



universität
wien

Diplomarbeit

Beobachtung des Testverhaltens im WET:
Leistungsmotivation, Frustrationstoleranz,
Instruktionsverständnis, Anstrengungsbereitschaft und
Selbstständigkeit

Verfasserin
Marina Zeiss

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass. Prof. Dr. Pia Deimann

DANKSAGUNG

Mein persönlicher Dank gebührt vor allem meinen Eltern, Josef und Heidi Zeiss, die mir mein Studium ermöglicht haben.

Außerdem möchte ich mich auch bei meinem Freund, Mario Wurzer, für die emotionale Unterstützung während der letzten Phase des Studiums bedanken!

Ein großer Dank gebührt auch meiner Tante, Christiane Zeiss, für das Korrekturlesen, die Unterstützung und Hilfe während des gesamten Studiums!

Vielen Dank!

Weiters möchte ich mich bei meiner Kollegin Nicole Schrimpl für die freundschaftliche Zusammenarbeit während unserer gemeinsamen Arbeit an der Diplomarbeit für die vielen Ideen und vor allem für die aufmunternden und motivierenden Gespräche bedanken.

Mein Dank gebührt natürlich auch meinen Diplomarbeitsbetreuerinnen Ass. Prof. Dr. Pia Deimann und Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller für die hilfreiche, geduldige und unterstützende Begleitung.

Ein besonderer Dank geht auch an die Eltern und Kinder, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben!

Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER TEIL	2
1. BEOBACHTUNG ALS DIAGNOSTISCHE METHODE	3
1.1 Die Verhaltensbeobachtung als diagnostischer Prozess	3
1.2 Die Verhaltensbeobachtung in der kinderpsychologischen Diagnostik	6
2. LEISTUNGSMOTIVATION	10
2.1 Definitionen der Leistungsmotivation	10
2.2 Theorien der Leistungsmotivation	11
2.2.1 Erwartungs-mal-Wert-Ansätze	11
2.2.2 Andere Leistungsmotivationstheorien	12
2.2.2.1 Heckhausen (1974)	12
2.2.2.2 Kuhl (1983)	13
2.2.2.3 Die Attributionstheorie nach Weiner	13
2.2.3 Unterscheidung intrinsische/extrinsische Motivation	14
2.3 Entwicklung der Leistungsmotivation	16
2.3.1 Die Leistungsmotivation in der frühen Kindheit (Geburt bis 3 Jahre):	16
2.3.2 Die Leistungsmotivation zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr	18
2.3.3 Die Leistungsmotivation zu Schuleintritt/Schulalter und später	20
2.4 Die Anstrengungsbereitschaft	21
2.4.1 Schwierigkeitserleben	25
2.5 Der Zusammenhang von Ausdauer und Leistungsmotivation	29
3. FRUSTRATIONSTOLERANZ	31
4. INSTRUKTIONSVERSTÄNDNIS	33
5. SELBSTSTÄNDIGKEIT	34
5.1 Verschiedene Typen und Perspektiven der Selbstständigkeit	35
5.2 Selbstständigkeitsentwicklung	37
5.2.1 Die Auswirkung der Bindung auf die Selbstständigkeitsentwicklung	38
5.2.2 Wichtige Bedingungen für eine positive Entwicklung der Selbstständigkeit	40
5.3 Der Zusammenhang der Leistungsmotivation und der Selbstständigkeit	41

6. BEOBACHTUNGSKATEGORIEN FÜR DEN BEOBACHTUNGSBOGEN	44
6.1 Leistungsmotivation	44
6.2 Anstrengungsbereitschaft	45
6.3 Frustrationstoleranz	46
6.4 Instruktionsverständnis	47
6.5 Selbstständigkeit	47
EMPIRISCHER TEIL	49
7. ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN	51
7.1 Ziel der Untersuchung	51
7.2 Fragestellungen	52
8. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	55
9. UNTERSUCHUNGSINSTRUMENTE	56
9.1 Der Wiener Entwicklungstest	56
9.1.1 Funktionsbereich Motorik	56
9.1.2 Funktionsbereich Visumotorik / Visuelle Wahrnehmung	57
9.1.3 Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis	57
9.1.4 Funktionsbereich Kognitive Entwicklung	58
9.1.5 Funktionsbereich Sprache	58
9.1.6 Funktionsbereich sozial-emotionale Entwicklung	59
9.2 Beobachtungsbogen	59
10. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	63
10.1 Verteilung des Alters und des Geschlechts	63
10.2 Ergebnisse im WET	64
11. ERGEBNISDARSTELLUNG	66
11.1 Beobachtungsübereinstimmung	66
11.1.1 Beobachterübereinstimmung bezüglich der Leistungsmotivation	67
11.1.2 Beobachterübereinstimmung bezüglich der Frustrationstoleranz	68
11.1.3 Beobachterübereinstimmung bezüglich dem Instruktionsverständnis	68
11.1.4 Beobachterübereinstimmung bezüglich der Anstrengungsbereitschaft, der Selbstständigkeit und der Auffälligkeiten	71
11.2 Zusammenhänge der beobachteten Kriterien	72

11.2.1 Korrelationen zwischen den beobachteten Daten und den Altersgruppen und zwischen den beobachteten Daten und dem Geschlecht	72
11.2.2 Korrelationen zwischen den beobachteten Daten und dem Gesamtentwicklungsscore des WET	73
11.2.3 Interkorrelationen der Kategorien.....	74
11.2.3.1 Interkorrelationen mit der Leistungsmotivation	75
11.2.3.2 Interkorrelationen mit der Frustrationstoleranz, der Anstrengungsbereitschaft und der Selbstständigkeit	76
11.2.3.3 Interkorrelationen mit dem Instruktionsverständnis	77
12. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	78
13. ZUSAMMENFASSUNG	83
14. LITERATURVERZEICHNIS	86

EINLEITUNG

Da die Ergebnisse bei einem Testverfahren nicht nur von dem Entwicklungsstand und der Intelligenz der Testperson abhängen, sondern auch von anderen Verhaltenskriterien, wie z.B. der Leistungsmotivation, erscheint es wichtig, diese Kriterien bei der Interpretation der Ergebnisse mitzubersücksichtigen.

Bei den verschiedensten Testverfahren (vgl. u.a. BIVA (Schaarschmidt, 2004); AID-2 (Kubinger & Wurst, 2000)) liegen Beobachtungsbögen für die Beobachtung verschiedenster Verhaltenskriterien vor.

Allerdings lassen diese Beobachtungsbögen meist nur Einschätzungen des Verhaltens der Kinder zu.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, einen Beobachtungsbogen zu entwickeln, um es den TestleiterInnen bei der Durchführung des Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) zu ermöglichen, standardisiert die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft, die Frustrationstoleranz, das Instruktiionsverständnis und die Selbstständigkeit der Kinder einzuschätzen.

Zunächst wird auf die Leistungsmotivation mit den verschiedensten Definitionen, der Entwicklung und den Theorien eingegangen. Außerdem wird kurz die Anstrengungsbereitschaft der Kinder thematisiert.

Anschließend werden die Ausdauer der Kinder, die Frustrationstoleranz, das Instruktiionsverständnis und die Selbstständigkeit der Kinder behandelt.

Anschließend werden die Untersuchung und deren Ergebnisse besprochen.

THEORETISCHER TEIL

1. BEOBACHTUNG ALS DIAGNOSTISCHE METHODE

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Entwicklung eines Beobachtungsbogens geht, wird in diesem Kapitel auf die Verhaltensbeobachtung, insbesondere die Verhaltensbeobachtung als Diagnosekriterium bei Kindern, eingegangen.

1.1 Die Verhaltensbeobachtung als diagnostischer Prozess

Generell kann zwischen der Alltagsbeobachtung und der wissenschaftlichen Beobachtung unterschieden werden.

Nach Bortz und Döring (2006, S.262) ist die wissenschaftliche Beobachtung „stärker zielgerichtet und methodisch kontrolliert.“

Faßnacht (1995, S.71) definiert systematische Verhaltensbeobachtung als „eine Methode zur Abbildung von Verhaltens-Wirklichkeiten.“

„Verhaltensbeobachtung besteht im Handbarmachen von wahrgenommenen Verhaltensweisen“ (Faßnacht, 1995, S.85).

Nach Schaller (1999) wird bei der Beobachtung die Häufigkeit, Dauer, Intensität, Latenz oder Distanz erfasst.

Die Autorin unterscheidet zwischen verschiedenen Typen bei der Datenerhebung:

- Die Selbstbeobachtung: umfasst neben äußeren Verhalten auch inneres Erleben und Reaktionsweisen. Ein Nachteil liegt in der Beeinflussung des Verhaltens (Reaktivität).
- Fremdbeobachtung: Dabei muss zwischen teilnehmender und nichtteilnehmender Beobachtung unterschieden werden.
 - o teilnehmende Beobachtung: der Beobachter ist selbst Teil des Geschehens; der größte Nachteil besteht in der Schwierigkeit der Protokollierung, da sie nicht unmittelbar durchführbar ist.
 - o nichtteilnehmende Beobachtung: Die Beobachtung wird von einem außenstehenden Beobachter, einem unbeteiligten Zuschauer durchgeführt (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Bortz und Döring (2006) nennen außerdem noch die Unterscheidung in:

- offene Beobachtung: Die Rolle des Beobachters wird nicht verborgen
- verdeckte Beobachtung: Die Rolle des Beobachters wird verborgen. Dafür werden technische Hilfsmittel verwendet, wie z.B. Beobachtungen durch Spiegel.

Die Beobachtungsdaten müssen auch entsprechend notiert und kodiert werden. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten.

Faßnacht (1995) nennt verschiedene Beschreibungssysteme:

- Verbal-Systeme:

Diese bedienen sich der gesprochenen oder geschriebenen Umgangssprache. Es gibt vier verschiedene Formen:

- Tagebuchaufzeichnungen:

Diese Aufzeichnungen weisen eine lange Tradition auf. Sie wurden vor allem in den zwanziger und dreißiger Jahren eingesetzt.

- Verlaufsprotokolle:

Dabei wird das gesamte Verhaltensgeschehen während einer bestimmten Zeitspanne im ununterbrochenen Ablauf unmittelbar und minutiös mit Hilfe der Umgangssprache nachgezeichnet.

- Methode der kritischen Vorfälle:

Bestimmte Vorfälle oder Ereignisse werden unter Einhaltung eines groben Schemas mit Hilfe der Umgangssprache beschrieben.

- Ereignis-Beschreibung (event sampling):

Darunter versteht man die genaue zeitliche oder sprachlichen Beschreibung verschiedener oder eines einzelnen Verhaltensereignisses.

- Nominal-Systeme:

Diese einfachen, qualitativen Klassifikationssysteme bedienen sich definierter semantischer Einheiten der Sprache. Dabei wird zwischen folgenden Formen unterschieden:

- Index-Systeme:

Dabei sind die Einheiten verschieden und können gleichzeitig auftreten. Sie enthalten kompatible Items und es ist denkbar, dass es Zeitpunkte gibt, zu denen keiner der Codes anwendbar ist.

- Kategorien-Systeme:

Diese Systeme sind geschlossene, vollständige Systeme, mit sich gegenseitig ausschließenden Verhaltenseinheiten. Ein bestimmter Verhaltensaspekt wird inhaltlich vollständig erfasst.

- Dimensional-Systeme:

Die Relationen der Einheiten sind auf einer Geraden angeordnet und die Einheiten sind gleich. Bei diesem System wird zwischen drei Arten unterschieden: der Ordinalskala, der Intervallskala und der Ratioskala.

- Struktural-Systeme:

Unter diesem System wird die Verallgemeinerung des dimensional Systems verstanden, diese werden sehr häufig verwendet.

Die beobachteten Daten unterliegen aber keiner hundertprozentigen Gültigkeit. Schon bei der Beobachtung selbst können verschiedene Fehler auftreten.

Dazu seien im Folgenden einige wichtige Fehler genannt (Faßnacht, 1995; Bortz & Döring, 2006):

- zentrale Tendenz (Tendenz zur Mitte):

Dieser Fehler bezieht sich auf die Methode der Ratingskala. Er beschreibt die Tendenz, extreme Ausprägungen zu vermeiden.

- Fehler der Milde oder Großzügigkeit:

Eine Person wird zu günstig beurteilt.

- Primacy-Recency-Effect:

Gesetz des ersten Eindrucks; Urteilsverzerrungen, wenn zum Beispiel Objekte mit extremer Merkmalsausprägung zu Beginn beurteilt werden, denn dann können die nachfolgenden Beurteilungen von den ersten abhängen.

- Halo-Effekt:

Der Beurteiler hat die Tendenz, sich von einem Gesamteindruck oder einer Eigenschaft leiten zu lassen. Dieser Fehler tritt verstärkt auf, wenn das einzuschätzende Merkmal ungewöhnlich, nur schwer zu beobachten oder schlecht definiert ist.

- Logischer Fehler oder theoretischer Fehler:

Die Daten oder das Verhalten wird derart beurteilt oder wahrgenommen, dass sich ein entsprechendes Bild mit einer Theorie, die der Beobachter in die Situation miteinbringt, ergibt.

- Input-, Entscheidungs- und Outputfehler

Die Güte von Beobachtungen kann nach folgenden Merkmalen beurteilt werden (Schaller, 1999):

- Objektivität der Beobachtung:

Diese hängt von der Strukturiertheit der Aufzeichnungsmethode, der Wahl des Kodiersystems, der Genauigkeit der Abgrenzung der Beobachtungseinheiten und der Schulung der Beobachter ab. Die höchste Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität weisen die stark strukturierten Verfahren, wie z.B. Zeichen- und Kategoriensysteme auf.

- Zuverlässigkeit der Messung:

Dies stellt eines der größten Probleme in der Verhaltensbeobachtung dar, durch beeinflusste Erinnerungen, wenn es Konsequenzen für das beobachtete Verhalten gibt und durch Änderungen der Anwendungsregeln der Kodiersysteme. Verbessert kann dies durch ein intensives und regelmäßiges Training der Beobachter werden.

- Inhaltsvalidität:

Diese wird durch Einschätzungen von Experten bezüglich der inhaltlichen Konsistenz oder Präzision von Kategorien bestimmt.

- Kriteriumsvalidität:

Diese wird durch die Übereinstimmung mit äußeren Verfahren berechnet.

- Konstruktvalidität:

Gibt an, ob das angewandte Verfahren das vorher aufgestellte Konstrukt erfasst.

1.2 Die Verhaltensbeobachtung in der kinderpsychologischen Diagnostik

Kastner-Koller und Deimann (2009) geben an, dass die Verhaltensbeobachtung oft die einzige Möglichkeit darstellt, um Einblick in die Kompetenzen der Kinder zu erlangen.

Die Verhaltensbeobachtung wird aber nicht nur als Ersatz für den Einsatz von Tests verwendet, bei einigen diagnostischen Fragestellungen bietet sie die beste Möglichkeit, um Zugang zu relevanten Informationen zu erhalten.

Nach Deimann und Kastner-Koller (2007) gibt es kaum standardisierte Beobachtungsinventare für entwicklungsdiagnostische Fragestellungen. Bei eingeführten Beobachtungsbögen handelt es sich eher um Ratingskalen.

Die Verhaltensbeobachtung kann in Untersuchungs- und Testsituationen (analoge Situationen) oder in natürlichen Situationen durchgeführt werden, dabei unterscheiden sie sich außerdem nach ihrem Grad der Strukturiertheit (Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock & Petermann, 2000).

Die Autoren geben an, dass in der klinischen Diagnostik meist niedrig strukturierte Beobachtungen durchgeführt werden. Dabei schätzen die Beobachter das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen während

- der Exploration
- der Durchführung von Testverfahren
- einer Spielsituation mit dem Kind oder
- einer gemeinsamen Exploration von Eltern und dem Kind oder dem Jugendlichen ein.

Diese Beobachtungen fließen dann in das klinische Urteil und in die psychopathologische Beurteilung ein.

Das größte Problem stellt dabei die ökologische Validität dar. Deswegen ist es notwendig, die Verhaltensbeobachtung mit anderen Informationen abzugleichen.

Nach Kastner-Koller und Deimann (2009) ist das Beobachten in der Testsituation eine häufig durchgeführte und ökonomische Form der Beobachtung. Der Psychologe kann verschiedene Aspekte des Kindes, wie zum Beispiel die Konzentrationsfähigkeit beobachten, während das Kind Aufgaben aus einem Leistungstest bearbeitet. Allerdings sind die bereits oben genannten Merkmale Objektivität, Validität und Reliabilität, beeinträchtigt. Deswegen ist die vorausgehende Formulierung von Verhaltenskategorien wichtig. Einige neuere Intelligenztest enthalten bereits Beurteilungsbögen für solche Beobachtungen.

Als Beispiel nennen die Autoren u.a. den Bildbasierten Intelligenztest für das Vorschulalter (BIVA; Schaarschmidt, Ricken, Kieschke & Preuss, 2004).

Mithilfe dieses Beobachtungsbogens werden die Leistungshaltung, die Aufmerksamkeit, das Arbeitstempo, die Selbstsicherheit, die Misserfolgsverarbeitung und das Kontaktverhalten auf einer dreistufigen Skala eingeschätzt. Dabei lautet die Einteilung der Kategorie Leistungshaltung, beispielsweise: bemüht/interessiert – lustlos/desinteressiert – übermotiviert/angespannt. Die Unterteilungen für die Kategorie Misserfolgsverarbeitung lauten: strengt sich verstärkt an – verliert Lust/resigniert – sucht Gründe außerhalb.

Zusätzlich können, je nach Untersuchungsanliegen, noch folgende Beobachtungskategorien, auf einer dreistufigen Skala, eingeschätzt werden: Motorik, Händigkeit, Artikulation, Zahlen- oder Mengenverständnis, Elementares Wissen (Tiere, Alltagsobjekte) und Wortschatz.

