

Motiviert lernen

Selbstwirksamkeit und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken

VON BARBARA DRECHSEL & MANFRED PRENZEL

Kinder müssen sich vieles trauen – auch in der Schule. Wie können Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, dass sie ein realistisches Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln?

FOTO: RANDI DUBOKS



7 Uhr und die Schullust hält sich in Grenzen. Ein Grund dafür kann in einem Selbstkonzept liegen, das durch mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten geprägt ist.

L uise soll beim Schwimmen vom Beckenrand springen, Paul zum ersten Mal bei einem Freund übernachten. Carla versucht, sich die Schuhe allein zu binden, und Theo hat vergangene Woche vor der Klasse das Lied vom Wassermann gesungen. Kinder müssen sich in vielen Situationen etwas trauen, wie diese Beispiele zeigen. Was sie sich zutrauen, hängt von ihrer Vorstellung und ihrem Gefühl ab, etwas zu können – oder nicht zu können. Diese Vorstellung entwickelt sich im Verlauf der Kindheit, beeinflusst durch eine Vielzahl von äußeren Bedingungen, die pädagogisch gestaltet werden können.

Besonders entwickelt sich ein Gefühl für das eigene Können bei Lernprozessen, denn hier wird das Kind mit Neuem konfrontiert, das es versucht zu bewältigen. In diesem Zusammenhang spielt die Lernmotivation eine entscheidende Rolle (vgl. PRENZEL/SCHIEFELE 2001). Sie löst Lernen aus, treibt es an und erhält es aufrecht. Deshalb gehen wir der Frage nach, welche motivationalen Faktoren bei der Gestaltung von Lernumgebungen und Aufgaben zu berücksichtigen sind. Insbesondere wollen wir darlegen, wie Lehrkräfte Kinder unterstützen können, ein optimistisches und zugleich realistisches Zutrauen zu entwickeln, um Lern- und Leistungssituationen zu meistern.

VORSTELLUNGEN VOM EIGENEN KÖNNEN ENTWICKELN

Was sich Kinder (nicht) zutrauen, hängt eng mit ihrem Selbstkonzept zusammen (vgl. ROEBERS 2007). Das Selbstkonzept entwickelt sich während der Kindheit über verschiedene Stationen. Die anfangs pauschale Vorstellung von sich selbst und dem, was man kann, differenziert sich nach thematischen Teilbereichen, zum Beispiel in ein leistungsbezogenes, soziales und körperliches Selbstkonzept (vgl. SHAVELSON 1982). Diese Aspekte untergliedern sich inhaltlich weiter, etwa in das Selbstkonzept bezogen auf die eigenen Fähigkeiten im sprachlichen oder im mathema-

tischen Bereich. Das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit und die Vorstellungen von der eigenen Wirksamkeit wollen wir im Folgenden genauer betrachten.

Fragt man Erstklässler zu Schulbeginn, wer denn der Beste in der Klasse sei, nennen fast alle Kinder sich selbst (vgl. NICHOLLS 1979). Nicht wirklich wissend, wie groß die Anforderungen sind und wie stark die Konkurrenz ist, trauen sich alle zu, an der Spitze zu stehen und drücken damit einen riesigen Optimismus aus. Kurze Zeit später beschreiben sie ihre Möglichkeiten und Potenziale realistisch, sie berücksichtigen dabei zunehmend Vergleiche mit anderen Kindern und objektive Maßstäbe (z. B. Bewertungen durch andere oder Schulnoten).

Befunde aus IGLU zeigen, dass Kinder am Ende der Grundschulzeit ihre Kompetenzen im Sachunterricht recht realistisch einschätzen (vgl. PRENZEL u. a. 2003). Im Alter von sechs bis zehn Jahren differenziert sich das Selbstkonzept so weit, dass Kinder bereits Stärken und Schwächen als persönliches Profil erfassen („Ich bin gut in Deutsch, aber schlecht in Mathematik“). Doch in diesem Alter ist das Selbstkonzept noch stark von den jeweiligen Anforderungen und situativen Einflüssen abhängig; es kann sich noch schnell und grundlegend ändern.

