzureichend organisiert«, ...

8.3.10 Konzentrationsfähigkeit

8.3.10.1 Aufmerksamkeit und Konzentration

Die Begriffe Konzentration und Aufmerksamkeit werden im Alltag oft synonym benutzt. Aufmerksamkeit als Oberbegriff ist im Sinne der Psychologie die - durch Selektionsprozesse bedingte - Hinwendung des Bewußtseins auf bestimmte Objekte, Vorgänge, Gedanken u.a.; dadurch treten alle an deren Eindrücke in den Hintergrund. Die zugrundeliegenden Prozesse der 5 Auswahl können willentlich (willkürlich) gesteuert werden oder unwillkürlich ablaufen. Konzentration ist die Form der Aufmerksamkeit, der willentlich gesteuerte Selektionsprozesse zugrundeliegen; die Grenzen zur oben definierten allgemeinen Aufmerksamkeit sind dabei fließend.

Wenn wir uns konzentrieren, werden - gleichsam wie Sonnenstrahlen durch ein Brennglas - die »Strahlen« unseres Bewußtseins auf einen einzigen Punkt, auf eine Mitte hin, gesammelt.

8.3.10.2 Wodurch wird die Konzentration beeinflusst?

Durch den Einsatz des Willens kann die Konzentration entscheidend beeinflusst werden. Daneben wirken sich aber auch Motive (Bedürfnisse) und Gefühle auf die Konzentration - und in noch stärkerem Maße auf die nicht-willentlich gesteuerte Aufmerksamkeit - aus. Das Interesse an Neuem (Neugiermotiv) ist z. B. eine der bedeutendsten motivationalen Grundlagen der Konzentration. Daß Emotionen wie Traurigkeit, Freude oder gar Haß die Konzentration beeinflussen können, wissen Sie sicher aus eigener Erfahrung.

Die Konzentration hängt wesentlich vom Interesse an der Sache ab. Auch Sie haben gewiß schon erlebt, daß Sie von einer Sache - etwa einem spannenden Buch - so »gefesselt« waren, daß Sie nichts anderes mehr wahrgenommen haben. Registriert wird das, was am meisten interessiert. Wenn Ihre geistige Arbeit Ihr Interesse nicht genügend wecken kann, sind Sie »zerstreut«, d. h. Ihre Aufmerksamkeit ist »gestreut«. Denken Sie in diesem Zusammenhang an einen Satz von Ulrich BEER: »Wer sich während der Lernzeit halbiert, verdoppelt sie.«

Weitere »Feinde« der Konzentration sind Angst, Müdigkeit, Schmerzen, Krankheit, Lärm, zuwenig Schlaf, beengte Wohnverhältnisse, Sorgen, Nervosität, Träumereien, ...

8.3.10.3 Möglichkeiten zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit

- Nehmen Sie sich die »Feinde« Ihrer Konzentrationsfähigkeit der Reihe nach vor und versuchen Sie, diese auszuschalten.
- Erledigen Sie immer eins nach dem ändern, arbeiten Sie immer nur an *einer* Sache.
Ihr Zeit- und Arbeitsplan gibt Ihnen die Sicherheit, daß Sie nichts versäumen, wenn Sie sich ganz dieser einen Sache widmen. BISMARCK wird die Äußerung zugeschrieben: »Das Geheimnis meines Erfolges ist, daß ich immer nur einen Hasen jage.«

- Leben und arbeiten Sie im Hier und Jetzt; lassen Sie sich nicht von Vergangenen oder Zukünftigen ablenken.
- Erstellen Sie eine Prioritätenliste der Wichtigkeit Ihrer Aufgaben; arbeiten Sie danach.
- Vermeiden Sie Unordnung am Arbeitsplatz. Äußere Ordnung erleichtert Ihnen inneres »Aufgeräumtsein«.
- Beseitigen Sie Ablenkungen und Störfaktoren.
- Nutzen Sie den konditionierten Gewöhnungseffekt von festen Arbeitszeiten und festem Arbeitsplatz (vgl. 8.1.1.1).
- MADDOX (1963) stellte fest, daß eine *leichte* Muskelanspannung die Geistestätigkeit positiv beeinflusst. Im Zustand vollständiger Entspannung können Sie sich schwer konzentrieren. Verzichten Sie deshalb bei Ihrer geistigen Arbeit auf Sitzgelegenheiten, die mehr zum Ausruhen als zur geistigen Anstrengung einladen. Versuchen Sie Ihre Lese-Arbeit nicht im Liegen zu bewältigen.
- Stellen Sie sich gelegentlich das Endziel Ihrer Arbeit vor.
- Lassen Sie sich nicht unter Zeitdruck setzen.
- Bemühen Sie sich beim Lernen um möglichst bildhafte Vorstellungen von Sachverhalten; sie sind einprägsamer als Worte.
- Wechseln Sie im Fortgang Ihrer Arbeit Arbeitsgebiete (z. B. verschiedene Fächer) und Tätigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören,...).
- Planen Sie bei Ihrer Tätigkeit Pausen ein (vgl. 8.3.3.5.1), die Sie unbeschwert von Gedanken an Ihre Arbeit genießen können.

Nutzen Sie die konzentrationsfördernde Wirkung des Autogenen Trainings.

Lernen Sie meditieren; zum Beispiel ist eines der drei Ziele des Zen, die »Entwicklung der Kraft der Konzentration«.

Ein altes Hausmittel steigert die Konzentrationsfähigkeit. Aus neueren Untersuchungen über die Wirksamkeit der im Baldrian enthaltenen Valerpotriate zieht Professor Josef HÖLZL vom Institut für Pharmazeutische Biologie der Universität Marburg den Schluß, daß Baldrian nicht nur die Nerven beruhigt, ohne die Wachheit zu dämpfen, sondern zugleich auch die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit steigert. Am deutlichsten zeigt sich dieser Effekt bei dem natürlichen Mischungsverhältnis der Substanzen, wie es in der Baldrianwurzel vorliegt. Da die Valerpotriate fettlöslich sind, sind sie in den traditionellen Baldriantinkturen jedoch praktisch nicht enthalten.

Machen Sie regelmäßig Konzentrationsübungen. Meist handelt es sich dabei um Beobachtungsübungen.

Stärken und verfeinern Sie Ihr Wahrnehmungsvermögen.

- Betrachten Sie einen bestimmten Gegenstand (z. B. Ihre Armbanduhr).
Schließen Sie die Augen und stellen Sie sich dieses Objekt genau vor. Zeichnen Sie anschließend den Gegenstand auf, ohne ihn vorher noch einmal anzusehen.
- Machen Sie sich alltägliche Vorgänge bewußt.
Beispiel: Kaffeetrinken (Sie sehen die Tasse, berühren den Henkel, heben die Tasse an, Ihre Lippen berühren den Rand der Tasse, die Flüssigkeit benetzt Ihre Lippen, Sie spüren die Wärme, Sie empfinden den Geschmack, Sie schlucken und stellen die Tasse wieder ab.)
- Blicken Sie auf eine Seite eines Buches.
Zählen Sie z. B. alle »i« auf dieser Seite.