Ein weiteres Beispiel für einen Beurteilungsbogen wäre das Adaptive Intelligenzdiagnostikum 2 (AID-2; Kubinger & Wurst, 2000). Mit dessen Beiblatt sollen die Arbeitshaltungen des Kindes während der Testung beobachtet werden. Für jede Beobachtungskategorie gibt es eine dreistufige Einteilung - von sehr ausgeprägt bis nicht ausgeprägt. Die beobachtbaren Kategorien lauten: Leistungsmotivation, Arbeitseinstellungen, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Arbeitsgenauigkeit, Arbeitstempo, Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Frustrationstoleranz, Aufgabenkritik, Grundstimmung, Antrieb, Kontaktverhalten, Wahrnehmung, Grobmotorik, Feinmotorik, Händigkeit, Sprachverhalten, Lautbildung und sprachliches Ausdrucksvermögen.

Beispielsweise weist die Kategorie Leistungsmotivation folgende Abstufungen auf: lustlos/desinteressiert – bemüht/leistungsfreudig – übertrieben leistungsorientiert. Bei der Kategorie Selbstständigkeit sind die Abstufungen sucht Hilfe und Bestätigung – (altersentsprechend) eigenständig/lenkbar – lehnt Hilfe ab/eigenwillig, vorhanden.

Nach La Greca, Kuttler und Stone (2001) ist es für die Reliabilität wichtig, die Anzahl der beobachteten Verhaltensweisen auf die wesentlichen zu reduzieren, um die Genauigkeit zu optimieren. Außerdem ist es wichtig, dass die Verhaltensweisen genau bestimmt sind, damit sie beobachtbar sind.

Die Autoren nennen außerdem noch die Reaktivität, die sich auf das Ausmaß bezieht, in welchem die Methode der Beobachtung das Verhalten, das beobachtet wird, beeinflusst. Die Anwesenheit des Beobachters kann das Verhalten des Kindes beeinflussen. Demnach ist es wünschenswert, die Reaktivität zu minimieren. Dies könnte man zum Beispiel erreichen, indem Einwegspiegel verwendet werden.

Die meisten gut entwickelten Kodiersysteme richten sich nach Eltern-Kind-Interaktionen. Einige Systeme sind nur schwer in der Praxis anzuwenden, da es, wegen der benötigten Beobachter-Trainings und der Kodierung der Beobachtung, sehr zeitaufwendig ist (La Greca, Kuttler & Stone, 2001).

2. LEISTUNGSMOTIVATION

2.1 Definitionen der Leistungsmotivation

Da die Erforschung und Theorie der Leistungsmotivation auf eine lange Tradition zurückblicken kann und in vielen verschiedenen Bereichen verwendet und untersucht wird, gibt es eine Vielzahl an Definitionen.

Zu Beginn der Leistungsmotivationsforschung definierte Murray (1938, Seite 80) das Bedürfnis nach Leistung wie folgt:

„um Hindernisse zu überwinden, Macht auszuüben, sich anzustrengen etwas schwieriges so gut und so schnell wie möglich zu machen.“

Ebenfalls betrachtete McClelland (1953, S.110) die Leistungsmotivation aus dem wirtschaftlichen Blickwinkel: „success in competion with some standard of excellence.“

Dem kann man Definitionen aus dem psychologischen Bereich entgegenstellen:

Bei der Leistungsmotivation, die vorwiegend selbstzentriert ist, richtet sich die Aneignung auf Fähigkeitserweiterung und Selbsterhöhung, die Vergegenständlichung auf Produkte der eigenen Zielsetzung (Erreichung selbstgesetzter Ziele). Die Subjektivierung besteht im Anlegen eines Gütemaßstabs, der aus dem Vergleich eigener Leistungsfähigkeit und Aufgabenschwierigkeit resultiert. Die Objektivierung orientiert sich bei der erbrachten Leistung in der Bewertung an objektiven Kriterien, z.B. am sozialen Vergleich und an der Qualität der erbrachten Leistung (Oerter, 1998, S.767).

Atkinson (1964, S.241) definiert Leistungsmotivation als „eine Fähigkeit bei erbrachten Leistungen Stolz zu erleben“.

Leistungsmotiviert im psychologischen Sinn ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade

noch gelingt und was nicht und strengt sich deshalb besonders an (Rheinberg, 1997, S.59).

2.2 Theorien der Leistungsmotivation

Im Folgenden werden verschiedene Ansichten und Theorien der Leistungsmotivationsforschung dargestellt.

2.2.1 Erwartungs-mal-Wert-Ansätze

Nach Rudolph (2009) entstanden in der Nachfolge Lewins eine Reihe von Erwartungs-mal-Wert-Theorien.

Bei diesen Theorien wird jede Handlung als Ergebnis eines rationalen Entscheidungsprozesses betrachtet. Die Wahl einer Handlungsalternative wird von dem Wert (der Valenz) eines Ziels und der Wahrscheinlichkeit, dieses Ziel zu erreichen, bestimmt.

Dasjenige mit dem größten Produkt sollte ausgewählt werden (Rudolph, 2009; Kuhl, 1983).

Als frühe Vertreter dieser Theorie gelten unter anderem Lewin und Murray. Murray entwickelte 1938 den thematischen Apperzeptionstest (TAT), um Motivation zu diagnostizieren. Als ein weiterer wichtiger Vertreter gilt McClelland, der den TAT weiterentwickelte und folgerte, dass die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg für die Intensität der Leistungsmotivation wichtig sind (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953).

Ein weiterer wichtiger Name in diesem Zusammenhang ist Atkinson, der annahm, dass für das Erlebnis der Leistungsmotivation die Erfahrung, dass die Leistung bewertet wird, Voraussetzung ist (Atkinson, 1964). In weiterer Folge erstellte er eine Formel zur Berechnung der Leistungsmotivation. Diese besteht aus den beiden Komponenten

- Tendenz, Erfolg aufzusuchen und
- Tendenz, Misserfolg zu vermeiden (Atkinson, 1964).

2.2.2 Andere Leistungsmotivationstheorien

2.2.2.1 Heckhausen (1974)

Heckhausen (1965) definiert Leistungsmotivation als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann“ (Heckhausen, 1965, zitiert nach Rheinberg, 1997).

Nach Heckhausen (1974) ist es entscheidend, ob Leistung mehr zur Selbsterkenntnis, der Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung oder mehr zur Verwirklichung einer „guten Sache“ oder zur Befriedigung nicht-leistungsthematischer Bedürfnisse angestrebt wird.

Eine Leistung wird als erfolgreicher angesehen, je größer die überwundenen Schwierigkeiten waren, je mehr Anstrengung aufgewandt wurde, je mehr man intrinsisch motiviert war und mehr man langfristig ein zeitlich weit voraus liegendes Ziel verfolgt hat (Heckhausen, 1974).

Heckhausen, Schmalt und Schneider (1985, zitiert nach Brandstätter, 2005) nennen drei Variablen, in denen sich die Leistungsmotivation äußert: die Ausrichtung, die Intensität und die Ausdauer beim Handeln. Unter Ausrichtung verstehen sie, ob die Leistungssituation überhaupt aufgesucht (gewählt) bzw. vermieden wurde. Die Intensität betrifft die Anstrengung bei der Bearbeitung von Leistungsaufgaben und unter der Variable Ausdauer verstehen sie die Bereitschaft, selbst bei Schwierigkeiten und Unterbrechungen das Leistungsziel wieder aufzugreifen und weiter zu verfolgen.

Nach Heckhausen (1974) bewertet der Handelnde ein erzielttes Handlungsergebnis danach, ob er den Anstrengungsgrad erreicht hat oder nicht, was entsprechendes Erfolgserleben (stolz auf gute Fähigkeiten) bzw. Misserfolgserleben (schämt sich) nach sich zieht. Dadurch kommt es zu entsprechender positiver oder negativer Selbstbegründung.

Erfolgsmotivierte neigen dazu, Erfolge vornehmlich auf die eigene Fähigkeit, Misserfolg dagegen auf momentan noch unzureichende Anstrengung zurückzuführen, während Misserfolgsmotivierte für Erfolg weniger die eigene Fähigkeit als vielmehr die Aufgabenleichtigkeit und Zufall sowie für Misserfolg eher die eigene Unfähigkeit verantwortlich machen. Daraus resultieren zwei Dimensionen, nämlich Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg (Heckhausen, 1974).

2.2.2.2 Kuhl (1983)

Die Leistungsmotivationsforschung hat sich besonders auf Variablen konzentriert, die mitbestimmen, welche Schwierigkeitsgrade eine Person besonders motivieren (Kuhl, 1983).

„Das Ziel ist umso eher zu erreichen, je eindeutiger Erfolg als Resultat eigener Leistungsbemühungen betrachtet wird“ (Kuhl, 1983, S.53).

Nach Kuhl (1983) übernimmt man weniger Verantwortung, wenn man Misserfolg auf die Aufgabenschwierigkeit zurückführt, als wenn man die Ursache des Misserfolges in der eigenen niedrigen Fähigkeit sieht.

Da für Misserfolgsmotivierte bei strengem Standard ein Misserfolg auch auf hohen Schwierigkeitsstufen aversiv ist, müssen sie durch die Wahl leichter Aufgaben versuchen, einen Misserfolg möglichst auszuschließen. Bei niedrigem Standard können sie einen Misserfolg dagegen eher tolerieren, besonders dann, wenn die Aufgabe relativ schwierig ist (Kuhl, 1983).

2.2.2.3 Die Attributionstheorie nach Weiner

Die Attributionsforschung unterscheidet zwischen erfolgsmotivierten und misserfolgsmotivierten Personen.

Weiner (1972, 1974) unterscheidet als Ursache für Leistungsergebnisse die eigene Fähigkeit, die Aufgabenschwierigkeit, die Anstrengung und den Zufall.

Der Anreiz eines Handlungsergebnisses hängt vom Ort der erlebten Ursache ab: Erfolg wird umso erfreulicher erlebt, je stärker er auf die eigene Fähigkeit oder auf die

persönliche Anstrengung zurückgeführt wird (Weiner, 1972, 1974, zitiert nach Kuhl, 1983).

2.2.3 Unterscheidung intrinsische/extrinsische Motivation

Im Weiteren wird in der Leistungsmotivationsforschung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden.

Rheinberg (2004, S.150) versteht darunter:

„Im allgemeinen (englischen) Sprachgebrauch meint intrinsisch (*intrinsic*) so etwas wie „innerlich“, „eigentlich“ oder „wahr“; extrinsisch (*extrinsic*) meint dagegen so etwas wie „äußerlich“, „nicht wirklich dazugehörend“.“

Intrinsisch motiviert meint, dass ein Verhalten aufgrund seiner selbst willen geschieht, aus eigenem Antrieb und aufgrund des Interesses an der Aktivität.

Unter extrinsisch motiviert versteht man ein Verhalten dann, wenn die Person von außen gesteuert wird oder wenn es aufgrund instrumentaler Gründe durchgeführt wird (Rheinberg, 2004; Sansone & Harackiewicz, 2000).

Es gibt verschiedene Gründe, warum etwas extrinsisch motiviert sein kann:

Bezahlung, Prämien, Zwang, Strafandrohung (Schweizer, 2006).

Bei der intrinsischen Motivation gibt es neben dem Leistungsmotiv auch andere Motive für eine erhöhte Anstrengung. Dazu zählen das Machtmotiv (Menschen leisten viel, um über andere dominieren zu können), das Anschlussmotiv (um Anerkennung zu erlangen) und Hunger (um an Nahrung zu gelangen) (Schweizer, 2006).

Ryan und Deci (2000) gehen von einem Kontinuum, von völlig intrinsisch bis völlig extrinsisch aus.

Eine bekannte Theorie in diesem Bereich ist die Selbstbestimmungstheorie SDT (Deci & Ryan, 1985; zitiert nach Deci & Ryan, 2002). Diese versteht sich als eine organismische und dialektische Motivationstheorie.

Nach den Autoren sind für die motivationale Steuerung vor allem drei Grundbedürfnisse verantwortlich. Zu diesen zählen das Bedürfnis nach

Kompetenzerleben, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit. Nur wenn es dem Individuum gelingt, alle drei Bedürfnisse zu befriedigen, wird auch das übergeordnete Ziel der organismischen Integration erreicht, nämlich die sozial verträgliche Optimierung des individuellen Wachstums.

Das hierarchische Modell von Vallerand (1997, zitiert nach Vallerand & Ratelle, 2002) stellt eine Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie dar. Sie betrachten intrinsische und extrinsische Motivation und Amotivation auf drei Ebenen, nämlich einer globalen, einer kontextuellen und einer situativen Ebene.

Csikszentmihalyi (1985) formuliert eine Theorie zum Flow-Erleben:

Intrinsisch motivierte Tätigkeiten gehen mit einer ganz bestimmten Erlebensweise einher, nämlich dem *Flow-Erleben*.

Flow bezeichnet das holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit. Der Handelnde erlebt den Prozess als ein einheitliches „Fließen“ von einem Augenblick zum nächsten. Bei bestimmten Aktivitäten, wie geregelte und spontane Spiele, wird Flow am ehesten erlebt. Trotzdem gibt es keine Garantie, bei einem Spiel Flow zu erleben.

Eine Flow-Aktivität ermöglicht dem Ausübenden, seine Handlungen zu konzentrieren und Ablenkungen außer Acht zu lassen. Dadurch hat er das Gefühl der potentiellen Kontrolle über die Umwelt. Weil die Flow-Aktivität klare und widerspruchsfreie Regeln aufweist, erlaubt sie ein vorübergehendes Vergessen der eigenen Identität. Dadurch findet man den Prozess intrinsisch belohnend.

Einen anderen Zugang zum Flow-Erleben hat Schallberger (2000, zitiert nach Engeser & Vollmeyer, 2005) gewählt. Er nimmt an, dass Flow von einem bestimmten emotionalen Befinden begleitet ist. Das Flow-Erleben sollte daher indirekt über das emotionale Erleben während der Ausführung einer Tätigkeit beschreibbar sein. Er verwendet dazu zwei Affekt-Dimensionen: Valenz (positive und negative Aspekte von Emotionen) und Aktivierung (niedrig und hoch). In Kombination mit der Valenz ergeben sich dann positive und negative Formen der Aktivierung. Bei *positiver Aktivierung* herrschen Gefühle der Tatkraft und der Begeisterung vor. Bei *negativer Aktivierung* fühlen sich die Menschen dagegen nervös, angespannt und verärgert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es nach einigen Forschungen im wirtschaftlichen Bereich die Leistungsmotivation auch aus der psychologischen Sicht betrachtet und erforscht wurde. Dabei entwickelten sich sogenannte „Erwartungs-mal-Wert-Theorien“. Diese gehen davon aus, dass für die Wahl einer Handlungsalternative der Wert (die Valenz) eines Ziels und die Wahrscheinlichkeit, dieses Ziel zu erreichen, ausschlaggebend sind, da dasjenige mit dem größten Produkt ausgewählt werden sollte. Anschließend rückten die Anstrengung, um ein Ziel zu erreichen, und die Aufgabenschwierigkeit in die Aufmerksamkeit.

Außerdem wurde zwischen erfolgsmotivierten und misserfolgsmotivierten Personen unterschieden. In weiterer Folge entwickelte sich die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, wobei hier die SDT, die Selbstbestimmungstheorie, und die Flow-Theorie als wichtige Vertreter zu nennen sind.

2.3 Entwicklung der Leistungsmotivation

Im Folgenden wird die Entwicklung und Entstehung der Leistungsmotivation während verschiedener Altersgruppen betrachtet.

2.3.1 Die Leistungsmotivation in der frühen Kindheit (Geburt bis 3 Jahre):

Im Rahmen einer Untersuchung von Heckhausen und Roelofsen (1962) konnte die Bezugsstruktur des Wettewers kognitiv frühestens mit 2 ¼ und spätestens ab 3 ½ Jahren erfasst werden. Ab diesem Zeitpunkt ist leistungsmotivierter Wettewer zu beobachten.

Nach Holodynski und Oerter (2008) erleben Säuglinge ab ca. dem dritten Monat *Freude am Effekt*: Sie wollen zunehmend bestimmte Effekte in ihrer Umwelt hervorrufen und freuen sich, wenn ihnen dies gelingt. Bereits dieses Handeln wirkt selbstbelohnend und braucht keine äußere soziale Verstärkung.

Gegen Ende des ersten bis besonders im zweiten Lebensjahr bilden die Kinder ein Verständnis der eigenen Urheberschaft aus und wollen Effekte selbstständig und ohne Hilfe hervorrufen. Sobald es dem Kind sprachlich möglich ist, drückt das Kind diesen

Wunsch auch verbal aus, indem es z.B. sagt: „alleine“ (machen). Bezugspersonen beginnen jetzt, die Handlungen ihrer Kinder entsprechend ihrem Fähigkeitsniveau an Bezugsnormen zu messen und Wertgeschätztes zu loben und Nichtwertgeschätztes zu missbilligen. Dies kann zu ersten Stolz- und Verlegenheitsreaktionen auf Seiten des Kindes führen (Holodynski, 2006).

Dieses „Selber-machen-wollen“, auf dem Kinder insbesondere dann bestehen, wenn ihnen etwas fast, aber eben noch nicht ganz sicher gelingt, versteht Rheinberg (1997) als Vorläufer der Leistungsmotivation.

Das Kind empfindet über die selbsterzeugten Effekte Freude und Stolz (Holodynski & Oerter, 2008).

Auch Heckhausen (1984, 1985, zitiert nach Oerter, 1998) weist darauf hin, dass schon Säuglinge Verhaltensweisen aufweisen, mit deren Hilfe sie auf Reize aus der Umwelt reagieren.