An Bedeutung gewinnt die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit, die sich auf ganz konkrete Anforderungen bezieht („Kann ich diese Rechenaufgabe richtig lösen?“). Über vielfältige und häufige Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit (des Gelingens oder Scheiterns) stabilisiert sich ab der sechsten Klasse das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit (vgl. HELMKE 1998). Wiederholte Misserfolge in einem Bereich können jedoch – auch noch bei Erwachsenen – Zweifel an der eigenen Fähigkeit auslösen, die sich wiederum negativ auf die Leistungen auswirken können.

Aus motivationaler Sicht sind genau diese Prozesse kritisch, die Zweifel verstärken und Zutrauen schwächen. Ein Kind, das sich bei bestimmten Aufgaben nämlich als schwach und wenig wirksam einschätzt, verhält sich vorsichtig oder gar ängstlich und lässt sich nicht richtig oder nicht ausdauernd auf die Herausforderungen ein.

Es ist damit in Gefahr, entscheidende Lerngelegenheiten zu verpassen.

Das im Vergleich zu anderen Kindern wiederum schwächere Lernergebnis schürt dann den Zweifel an der eigenen Wirksamkeit und Fähigkeit auf diesem Gebiet. Dies gilt insbesondere dann, wenn das eigene Scheitern auf die mangelnden Fähigkeiten zurückgeführt wird, und nicht etwa auf die Tagesform und unzureichende Vorbereitung oder die besonderen Schwierigkeiten dieser Aufgabe. Treten solche Entwicklungen in mehreren Bereichen auf, entsteht ein genereller Eindruck vom eigenen mangelnden Können und von den geringen Chancen, in der Schule erfolgreich zu sein.

LERNANFORDERUNGEN MEISTERN LERNEN

Wie kein anderer Ort bietet die Schule ein großes inhaltliches Spektrum an Anforderungssituationen, in denen das Zutrauen, das Selbstkonzept und die Überzeugungen der eigenen Wirksamkeit immer wieder in Frage gestellt werden. Entsprechende kleine „Krisen“ sind wichtige Lerngelegenheiten. Es gilt in diesen Situationen zu lernen, positiv mit Herausforderungen umzugehen und realistische Vorstellungen vom eigenen Können zu entwickeln.

Hilfreich dafür ist die inhaltliche Vielfalt, die Schule mit den verschiedenen Fächern bietet. Unterricht und Schule umfassen aber auch vielfältige soziale Situationen, Herausforderungen und Vergleichsgruppen. Vielfalt bedeutet, dass alle Kinder Gelegenheit haben, ihre relativen Stärken und Schwächen zu entdecken. In diesen unterschiedlichen Anforderungssituationen geht es aber generell zunächst darum, bei den Kindern das Zutrauen zu entwickeln, dass sie die Lernanforderungen in der Schule meistern können (vgl. PRENZEL u. a. 2000).

Eine wichtige Rolle spielen dabei die Lehrkräfte. Sie können das Zutrauen der Kinder in die eigene Lernfähigkeit vermitteln und durch ihr Verhalten Kinder ermuntern, sich auf die Herausforderungen einzulassen, auch bei Schwierigkeiten „am Ball“ zu bleiben und ihre Fortschritte wahrzunehmen (vgl. SKINNER u. a. 1998).

SCHNELL GEBESSEN

Was Kinder sich zutrauen, hängt von ihrem Selbstkonzept des eigenen Könnens ab: Dieses entwickelt sich durch äußere Bedingungen und kann pädagogisch unterstützt werden. Lehrkräfte können Kinder nicht nur ermutigen, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, sondern ihnen auch mithilfe einer lernförderlichen Klassenatmosphäre, individuellen Aufgaben und informierenden Rückmeldungen einen Eindruck vom eigenen Können vermitteln.

