

„Ich kann nicht – gibt's nicht!“

Wie die individuelle Rückmeldung den Attributionsstil, die Motivation und die daraus resultierende Lernleistung langfristig verbessern kann

Bearbeitet von
Vanessa Brandt

Erstauflage 2014. Taschenbuch. 108 S. Paperback

ISBN 978 3 95850 533 9

Format (B x L): 15,5 x 22 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein > Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Leseprobe

Textprobe:

Kapitel 3.2., Günstige Attributionstendenzen:

Wie im Kapitel 'Attribution' schon an mehreren Stellen erwähnt und durch zahlreiche empirische Studien belegt, sind Attributionen bei einem Erfolg auf internale und bei einem Misserfolg auf variable und kontrollierbare Ursachenerklärungen am günstigsten für die Lern- und Leistungsmotivation. Diese haben einen erheblichen Einfluss auf die Leistungen eines Schülers. Wird Misserfolg von der eigenen Begabung abhängig gemacht, so meint der Schüler, keinen Einfluss auf die Leistungsresultate zu haben und seine Anstrengung lässt nach. Attribuiert er Misserfolg aber auf seine Anstrengung, so macht er das nächste Leistungsergebnis vom Ausmaß seiner Anstrengung abhängig. Er sieht die Möglichkeit seine Leistungsresultate zu ändern und strengt sich vermehrt an, was einen Leistungsanstieg zur Folge hat.

Dennoch ist zu beachten, dass realistische Attributionen nicht immer motivationsförderlich sind. Schüler mit einem ausgeprägten Selbstbewusstsein sollten eine Förderung der Lernmotivation erfahren. Wohingegen bei Schülern mit Selbstwertdefiziten das Selbstbewusstsein gestärkt werden sollte. Aufgrund dessen muss man zwischen motivations- und selbstwertförderlichen Attributionsrückmeldungen unterscheiden. Motivationsförderliche Attributionsrückmeldungen beruhen meist auf Anstrengung (internal variabel) und selbstwertförderliche auf die Fähigkeiten (internal, stabil).

Am günstigsten ist eine Kombination aus beiden Formen der Rückmeldung. Man sollte das Verhältnis von motivations- und selbstwertförderlichem Anteil dabei an das Kind anpassen. Meldet man aber einem Kind permanent zurück, dass es die gute Note wegen der großen Anstrengung geschrieben hat, so führt dies wohlmöglich dazu, dass dieses Kind frustriert ist, da es sich immer anstrengen muss, um gute Leistungen zu erzielen.

3.3., Techniken des Reattributionstraining:

Die in der Literatur beschriebenen Techniken des Reattributionstrainings lassen sich in zwei Kategorien aufteilen: die Modellierungs- und Kommentierungstechniken. In diesem Kapitel beziehe ich mich überwiegend auf Schober und Ziegler (2001) sowie auf Castello (2004).

3.3.1., Modellierungstechniken:

Die Modellierungstechniken stützen sich auf die Theorie des Modellerns von Bandura. Ein Modell äußert verbal die gewünschten Attributionen oder erläutert geeignete Attributionstile. Die Person, deren Attributionstil verändert werden soll, ahmt die Attributionen des Modells nach. Man unterscheidet bei den Modellierungstechniken folglich zwischen der Demonstration des Attributionstils und der Aufklärung. Anhand von zwei Studien möchte ich den Verlauf eines Reattributionstrainings, in dem die Modellierungstechniken in Form von Demonstration angewandt wurden, darstellen.

Eine typische Studie zur Demonstration des Attributionstils ist die von Gattling-Stiller, Gerlin,

Stiller, Voß und Wender (1979) (Ziegler & Schober, 2001). Misserfolgsorientierte Schüler der fünften und sechsten Klasse schauten sich ein Video an, in dem Modelle Aufgaben bearbeiteten. Das Modell äußerte vorerst misserfolgsorientierte Attributionen, wie beispielsweise 'ich bin zu dumm...'. Darauf wechselte es aber zu erfolgs- und anstrengungsorientierten Attributionen, wie 'ich bin nicht zu dumm, ich habe mich einfach nicht genug angestrengt'. Die Kinder zeigten nach dem Betrachten des Videos eine Zunahme der anstrengungsorientierten Attributionen, allerdings kein erhöhtes Ausdauerverhalten. Das zeigten Schüler einer anderen Experimentalgruppe, denen das Ausdauerverhalten zusätzlich durch das Modell demonstriert wurde.

