

Fragen und Antworten zur Wiederholung

Kapitel 16 – Entwicklung der Motivation

1. Was versteht man unter dem funktionalen Primat des primären Kontrollstrebens?

Antwort:

Das Streben nach primärer Kontrolle der Nahumwelt ist eine universelle und grundlegende motivationale Orientierung des Menschen. Es ist ein Produkt der Verhaltensevolution und charakteristisch für vielerlei Tierarten weit über die Gattungsgrenzen der Säuger hinaus.

2. Welche Veränderungen gibt es im Potenzial zur primären Kontrolle im Verlauf des Lebens?

Antwort:

Das Potenzial primärer Kontrolle folgt einer umgekehrten U-Funktion über den Lebenslauf. Es beginnt auf einem sehr niedrigen Niveau im Säuglingsalter, nimmt rapide zu in Kindheit und Jugend, erreicht ein Maximum und Plateau im frühen bis mittleren Erwachsenenalter und nimmt im Alter wieder ab, besonders im Greisenalter.

3. Wird das Wirksamkeitsstreben erst allmählich entwickelt oder liegt es schon bei Neugeborenen vor?

Antwort:

Neugeborene zeigen schon eine klare Präferenz für Verhaltens-Ereignis-Kontingenzen. Sie wiederholen Verhaltensweisen, die mit einem Ereignis (z. B. Milchflaschendarbietung) gekoppelt waren, auch dann, wenn sie kein konsummatorisches Interesse mehr an dem Ereignis haben (d. h. wenn sie satt sind) und sie freuen sich, wenn das erwartete Ereignis als Konsequenz eigenen Verhaltens eintritt.

4. Welchen Verlauf nimmt die Entwicklung des Zentrierens auf ein intendiertes Handlungsergebnis?

Antwort:

Gegen Ende des 1. Lebensjahres werden Handlungen und Handlungsziele allmählich voneinander unterschieden. Im Verlauf des 2. Lebensjahres tritt das Ergebnis der eigenen Handlung mehr und mehr ins Zentrum der kindlichen Aufmerksamkeit. Im weiteren Verlauf werden zunächst plötzlich-diskrete Effekte, dann handlungsbegleitende Effekte und

schließlich auch zustandsbezogene Ziele einer mehrgliedrigen Handlungskette attraktive Handlungsziele.

5. Welches sind die wichtigsten emotionalen Anreize im Leistungshandeln und in welcher Reihenfolge entwickeln sie sich?

Antwort:

Die wichtigsten Anreize im Leistungshandeln sind Stolz und Beschämung: Stolz äußert sich in einer aufgerichteten Körperhaltung, Lächeln und triumphierendem Blickkontakt mit dem Verlierer. Beschämung dagegen äußert sich in einer zusammengefallenen Körperhaltung, gesenktem Kopf und Vermeiden von Blickkontakt mit dem Gewinner. Stolz entwickelt sich zuerst im Laufe des 2. und 3. Lebensjahres; Beschämung tritt erst gegen Ende des 3. oder 4. Lebensjahres auf.

6. Was versteht man unter dem Phänomen des „Selbermachenwollens“?

Antwort:

Im Zuge der Entwicklung des Selbstkonzepts tritt „Selbermachenwollen“ im Verlauf des 2. Lebensjahres auf, wenn das Kind den Versuchen eines Erwachsenen, die Aufgaben zu übernehmen und dem Kind zu helfen, Widerstand entgegensetzt.

7. Was sind Vorteile und Risiken selbstbewertender Reaktionen?

Antwort:

Der wichtigste Vorteil ist die vorweggenommene positive Selbstbewertung, die als motivierender Faktor im Leistungshandeln fungiert. Das wichtigste Risiko ist die negative Selbstzuschreibung geringer eigener Kompetenz nach Misserfolg, die zukünftiges Leistungshandeln entmutigen kann.

8. Wie können negative Selbstbewertungen nach Misserfolg vermieden werden?

Antwort:

Negative Selbstbewertungen können durch spezifische Strategien der kompensatorischen sekundären Kontrolle vermieden werden. Einfache Strategien dieser Art (z. B. Misserfolgsleugnung, Selbstablenkung) werden schon von Kindern im Vorschulalter verwendet. Komplexere kompensatorische sekundäre Kontrollstrategien wie etwa Wechsel des Handlungsziels und selbstwertschützende Ursachenerklärung entwickeln sich erst im Jugendalter.

9. Welche Rolle spielen die Eltern in der frühen Handlungsentwicklung?

Antwort:

Eltern (v. a. Mütter) bieten die Quelle der ersten Kontingenzerfahrungen, weil sie unabsichtlich ebenso wie absichtlich kontingent auf kindliche Verhaltensweisen (z. B. Blickkontakt, Mundöffnen) reagieren. Die Eltern-Kind-Bindung bietet die sichere Basis für die Exploration in der Nahumwelt. Im 2. Lebensjahr werden in natürlichen objektbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen Handlungen initiiert und reguliert, sodass das Kind in diesen Lehrlings-Meister-Kooperationen allmählich eigenständige Handlungskompetenzen entwickelt.

10. Welche Konzepte müssen Kinder bereits verstehen, um im klassischen Sinne leistungsmotiviert zu handeln?

Antwort:

- Sie müssen Aufgabenschwierigkeit und persönliche Tüchtigkeit als unabhängig voneinander begreifen;
- intraindividuelle und interindividuelle Vergleichsnormen verwenden können;
- das globale Tüchtigkeitskonzept in seine Fähigkeits- und Anstrengungskomponenten differenzieren können.