LERNATMOSPHERE UND LERNAUFGABEN

Auch die Lernatmosphäre im Klassenzimmer kann es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, entspannt und zuversichtlich an Aufgaben heranzugehen. Wird in einer freundlich-fröhlichen Grundstimmung gearbeitet und erleben sich die Kinder aufgehoben, wahrgenommen und als sozial eingebunden, fällt es ihnen leichter, sich auf Neues einzulassen und Herausforderungen aufzugreifen, an die sie sich bisher noch nicht gewagt haben. Und falls Schwierigkeiten auftreten, können das die Kinder in einer solchen Atmosphäre leichter verarbeiten und verkraften.

Im Unterricht haben Lehrkräfte die Möglichkeit, Anforderungen zu dosieren und die Schwierigkeit von Lernaufgaben auf die Voraussetzungen der Klasse oder einzelner Kinder auszurichten. Da heute in allen Klassen ein relativ breites Spektrum von Lernvoraussetzungen zu beobachten ist, bergen gleiche Lernaufgaben für alle das Risiko, dass manche überfordert, andere unterfordert sind. Um Zutrauen in die eigene Lernfähigkeit zu entwickeln, dürfen die Aufgaben aber nicht zu schwer sein. Lernaufgaben, die auf unterschiedlichem Niveau gelöst werden können oder die für Teilgruppen mit Zusatzhilfen versehen sind, geben allen Kindern die Chance auf Erfolgserlebnisse. Dieses Kompetenzgefühl ist entscheidend, um sich immer wieder als wirksame Lernerinnen und Lerner fühlen zu können.

Bedeutsam für das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sind dabei insbesondere die Aufgaben, die zum Sichern und zum Üben des Gelernten vorgesehen sind. Denn beim Lösen dieser Aufgaben werden Begriffe durchdrungen und Fertigkeiten routinisiert. Das solide Beherrschen von

Anforderungen bestätigt die eigene Wirksamkeit und rechtfertigt die Mühe, die man investiert hat.

Aufschlussreich können auch die Fehler sein, denn sie zeigen, was noch nicht richtig verstanden wurde, und markieren den Lehr- und Lernbedarf. Die Art und Weise, wie Lehrkräfte selbst mit Lernsituationen umgehen, wie sie zum Beispiel ihre Anstrengungen steuern, Fortschritte bewerten und ein Scheitern einordnen, kann für Kinder Modellcharakter haben. Die Lehrpersonen können dies bewusst einsetzen, indem sie ihre eigenen Schwierigkeiten und Anforderungen benennen und vorführen, wie man sich „durchbeißt“, wenn es kompliziert wird, oder dass man – anstatt gleich aufzugeben – viele verschiedene Lösungsversuche durchspielen kann. Eine begeisterte Lehrperson, die den Unterrichtsinhalten für alle offensichtlich etwas abgewinnen kann und bestimmte Dinge für fragwürdig oder rätselhaft hält, wird die Schülerinnen und Schüler mit auf eine motivational anregende Reise nehmen.

Lernen heißt auch immer, sich in ein unbekanntes Gebiet vorzuwagen. Das nötige Zutrauen entwickeln Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese Eroberungen häufig eigenständig tätigen dürfen. Ein minutiöses Vorschreiben der Wege, auf denen man sich einem Problem nähert, und ein kleinschrittiges Reglementieren von Arbeitsweisen tragen nicht dazu bei, dass sie sich selbst als wirksam erfahren. Schülerinnen und Schüler, die selbst die wichtigen Entscheidungen treffen, Dinge in Ruhe ausprobieren und sich auf ihre eigene Art an Aufgaben herantasten können, erleben sich als verantwortlich für ihr Tun – und auch für ihre Erfolge.

RÜCKMELDUNGEN FÜR LERNPROZESSE

Von besonderer motivationaler Bedeutung sind Rückmeldungen für Lernprozesse. Diese müssen informierend und inhaltlich angemessen sein und dürfen keinesfalls negative Erwartungen ausdrücken. Auch auf die Art der Rückmeldung kommt es an, denn Kinder spüren an vielen – auch nonverbalen – Signalen deutlich, ob ihnen zugetraut wird, dass sie etwas schaffen werden oder nicht.