Zwischen 2 ½ und 3 ½ Jahren zeigen Kinder selbstbewertende Reaktionen auf gelungene und misslungene Tätigkeiten (z.B. Lächeln, Herabziehen der Mundwinkel). Erfolge werden ab 30 Lebensmonaten, Misserfolge ab ca. 36 Monaten wahrgenommen. Dieser Umstand mag jüngere Kinder davor schützen, von Misserfolgen entmutigt zu werden, bevor sich die Fähigkeit zum Erfolgserleben entwickelt hat (Heckhausen & Heckhausen, 2006).

Holodynski (2006) spricht in diesem Zusammenhang von wirksamkeitsmotiviertem Verhalten. Die Kinder zeigen zwar Freude über selbstverursachte Effekte und Enttäuschung sowie Ärger über eine missglückte Erzeugung von Effekten, aber keine selbstbewertende Reaktionen in Form von Stolz und Scham. Diese Reaktionen können Kinder erst im Alter von 3 Jahren zeigen.

Nach Heckhausen und Heckhausen (2006) vermögen Kinder im Alter von 3 bis 3 ½ Jahren die eigene Tüchtigkeit (als eine Beziehung zwischen Handlungsergebnis und dem eigenen Vermögen) zu bewerten. Nun ist es ihnen auch möglich, Stolz und Beschämung zu zeigen.

Stipek, Recchia und McClintic (1992) fanden drei Stadien bei der Entwicklung von leistungsbezogenen Selbstbewertungen:

1. Bis 22 Monaten sind Kinder nicht von den Bewertungen anderer hinsichtlich ihres Verhaltens oder ihrer Leistung betroffen.

2. Ab einem Alter von 2 Jahren haben Kinder gelernt, dass ihr Verhalten und ihre Leistungsergebnisse anerkennende und missbilligende Reaktionen bei anderen hervorrufen. Obwohl sie primär von intrinsischem Interesse motiviert sind, erwarten und suchen sie gelegentlich Anerkennung und versuchen soziale Kontakte zu vermeiden, wenn sie erwarten, dass ihr Verhalten Missbilligung hervorrufen wird.
3. Irgendwann nach dem Alter von 3 Jahren beginnen die Kinder selbstständig auf ihre Leistungsergebnisse zu reagieren. Sie reflektieren und vergleichen ihre Ergebnisse mit internen Standards.

2.3.2 Die Leistungsmotivation zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr

„Etwa ab dreieinhalb Jahren zeigen Kinder nicht nur Freude, sondern auch Stolz über ein gelungenes Werk und Scham bei Misserfolgen“ (Holodynski & Oerter, 2008, S.550).

Stipek, Recchia und McClintic (1992) schließen aus dieser Beobachtung, dass Kinder bereits mit ca. drei Jahren diese Emotionen zeigen und sich an Tüchtigkeitsmaßstäben bewerten, ohne an eine vorige leistungsorientierte Bewertung von Erwachsenen gebunden zu sein.

Dagegen geht Holodynski (1992) davon aus, dass im Vorschulalter leistungsmotiviertes Handeln noch an die Anwesenheit einer anderen (erwachsenen) Person gebunden ist, die aus der Perspektive des Kindes den Tüchtigkeitsmaßstab verkörpert. Stolz und Scham als Indikatoren leistungsmotivierten Handelns dürften daher in Alleinsituationen noch nicht zu beobachten sein.

Die Ergebnisse der Studie von Stipek et al. (1992) widersprechen den Annahmen der Autoren und belegen die Hypothese von Holodynski (1992), dass leistungsmotiviertes Handeln im Vorschulalter noch weitgehend an die Präsenz eines wertgeschätzten anderen gebunden ist. Ein weiterer Befund ist, dass wertschätzendes Verhalten das leistungsmotivierte Handeln von Vorschulkindern erheblich steigern kann.

Auch Holodynski (2006) prüfte in einer experimentellen Studie die Annahmen der vorigen Studie. Die 19 Jungen und Mädchen im Alter von 42 bis 81 Monaten bearbeiteten Puzzelaufgaben in Anwesenheit eines Erwachsenen (Sozialbedingung) und allein (Alleinbedingung). Auch bei dieser Studie zeigten die Kinder nur in einer

Sozialbedingung Stolz bzw. Scham, d.h. leistungsmotiviertes Handeln. Sie waren dort auch erheblich ausdauernder und tolerierten mehr Misserfolge als in einer Alleinbedingung, wobei diese Effekte vom Ausmaß erlebter Wertschätzung in den Interventionsgruppen positiv moderiert wurden.

Nach Veroff (1969, zitiert nach Oerter, 1998) entsteht im Vorschulalter das „autonome Leistungsmotiv“. Das Kind setzt sich eigene Maßstäbe aufgrund der erfahrenen Leistungsmöglichkeiten. Es vergleicht seine Leistungen also nicht mit denen anderer Kinder, sondern setzt die gegenwärtige Leistungen in Bezug zu eigenen früheren Leistungen.

Nach Geppert und Heckhausen (1990) findet der Übergang zum Ausdruck von Stolz und Beschämung statt, sobald das Kind mit einem (erwachsenen) Gegenspieler Blickkontakt aufnimmt.

Der Ausdruck von Selbstbewertungsemotionen, wie Stolz und Beschämung, zeigt an, dass nicht nur das Ergebnis des Handelns, sondern auch die eigene Tüchtigkeit bewertet wird (Heckhausen & Heckhausen, 2006). Auch Holodynski und Oerter (2008) geben an, dass Kinder ab einem Alter von 3 ½ Jahren das Handlungsergebnis mit der eigenen Tüchtigkeit verknüpfen. Ab diesem Alter versteht das Kind auch eine Wettbewerbssituation und schreibt Gewinnen der eigenen Tüchtigkeit und Verlieren dem Mangel an Tüchtigkeit zu.

Durch die Kombination von erlebter eigener Tüchtigkeit und Schwierigkeit der Aufgabe kommt es zu Erfolgs- oder Misserfolgserwartungen. Mit ca. viereinhalb Jahren setzt sich ein Kind bei einer anschaulichen Aufgabe bereits Ziele aufgrund vorausgegangener Erfolge und Misserfolge, d.h., es stellt ein Anspruchsniveau für die eigene Tüchtigkeit auf. Dies ist die Grundlage für die eigenständige Setzung von Bezugsnormen. Die Autoren nennen dieses Stadium die Bezugsnormsetzung und Zielorientierung (Holodynski & Oerter, 2008).

Nach Oerter (1998) bleibt die Einschätzung der eigenen Tüchtigkeit inadäquat, wenn nicht die Schwierigkeit von Aufgaben mitberücksichtigt wird. Für das Zustandekommen einer Leistung ist daher wichtig, externale Ursachen (z.B. Aufgabenschwierigkeit) und internale Ursachen (z.B. Tüchtigkeit) zu unterscheiden und

beide miteinander zu kombinieren. Obwohl Kinder mit ca. dreieinhalb Jahren ihre Leistungen ihrer eigenen Tüchtigkeit zuschreiben, bevorzugen sie noch einige Zeit die Aufgabenschwierigkeit als Erklärungsgrundlage.

Nach dem dritten Lebensjahr reagieren Kinder eher bei Erfolgen in schweren als in leichten Aufgaben mit Stolz und eher bei Misserfolgen in leichten als in schweren Aufgaben mit Scham, ohne dass der anwesende Erwachsene zuvor notwendigerweise eine soziale Bewertung vorgenommen haben muss (Holodynski, 2006; Belsky, Domitrovich & Crnc, 1997; Stipek, 1995).

2.3.3 Die Leistungsmotivation zu Schuleintritt/Schulalter und später

In der schon oben erwähnten Studie von Nicholls (1978, zitiert nach Oerter, 1998) ergeben sich folgende spätere Entwicklungsstufen:

- a) Anstrengung gliedert sich als Ursache für den Effekt heraus und wird direkt auf die Leistungshöhe bezogen (7 bis 9 Jahre).
- b) Fähigkeit taucht als Erklärungskonzept auf und wird unsystematisch und gelegentlich benutzt (10 bis 11 Jahre).
- c) Fähigkeit wird als Erklärungskonzept richtig benutzt und kompensatorisch mit Anstrengung verknüpft (hohe Fähigkeit kann geringe Anstrengung wettmachen und umgekehrt). Nun wird auch erkannt, dass ein Minimum an Fähigkeit Voraussetzung für den Leistungseffekt ist und ihr Fehlen nicht durch vermehrte Anstrengung ausgeglichen werden kann (12 bis 13 Jahre).

Einige Studien legen nahe, dass Motivation bei älteren Kindern mit lernverbundenem Verhalten und Leistung stark zusammenhängt und möglicherweise das Lernen von Kindern und ihre Schulleistung beeinflusst (Stipek, 1996; Stipek & Ryan, 1997).

Die Erwartungen der Kinder tendieren am Schulbeginn dazu, hoch zu sein (Alexander & Entwisle, 1988; Entwisle, Alexander, Cadigan & Pallas, 1986). Auch Stipek und Mac Iver (1989) kommen zu dem Schluss, dass Kinder zu Schulbeginn ihre Möglichkeiten hoch einschätzen und sehr hohe (oft unrealistische) Erfolgserwartungen haben.

Veroff (1969, zitiert nach Oerter, 1998) nimmt an, dass es im Schulalter zur Entwicklung eines „sozialen“ oder „normativen“ Leistungsmotivs kommt, das zwischen sieben und neun Jahren einen Höhepunkt erreicht. Das Kind entnimmt seine Gütemaßstäbe aus den auch der Gruppe vorgegebenen Normen, vor allem aus der in einer Schulklasse vorfindbaren Leistungsskala. Daraus baut sich dann ein „integriertes“ Leistungsmotiv auf, bei dem beide Motivarten zusammengeführt werden.

Carlton und Winsler (1998) postulieren, dass die frühe Kindheit für eine identitätsstiftende, robuste intrinsische motivationale Orientierung, die das ganze Leben andauern wird, entscheidend ist. Bei Schuleintritt verschlechtert sich die intrinsische Motivation oder wird durch extrinsisch motiviertes Lernen ersetzt.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass hohe oder niedrige Motivation von hoher oder niedriger akademischer Leistung begleitet wird. Der Unterschied zwischen den Kreuzkorrelationen war für zwei Aufgabengruppen statistisch signifikant.

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass erste Vorläufer der Leistungsmotivation, wie Erleben von Erfolg und Misserfolg und das Selbermachenwollen ab einem Alter von zweieinhalb bis drei Jahren auftreten.

Leistungsmotivierter Wetteifer und selbstbewertende Reaktionen sind ab spätestens einem Alter von drei Jahren zu beobachten. Stolz und Scham als Zeichen von Leistungsmotivation tritt mit drei bis dreieinhalb Jahren auf, allerdings ist das leistungsmotivierte Handeln in diesem Alter noch an die Anwesenheit einer anderen erwachsenen Person gebunden.

Ab dreieinhalb Jahren bis zum Vorschulalter beginnen die Kinder dann auch die Schwierigkeit einer Aufgabe zu berücksichtigen.

2.4 Die Anstrengungsbereitschaft

Nach Schweizer (2006, S.224) hängen Leistungen, die Menschen erbringen, „nicht nur von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, sondern auch von der Anstrengung, die sie bei der Tätigkeit aufbringen. Das Können allein reicht nicht aus, es kommt auch auf das Wollen an.“

Weiters nennt der Autor drei Konsequenzen für die Diagnostik, wenn Leistungen von der Anstrengung abhängen:

- Die Anstrengungsbereitschaft kann zur Erklärung von Leistungen und Leistungsversagen herangezogen werden.
- Eine Vorhersage von Leistungsverhalten in verschiedenen Lebensbereichen,
- auch Leistungen in einer diagnostischen Untersuchung müssen vor dem Hintergrund der individuellen Anstrengung gesehen werden.

Anstrengung ist ein vorübergehender Zustand, der subjektiv erlebbar ist und auch durch physiologische Indikatoren festgestellt werden kann. Menschen berichten, dass sie sich anstrengen. Bei körperlichen Tätigkeiten geht eine erhöhte Anstrengung mit einer erhöhten Herzfrequenz etc. einher. Auch bei mentaler Anstrengung sind körperliche Veränderungen messbar (Schweizer, 2006, S.226).

Schönplugh und Dunne (1989, S.450) definieren Anstrengung als „intentionaler Prozeß mit dem Ziel der Leistungssteigerung.“

Schweizer (2006, S.227) nennt verschiedene Ursprünge der Anstrengung:

- extrinsisch motiviert (Bezahlung, Prämien, Zwang oder Strafandrohung)
- intrinsisch motiviert (Leistungsmotivation, Machtmotiv, Anschlussmotiv, Hunger)
- externe Arbeitsbedingungen
- Anregung (Koestner & McClelland, 1990, zitiert nach Schweizer, 2006):
 - o Eigenverantwortung (man ist für das Ergebnis selbst verantwortlich)
 - o Herausforderung (die Aufgabe ist nicht so leicht, dass sie jeder gut lösen kann, aber auch nicht unlösbar schwer)
 - o Feed-back (man bekommt eine Rückmeldung darüber, wie gut man die Aufgabe bewältigt hat)

„Fehlen diese Situationsmerkmale, wird auch ein habituell hoch leistungsmotivierter Mensch keine besondere Anstrengung entwickeln“ (Schweizer, 2006, S.227).

Nicholls Untersuchungen (1978) ergeben, dass jüngere Kinder (5-9 Jahre alt) eine höhere Anstrengung als klüger verstehen als eine niedrigere Anstrengung, mit gleichem Ergebnis bei einer Aufgabe. Im Gegensatz dazu verstehen die älteren Kinder (10 bis 13

Jahre alt) eine niedrigere Anstrengung als klüger. Die jüngeren VersuchsteilnehmerInnen scheiterten bei dem Verständnis, dass härteres Arbeiten, um das gleiche Ergebnis zu erhalten, eine niedrigere Fähigkeit impliziert.

Folmer et al. (2008) untersuchen Entwicklungsunterschiede im kindlichen Verständnis von Anstrengungsbereitschaft und den Fähigkeiten bei einem negativen Ergebnis.

Für junge Kinder (5 Jahre) sind Fähigkeit und Anstrengung positiv verbundene Konzepte; sie glauben, dass kluge StudentInnen harte ArbeiterInnen sind, und nicht so kluge StudentInnen nicht erfolgreich sind, weil sie nicht entsprechend arbeiten. Für ältere Kinder sind Anstrengung und Fähigkeit wechselseitig bezogene Konzepte; sie glauben, dass kluge StudentInnen nicht hart arbeiten müssen, und umgekehrt, dass StudentInnen die hart arbeiten müssen, nicht klug seien.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Alter signifikant mit der Reife und der Erfahrungheit des kindlichen Verständnisses, der wechselseitigen Beziehung zwischen Anstrengung und Fähigkeit zusammenhängt, dies erweitert frühere Ergebnisse Nicholls (1978) bei Situationen, die negative Ergebnisse involvieren. Das Verständnis der wechselseitigen Beziehung zwischen Anstrengungsbereitschaft und Fähigkeit korreliert mit dem Alter.

Es werden vier Levels der Entwicklung bezüglich der kindlichen Unterscheidung von Anstrengung und Fähigkeit unterschieden:

- Level 1 (5 bis 6 Jahre alt): Anstrengung und Fähigkeit werden nicht unterschieden und ihre Beziehung zum Ergebnis ist unklar.
- Level 2 (7 bis 9 Jahre alt): Kinder ordnen das Ergebnis völlig der Anstrengung zu.
- Level 3 (10 bis 11 Jahre alt): Kinder beginnen zwischen Fähigkeit und Anstrengung zu unterscheiden und schreiben inkonsequent das Ergebnis dem einem oder dem anderen zu.
- Level 4 (12 Jahre und älter): Der Unterschied zwischen Fähigkeit und Anstrengung wird völlig verstanden; Fähigkeit wird als ein Faktor erkannt, der die Effekte der Anstrengung limitiert.

(Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1984, zitiert nach Folmer et al, 2008).

Weiner und Peter (1973, zitiert nach Weiner, 1994) berichten, dass die Beziehung zwischen Leistungsbewertung und aufgewendeter Anstrengung von der kognitiven Entwicklungsstufe der Kinder abhängt.

Nach Nicholls (1978) und Nicholls und Miller (1984, zitiert nach Folmer et al, 2008) spielt der wahrgenommene Anstrengungsaufwand bei jüngeren Kindern nur eine geringe Rolle für die Bewertung. Der dominierende Einfluss des Leistungsergebnisses auf die Bewertung verschwindet jedoch mit zunehmendem Alter, und bei den Zehn- bis Zwölfjährigen ist Anstrengung für die Vergabe von Belohnung und Strafe wichtiger als das Leistungsergebnis.

Differenzierte Konzepte von Fähigkeit und Anstrengung gliedern sich erst allmählich aus einem globalen Tüchtigkeitskonzept aus. Das Anstrengungskonzept als variabler und intentional steuerbarer Verursachungsfaktor für Gelingen und Misslingen wird wohl relativ früh erfahrbar. Oerter (1997) nennt dafür als möglichen Grund, dass man Anstrengung sehen kann, ebenso wie ihren Effekt. Demgegenüber muss Fähigkeit als etwas Konstantbleibendes begriffen werden. Nach Oerter (1997) taucht die Fähigkeit als Erklärungskonzept relativ spät auf, weil sie unsichtbar und aus einem Entwicklungs- und Lernprozess entstanden ist. Die Kombination von Fähigkeit und Anstrengung scheint zunächst additiv und dann erst multiplikativ zu erfolgen.

Leon-Villagra, Meyer und Engler (1990) postulieren, dass bereits die jüngeren Kinder (6 Jahre alt) über ein Kompensationsprinzip verfügen, also keine positive Korrelation von Fähigkeit und Anstrengung annehmen.

Außerdem lässt das Urteilsverhalten der Jüngsten auf die Wirksamkeit eines sanktionsorientierten Urteilsschemas schließen.

Die Autoren berichten außerdem, dass Lob insbesondere nach Erfolg bei sehr leichten Aufgaben den Schluss nahelegen kann, dass man die Fähigkeit des Handelnden für niedrig hält.