11. Was versteht man unter dem „big-fish-little-pond“- Effekt und was unter dem „reflected glory effect“?

Antwort:

Der „big-fish-little-pond“-Effekt besagt, dass die selbsteingeschätzten Fähigkeiten von Schülern davon abhängen, wie die Leistungen in der jeweiligen Schulklasse oder Schule sind. Sind die Leistungen im sozialen Bezugssystem der Klasse oder Schule eher schwach, wird sich der Schüler als großer Fisch im kleinen Teich fühlen und die eigenen Fähigkeiten eher zu hoch einschätzen. Umgekehrt wird bei eher starken Leistungen der Vergleichsgruppe nahegelegt, dass der einzelne Schüler sich eher als schwach einschätzt.

12. Welche nationalen Unterschiede und Gemeinsamkeiten wurden hinsichtlich der schulbezogenen Kontrollüberzeugungen von Schulkindern im internationalen Vergleich aufgedeckt?

Antwort:

Universelle Kontrollüberzeugungen zeigten sich hinsichtlich der Kausalität („means-end beliefs“) im Schulkontext. Anstrengung wird als angenommener Kausalfaktor bis zum 6. Schuljahr immer höher eingeschätzt und bleibt dann stabil über dem eingeschätzten Einfluss von Fähigkeit. National unterschiedliche Überzeugungen wurden hinsichtlich der wahrgenommenen persönlichen Kapazität („agency beliefs“) aufgezeigt, wobei in den USA die Einschätzungen eigener Wirksamkeit am höchsten sind und am geringsten mit dem tatsächlichen Schulerfolg zusammenhängen.

13. Welche Affektwirksamkeit haben Fähigkeits- und Anstrengungsattributionen von Erfolg und Misserfolg bei Kindern im Schulalter?

Antwort:

Fähigkeitsattribution bei Erfolg begünstigt positiven Affekt, bei Misserfolg negativen Affekt; Anstrengungsattribution ist demgegenüber weit weniger affektwirksam.

14. Welche interaktiven Verhaltensweisen und Erziehungspraktiken der Eltern und welche häuslichen Umwelten begünstigen die Entwicklung eines erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivs?

Antwort:

Mit dem kindlichen Verhalten kontingentes Elternverhalten, emotionale Wärme, entwicklungsangemessene und kindzentrierte Selbstständigkeitsanforderungen bei anregungsreicher häuslicher Umwelt, die dem Kind vielfältige Gelegenheiten zu selbstinitiiertem Kompetenzerprobung bieten.

15. Wie unterscheidet sich das „General Expectancy Value Model of Achievement Choices“ von Eccles und Wigfield vom Risikowahl-Modell von Atkinson?

Antwort:

Das Modell von Eccles und Mitarbeitern beschränkt sich nicht auf die antizipierte Selbstbewertung als einziges motivierendes (wertgebendes) Prinzip. Stattdessen wird die Wertkomponente des Modells von aufgabenintrinsischen, zielerreichungsbezogenen und instrumentellen Anreizen beeinflusst und zieht auch Kosten in Betracht. Sowohl die Wert- als auch die Erwartungskomponente wird von sozialen und kulturellen Subgruppen und deren Überzeugungen und Gruppennormen zu Werten und Erwartungen ebenso wie von individuumspezifischen Selbstkonzepten beeinflusst.

16. Was versteht man unter dem Leistungszielansatz („achievement goal approach“)?

Antwort:

Der Leistungszielansatz umfasst konzeptuelle Modelle und Forschungsprogramme zu expliziten Leistungsmotiven (also Leistungszielen). Diese Forschungsprogramme unterscheiden Leistungsziele nach einem oder beiden von zwei Dimensionen: 1. Lern- oder Meisterungsziele vs. Performanz- oder Selbstdarstellungszielen und 2. Annäherungs- vs. Vermeidungsziele. Lern- oder Meisterungsziele und Annäherungsziele sind unter vielen, aber nicht allen Leistungsbedingungen günstiger als Performanzziele und Vermeidungsziele.

17. Wie wirkt sich der Übergang in die Schule auf die Entwicklung leistungsmotivierten Verhaltens aus?

Antwort:

Der schulische Leistungskontext betont die Fremdregulation und -bewertung durch den Lehrer, soziale Vergleiche mit Gleichaltrigen und extrinsische Anreize. Dies ist für die Entfaltung implizit leistungsmotivierten Verhaltens eher ungünstig, besonders wenn Misserfolgserfahrungen und elterlicher Leistungsdruck vorherrschen. Die Entwicklung expliziter Leistungsziele wird in der Schule jedoch gefördert und kann so ein flexibles und facettenreiches leistungsmotiviertes Anreizrepertoire entwickeln helfen.

18. Welche normativen Entwicklungsschritte in der Fähigkeit zu differenzierten Kausalattributionen können die negativen Auswirkungen von Misserfolgserlebnissen verschlimmern und so ein Hilflosigkeitsverhaltensmuster begünstigen helfen?

Antwort:

Die Entwicklung eines stabileren und von der Anstrengung unabhängigen Fähigkeitsbegriffs und von invers kompensatorischen Ursachenerklärungsmustern zur Rolle von Fähigkeit und Anstrengung für bekannte Leistungsergebnisse.

19. Welche Entwicklungsdimension bringt interindividuelle Unterschiede erst recht zum Tragen, besonders in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter?

Antwort:

Die fortschreitende Entwicklung von der Fremd- zur Selbstregulation und damit zur Mitwirkung an der Gestaltung der eigenen Entwicklungsökologie.