

■ **Komm Mit! – Fördern statt sitzenbleiben:**

**Netzwerk individuelle Förderung NRW – Landesweite Fachtagung**  
**Scheitern verhindern – Lernmotivation wecken**

Stadthalle Soest, Dasselwall 1, 59494 Soest  
Aldegrever-Gymnasium, Burghofstraße 20, 59494 Soest

19. November 2011  
10:00 – 16:45 Uhr

## **Die Workshops**

Ausgangspunkt der Workshops sind die in den grundlegenden Vorträgen erarbeiteten Anknüpfungspunkte. Sie sollen auf der Grundlage von Fallbeispielen oder schulischen Konzepten in den Workshops am Nachmittag konkretisiert und weitergeführt werden. Im Rahmen dieser Workshops bearbeiten die beteiligten Schulvertreter unterstützt durch Fachwissenschaftler aus Pädagogik und Psychologie schulische Fallbeispiele mit dem Ziel Anregungen und Zugänge zur Stärkung individueller Lernmotivation zu entwickeln.

# Motivationsförderung durch attributionales Feedback

## Voraussetzungen und Möglichkeiten im Unterricht

Workshop auf der Fachtagung „Scheitern verhindern – Lernmotivation wecken“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und der Stiftung Partner für Schule NRW am 19.11.2011 in Soest

Dr. Günter Faber

Leibniz Universität Hannover, Institut für Pädagogische Psychologie

**Abstract:** Kausalattributionen als naivpsychologische Erklärungen eigener Leistungsergebnisse stellen wichtige motivationale Orientierungen dar, die das Lernverhalten und die emotionale Befindlichkeit von SchülerInnen günstig oder ungünstig beeinflussen können. Sie bestimmen maßgeblich das subjektiv erlebte Ausmaß an Kontrolle über das eigene Lernen. Auf der Basis einschlägiger Forschungsbefunde sollen die wesentlichen Attributionsmuster vorgestellt und hinsichtlich ihrer möglichen Bedeutung für schulisches Lernen sondiert werden. Vor diesem Hintergrund sollen schließlich gemeinsam unterrichtspraktische Möglichkeiten zu einer systematischen Motivationsförderung mittels attributionaler Feedback-Strategien erarbeitet und erprobt – ebenso ihre unterrichtlichen Voraussetzungen und Grenzen ausgelotet werden.

## Leistungsthematische Kausalattributionen

Leistungsthematische Kausalattributionen von Schülern repräsentieren deren subjektive Annahmen über die Ursachen eigener Handlungsergebnisse. Sie werden sowohl zur Erklärung vergangener als auch zur Vorhersage künftiger Leistungen herangezogen und tragen als kognitiv-motivationale Elemente der Schülerpersönlichkeit zu differenziellen Bewältigungsstrategien gegenüber den schulischen Leistungsanforderungen bei. Die im Zuge solcher Ergebnisattributionen individuell bevorzugten Ursachenfaktoren reflektieren die Kontrollerwartungen von Schülern hinsichtlich der von ihnen wahrgenommenen Möglichkeiten, das eigene Leistungshandeln durch die eigenen Kompetenzen auch erfolgreich beeinflussen zu können (Weiner, 1979).

Kausalattributionen können sich im Einzelnen auf Ursachenfaktoren beziehen (Abb. 1), die innerhalb oder außerhalb der eigenen Person liegen (internale vs. externale Ursachen), die zeitlich mehr oder weniger stabil auftreten (variable vs. stabile Ursachen) und die dementsprechend mehr oder weniger beeinflussbar erscheinen (kontrollierbare vs. unkontrollierbare Ursachen). Wird das anhaltende Auftreten negativer Handlungsergebnisse vorwiegend Ursachen zugeschrieben, die sich durch eigenes Zutun nicht hinlänglich verändern lassen, dann entsteht für die betroffenen Schüler nach einiger Zeit allmählich das Gefühl von Kontrollverlust und Hilflosigkeit gegenüber den kritischen Anforderungen – was sich fortschreitend auch ungünstig auf ihre emotionale Befindlichkeit und ihr Lernverhalten niederschlägt (Meyer, 2000). Dabei dürften die lerngeschichtlich maßgeblichen Erfolgs- und Misserfolgs Erfahrungen in einem bestimmten Lernbereich zunehmend zur Entwicklung individueller Attribuierungstendenzen führen.

	internal		external	
	stabil	variabel	stabil	variabel
<b>Kontrolle ►</b>	Fähigkeit	Anstrengung	Schwierigkeit	Zufall

**global vs. spezifisch**

Abb. 1: Basales Klassifikationsschema kausaler Attributionsdimensionen nach Weiner (1979)