Die Rückmeldungen müssen für Lernende der jeweiligen Altersgruppe immer eindeutig interpretierbar sein und ihnen die Gelegenheit geben, Erfolge und Misserfolge jeweils realistisch einzuordnen. Aus konstruktivem, motivationsunterstützendem und adäquatem Feed-Back können Kinder erschließen, welche nächsten Schritte sinnvoll sein könnten. Lehrpersonen, die immer wieder auf das Überprüfen von Lernfortschritten hinweisen und mit den Kindern gemeinsam überlegen (z. B. „das alles habe ich schon geschafft; so weit ist die Aufgabe schon gelöst; als Nächstes muss ich ...“), geben vorbildliche Kompetenzunterstützung und demonstrieren gleichzeitig den Kindern, wie man sein eigenes Lernen überwinden lernt.

Neben dem Bereitstellen von Lerngelegenheiten hat die Schule auch die Aufgabe, den Lernerfolg zu überprüfen. Grundsätzlich ist es wichtig, diese beiden Teilaspekte schulischen Lernens strikt zu trennen: Lern- und Leistungssituationen müssen auseinandergelassen werden. Auch in Leistungssituationen sollten Lehrpersonen darauf achten, eine Atmosphäre positiver Erwartungen und des Zutrauens zu schaffen. So können Kinder sich auf die Lösung der Aufgaben konzentrieren und nicht auf die Angst, etwas nicht zu können. Testaufgaben sind anders beschaffen als Lernaufgaben und dienen dazu, das erworbene Verständnis von Kindern zu diagnostizieren. Aus motivationaler Sicht ist es besonders wichtig, dass die Rückmeldung an die Kinder (und auch an ihre Eltern) nicht mit dem Mitteilen des Ergebnisses erledigt ist, sondern informierendes Feed-Back darüber Auskunft gibt, warum eine Leistung gut oder weniger gut war, an welchen Stellen gut gearbeitet wurde und wo es noch Verbesserungsbedarf gibt.

SELBSTWIRKSAMKEIT AUSSERHALB DER SCHULE

Natürlich ist die Schule nicht der einzige Ort, an dem Kinder Zutrauen und Selbsteinschätzung lernen und an dem sie motivationale Bedingungen vorfinden. Das Elternhaus ist ein sehr wichtiger Kontext, in dem das Selbstkonzept geprägt wird. Eltern sind noch in stärkerem Maße motivatio-

nale Vorbilder ihrer Kinder, als Lehrpersonen das sein können. Leistungserwartungen, die in manchen Elternhäusern an die Kinder herangetragen werden, können diese jedoch maßlos überfordern oder in ihrem Selbstkonzept verunsichern. Lehrpersonen können gegebenenfalls versuchen, Einfluss auf Eltern zu nehmen, indem sie auf die Bedeutung von Erfolgserlebnissen, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Rückmeldungen hinweisen.

DIE AUTOREN

Dr. Barbara Drechsel

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel.

Dr. Manfred Prenzel

ist Professor an der TU München und Gründungsdekan der TUM School of Education.

LITERATUR

- Helmke, A.:** Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur sechsten Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim 1998, S. 115-132
- Nicholls, J. G.:** Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. In: Journal of Educational Psychology, Heft 1/1979, S. 94-99
- Prenzel, M. u. a.:** Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule – Die ersten Jahre. In: Schiefele, U./Wild, K. P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster 2000, S. 11-30
- Prenzel, M. u. a.:** Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In: Bos, W. u. a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003, S. 143-188
- Prenzel, M./Schiefele, H.:** Motivation und Interesse. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2001, S. 919-930
- Roebbers, C. M.:** Entwicklung des Selbstkonzepts. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007, S. 381-394
- Shavelson, R. J./Bolus, R.:** Self-concept: the interplay of theory and methods. In: Journal of Educational Psychology, Heft 1/1982, S. 3-17
- Skinner, E. A. u. a.:** Individual differences and the development of perceived control. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, Band 63(2-3)/1998, S. 1-220
-