Tadel, insbesondere nach Misserfolg bei schweren Aufgaben, kann zu der Ansicht führen, dass man die Fähigkeit des Handelnden für hoch hält.

Diese, für jugendliche und erwachsene Versuchsteilnehmer typischen Fähigkeitsinferenzen aufgrund von Lob bzw. Tadel sind bei jüngeren Kindern nicht anzutreffen.

Schönflug und Dunne (1989) untersuchen die Aspekte der Arbeitsgeschwindigkeit,

-genauigkeit, -schwierigkeit und -konzentration.

Anstrengung kann die Leistung in allen vier genannten Aspekten bei Studierenden steigern.

Jedoch sind nur in der Gruppe der Niedrigängstlichen und Hochintelligenten Leistungssteigerungen in allen vier Arten gleichzeitig zu beobachten. Eine erhöhte Beanspruchung durch Anstrengung mindert jedoch den Umfang, in dem Anstrengung sich in Leistung umsetzt.

Nach Kukla (1972) attribuieren Menschen mit hoher Leistungsmotivation ihren Erfolg oder Misserfolg häufig auf eine Kombination von Fähigkeit und Anstrengung. Menschen mit mittlerer Leistungsmotivation betrachten Fähigkeit und Glück als die Determinanten ihrer Ergebnisse und Menschen mit niedriger Leistungsmotivation betrachten nur die Fähigkeitsdimension als Einflussdeterminanten für Erfolg und Misserfolg.

Heyman, Gee und Giles (2003) finden, dass Vorschüler ein Kind, welches eine Aufgabe einfach findet, als klüger beurteilen, als ein Kind, welches die gleiche Aufgabe schwierig findet.

Die Autoren vermuten, dass Vorschüler positive Korrelationen zwischen (a) angewandeter Anstrengung und erfahrendem akademischen Erfolg und (b) nett zu sein und hohe akademische Fähigkeiten zu haben, wahrnehmen.

Die wahrgenommenen Korrelationen zwischen hoher Anstrengung und akademischen Ergebnissen und zwischen sozialen und akademischen Eigenschaften verringern sich aber mit dem Alter.

Diese Muster suggerieren, dass junge Kinder eine generelle Tendenz haben, anzunehmen, dass Individuen ihr Bestes versuchen werden, aber dass sie keine entsprechende Tendenz haben, anzunehmen, dass Erfolg resultiert.

2.4.1 Schwierigkeitserleben

Nach Holodynski (1992) bedarf es, um den Schwierigkeitsgrad einer Handlung erfassen zu können, einer Bezugsgröße.

Engeser und Vollmeyer (2005) postulieren als motivanregende Merkmale des Leistungsmotivs die Aufgabenschwierigkeit, Rückmeldungen über die eigene Leistung und (zusätzliche) soziale Hinweisreize.

Nach Heckhausen (1980) sind Kinder ab dem Alter von dreieinhalb Jahren in der Lage, „Schwierigkeit“, wenn sie anschaulich gegeben ist, zu erfassen.

Oerter (1998) postuliert, dass für die Einschätzung der eigenen Tüchtigkeit die Mitberücksichtigung der Schwierigkeit von Aufgaben notwendig ist. Für das Zustandekommen einer Leistung ist daher wichtig, die externale Ursache (Aufgabenschwierigkeit) von der internalen Ursache (Tüchtigkeit) zu unterscheiden und beide miteinander zu kombinieren. Kinder können mit ca. dreieinhalb Jahren ihre Leistungen ihrer eigenen Tüchtigkeit zuschreiben, bevorzugen allerdings noch einige Zeit die Aufgabenschwierigkeit als Erklärungsgrundlage.

Mit dem Übergang in die Grundschule entwickeln Kinder ein zunehmendes Verständnis, auf welche Ursachen sich Erfolg und Misserfolg zurückführen lassen (Heckhausen & Heckhausen, 2006):

- a) Anstrengung als Erklärung für Leistungen führen Kinder ab etwa dem fünften Lebensjahr an, da Anstrengung anschaulich erfahrbar und beobachtbar ist. Dies erlaubt dem Kind, eine proportionale Beziehung zwischen Aufwand und Ergebnis anzunehmen. Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren schätzen ihre Chancen schon realistisch ein (Unzner & Schneider, 1984).
- b) Fähigkeit als Erklärung führen Kinder erst ab zehn Jahren an, da Fähigkeit im Unterschied zur Anstrengung „unsichtbar“ hinter der Leistung steht. Nach Ruble, Parson und Ross (1976) führen Kinder diese Erklärung ab einem Alter von sieben bis neun Jahren als Ursache an.
- c) Glück als Erklärung können Kinder erst ab ca. zwölf Jahren verlässlich anführen.

Nach Heckhausen und Wagner (1965) zeigt das Wahlverhalten der Probanden deutlich, dass in allen vier untersuchten Altersgruppen Schwierigkeitsunterschiede erfasst und bei der Wahl berücksichtigt werden.

Charakteristika des Anspruchsniveaus treten ab viereinhalb Jahren in der Zielsetzung hervor. Es sind im Besonderen die folgenden Charakteristika:

- Das Zu-Schwere wird nicht mehr ausgegrenzt. Die obere Grenze des bewältigten Schwierigkeitsbereichs zieht die meisten Bemühungen auf sich. Dieser Bereich wird hin und wieder zu überwinden gesucht.
- Erste Züge eines entweder mehr offensiven oder defensiven Vorgehens; dabei kommt es zu ersten Prägungen einer mehr erfolgszuversichtlichen oder misserfolgsmeidenden Leistungsmotivation.
- entscheidungsfähiger bei der Zielsetzung
- Vermutlich ist man jetzt auch schon konfliktfähig, wenn Misserfolg und Erfolg gleichwahrscheinlich sind.

Belsky, Domitrovich und Crnic (1997) konnten zeigen, dass Stolz-Reaktionen bei dreijährigen Jungen größer nach Erfolg bei schwierigen Aufgaben als bei leichten Aufgaben und die Scham-Reaktionen größer bei Misserfolg bei der leichten als bei der schwierigen Aufgabe waren.

Nach Weiner und Peter (1973, zitiert nach Weiner, 1994) können Kinder im Vorschulalter zuerst verschiedene Grade der Aufgabenschwierigkeit einschätzen, bevor sie mit dem Eintritt in die Schule lernen, die eigene Tüchtigkeit anhand sozialer Bezugsnormen zu beurteilen. Mit dem Übergang in die zweite Klasse wird dann der Maßstab der individuellen Bezugsnorm zunächst gleich wichtig wie die soziale Bezugsnorm und in den letzten zwei Schuljahren sogar deutlich wichtiger. Mit dem Erwachsenwerden wird dann der soziale Vergleich wieder wichtiger.

Nach Weiner und Kukla (1970) wird der Erfolg bei einer sehr leichten Aufgabe typischerweise deren Leichtigkeit und nicht der Person zugeschrieben. Umgekehrt werden für sehr schwierige Aufgaben Misserfolge in aller Regel auf deren (zu) hohe Schwierigkeit zurückgeführt.

Trudewind, Unzner und Schneider (1997) nennt verschiedene Niveaus der Informationsverarbeitung, um die Schwierigkeit einer Aufgabe zu bewerten:

- intuitiv - auf der Basis anschaulicher Schwierigkeitsmerkmale

- analytisch - unter Einbeziehung der vermuteten Ursachen für einen Erfolg oder Misserfolg bei der Aufgabe

Mit zunehmendem Alter passen die Kinder die geschätzten Erfolgchancen zunehmend mehr an die objektiven Erfolgchancen an. Auch die jüngsten Kinder machen in ihren Schätzungen schon Unterschiede zwischen den Schwierigkeitsstufen.

McClelland (1958, zitiert nach Heckhausen & Heckhausen, 2006) gibt an, dass Erfolgsmotivierte „kalkulierte Risiken“ bevorzugen, also Aufgaben, die weder zu leicht noch zu schwierig sind.

Personen mit größerer Erfolgsmotivation bevorzugen stärker mittelschwere Aufgaben. Misserfolgsmotivierte Personen bevorzugen nicht eindeutig leichte oder schwere Aufgaben (Atkinson & Litwin, 1960, zitiert nach Rudolph, 2009; Meyer et al, 1976, zitiert nach Rudolph, 2009).

Nach Trope und Brickman (1975) bevorzugen Misserfolgsmotivierte gerade deshalb sehr leichte oder sehr schwierige Aufgaben, weil das zu erwartende Handlungsergebnis nichts über die eigenen Fähigkeiten aussagt, sondern nur etwas über Merkmale der Aufgabe; dagegen bevorzugen Erfolgsmotivierte mittelschwere Aufgaben, eben weil sie etwas über die eigenen Fähigkeiten erfahren wollen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Altersunterschiede bezüglich des Verständnisses von Schwierigkeit und Fähigkeit gibt. Vorschulkinder scheinen eine quantitative Beziehung zwischen Anstrengung und Leistung zu erkennen. Eine Unterscheidung von Anstrengung und Fähigkeit scheint frühestens ab fünf Jahren bis sieben Jahre aufzutreten. Sie beziehen die Konstrukte aber noch nicht wechselseitig aufeinander. Mit fortschreitendem Alter wird dann zunehmend zwischen Anstrengung und Fähigkeit unterschieden und ab ca. einem Alter von zwölf Jahren wird der Unterschied dann vollständig verstanden und die Konstrukte werden wechselseitig bezogen.

Die Schwierigkeit einer Aufgabe kann ab ca. dreieinhalb Jahren erfasst werden. Mit diesem Alter verwenden sie allerdings noch die Aufgabenschwierigkeit als Erklärungsgrundlage für ihre Ergebnisse. Anstrengung als Erklärung kann ca. ab einem Alter von sechs Jahren angegeben werden.

2.5 Der Zusammenhang von Ausdauer und Leistungsmotivation

Nach Heckhausen (1989) äußert sich die Leistungsmotivation in bestimmten Verhaltensmerkmalen, nämlich der Ausrichtung, der Intensität und der Ausdauer beim Handeln.

„Die Ausdauer betrifft [...] die Bereitschaft, selbst bei Schwierigkeiten und Unterbrechungen das Leistungsziel wieder aufzugreifen und weiter zu verfolgen“ (Brandstätter, 2005, S.133).

Nach Heckhausen und Heckhausen (2006) kann die Ausdauer in verschiedenen Formen auftreten, z.B. als:

- Dauer der kontinuierlichen Beschäftigung mit einer Aufgabe,
- Wiederaufnahme einer unterbrochenen oder misslungenen Handlung oder
- langfristige Bestrebung, ein übergreifendes Ziel zu erreichen (z.B. Erfolg in der beruflichen Karriere).

Trudewind, Unzner und Schneider (1997) nennen als Indikatoren für eine mögliche Entwicklungshierarchie:

- visuelle Aufmerksamkeit
- Explorationsverhalten
- Ausdauer bei zielgerichteten Verhaltensweisen

Dabei nehmen sie an, dass die visuelle Aufmerksamkeit die unreifste und das Ausdauerverhalten die reifste Form darstellt.

Holodyski (2006) fand, dass Kinder in einer Sozialbedingung erheblich ausdauernder sind, wobei dieser Effekt vom Ausmaß erlebter Wertschätzung abhängig ist.

Zur Feststellung der Ausdauer wurde die Gesamtbearbeitungszeit, die ein Kind für die Lösung durchhielt, als Maß herangezogen. Zusätzlich wurden drei weitere Maße erhoben: die maximale Bearbeitungszeit eines einzelnen Quadratpuzzles, die Anzahl der Lösungsversuche und die Anzahl der bearbeiteten Puzzles.

Bearbeitungszeit und Aufgabenanzahl sind komplementäre Ausdauermaße: Geringe Bearbeitungszeit kann durch Bearbeitung vieler Aufgaben ausgeglichen werden und umgekehrt.

Vollmeyer und Rheinberg (2000) nehmen an, dass motivationale Faktoren durch verschiedene Mediatoren, unter anderem die Ausdauer, die Leistung beeinflussen.

Die Autoren verfügen über zwei Annahmen: Zum Ersten, nehmen sie, mit Bezug auf Atkinson und Raynor (1974) und Carroll (1963) an, dass Motivation Ausdauer verursacht: Wenn genügend Lernzeit verfügbar ist, dann verbringen hoch motivierte Lerner mehr Zeit, oder interagieren öfter mit der Lernaufgabe als niedrig motivierte Lerner.

Die zweite Annahme, in Bezug auf Bloom (1976) und Carroll (1963, 1985), ist, dass Ausdauer und Häufigkeit die Leistung beeinflussen: Je mehr Zeit die Personen mit Lernen verbringen, oder je häufiger sie damit interagieren, umso besser ist ihre Leistung.

Die Ergebnisse zeigen, dass Motivation einen Einfluss auf Ausdauer hat, allerdings haben hoch ausdauernde Lerner keine bessere Leistung als weniger ausdauernde Lerner.

Rudolph (2009) postuliert, aufbauend auf Feather (1961, zitiert nach Heckhausen, 1989), dass Erfolgsmotivierte überwiegend dann besonders ausdauernd sind, wenn fortwährend Misserfolge bei zunächst subjektiv leichten Aufgaben auftreten. Umgekehrt sind Misserfolgsmotivierte vorwiegend dann besonders ausdauernd, wenn sie Misserfolge bei recht schwierigen Aufgaben haben.

Nach Rheinberg (2004) verweisen einige Befunde darauf, dass hoch leistungsmotivierte Kinder, Studenten und Erwachsene in Leistungssituationen ausdauernder bei der Sache sind und weniger Pausen machen.

3. FRUSTRATIONSTOLERANZ

Frustrationstoleranz kennzeichnet nach Rosenzweig (1938, zitiert nach Brunner & Zeltner, 1980), die Fähigkeit „eines Menschen, erlittene Frustration zu ertragen, ohne daß über aggressives Verhalten oder Ersatzbefriedigung versucht wird, die erlebten Spannungen abzubauen.“

Nach Walen, DiGiuseppe und Dryden (1992, zitiert nach Blackledge, Moran & Ellis, 2009) involviert eine niedrige Frustrationstoleranz den Glauben, dass ein Ereignis oder eine Aufgabe zu schwierig ist, um es bzw. sie durchzustehen.

Killeen (1994) meint, dass Frustration allgegenwärtig ist. Ein großer Teil der Reifung involviert das Lernen, wie man mit einem Hindernis am besten umgeht.

Eine typische emotionale Erwiderung auf Frustration ist Ärger (Stenberg, Campos & Emde, 1983; Stifter & Fox, 1990).

Ansteigende Forderungen an die Kinder (zum Beispiel in der Schule) können höheren Ärger und Frustration hervorrufen, besonders wenn sich die Kinder unfähig fühlen, diese Anforderungen zu meistern (Eisenberg, Sadovsky, Spinrad, Fabes, Losoya, Valiente, Reiser, Cumberland & Shepard, 2005).

Nach Deater-Deckard, Petrill und Thompson (2007) ist die Tendenz mit Ärger oder Frustration zu reagieren mit fehlender Selbstregulation verbunden und dies erhöht das Risiko, Kontaktprobleme zu entwickeln.

Die Kontaktprobleme und Ärger/Frustration sind zwar nicht mit dem Kindesalter verbunden, allerdings kovariiert ein höherer Level an Ärger/Frustration mit einem niedrigeren Level an Ausdauer (Deater-Deckard, Petrill und Thompson, 2007).

Es gibt verschiedene Studien, die einen Zusammenhang zwischen der Frustrationstoleranz eines Kindes und dem „Compliance-Verhalten“ aufzeigen:

Nach Kochanska (1993) gehört die Regulierung der Frustration zur Fähigkeit der Compliance.

Stifter, Spinrad und Braungart-Rieker (1999) finden, dass Kleinkinder, die unfähig sind, ihre Frustration zu regulieren, eher ein Nicht-compliances-Verhalten zeigen, während Kinder, die auf Frustration angemessen reagieren, eher ein Compliance-Verhalten zeigen können.

Zahlreiche Studien untersuchen mögliche Zusammenhänge zwischen der Frustrationstoleranz und anderen Aspekten.

So gibt es Befunde, die einen Zusammenhang zwischen der Frustrationstoleranz und dem Druck von Seiten der Eltern auf die Kinder (Adams, Ryan, Ketszetsis & Keating, 2000) und der Berufstätigkeit der Mutter (Youngblade, 2003) nachweisen.

Nach Youngblade (2003) zeigen SchülerInnen, bei denen die Mütter während ihrer ersten drei Lebensjahre berufstätig waren, eine niedrige Frustrationstoleranz.

Keinen Zusammenhang gibt es dagegen zwischen der Ausprägung der Frustration (hoch-frustriert und niedrig-frustriert) und dem Geschlecht der Kinder (Calkins & Fox, 2002) und zwischen der Frustrationstoleranz und der elterlichen Unterstützung (Adams, Ryan, Ketszetsis & Keating, 2000).

Fox und Calkins (1993) zeigen, dass ängstlich-vermeidende/ungehemmte Kinder dazu tendieren, bei aufgezwungenen Limits leicht frustriert zu reagieren. Im Gegensatz dazu tendieren resistent/gehemmte Kinder nicht dazu, durch Limits frustriert zu sein.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es zu erhöhten Frustrationserlebnissen kommt, wenn Kinder sich überfordert fühlen. Eine niedrige Frustrationstoleranz scheint mit fehlender Selbstregulation, niedrigerer Ausdauer und einem eher Nicht-compliances-Verhalten verbunden zu sein.

4. INSTRUKTIONSVERSTÄNDNIS

Nach Neubauer (1995, S.152) erfordert jede elementare kognitive Aufgabe „eine einleitende Instruktion, deren Verarbeitung eine kognitive Leistung der Versuchsperson darstellt.“

Oerter (2007) meint, dass sich das Instruktionsverständnis auf alle Leistungen in der Grundschule auswirkt.