Das Zustandekommen solcher Attribuierungstendenzen hängt entscheidend von den individuell verfügbaren Konsistenz-, Konsens- und Distinktheitsinformationen ab (Heckhausen, 1984). Bei hoher intraindividuellem Konsistenz des aktuellen Leistungsergebnisses mit ihrer bisherigen Leistungsgeschichte werden Schüler eher stabil und bei geringer intraindividuellem Konsistenz eher variabel attribuieren. Zudem werden sie bei hohem interindividuellem Konsenz des aktuellen Leistungsergebnisses eher external und bei niedrigem interindividuellem Konsenz eher internal attribuieren. Diese Informationen können schließlich mit der Wahrnehmung aufgabenspezifischer Einflüsse kovariieren. Wird das aktuelle Leistungsergebnis in hohem Maße als distinkt, d.h. in Abhängigkeit von bestimmten Besonderheiten der Aufgabenstellung erlebt, dann werden Schüler eher zu externalen Ursachenerklärungen neigen. Die Erschließung solcher Bezugsinformationen wird in der Komplexität schulischer Leistungssituationen jedoch nicht für jedes singuläre Leistungsergebnis in allen Aspekten neu vorgenommen werden können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass insbe-



zu operationalisieren (Dresel, 2010). Ein attributionales Feedback, das sich auf die Verwendung des Anstrengungsbegriffs beschränkt, bleibt zu unspezifisch, bietet keine zureichenden Kontrollperspektiven an und droht letztlich als moralisierender Appell missverstanden zu werden. Stattdessen muss der Anstrengungsfaktor durch eindeutig lernrelevante Ursachen konkretisiert, gleichsam „vitalisiert“ werden.

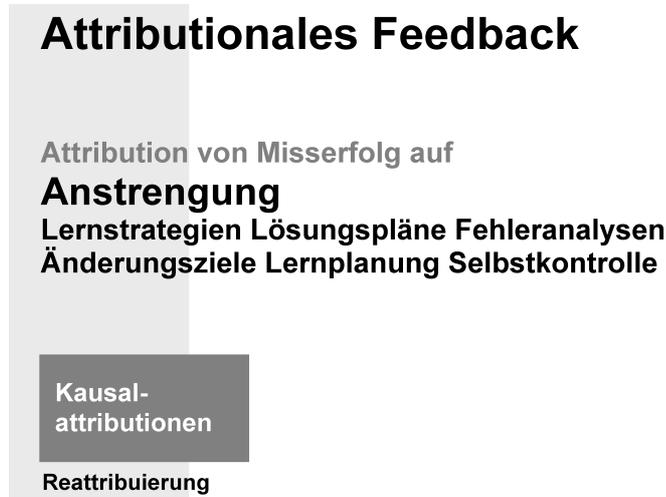


Abb. 3: Attributionales Feedback bei Misserfolg: Entfaltung des Anstrengungsfaktors

Als angemessen anstrengungsbezogene Attributionsfaktoren können vorrangig solche Ursachenzuschreibungen gelten, die auf eine optimierbare Anwendung lernstrategischer Kompetenzen verweisen – also unter anderem auf die Nutzung von Fehleranalysen, Lösungsplänen, Planungs- und Kontrolltechniken. Derartige Kompetenzen und Strategien sollten in den Unterricht bereits hinlänglich eingeführt und den Schülern vertraut sein. So gesehen dürften der Erfolg attributionalen Feedbacks maßgeblich von den einschlägigen Rahmenbedingungen des Unterrichts abhängen.

Hinsichtlich seiner konkreten Umsetzung bietet sich für attributionales Feedback die verbale (dabei immer auch prosodische, mimische und gestische) Anwendung im laufenden Unterrichtsgeschehen an – die unter Umständen durch schriftliche und/oder grafische Formate ergänzt oder ersetzt werden kann. Dabei lässt sich auch der gezielte Einsatz von Modellierungsstrategien durch die Lehrkraft denken. Und langfristig wäre sicherlich der allmähliche Übergang vom Lehrerfeedback zu selbstinstruktiven, schließlich selbstregulierenden Schülerattributionen ein übergeordnetes Ziel motivationaler Förderung.

### Unterrichtliche Einbettung attributionalen Feedbacks

Anstrengungsbezogenes Feedback fokussiert die im Einzelfall noch besser auszuschöpfenden Möglichkeiten, das eigene Lernverhalten zu optimieren. Insofern will es die Schüler immer auch selbstverantwortlich in das Lerngeschehen einbinden. Es kann nachweislich zur Entwicklung handlungsorientierter Kontrollüberzeugungen und zureichender Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen, die sich ihrerseits wiederum günstig auf das weitere Lernverhalten und die künftigen Lernergebnisse auswirken (Schunk, 2008). Langfristig erscheint überdies ein sequenzielles attributionales Feedback effektiv, das anfänglich anstrengungs- allmählich durch fähigkeitsbezogene Attributionen ersetzt und auf diese Weise sukzessiv den Schülern die Möglichkeit des eigenen Kompetenzzuwachses durch verstärkte Anstrengung spiegelt (Dresel, 2004).