Eine weitere Studie führten Wilson und Linville (1982 und 1985) durch. Es wurde Studienanfängern ein Videointerview mit Studenten aus höheren Semestern gezeigt. In dem Interview beschrieben diese wie sich die durchschnittliche Note während ihres Studiums kontinuierlich verbesserte. Dabei formulierten sie die Informationen so, dass sie den Attributionsstil von stabilen zu variablen Ursachen ändern sollten. Die Studenten, die das Video sahen, zeigten direkt nach dem Training einen deutlichen Leistungszuwachs und erhielten im Vergleich zur Kontrollgruppe eine bessere Durchschnittsnote.

Eine weitere Studie soll die Aufklärungstechnik näher erläutern. Noel, Forsyth und Kelley (1987) klärten Studenten, die in den ersten zwei Klausuren des Semesters schlechte Leistungsergebnisse hatten, darüber auf, dass Misserfolge auf variable und internale Gründe, wie Anstrengung oder nicht ausreichende Motivation, zurückzuführen seien. Im Vergleich zur Kontrollgruppe erzielten diese Studenten in den späteren Klausuren bessere Leistungsergebnisse.

3.3.2., Kommentierungstechniken:

Die wichtigsten drei Formen der Kommentierungstechniken sind das verbale Reattributionstraining, das schriftliche Reattributionstraining und die operante Methode. Bei dem verbalen Reattributionstraining werden die Handlungen und Handlungsergebnisse einer Person durch einen Trainer mündlich kommentiert. In der Schule könnten demnach die Leistungsergebnisse eines Schülers durch die Lehrkraft kommentiert werden. Die verbalen Kommentare beinhalten motivations- und/oder selbstwertförderliche Attributionen. Anhand einer Studie von Dweck (1975) soll die Wirkung von Kommentaren auf Leistung der Lernenden verdeutlicht werden. Als hilflos eingestufte Kinder mussten in 25 Trainingssitzungen Mathematikaufgaben bearbeiten. Sie bekamen entweder dauerhaft Erfolgserlebnisse oder gemischte Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse verbal vermittelt. Misserfolge wurden dabei immer auf ungenügende Anstrengung attribuiert. Die Reattributionstrainingsgruppe zeigte einen deutlichen Leistungszuwachs, während die Gruppe der erfolgsorientierten Kinder keine Veränderung zeigte.

Bei dem schriftlichen Reattributionstraining werden die Leistungen von Schülern schriftlich kommentiert. Auch hier möchte ich eine Studie vorstellen. Supersaxo, Perrez und Kramis (1986) gaben Lehrern den Auftrag, 10 Wochen lang unter jede Klassenarbeit eine Erklärung zu den Leistungen eines Schülers zu schreiben. Die Note wurde dabei auch unter die Arbeit geschrieben. Die Lehrer wurden darauf hingewiesen, dass sie sich vor der Formulierung des Kommentars in den entsprechenden Schüler hineinversetzen sollen, um einschätzen zu können, ob das Ergebnis

für den Schüler ein Erfolg, eine durchschnittliche Leistung oder einen Misserfolg darstellt. Die Kommentare der Lehrkräfte enthielten nach deren Überlegungen günstige Attributionen für den jeweiligen Schüler. Im Posttest attribuierten diese Schüler Erfolge vermehrt auf internal, stabile Ursachen (eigene Begabung) und seltener auf variable, externale Ursachen (Leichtigkeit der Aufgabe). Die Misserfolge wurden von den Schülern weniger auf internal, stabile Ursachen (eigene Begabung) und mehr auf internal variable Ursachen (eigene Anstrengung) attribuiert. Des Weiteren nahm die Unlust auf Schule ab, aber nicht die Schulangst.

Bei der operanten Methode werden bestimmte Ursachenzuschreibungen verstärkt und andere reduziert. Die Kommentierung erfolgt anders als bei schriftlichen oder verbalen Reattributionstraining erst, wenn der Schüler sich selbst bewertet und reflektiert hat. Im Folgenden möchte ich die Schritte des Verfahrens von Emmer, Hofmann und Matthes (2001) nennen. Der Schüler bewertet seine Leistung zunächst selbst. Er entscheidet, ob er mit dem, was er geschafft hat zufrieden ist und begründet im nächsten Schritt sein Ergebnis. Warum ist das Ergebnis gut? Warum ist es eher nicht so gut? Was hat dazu geführt? Im Anschluss daran soll er die Aufgabe einordnen. Er entscheidet, ob es eine eher leichte Aufgabe war oder eine schwere Aufgabe. Im letzten Schritt analysiert er die Ursachen differenziert. D.h. er beschreibt, was schwer oder leicht an der Aufgabe war und wie er beim Lösen der Aufgaben vorgegangen ist. Die Lehrkraft bekräftigt alle Aussagen des Schülers, die mit dem Interventionsziel übereinstimmen. Auf diese Weise soll der Schüler die günstigen Attributionen übernehmen.