Als Faustregel gilt, „die Instruktion möglichst einfach zu halten und sich in die Lage der Kinder zu versetzen“ (Oerter, 2007, S.14).

Detterman und Andrist (1990) untersuchen den Effekt von Instruktionen auf grundlegende kognitive Aufgaben. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Instruktion einen signifikanten Effekt auf mittelmäßige Leistung bei grundlegenden kognitiven Aufgaben und einen geringeren Effekt auf individuelle Unterschiede hat.

Die Instruktionen beeinflussen also die Leistungen bei grundlegenden kognitiven Aufgaben.

Mehrere Studien legen den Schluss nahe, dass die verschiedenen Instruktionsarten zu unterschiedlichen Leistungen auf Seiten der Probanden führen, z.B. wurde dieser Effekt beim Erlernen des Lesens untersucht (Craig, 2006; Hiebert & Wearne, 1992; Al-Otaiba, Connor, Lane, Kosanovich, Schatschneider, Dyrland, Miller & Wright, 2006).

Leseman und Sijtsling (1996) postulieren, dass die Instruktion ein Mix aus allen möglichen fünf Levels (in Anlehnung an Wood, 1978), die von genereller verbaler Unterstützung bis zur physikalischen Demonstration reichen, sein sollte und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden sollte. Dies nennen die Autoren „contingent-instruction“ und wird in folgender Instruktionsregel zusammengefasst: „If the child succeeds, offer less help when next you intervene. If the child fails, take over more control when next you intervene“ (Wood & Middleton, 1978, zitiert nach Leseman & Sijtsling, 1996).

Bezüglich des Alters fand Schlee (1972) keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den älteren und den jüngeren Vorschulkindern im Instruktionsverständnis.

Diese Ergebnisse widersprechen denen von O'Donnell, Griffin und Norris (1967, zitiert nach Schlee, 1972). Bei dieser Untersuchung gab es bei Kindern zwischen der Kindergartenzeit und dem ersten Schuljahr einen beachtlichen Zuwachs in der Länge der syntaktischen Einheiten.

5. SELBSTSTÄNDIGKEIT

Preissing, Preuss-Lausitz und Zeiher (1990, S.10) meinen, dass heutige Kinder von sich aus handlungsfähig, flexibel, interessiert, nicht festgelegt, kritisch und mündig sein sollen- mit einem Wort: selbstständig.

Doll (1956, zitiert nach Duhm & Huss, 1979) bezeichnet Selbstständigkeit als „Sozialkompetenz“:

Er verstand darunter die Fähigkeit dieses Individuums, persönliche Unabhängigkeit gepaart mit sozialer Verantwortlichkeit auszuüben. Persönliche Unabhängigkeit bedeutet hier, sich in Situationen des täglichen Lebens selbst zu helfen und zu orientieren und seine Sozialbeziehung zu lenken. Soziale Verantwortlichkeit heißt Bereitschaft zu Fähigkeit, Verantwortung für die eigene Person, für andere Menschen, Gruppen und die Gesellschaft zu übernehmen. Der in diesem Sinne selbständige Mensch verfügt also einerseits über Unabhängigkeit von seinen Mitmenschen- er kann seine Wünsche und Bedürfnisse vertreten – andererseits ist er der Gruppe verbunden und verpflichtet und dementsprechend auch in der Lage, eigene Wünsche und Bedürfnisse zugunsten von Gruppeninteressen zurückstellen.

Nach Höpfner (1991, zitiert nach Hascher, 1996) ist selbstständiges Handeln dadurch gekennzeichnet, „daß das Vorgehen zum Erreichen eines Ziels selbst organisiert (Entwerfen der Handlungsstruktur) und realisiert wird. Bei der selbständigen Realisierung wird selbständig kontrolliert (dies kann über geistiges Probehandeln auch schon beim Entwurf der Handlungsstruktur geschehen) und bewertet.“

„Bereits im Vorschulalter werden die Grundlagen und Voraussetzungen für die Fähigkeit zu selbständigem und unabhängigem Verhalten auch während späterer Lebensjahre gelegt“ (Nickel & Schmidt-Denter, 1995, S.62).

Rülcker (1990) meint, dass sich auf die Selbstständigkeit des Kindes massive Interessen der Eltern und der Gesellschaft richten. Sie bezeugt nämlich auch die Erziehungstüchtigkeit der Familie, da die Kinder weniger auf die Erwachsenen angewiesen sind und die Eltern von bestimmten Verpflichtungen befreit.

Nach Duhm und Huss (1979) werden Kinder während ihrer Entwicklung im Denken und Handeln selbstständiger. Dies lässt sich bei vielen Tätigkeiten beobachten, wie zum Beispiel Routinetätigkeiten und Aufgaben des täglichen Lebens entsprechend zu erledigen (Seitz, 2004) und zeigt sich auch im Verhältnis zu anderen Kindern und Erwachsenen.

Sie werden zunehmend unabhängig, benötigen weniger Hilfe, treffen ihre eigenen Entscheidungen, sollen flexibler, interessierter, nicht festgelegt, kritisch und mündig sein. Als Leitbild professioneller und elterlicher Erziehung gilt das selbstständig denkende und handelnde Kind (Duhm & Huss, 1979; Seitz, 2004).

Nach Seitz (2004) meinen Eltern, wenn sie von Selbstständigkeit reden, auf der einen Seite eine entwicklungsbedingte Tätigkeit, wie alleine stehen zu können oder sprechen zu können. Auf der anderen Seite meinen sie damit auch eine gewisse Qualität des Handelns. Bei älteren Kindern wird mit selbstständig auch gemeint, dass die Kinder von sich aus eine Handlung in Gang setzen und sie dann fertig ausführen können.

5.1 Verschiedene Typen und Perspektiven der Selbstständigkeit

Im Folgenden werden verschiedene Typisierungen und Differenzierungen von Selbstständigkeit kurz dargestellt.

Zum einen kann man zwischen der Sicht der Eltern und der Sicht der Kinder bezüglich ihrer Selbstständigkeit unterscheiden.

Duhm und Huss (1979) nennen in Anlehnung an Heckhausen und Kemmler (1957) zwei Gesichtspunkte der Selbstständigkeit:

a) die elternzentrierte oder praktische Selbstständigkeit:

Das Bedürfnis der Eltern – besonders der Mutter – von der Kinderpflege allmählich entlastet zu werden, sich alleine zu waschen, anzuziehen und innerhalb gewisser Grenzen mit Nahrung zu versorgen und später auch Pflichten und Verantwortung zu übernehmen, macht das Kind unabhängig und selbstsicher.

Man geht davon aus, dass das Kind auch außerhalb der Familie eine Reihe von praktischen Fertigkeiten besitzen muss.

b) die kindzentrierte, sozial affektive oder soziale Selbstständigkeit:

Gemeint ist damit die Fähigkeit der Kinder, Risiken einzuschätzen und ihnen zu begegnen. Ein unabhängiges Kind wird sich in neuen Situationen rasch zurechtfinden.

Neugier, Aktivität, die Bereitschaft, die Initiative zu übernehmen sowie die Fähigkeit, Entscheidungen in eigenen Angelegenheiten zu treffen, zeichnen selbstständiges Verhalten aus.

Rülcker (1990) nennt zwei verschiedene Perspektiven beim Konzept Selbstständigkeit: Für Erwachsene bedeutet es, dass das Kind „für sein Alter“ selbstständig ist. Es entspricht den Verhaltensnormen seiner Altersgruppe. Außerdem impliziert es auch die Leistungsfähigkeit der Eltern.

Die zweite Perspektive ist die aus der Sicht des Kindes. Es erlebt das positive Gefühl, etwas zum ersten Mal selbst tun zu können. Selbstständigkeit bezieht sich also auf die erfahrene Unabhängigkeit. Dabei spielt allerdings die Altersnorm und die Stufe des Erwachsenseins keine Rolle.

Zum anderen lässt sich der Begriff der Selbstständigkeit selbst in verschiedene Perspektiven teilen:

Weiss (zitiert nach Seitz, 2004) unterscheidet zwischen einer „äußeren“ und „inneren“ Selbstständigkeit. Die „äußere“ Selbstständigkeit meint, dass Kinder sehr bald auf sich

selbst gestellt handeln sollen, um nicht länger von Erwachsenen abhängig zu sein. Die „innere“ Selbstständigkeit meint die Fähigkeit, Interesse und Mut zu entwickeln und selbst Entscheidungen zu treffen.

Seitz (2004) nennt in Anlehnung an Preuss-Lausitz (1990) drei unterschiedliche Typen der Selbstständigkeit:

- „Selbstständigkeit als Entlastung“: Den Kindern werden Freiräume zugesprochen, weil die Eltern keine Zeit (oder keine Kraft) für sie haben. Außerdem wollen sie mögliche Auseinandersetzungen vermeiden.
- „Selbstständigkeit als elterlicher Leistungsnachweis“: Durch die frühe Selbstständigkeit der Kinder wird die Qualität der Erziehung bewiesen. Im Vordergrund steht das Verlangen bestimmter Selbstständigkeitsleistungen.
- „Selbstständigkeit als Überzeugung“: Der Sinn für die Eltern besteht darin, dass die Selbstständigkeit zum Selbstkonzept des Kindes wird.

5.2 Selbstständigkeitsentwicklung

Um selbstständig zu werden, benötigt das Kind, nach Duhm und Huss (1979), im Alter von vier bis sechs Jahren einen entsprechenden Freiraum, um das eigene Handeln erproben zu können.

Das Kind muss bereit sein, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Es „muß lernen, Schwierigkeiten und Ängste aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer Menschen zu überwinden um allmählich eigene Einstellungen zu den herrschenden Normen und Wertvorstellungen zu gewinnen“ (Duhm & Huss, 1979, S.4).

Nach Seitz (2004) äußert sich die Selbstständigkeit in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedlich. Durch das Hineinwachsen in eine Gemeinschaft, wie die Kindergartengruppe, gewinnt das Kind allmählich Unabhängigkeit von seinen engsten Bezugspersonen.

Die Selbstständigkeitsentwicklung geht also mit dem Wachstum von Fähigkeiten und dem Erwerb von Fertigkeiten einher. Das Kind lernt sich in wechselnden Situationen

zurechtzufinden. Die eigenen Möglichkeiten, Konflikte und Probleme zu lösen, wachsen und es entwickelt Selbstvertrauen (Duhm & Huss, 1979).

Wichtig, besonders im Vorschulalter, ist die Unterstützung und Förderung durch die Erwachsenen beim kindlichen Drang nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Dies geschieht durch liebevolle Zuwendung und Lob der Eltern und Erzieher. Dadurch kommt es zum Bewusstsein einer Geborgenheit und es besteht keine Gefahr von übermäßiger Ängstlichkeit oder Abhängigkeit. Denn zwei Grundbedürfnisse sind das Streben nach Sicherheit und die Vermeidung von Angst (Seitz, 2004).

5.2.1 Die Auswirkung der Bindung auf die Selbstständigkeitsentwicklung

Im Kleinkind- und Vorschulalter ist es wichtig, dass die Eltern den Drang der Kinder nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit unterstützen und fördern.

Sind keine positiven Gefühlsbeziehungen zu einer Bezugsperson und das Bewusstsein einer Geborgenheit vorhanden, besteht die Gefahr von übermäßiger Ängstlichkeit, Isolierung und Abhängigkeit des Kindes. Ungünstig kann sich aber auch eine zu beschützende oder überbesorgte Haltung der Eltern auswirken. In diesem Fall wird eine übermäßige Abhängigkeit vom Erwachsenen erzeugt (Nickel & Schmidt-Denter, 1995).

Rauschenbach (1990) nimmt ein Wechselverhältnis zwischen dem, was Kinder tun, und dem, was sie zu tun imstande sind, an. Erst aus diesem Wechselverhältnis entwickelt sich die Umwelt des Kindes. Dadurch sind die Kinder ab der zweiten Grundschulphase im Stande, sich der elterlichen Kontrolle zu entziehen. Dazu sind, nach der Autorin, Gleichaltrigenbeziehungen sehr wichtig.

Duhm und Huss (1979) nenne folgende Hinweise für das Erziehungsverhalten der Eltern:

- Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten der Kinder führt zu größerer Selbstständigkeit.
- Anforderungen an die Kinder müssen ihrem psychischen Entwicklungsstand entsprechen. Überforderte und überbehütete Kinder werden weniger selbstständig.

Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit können Kinder nur innerhalb bestimmter Grenzen gewährt werden. Allmählich soll das Kind diese Grenzen selbst erkennen lernen und sein Handeln danach ausrichten.

Wichtig für die Entstehung von Selbstständigkeit ist die Bindung, die das Kind zu den Bezugspersonen aufgebaut hat (Largo, 1999; Vest-Rusan, 2010; Göppel, 2002; Mähler, 2008).

Nach Largo (1999, S.122) hat das Kind „eine angeborene Bereitschaft sich an die Personen zu binden, die ihm vertraut werden.“

Die Bindung entsteht aus den Erfahrungen und den Zuwendungen, die das Kind mit den Personen macht. Bei ihnen sucht es Geborgenheit und Zuwendung. Ihre Anwesenheit gibt dem Kind Sicherheit. Die Bindung wird in den ersten Lebensjahren aufgebaut (Largo, 1999; Vest-Rusan, 2010).

„Je sicherer die Bindung des Babys zu den Eltern bzw. zu nahen Bezugspersonen ist, je mehr Nähe und Schutz es in der ersten Lebenszeit erlebt, desto freier und selbstbewusster kann es hinaus, „in die weite Welt“ gehen“ (Vest-Rusan, 2010, S.1).

Durch eine sichere Eltern-Kind-Bindung kann das Kind loslassen und auf neue Situationen und fremde Personen zugehen. Es weiß, dass es jederzeit Schutz von der vertrauten Bezugsperson holen und sich zurückziehen kann. Dadurch erst wird das aktive Bekunden der Umwelt möglich.

Vest-Rusan (2010) nennt zwei gegensätzliche Tendenzen, die von Geburt an sowohl im Kind als auch in der Mutter bestehen:

- die Tendenz zur Loslösung: Das Kind strebt danach, sich von der Mutter zu lösen und selbstständig zu werden. Die Mutter will das Kind von sich ablösen, um ihm selbstständiges Verhalten zu ermöglichen.
- die Tendenz zum Festhalten: Das Kind klammert sich an die Mutter. Es sucht Halt und Sicherheit. Die Mutter neigt dazu, das Kind zu behüten und an sich zu binden.

Mit zunehmendem Alter sollte die Tendenz zum Loslassen überwiegen, um eine normale Entwicklung zu erreichen.

Das Kind soll die Möglichkeit haben, mit den Anforderungen und Gefahren der Umwelt Schritt für Schritt vertraut zu werden. Es ist wichtig, die richtige Balance zu finden.

„Überbehütung hat genau so schlimme Auswirkungen für das Kind wie Vernachlässigung“ (Vest-Rusan, 2010, S.2).

Göppel (2002) konnte zeigen, dass Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung häufig später, im Kindergarten, ein abhängiges und unselbstständiges Verhalten zeigen.

Mähler (2008) postuliert, dass gerade die sichere Bindung zu guten sozialen Kompetenzen und mehr Autonomie und Selbstständigkeit führt. Bindungserfahrungen der frühen Kindheit werden verinnerlicht und bleiben relativ stabil.

5.2.2 Wichtige Bedingungen für eine positive Entwicklung der Selbstständigkeit

Vest-Rusan (2010) verweist außerdem auf die Wichtigkeit des Selbstwertgefühls für die Selbstständigkeitsentwicklung:

Die Autorin versteht unter dem Selbstwertgefühl „ein globales und stabiles Gefühl der Wertschätzung der eigenen Person. Unser Selbstwertgefühl ist nicht angeboren, sondern wir haben es aufgrund unserer bisherigen Lebenserfahrungen erworben“ (Vest-Rusan, 2010, S.2).

Wichtig für das kindliche Selbstwertgefühl ist ein sicherer Bindungsstil.

Außerdem sind für dessen Entwicklung die Selbstbestimmung und die Eigenkontrolle sehr wichtig. Denn nur wenn das Kind über sein eigenes Tun bestimmen kann, lernt es, Problemsituationen zu meistern. Das Selbstwertgefühl hängt aber nicht vom Ausmaß seiner Fähigkeiten ab. Es ist auch nicht umso besser, je größer die erbrachte Leistung ist (Largo, 1999).

Der Autor nennt folgende Bedingungen für eine gute Entwicklung des Selbstwertgefühls:

- Entwicklung und Leistungen stimmen mit der Veranlagung überein,
- das Kind darf sich von seinen Interessen leiten lassen,
- das Kind kann die gleiche Leistung wie Gleichaltrige erbringen,
- seine Anstrengungen, nicht die Leistungen, werden von den Bezugspersonen gewürdigt.

Biringen, Emde, Campos und Appelbaum (2008) untersuchten die Beziehung zwischen frühen/späten Gehbeginn bei Säuglingen und der Selbstständigkeit.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass „frühe Geher“ entscheidend die Entwicklung von Selbstständigkeit beeinflussen.

Duhm und Huss (1979) fanden Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und der Selbstständigkeit. Nach den Autoren erledigen Mädchen am Ende der Kindergartenzeit praktische Aufgaben (z.B. An- und Ausziehen) selbstständiger als Jungen. Im Gegensatz dazu gibt es beim Sozialverhalten nur geringfügige Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu Beginn der Kindergartenzeit und keine am Ende der Kindergartenzeit.

5.3 Der Zusammenhang der Leistungsmotivation und der Selbstständigkeit

In verschiedensten Studien wurde außerdem die Beziehung zwischen dem Leistungsverhalten und der kindlichen Selbstständigkeit untersucht:

Trudewind, Unzer und Schneider (1997) postulieren, dass mit der Ausprägung der Leistungsmotivation unter anderem die Frühe der Selbstständigkeitserziehung zusammenhängt.