Bei alledem bleibt allerdings zu bedenken, dass attributionales Feedback immer erst durch seine systematische Einbettung in ein umfassendes Konzept unterrichtlich vermittelter Lern- und Leistungsinformationen zureichend effektiv werden dürfte (Schober & Ziegler, 2001). Die gezielte Unterstützung adaptiver Ursachenerklärungen sollte in dem Maße besser gelingen, in dem zugleich

- transparente Kriterien für Erfolg und Misserfolg mitgeteilt werden, welche proximalen Lernziele inwieweit erreicht worden sind,
- aufgaben- bzw. anforderungsspezifisch differenzierte Anhaltspunkte über die individuellen Könnens- bzw. Problembereiche (Stärken und Schwächen) vermittelt und somit genaue Anhaltspunkte für notwendige Änderungen dokumentiert werden,
- das aktuelle Lernergebnis in Beziehung zu den vorausgegangenen Ergebnissen gesetzt wird und im Sinne einer individuellen Bezugsnormorientierung (Köller, 2005) die erreichten Fortschritte, ebenso aber auch etwaige Rückschritte verdeutlicht werden,
- lernrelevante Handlungsorientierungen aufgezeigt werden, die Hinweise enthalten, welche einzelnen Lern- bzw. Übungsschritte im Kontext der jeweiligen Unterrichtseinheit noch einmal anzugehen sind.

Dementsprechend erscheint es sinnvoll, wenn die Lehrerkommentare möglichst mehrere dieser Aspekte kombinieren können (Abb. 4).

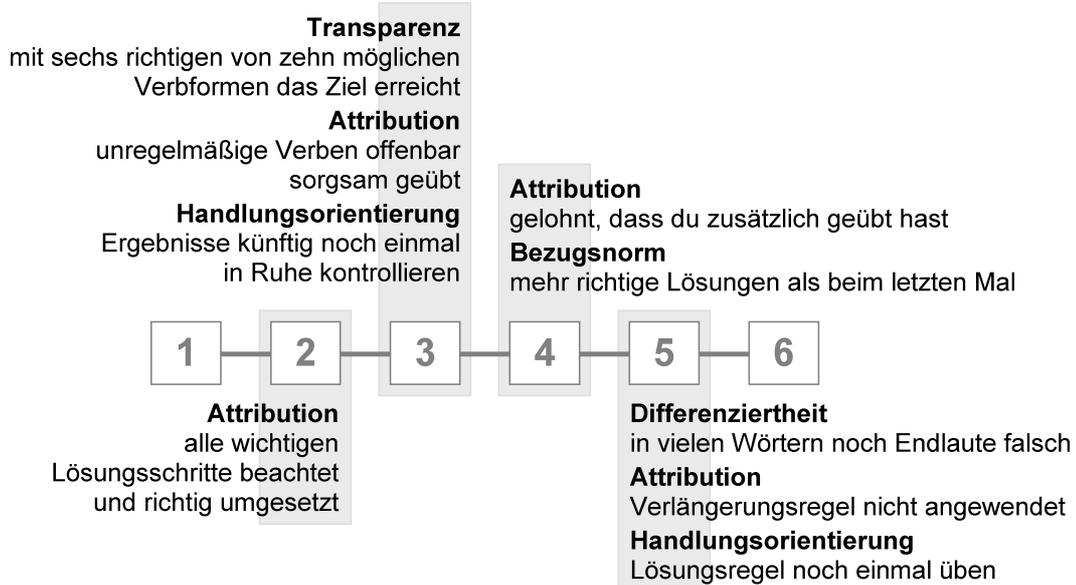


Abb. 4: Attributionales Feedback in Kombination mit Informationen zur Transparenz, Differenziertheit, Bezugsnorm und Handlungsorientierung (Faber & Billmann-Mahecha, 2010)

## Literatur

- Dresel, M. (2004). Motivationsförderung im schulischen Kontext. Göttingen: Hogrefe .
- Dresel, M. (2010). Förderung der Lernmotivation mit attributionalem Feedback. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 131-135). Göttingen: Hogrefe.
- Faber, G. (2007). Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben. *Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern*. Saarbrücken: VDM.
- Faber, G. & Billmann-Mahecha, E. (2010). Notengebung im Spiegel wissenschaftlicher Untersuchungen. *Probleme, Erfordernisse und Möglichkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht*. *Lernchancen*, 13(74), 30-33.
- Heckhausen, H. (1984). Attributionsmuster für Leistungsergebnisse – Individuelle Unterschiede, mögliche Arten und deren Genese. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 133-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 189-202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, W.-U. (2000). *Gelernte Hilflosigkeit. Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht*. Bern: Huber.
- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 263-298). Bern: Huber.
- Schober, B. & Ziegler, A. (2001). Das Münchner Motivationstraining (MMT): Theoretischer Hintergrund, Förderziele und exemplarische Umsetzung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 168-180.
- Schunk, D.H. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (pp. 245-266). New York: Routledge.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

**Dr. Günter Faber**

**Leibniz Universität Hannover, Institut für Pädagogische Psychologie**

E-Mail: [faber@psychologie.uni-hannover.de](mailto:faber@psychologie.uni-hannover.de)

Website: [http://www.psychologie.uni-hannover.de/guenter\\_faber.html](http://www.psychologie.uni-hannover.de/guenter_faber.html)