Nach Keller (1989) wird schon seit den Anfängen der Leistungsmotivationsforschung der Zeitpunkt der mütterlichen Selbstständigkeitserziehung für die Entwicklung individueller Unterschiede in der Leistungsmotivausprägung verantwortlich gemacht.

Crandall, Preston und Rabson (1960) fanden, dass Kinder mit höherer Leistung unabhängiger von Erwachsenen sind. Bei Meindl, Obitz und Orendi (2008) konnte ein signifikant positiver Zusammenhang für „Hoffnung auf Erfolg“ gefunden werden. Wie erwartet, korrelierte die Selbstständigkeit der Kinder außerdem noch hoch signifikant mit ihrem Alter.

Nach Winterbottom (1958, zitiert nach Keller, 1989) hängt der Zeitpunkt, zu dem Mütter die selbstständige Bewältigung bestimmter Anforderungen von ihren Söhnen

verlangten, mit deren Ausprägung des Leistungsmotivs zusammen. An hochleistungsmotivierte Jungen wurden diese Anforderungen früher gestellt.

Die Selbstständigkeit von Kindern kann bei verschiedenen Faktoren beobachtet werden.

Duhm und Huss (1979) nennen folgende:

- das Verhalten beim Waschen sowie An- und Ausziehen
- Selbstversorgung mit Essen
- Handhabung von Mal- und Bastelutensilien, Werkzeug und Materialien
- Handhabung des Messers
- Kontakt zu anderen Menschen
- Einstellung auf schwierige Situationen
- Verhalten außer Hause und beim Spiel mit Kindern
- Verhalten beim Einschlafen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder während ihrer Entwicklung zunehmend selbstständig werden. Sie benötigen weniger Hilfe, lernen Risiken einzuschätzen, sich in neuen Situationen rasch zurechtzufinden. Sie werden also zunehmend unabhängig von den Eltern.

Unterstützt wird diese Entwicklung durch eine liebevolle Zuwendung und Lob der Eltern.

Allerdings sollte eine zu beschützende oder überbesorgte Haltung vermieden werden, da dadurch die Selbstständigkeitsentwicklung gehemmt wird.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Bindung, die das Kind zu den Bezugspersonen aufgebaut hat. Eine unsicher-vermeidende Bindung führt häufig später, im Kindergarten, zu einem abhängigen und unselbstständigen Verhalten. Vor allem die Fähigkeit, Konflikte eigenständig und konstruktiv zu lösen, ist beeinträchtigt. Dagegen führt eine sichere Bindung zu guten sozialen Kompetenzen und mehr Autonomie und Selbstständigkeit. Ein sicherer Bindungsstil ist auch wichtig für das kindliche Selbstwertgefühl.

Weitere Zusammenhänge wurden zwischen einem frühen Beginn des Gehens und der Selbstständigkeitsentwicklung sowie dem Leistungsverhalten und der kindlichen Selbstständigkeit gefunden. Kinder mit höheren Leistungen waren unabhängiger und es

konnte ein signifikant positiver Zusammenhang für „Hoffnung auf Erfolg“ gefunden werden.

Außerdem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Selbstständigkeit. Mädchen erledigen praktische Aufgaben am Ende der Kindergartenzeit selbstständiger als Jungen.

6. BEOBACHTUNGSKATEGORIEN FÜR DEN BEOBACHTUNGSBOGEN

Für den Beobachtungsbogen wurden die bereits beschriebenen Verhaltenskategorien ausgewählt. Im Folgenden werden die Beweggründe dafür aus der bereits genannten Literatur zusammengefasst.

6.1 Leistungsmotivation

Rheinberg (1997) sieht im Verhalten des „Selbermachen-Wollens“ des Kindes im ersten bis zweiten Lebensjahr eine Vorläuferfunktion der Leistungsmotivation. Nach Holodynski (2006) sind selbstbewertende Reaktionen in Form von Stolz und Scham ab einem Alter von drei Jahren möglich. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es den Kindern während der Testungen mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) möglich ist, leistungsmotiviertes Verhalten zu zeigen, und es wurde als Beobachtungskategorie ausgewählt.

Holodynski (1992) meint zwar, dass in diesem Alter leistungsmotiviertes Handeln an die Anwesenheit einer erwachsenen Person gebunden ist, dies kann aber im vorliegenden Fall vernachlässigt werden, da bei einer Testung mit dem WET zumindest die/der TestleiterIn anwesend ist.

Was die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation betrifft, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder in vorliegender Untersuchung rein extrinsisch motiviert handeln und dass keine extrinsische Motivation vorliegt.

Von mehreren Autoren (Heckhausen, 1974; Holodynski, 1992, 2006; Oerter & Montada, 2008; Heckhausen & Heckhausen, 2006; Geppert & Heckhausen, 1990) wurden als Anzeichen von vorhandener Leistungsmotivation das Erleben von Stolz nach Erfolgserleben und das Erleben von Scham nach Misserfolgserleben angegeben. Deswegen wurden in die Definitionen der Leistungsmotivation das Erleben von Stolz und Beschämung eingebunden.

Die von Heckhausen, Schmalt und Schneider (1985, zitiert nach Brandstätter, 2005) genannten Variablen Intensität und Ausdauer beim Handeln finden sich in unseren Definitionen wieder. Die Autoren verstehen unter Intensität die Anstrengung bei der Bearbeitung von Leistungsaufgaben. Diese Variable wurde in der Verhaltenskategorie Anstrengungsbereitschaft verwendet.

Als weitere Variable wird von den Autoren die Ausdauer beim Handeln genannt. Damit meinen sie die Bereitschaft, selbst bei Schwierigkeiten und Unterbrechungen das Leistungsziel wieder aufzugreifen und weiterzuverfolgen. Diese Variable wird im Beobachtungsbogen unter dem Aspekt des Motivierungsversuchs verwendet. Dabei wird darauf eingegangen, ob das Kind zur weiteren Bearbeitung motiviert werden muss bzw. ob es bereit ist, danach weiterzuarbeiten.

Engeser und Vollmeyer (2005) postulieren, unter anderem, als anregende Merkmale des Leistungsmotivs die Aufgabenschwierigkeit und Rückmeldungen über die eigene Leistung. Diese Variablen wurden bei den Definitionen der Leistungsmotivation für den Beobachtungsbogen berücksichtigt.

Auch Heckhausen und Heckhausen (2006) meinen, dass es Kindern im Alter ab ca. drei Jahren möglich ist, ihre eigene Tüchtigkeit zu bewerten.

Deswegen wurde dies in die Definition der Verhaltenskategorie „Leistungsmotivation“ verwendet, mit dem Item, ob die Kinder an der Richtigkeit der Lösung interessiert sind. Da verschiedene Autoren (Holodynski, 2006; Belsky, Domitrovich & Crnc, 1997; Stipek, 1995) davon ausgehen, dass die erlebte Schwierigkeit einer Aufgabe bei dem Erleben von Leistungsmotivation eine Rolle spielt, wurde eine Definition gebildet, die es ermöglicht zu beobachten, ob das Kind Freude zeigt, wenn es eine schwierige Aufgabe lösen kann.

6.2 Anstrengungsbereitschaft

Nach Schweizer (2006, S.224) hängen Leistungen, die Menschen erbringen, „nicht nur von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, sondern auch von der Anstrengung, die sie bei der Tätigkeit aufbringen. Das Können allein reicht nicht aus, es kommt auch auf das Wollen an.“

Da für ein positives Testergebnis, unter anderem, auch die Anstrengungsbereitschaft wichtig erscheint, wurde diese Beobachtungskategorie für den Beobachtungsbogen ausgewählt.

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, verwendeten bereits Heckhausen, Schmalt und Schneider (1985, zitiert nach Brandstätter, 2005) die Anstrengung als Variable bei der Bearbeitung von Leistungsaufgaben.

Als Definitionskriterium für eine vorhandene Anstrengungsbereitschaft wurde unter anderem das erneute Versuchen einer Aufgabe nach einem Misslingen dieser definiert. Zu einem Misslingen oder Nichtbewältigen einer Aufgaben kommt es eher dann, wenn die Aufgabe für das jeweilige Kind zu schwierig ist. Außerdem sind Kinder wahrscheinlich eher bereit sich für eine Aufgabe anzustrengen, wenn sie die Leistungen bei einer Aufgabe der eigenen Tüchtigkeit zuschreiben. Dies ist nach Oerter (2008) mit einem Alter von dreieinhalb Jahren möglich, allerdings bevorzugen sie in diesem Alter noch die Aufgabenschwierigkeit als Erklärungsgrundlage.

6.3 Frustrationstoleranz

Nach Eisenberg, Sadovsky, Spinrad, Fabes, Losoya, Valiente, Reiser, Cumberland und Shepard (2005) können ansteigende Forderungen an die Kinder Frustration hervorrufen, besonders wenn sich die Kinder unfähig fühlen, diese Anforderungen zu meistern.

Allerdings sollte es während einer WET-Testung zu keinen frustrierenden Situationen kommen, da es sich um einen spielerischen Umgang mit den Aufgaben handelt.

Deswegen wurde der Beobachtungsbogen im Nachhinein dahingehend verändert, dass es nun keine Beobachtungen über die verschiedenen Ausprägungen der Frustrationstoleranz gibt, sondern lediglich, ob Anzeichen für eine Frustration vorhanden sind oder nicht.

Beibehalten wurde die Kategorie, „Aufgaben fallen nicht schwer“, da es in so einem Fall zu keinen Anzeichen von Frustration kommen kann.

6.4 Instruktionsverständnis

Da auch die Instruktion für die Bewältigung von kognitiven Aufgaben wichtig ist und nach Detterman und Andrist (1990) die Leistungen bei grundlegenden kognitiven Aufgaben beeinflusst, wurde auch dieses Merkmal als Beobachtungskategorie gewählt.

Weil sich das Instruktionsverständnis pro Subtest des WET verändern kann, wurde die Beobachtungskategorie so gewählt, dass das Instruktionsverständnis für jeden Untertest einzeln bewertet wird.

6.5 Selbstständigkeit

Die Selbstständigkeitsentwicklung geht mit dem Wachstum von Fähigkeiten und dem Erwerb von Fertigkeiten einher. Das Kind lernt sich in wechselnden Situationen zurechtzufinden (Duhm & Huss, 1979).

Aus den Verhaltensaspekten, die von verschiedenen Autoren, z.B. Duhm und Huss (1979) als Faktoren für die Beobachtung der Selbstständigkeit genannt wurden, wurden diejenigen ausgewählt, die während einer WET-Testung zu beobachten sind.

Da sich die Selbstständigkeit während dem Vorschulalter sehr schnell entwickelt, wurden die Definitionen nach dem Alter der Kinder aufgeteilt. Demnach sollten ältere Kinder (fünf bis sechs Jahre) für eine angemessene Selbstständigkeit Verhaltensweisen zeigen, die die jüngeren Kinder (drei bis vier Jahre) noch nicht zeigen müssen.

EMPIRISCHER TEIL

7. ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN

7.1 Ziel der Untersuchung

Der Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002) ist ein Entwicklungstestverfahren für Kinder zwischen drei und sechs Jahren, in welchem mehrere Fähigkeiten geprüft werden. Er umfasst die motorische Entwicklung, die visuelle Wahrnehmung, das Lernen und Gedächtnis, die kognitive, sprachliche sowie sozial-emotionale Entwicklung sowie einen Elternfragebogen zur Selbstständigkeitsentwicklung des Kindes.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einen Beobachtungsbogen für den WET zu entwickeln, um es den TestleiterInnen bei der Durchführung zu ermöglichen, die Aufmerksamkeit und die Konzentration, die Leistungsmotivation, die Frustrationstoleranz, die Ausdauer, die Ablenkbarkeit, das Instruktionsverständnis, die Anstrengungsbereitschaft, das Arbeitstempo, die Arbeitsgenauigkeit, das Kontaktverhalten und die Selbstständigkeit der Kinder einzuschätzen.

In dieser Diplomarbeit wird auf die Aspekte der Leistungsmotivation, der Frustrationstoleranz, des Instruktionsverständnisses, der Anstrengungsbereitschaft und der Selbstständigkeit eingegangen.

Die anderen Aspekte werden in der Diplomarbeit von Schrimpl (in Vorbereitung) behandelt.

7.2 Fragestellungen

Die generelle Intention der Diplomarbeit liegt darin, einen Beobachtungsbogen zu erstellen. Dazu wird untersucht, ob die damit beobachteten Daten der beiden Beobachterinnen übereinstimmen.

Außerdem ergeben sich, neben der Beobachterübereinstimmung, noch folgende Fragestellungen:

Zusammenhänge zwischen dem Alter der Kinder und den beobachteten Verhaltenskriterien:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und der beobachteten Leistungsmotivation?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und der beobachteten Anstrengungsbereitschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und der beobachteten Frustrationstoleranz?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und dem beobachteten Instruktionsverständnis?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und der beobachteten Selbstständigkeit?

Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Kinder und den beobachteten Verhaltenskriterien:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Leistungsmotivation?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Anstrengungsbereitschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Frustrationstoleranz?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Instruktionsverständnis?

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Selbstständigkeit?

Zusammenhänge zwischen den einzelnen Verhaltenskategorien:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und der Frustrationstoleranz?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und der Anstrengungsbereitschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und dem Instruktionsverständnis?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und der Selbstständigkeit?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und der Ausdauer?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und den Auffälligkeiten?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Frustrationstoleranz und der Anstrengungsbereitschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Frustrationstoleranz und dem Instruktionsverständnis?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Frustrationstoleranz und der Selbstständigkeit?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Frustrationstoleranz und den Auffälligkeiten?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Instruktionsverständnis und der Anstrengungsbereitschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Instruktionsverständnis und der Selbstständigkeit?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Instruktionsverständnis und den Auffälligkeiten?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anstrengungsbereitschaft und der Selbstständigkeit?

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anstrengungsbereitschaft und den Auffälligkeiten?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbstständigkeit und den Auffälligkeiten?

Zusammenhänge zwischen der Gesamtentwicklung im WET und den beobachteten Verhaltenskriterien:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und der Leistungsmotivation?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und der Frustrationstoleranz?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und dem Instruktionsverständnis?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und der Anstrengungsbereitschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und dem Instruktionsverständnis?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und der Selbstständigkeit?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und den Auffälligkeiten?

8. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Die Untersuchung wurde von April bis November 2010 durchgeführt. Die Erstellung des Beobachtungsbogens sowie die Durchführung der Untersuchung fanden gemeinsam mit Nicole Schrimpl statt.

Nach Durchsicht der vorliegenden Theorie wurden in weiterer Folge die Diplomarbeiten von Kowarik (2006) und Braun (2004) zur Orientierung herangezogen. Außerdem wurden die Beobachtungsbögen der Testverfahren Adaptives Intelligenzdiagnostikum 2 (AID-2; Kubinger & Wurst, 2000) und Bildbasierter Intelligenztest für das Vorschulalter (BIVA; Schaarschmidt, Ricken, Kieschke & Preuß, 2004) durchgesehen.

Anschließend wurden aus 30 Verhaltensbeobachtungen von WET-Testungen aus der Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik Inhaltsanalysen durchgeführt.

Davon, und ausgehend von der durchgearbeiteten Theorie, wurden die Beobachtungskriterien und die jeweiligen Definitionen (siehe Anhang) für den Beobachtungsbogen (siehe Anhang) entwickelt, die dann inhaltlich auf beide Diplomandinnen aufgeteilt wurden.

Nach der Erstellung des Beobachtungsbogens und der Definitionen wurde mit der Datenerhebung begonnen.

Während der Durchsicht von 24 Videos von WET-Testungen aus der Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik wurde der Beobachtungsbogen von beiden Diplomandinnen, unabhängig von einander, ausgefüllt. Je drei weitere Kinder wurden, nach Austeilen der Einverständniserklärung an die Eltern (siehe Anhang), mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) getestet und anschließend wurde der Beobachtungsbogen ausgefüllt.

Die Testungen fanden immer vormittags statt.

9. UNTERSUCHUNGSSINSTRUMENTE

- Wiener Entwicklungstest (WET)
- Beobachtungsbogen

9.1 Der Wiener Entwicklungstest

Der Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002) ist ein förderdiagnostisches Entwicklungstestverfahren für Kinder zwischen drei und sechs Jahren.

Das Verfahren bietet die Möglichkeit, ein individuelles Entwicklungsprofil zu erstellen, bei dem die individuellen Stärken und Schwächen dargestellt werden. Außerdem kann ein Gesamtentwicklungsscore und der Range (Spannweite, zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert) berechnet werden.

Das Verfahren umfasst sechs Funktionsbereiche der kindlichen Entwicklung, die durch 14 Subtests erfasst werden.

9.1.1 Funktionsbereich Motorik

- Subtest Turnen:
Die 10 Aufgaben dienen zur Erfassung der Grobmotorik. Eine Aufgabe besteht beispielsweise darin, einen Ball zu werfen. Ein schwierigeres Item betrifft die Ausführung eines „Hopselaufs“.
- Subtest Lernbär:
Dieser Subtest dient der Erfassung der Feinmotorik. Dabei soll das Kind einem Teddybären beim Anziehen helfen. Aufgabe ist das Schließen eines Druckknopfs, einer Gürtelschnalle und das Binden eines Knotens und einer Masche.

9.1.2 Funktionsbereich Visumotorik / Visuelle Wahrnehmung

- Nachzeichnen:

Das Kind soll geometrische Figuren nachzeichnen, die von einfachen (z.B. waagrechtlicher Strich) bis sehr schwierigen (Kreuz mit Pfeilen) Aufgaben reichen.

- Bilderlotto:

Dieser Subtest erfasst die differenzierte Raum-Lage-Wahrnehmung unabhängig von fein- und visumotorischer Geschicklichkeit. Dem Kind werden vier Bildtafeln mit je sechs Feldern gegeben, auf denen ein Grundthema zu erkennen ist. Jedes Feld unterscheidet sich durch die räumliche Anordnung der Motive. Die Kinder müssen Kärtchen dem richtigen Feld (mit gleicher Anordnung) zuordnen, mit ansteigender Schwierigkeit pro Tafel.

9.1.3 Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis

- Schatzkästchen:

Dieser Subtest überprüft die visuell-räumliche Komponente des Arbeitsspeichers.

Für diesen Untertest wird ein Holzkästchen mit 20 bunten Schubladen, in denen sechs Gegenstände versteckt sind, verwendet. Dem Kind werden die versteckten Gegenstände (in doppelter Ausführung vorhanden) in einer vorgegebenen Reihenfolge präsentiert, die das Kind in den Schubladen finden soll. Damit wird das unmittelbare Gedächtnis überprüft.

Außerdem werden noch die Anzahl der Lerndurchgänge, bis alle Gegenstände gefunden werden, und die Gedächtnisleistung nach 20 Minuten erhoben.

- Zahlen Merken:

Dieser Subtest erfasst das phonologische Gedächtnis. Die Aufgabe besteht im unmittelbaren Reproduzieren von Zahlenfolgen mit zunehmender Länge. Bei zwei falsch reproduzierten Zahlenfolgen der gleichen Länge wird der Subtest abgebrochen. Erfasst werden die Gedächtnisspanne und die Anzahl der vorgegebenen Zahlenfolgen.

9.1.4 Funktionsbereich Kognitive Entwicklung

Dieser Funktionsbereich umfasst zwei nonverbale (Bunte Formen und Muster Legen) und zwei sprachliche (Gegensätze und Quiz) Subtests.

- Bunte Formen:

Dieser Subtest erfasst anhand von zehn Matrizenaufgaben das logisch schlussfolgernde Denken. Dem Kind werden zehn Tafeln mit verschiedenen Kombinationen aus drei Formen (Kreis, Quadrat und Dreieck) in drei Größen (klein, mittel und groß) und drei Farben (rot, gelb und grün) vorgelegt. Das letzte Kästchen ist immer leer. Nun soll das Kind aus fünf Möglichkeiten das richtige Kärtchen für das leere Feld auswählen.

Der Subtest wird nur den Vier- und Fünfjährigen vorgegeben.

- Muster Legen:

Dieser Untertest dient der Erfassung der Visumotorik und des räumlichen Denkens. Das Kind soll vorgebaute Muster, mit ansteigender Schwierigkeit, nachbauen. Die benötigten Steine sind weiß, blau oder blau-weiß geteilt.

Dieser Subtest wird nur den Drei- und Vierjährigen vorgegeben.

- Gegensätze:

Der Untertest erfasst das analoge Denken anhand von unvollständigen Analogieschlüssen, die ergänzt werden müssen.

- Quiz:

Dieser Subtest überprüft das Alltagswissen und die Orientierung des Kindes in seiner Lebenswelt. Dazu muss das Kind Fragen beantworten. Für Drei-, Vier- und Fünfjährige gibt es Fragen mit altersangepasster Schwierigkeit.

9.1.5 Funktionsbereich Sprache

Zusätzlich zu den beiden bereits erwähnten sprachlich-kognitiven Subtests „Gegensätze“ und „Quiz“ werden auch noch zwei weitere Untertests diesem Funktionsbereich zugeordnet.

- Puppenspiel:
Mit dieser Skala werden das Verständnis grammatikalischer Strukturen und die Sprachverarbeitungsstrategien überprüft. Dazu sollen die Kinder zunehmend komplexere Sätze mit Puppenfiguren nachspielen.
- Wörter Erklären:
Dieser Subtest erfasst die sprachliche Begriffsbildung. Die Kinder sollen vorgelesene Begriffe möglichst umfangreich erklären.

9.1.6 Funktionsbereich sozial-emotionale Entwicklung

- Fotoalbum:
Den Kindern werden neun Fotos von Erwachsenen und Kindern gezeigt, die unterschiedliche Emotionen darstellen, anhand derer sie den mimischen Gesichtsausdruck erkennen und das Gefühl entsprechend benennen sollen.
- Elternfragebogen:
Dieser wird von der Bezugsperson ausgefüllt und enthält 22 Items zur Selbstständigkeitsentwicklung des Kindes. Die Fragen beziehen sich auf die Alltagsbereiche des Kindes.

9.2 Beobachtungsbogen

Wie bereits in Kapitel 6 erwähnt, wurden die verwendeten Kategorien des Beobachtungsbogens aus der Literatur gewählt.

Die untersuchten Verhaltenskriterien des Beobachtungsbogens der vorliegenden Diplomarbeit sind:

Leistungsmotivation, Frustrationstoleranz, Anstrengungsbereitschaft, Instruktionsverständnis und Selbstständigkeit.

Nach Rheinberg (1997) ist das Verhalten des „Selbermachen-Wollens“ der Kinder im ersten bis zweiten Lebensjahr eine Vorläuferfunktion der Leistungsmotivation. Nach

Holodynski (2006) sind selbstbewertende Reaktionen in Form von Stolz und Scham ab einem Alter von drei Jahren möglich. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es den Kindern während der Testungen mit dem WET möglich ist, leistungsmotiviertes Verhalten zu zeigen, und es wurde als Beobachtungskategorie ausgewählt.

Das Erleben von Stolz nach Erfolgserleben und das Erleben von Scham nach Misserfolgserleben wurde von mehreren Autoren (Heckhausen, 1974; Holodynski, 1992, 2006; Oerter & Montada, 2008; Heckhausen & Heckhausen, 2006; Geppert & Heckhausen, 1990) als Anzeichen von vorhandener Leistungsmotivation angegeben. Deswegen wurden diese Merkmale in die Definitionen der Leistungsmotivation eingebunden.

Die von Heckhausen, Schmalt und Schneider (1985, zitiert nach Brandstätter, 2005) genannten Variablen Intensität und Ausdauer beim Handeln finden sich in unseren Definitionen wieder. Die Autoren verstehen unter Intensität die Anstrengung bei der Bearbeitung von Leistungsaufgaben. Diese Variable wurde in der Verhaltenskategorie Anstrengungsbereitschaft verwendet.

Als weitere Variable wird von den Autoren die Ausdauer beim Handeln genannt. Damit meinen sie die Bereitschaft, selbst bei Schwierigkeiten und Unterbrechungen das Leistungsziel wieder aufzugreifen und weiterzuverfolgen. Diese Variable wird im Beobachtungsbogen unter dem Aspekt des Motivierungsversuchs verwendet. Dabei wird darauf eingegangen, ob das Kind zur weiteren Bearbeitung motiviert werden muss bzw. ob es bereit ist, danach weiterzuarbeiten.

Als weitere wichtige Indikatoren von Leistungsmotivation wurden die Aufgabenschwierigkeit und Rückmeldungen über die eigene Leistung genannt (Engeser & Vollmeyer, 2005; Heckhausen & Heckhausen, 2006; Holodynski, 2006; Belsky, Domitrovich & Crnc, 1997; Stipek, 1995).

Nach Schweizer (2006) hängen Leistungen, die Menschen erbringen, auch von ihrer Anstrengung, die sie aufbringen, ab.

Nach Eisenberg, Sadovsky, Spinrad, Fabes, Losoya, Valiente, Reiser, Cumberland und Shepard (2005) können ansteigende Forderungen an die Kinder Frustration hervorrufen, besonders wenn sich die Kinder unfähig fühlen, diese Anforderungen zu meistern.

Da es allerdings während einer WET-Testung zu keinen frustrierenden Situationen kommen sollte, weil es sich um einen spielerischen Umgang mit den Aufgaben handelt, wurde der Beobachtungsbogen im Nachhinein dahingehend verändert, dass es nun lediglich eine Kategorie über das Vorhandensein von Anzeichen für Frustration gibt, aber keine über die verschiedenen Ausprägungen der Frustrationstoleranz. Beibehalten wurde die Kategorie „Aufgaben fallen nicht schwer“, da es in so einem Fall zu keinen Anzeichen von Frustration kommen kann.

Weil auch die Instruktion für die Bewältigung von kognitiven Aufgaben wichtig ist und nach Detterman und Andrist (1990) die Leistungen bei grundlegenden kognitiven Aufgaben beeinflusst, wurde auch dieses Merkmal als Beobachungskategorie gewählt. Da es zu unterschiedlichen Ausprägungen pro Subtest beim WET kommen kann, wurde die Kategorie für jeden Untertest einzeln bewertet.

Aus den Verhaltensaspekten, die von verschiedenen Autoren, z.B. Duhm und Huss (1979) als Faktoren für die Beobachtung von Selbstständigkeit genannt wurden, wurden diejenigen ausgewählt, die während einer WET-Testung zu beobachten sind. Da sich die Selbstständigkeit während dem Vorschulalter sehr schnell entwickelt, wurden die Definitionen nach dem Alter der Kinder aufgeteilt. Demnach sollten ältere Kinder (fünf bis sechs Jahre) für eine angemessene Selbstständigkeit Verhaltensweisen zeigen, die die jüngeren Kinder (drei bis vier Jahre) noch nicht zeigen müssen.

Der Beobachtungsbogen wurde jeweils nach Durchsicht eines Videos von der Testung eines Kindes ausgefüllt.

Als demographische Daten wurden das Alter und das Geschlecht der Kinder erfasst. Außerdem wurden die WET-Ergebnisse protokolliert.

Insgesamt besteht der Beobachtungsbogen aus 26 Items, wobei in dieser Diplomarbeit zehn Items zur weiteren Analyse herangezogen werden.

Die Anzahl der Items ergeben sich daraus, dass manche Verhaltenskriterien, wie zum Beispiel die Leistungsmotivation, nochmals unterteilt sind.

Die verwendeten Items lauten:

- Ausprägung der Leistungsmotivation während der Testzeit (4-stufig)

- Leistungsmotivation Verlauf (wenn nicht konstant- nochmalige Unterteilung in vier Abstufungen): Nach ersten Berechnungen wurde diese Variable zu einer dichotomen (konstant- nicht konstant) verändert
- Motivierungsversuche (wenn vorhanden, nochmalige 3-stufige Unterteilung)
- Anzahl der Motivationsversuche (4-stufig)
- Ausprägung der Frustrationstoleranz: zu Beginn 5-fache Unterteilung; nach ersten Überlegungen wurde die Variable zu einer 3-stufigen verändert
- Ausprägung des Instruktionsverständnisses (4-stufig; pro Subtest auszufüllen)
- weiterführend Erklärungen (2-stufig)
- Ausprägung der Anstrengungsbereitschaft (4-stufig)
- Ausprägung der Selbstständigkeit (4-stufig)
- Auffälligkeiten (8-stufig)

Für die Bewertung der einzelnen Kategorien wurden die Definitionen zur Hilfe herangezogen. Diese sollen es eindeutig ermöglichen, eine einzelne Kategorie auszuwählen.

Die Definition für eine angemessene Leistungsmotivation lautet zum Beispiel:

- zeigt Freude/Spaß, strengt sich an
- freut sich über Erfolg/Stolz bzw. ist enttäuscht/beschämt, wenn Frage nicht gewusst
- ist bemüht, Aufgaben richtig zu lösen

Die Definition für eine geringe Anstrengungsbereitschaft lautet:

- Das Kind ist meistens nicht bereit, bei Misslingen einer Aufgabe sie erneut zu versuchen.
- Wenn der TI nachfragt, ist das Kind meistens nicht bereit, noch mal nachzudenken und erneut zu antworten.

10. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

Insgesamt wurden 30 Kinder, zwischen drei und fünf Jahren, beobachtet, wobei bei zwei Kindern die Testung abgebrochen wurde und zwei Kinder einen zweiten Testtermin in Anspruch genommen haben. Für letztere wurden jeweils zweimal Beobachtungsbögen ausgefüllt. Es sind also insgesamt 32 ausgefüllte Beobachtungsbögen von jeder Beobachterin vorhanden.

Die Testdauer betrug insgesamt zwischen 74 und 200 Minuten, ohne Pause zwischen 39 und 159 Minuten.

10.1 Verteilung des Alters und des Geschlechts

Die Kinder waren zwischen drei Jahren und einem Monat und fünf Jahren und elf Monaten alt. Die Kinder wurden in sechs Altersgruppen zu Halbjahresschritten eingeteilt.

Insgesamt bestand die Stichprobe aus 11 Mädchen (34%) und 21 Buben (66%).

Die Verteilung der Buben und Mädchen auf die Altersgruppen ist in Tabelle 1 abzulesen und in Abbildung 1 veranschaulicht dargestellt.

Tabelle 1: Alters- und Geschlechtsverteilung

Geschlecht	Altersgruppen						Gesamt
	3;0-3;5	3;6-3;11	4;0-4;5	4;6-4;11	5;0-5;5	5;6-5;11	
männlich	3	2	1	4	4	7	21
weiblich	1	2	2	2	2	2	11
Gesamt	4	4	3	6	6	9	32

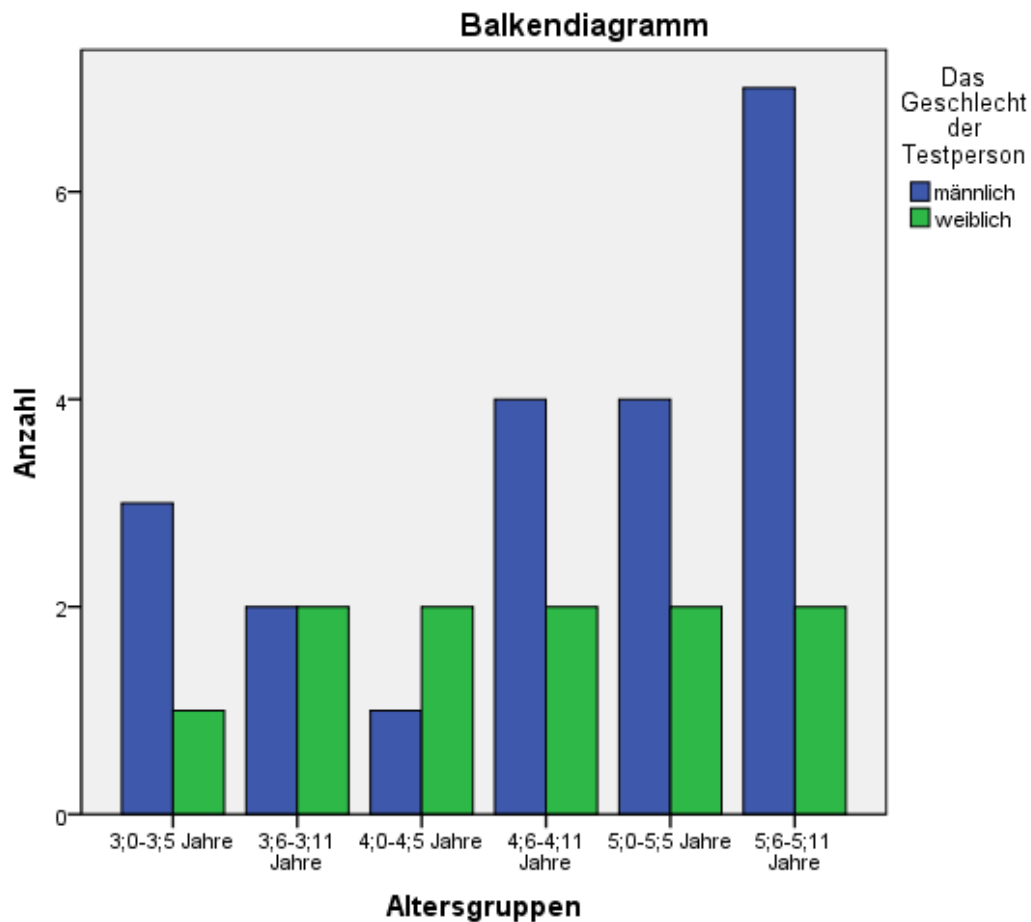


Abbildung 1: Alters- und Geschlechtsverteilung

10.2 Ergebnisse im WET

Der Gesamtentwicklungsscore gibt Auskunft über die Gesamtleistungen des Kindes und wird durch die Summe aller C-Wert, dividiert durch die Anzahl der vorgegebenen Untertests berechnet. Die sich ergebenden C-Werte lagen zwischen 0 und 8 und wiesen einen Mittelwert von 4,63 und eine Standardabweichung von 1,97 auf.

Zur Berechnung des Mittelwerts des Gesamtentwicklungsscores der Stichprobe fließen die Daten von 30 Kindern ein.

Eine genaue Häufigkeitenverteilung des Gesamtentwicklungsscores ist Abbildung 2 zu entnehmen.

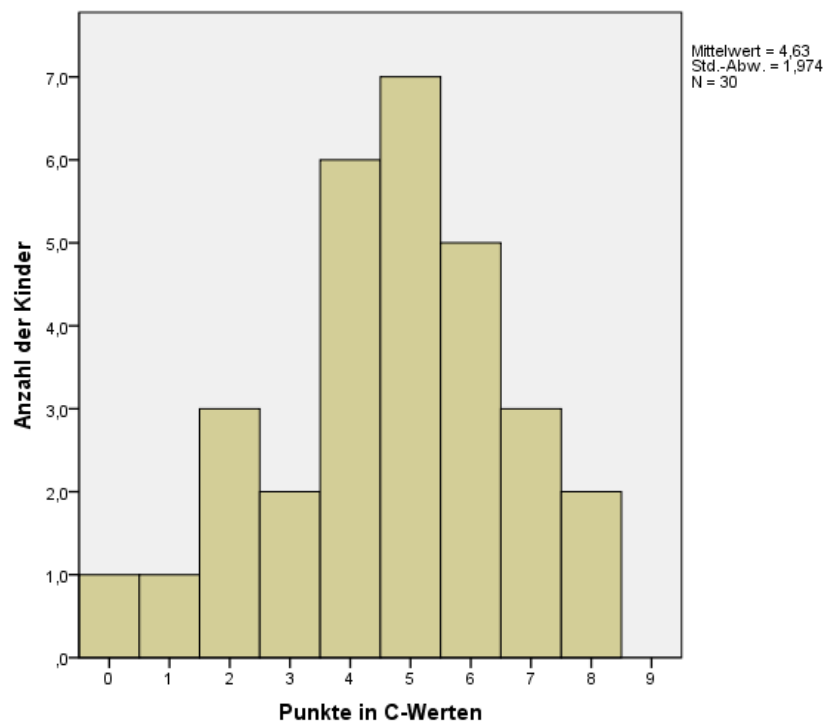


Abbildung 2: Gesamtentwicklungsscore in C-Werten

11. ERGEBNISDARSTELLUNG

Zu Beginn der Auswertung wurden die erhobenen Daten in den Computer eingegeben und anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 18.0, ausgewertet.

11.1 Beobachtungsübereinstimmung

Nach Krohne und Hock (2007) ist die wichtigste Vorgehensweise zur Bestimmung der Objektivität von Beobachtungen und Beurteilungen, die Übereinstimmung von zwei Kodierungen von zwei oder mehr unabhängig arbeitenden Personen zu überprüfen.

Die Autoren nennen den von Cohen (1960) vorgeschlagenen Koeffizient κ (griechischer Buchstabe kappa) für die Prüfung der Beobachterübereinstimmung.

„Er korrigiert die beobachtete Übereinstimmung... für die bei Zufall zu erwartende Übereinstimmung“ (Krohne & Hock, 2007, S. 269).

Der Koeffizient wird immer 0, wenn die beobachtete Übereinstimmung gleich der bei Zufall zu erwartenden Übereinstimmung ist und 1 bei einer perfekten Übereinstimmung.

Die Höhe der zu erreichenden Beobachterübereinstimmung kann wie folgt eingeteilt werden:

- κ von 0,75 und höher: sehr gute Übereinstimmung
- κ von 0,60 bis 0,75: gute Übereinstimmung
- κ von 0,40 bis 0,60: ausreichende Übereinstimmung

Fleiss (1981, zitiert nach Krohne & Hock, 2007)

Bei den Variablen, die eine Ordinalskala aufwiesen, wurde zur Beobachterübereinstimmung eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet.

Nach Zöfel (2003) wird der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman zwischen zwei Variablen berechnet, die mindestens ordinalskaliert sind.

Bei qualitativen Ausprägungen wurde Cohens Kappa berechnet.

Bei dichotomen Variablen wurde eine 4-Felder Korrelation mit dem Korrelationskoeffizienten Cramer-V bzw. Phi berechnet.

Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

11.1.1 Beobachterübereinstimmung bezüglich der Leistungsmotivation

Die Variable Leistungsmotivation besteht aus folgenden Items:

- Leistungsmotivation während der Testzeit
- Leistungsmotivation Verlauf
- Motivationsversuche
- Anzahl der Motivationsversuche

Bei allen vier berechneten Variablen ergaben sich signifikante Zusammenhänge.

Die „Leistungsmotivation während der Testzeit“ weist mit einem Wert von 0,800 eine hohe Übereinstimmung auf.

Da die Beobachterübereinstimmung der Variable „Leistungsmotivation Verlauf“ mit einem Wert von 0,288 nicht überzeugend war, wurde die Variable, die davor vier verschiedene Ausprägungen von nicht konstanten Verhalten aufwies, auf zwei Ausprägungen (konstant und nicht konstant) reduziert. Die nun berechnete 4-Felder-Korrelation zeigt mit einem Phi-Koeffizienten von 0,405 einen verbesserten, aber immer noch geringen Zusammenhang.

Für die Variable „Motivationsversuche“ wurde eine ausreichende Übereinstimmung mit einem Kappa-Wert von 0,503 gefunden.

Die „Anzahl der Motivationsversuche“ wies eine Korrelation von 0,926 auf. Diese Variable verfügt also über einen sehr hohen Zusammenhang (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Beobachterübereinstimmung der Variable Leistungsmotivation

Variable	Kappa-Wert	Rangkorrelation nach Spearman	4-Felder Korrelation Phi- Koeffizient
Leistungsmotivation	-	0,800	-
Konstant/nicht konstant	-	-	0,405
Motivationsversuche	0,503	-	-
Anzahl der Motivationsversuche	-	0,926	-

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

11.1.2 Beobachterübereinstimmung bezüglich der Frustrationstoleranz

Die Variable „Frustrationstoleranz“ wurde nach der Untersuchungsdurchführung verändert. Ursprünglich war es eine VerlaufsvARIABLE mit vier Abstufungen und einer weiteren Kategorie „Aufgaben fallen nicht schwer“. Diese wurde dahingehend verändert, dass es nun nur noch drei Abstufungen gibt: Anzeichen für Frustration vorhanden, keine Anzeichen für Frustration und Aufgaben fallen nicht schwer.

Für diese Variable wurde ein signifikanter Kappa-Wert von 0,387 berechnet. Die Beobachterübereinstimmung bezüglich der Frustrationstoleranz ist also mangelhaft.

11.1.3 Beobachterübereinstimmung bezüglich dem Instruktionsverständnis

Das Instruktionsverständnis wurde für jeden Subtest separat angegeben.

Demnach wurde für jeden Untertest des WET getrennt die Beobachterübereinstimmung berechnet. Außerdem wurde mit einem zweiten Item angegeben, ob die Testkinder für den jeweiligen Subtest weiterführende Erklärungen benötigten (dichotome Variable).

Zur besseren Veranschaulichung sind die Werte in Tabelle 3 nochmals abgebildet.

Beim Subtest Turnen liegt eine Beobachterübereinstimmung von 1 vor, allerdings wurde nur die Kodierung „Sehr gutes Instruktionsverständnis“ vorgenommen.

Das Gleiche trifft auf die Variable „weiterführende Erklärung“ zu. Außerdem wurde auch hier nur eine Kodierung vorgenommen: Kein Testkind benötigte weiterführende Erklärungen.

Die Korrelation beim Subtest Lernbär ergab 0,694, ein positiver Zusammenhang zwischen den beiden Beobachtern.

Bezüglich der „weiterführenden Erklärungen“ besteht wieder eine Beobachterübereinstimmung von 1, wobei wieder kein Kind weiterführende Erklärungen in Anspruch nahm.

Die Zusammenhänge bezüglich der beiden Variablen beim Subtest Nachzeichnen waren nicht signifikant.

Beim Subtest Bilderlotto wies die Korrelation mit einem signifikanten Wert von 0,665 einen mittleren positiven Zusammenhang auf.

Die Variable „weiterführende Erklärungen“ ergab keinen signifikanten Zusammenhang.

Es besteht eine starke Korrelation beim Untertest Schatzkästchen, mit einem Wert von 0,708, die signifikant ist.

Für „weiterführende Erklärungen“ ergab sich eine signifikante mittlere Korrelation, mit einem Phi-Wert von 0,557.

Auch beim Subtest Zahlen Merken ergab sich eine hohe signifikante Korrelation. Der Phi-Wert der „weiterführenden Erklärungen“ ergab einen signifikanten mittleren Zusammenhang.

Beim Untertest Muster Legen waren die Zusammenhänge bezüglich des „Instruktionsverständnisses“ nicht signifikant.

Die Variable „weiterführende Erklärungen“ ergab aber einen signifikanten positiven Zusammenhang mit einem Phi-Wert von 0,655, der eine hohe Korrelation anzeigt.

Diese Ergebnisse können aber vernachlässigt werden, da es sehr viele fehlende Werte gibt.

Beim Subtest Bunte Formen ergab sich ein signifikanter positiver mittlerer Zusammenhang mit einem Wert von 0,550. Die Variable „weiterführende Erklärungen“ ergab keinen signifikanten Zusammenhang.

Beim Untertest Gegensätze ergab sich wieder ein Zusammenhang von 1, da die Beobachterdaten vollkommen übereinstimmen. Allerdings wurde nur die Abstufung „Sehr gutes Instruktionsverständnis“ ausgewählt.

Das gleiche trifft auf die „weiterführenden Erklärungen“ zu.

Der Zusammenhang beim Subtest Quiz konnte leider nicht berechnet werden, da die Variable bei einem Beobachter eine Konstante ist, da nur „Sehr gutes Instruktionsverständnis“ kodiert wurde. Allerdings sieht man anhand der Daten, dass eine gute Übereinstimmung besteht, da die Daten nur in einem Fall voneinander abweichen.

Einen perfekten Zusammenhang von 1 weist die Variable „weiterführende Erklärungen“ auf.

Es besteht ein signifikanter hoher Zusammenhang beim Untertest Wörter Erklären. Der Zusammenhang der zweiten Variablen zeigt wieder einen Wert von 1 und erneut benötigte kein Testkind weiterführende Erklärungen.

Beide Variablen beim Subtest Puppenspiel erreichten keinen signifikanten Wert.

Beim Subtest Fotoalbum weist das „Instruktionsverständnis“ mit einem Wert von 0,634 einen signifikant positiven und mittleren Zusammenhang auf.

Die Variable „weiterführende Erklärungen“ erreichte keinen signifikanten Wert.

Tabelle 3: Korrelationskoeffizienten des Instruktionsverständnisses bei den einzelnen Subtests

Subtest	Instruktionsverständnis	Weiterführende Erklärungen
	Rangkorrelation nach Spearman	4-Felder Korrelation Phi
Turnen	1	1
Lernbär	0,694	1
Nachzeichnen	0,469	0,038
Bilderlotto	0,665	0,038
Schatzkästchen	0,708	0,557
Zahlen Merken	0,784	0,519
Muster Legen	0,487	0,655
Bunte Formen	0,550	0,087
Gegensätze	1	1
Quiz	-	1
Wörter Erklären	0,734	1
Puppenspiel	0,330	0,341
Fotoalbum	0,634	0,189

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

11.1.4 Beobachterübereinstimmung bezüglich der Anstrengungsbereitschaft, der Selbstständigkeit und der Auffälligkeiten

Bezüglich der Anstrengungsbereitschaft ergibt sich ein signifikant hoher Zusammenhang, mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,782.

Bei der Variable Selbstständigkeit besteht ein signifikant mittlerer Zusammenhang mit einem Wert von 0,445 und der Zusammenhang der Variable „Auffälligkeiten“, die verschiedenes, auffälliges Verhalten der Kinder anzeigt, ist mit einem Wert von 0,736 hoch signifikant.

11.2 Zusammenhänge der beobachteten Kriterien

Im Folgenden werden Korrelationskoeffizienten berechnet, die den linearen Zusammenhang beschreiben.

Dazu wurden die Rangkorrelation nach Spearman, und 4-Felder-Korrelationen, mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ berechnet.

Vom Instruktionsverständnis werden im Folgenden diejenigen Subtests nicht in die Berechnung miteinbezogen, bei denen die Variable eine Konstante bildet. Diese sind: Instruktionsverständnis beim Subtest Turnen, weiterführende Erklärungen beim Subtest Turnen, weiterführende Erklärungen beim Subtest Lernbär, weiterführende Erklärungen beim Subtest Schatzkästchen, Instruktionsverständnis beim Subtest Gegensätze, weiterführende Erklärungen beim Subtest Gegensätze, Instruktionsverständnis beim Subtest Quiz, weiterführende Erklärungen beim Subtest Quiz und weiterführende Erklärungen beim Subtest Wörter Erklären.

11.2.1 Korrelationen zwischen den beobachteten Daten und den Altersgruppen und zwischen den beobachteten Daten und dem Geschlecht

Die Zusammenhänge zwischen den Beobachtungskriterien und den Altersgruppen der Testkinder waren, bis auf zwei Ausnahmen, nicht signifikant.

Das Instruktionsverständnis des Subtest „Zahlen Merken“ und das Alter wiesen mit einem Wert von $-0,537$ einen signifikant negativen mittleren Zusammenhang auf. Die Variable „weiterführende Erklärungen beim Subtest „Zahlen Merken“ wies einen signifikanten hohen Zusammenhang mit einem Cohen V-Wert von $0,673$ mit dem Alter auf.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 (siehe Anhang) ersichtlich.

Die berechneten Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und den beobachteten Kategorien waren nicht signifikant. Die detaillierten Ergebnisse sind in Tabelle 5 (siehe Anhang) dargestellt.

11.2.2 Korrelationen zwischen den beobachteten Daten und dem Gesamtentwicklungsscore des WET

Wie aus Tabelle 6 ersichtlich, gibt es einen signifikant negativen niedrigen Zusammenhang zwischen der „Leistungsmotivation während der Testzeit“ und dem Gesamtentwicklungsscore des WET mit einem Wert von $-0,381$. Dies bedeutet, dass Kinder mit einem hohen Gesamtentwicklungsscore im WET eine höhere Ausprägung der Leistungsmotivation zeigten und umgekehrt, Kinder mit einem niedrigeren Gesamtentwicklungsscore eine niedrigere Leistungsmotivation zeigten. Ebenso verhält es sich mit einem Wert von $-0,395$ beim Zusammenhang von der „Anstrengungsbereitschaft“ und dem Gesamtentwicklungsscore. Dies bedeutet, dass Kinder mit einem hohen Gesamtentwicklungsscore eine größere Anstrengungsbereitschaft zeigten und umgekehrt, Kinder mit einem niedrigeren Gesamtentwicklungsscore weniger bereit waren sich anzustrengen.

Mit einem signifikanten Wert von $0,481$ besteht ein positiver mittlerer Zusammenhang zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und der „Frustrationstoleranz“. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Kindern mit einem höheren Gesamtentwicklungsscore im WET die Aufgaben nicht schwer fallen bzw. sie eher keine Anzeichen für Frustration zeigten, während bei Kindern mit einem niedrigen Gesamtentwicklungsscore eher Anzeichen für Frustration vorhanden waren.

Zwischen dem Gesamtentwicklungsscore und den anderen Variablen bestehen keine signifikanten Zusammenhänge.

Tabelle 6: Korrelationsmaße zwischen Gesamtentwicklungsscore des WET und den Kategorien

Kategorie	Rangkorrelation nach Spearman	4-Felder Korrelation Cramer-V
Leistungsmotivation	$-0,381$	
LM Verlauf	$0,091$	
LM Motivationsversuche	$-0,361$	
Anzahl Motivationsversuche	$-0,359$	
Frustrationstoleranz	$0,481$	
Instruktionsverständnis Lernbär	$-0,302$	

Instruktionsverständnis Nachzeichnen	-0,115	
Nachzeichnen- weiterführende Erklärungen		0,367
Instruktionsverständnis Bilderlotto	-0,248	
Bilderlotto- weiterführende Erklärungen		0,555
Instruktionsverständnis Schatzkästchen	-0,121	
Instruktionsverständnis Zahlen Merken	-0,065	
Zahlen Merken- weiterführende Erklärungen		0,709
Instruktionsverständnis Muster Legen	-0,291	
Muster Legen- weiterführende Erklärungen		0,845
Instruktionsverständnis Bunte Formen	-0,073	
Bunte Formen- weiterführende Erklärungen		0,463
Instruktionsverständnis Wörter Erklären	-0,279	
Instruktionsverständnis Puppenspiel	-0,019	
Puppenspiel- weiterführende Erklärungen		0,401
Instruktionsverständnis Fotoalbum	-0,119	
Fotoalbum- weiterführende Erklärungen		0,503
Anstrengungsbereitschaft	-0,395	
Selbstständigkeit	-0,049	
Auffälligkeiten		0,526

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

11.2.3 Interkorrelationen der Kategorien

Im Folgenden werden die verschiedenen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien untersucht.

Es wird auch die Ausdauer der Testkinder betrachtet, da aufgrund der Literatur von einem Zusammenhang dieser Variable mit der Leistungsmotivation ausgegangen werden kann.

Die Ergebnisse sind im Anschluss in Tabelle 7 dargestellt.

Die Interkorrelationen des Instruktionsverständnisses sind in Tabelle 8 (siehe Anhang) dargestellt und die signifikanten Interkorrelationen zwischen dem Instruktionsverständnis und den anderen Kategorien sind in Tabelle 9 abgebildet.

11.2.3.1 Interkorrelationen mit der Leistungsmotivation

Mit der „Leistungsmotivation während der Testzeit“ ergaben sich signifikant hohe positive Zusammenhänge mit den Variablen „Leistungsmotivation Motivationsversuche“, mit der Kategorie „Anzahl der Motivationsversuche“ und der Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“. Dies bedeutet, dass Kinder mit einer hohen Leistungsmotivation eher nicht motiviert werden mussten, eine hohe Anstrengungsbereitschaft zeigten und eher keine oder wenige Motivationsversuche benötigten. Umgekehrt waren Kinder mit einer niedrigen Leistungsmotivation eher nicht motivierbar, weniger bereit sich anzustrengen und benötigten mehr Motivationsversuche.

Einen signifikanten mittleren Zusammenhang zeigte die Variable „Ausdauer“. Kinder mit einer hohen Leistungsmotivation waren ausdauernder und Kinder mit niedriger ausgeprägter Leistungsmotivation zeigten weniger Ausdauer. Ebenfalls ein mittlerer Zusammenhang ergab sich mit der Variable „Selbstständigkeit“. Kinder mit hoher Leistungsmotivation waren selbstständiger und umgekehrt waren weniger leistungsmotivierte Kinder auch weniger selbstständig.

Einen signifikant mittleren Zusammenhang ergab sich zwischen den Variablen „Leistungsmotivation konstant/ nicht konstant“ und „Anzahl der Motivationsversuche“. Kinder mit konstanter Leistungsmotivation benötigten eher keine oder wenige Motivationsversuche und umgekehrt.

Mit der „Leistungsmotivation Motivationsversuche“ ergaben sich signifikant hohe Zusammenhänge mit der Kategorie „Anzahl der Motivationsversuche“, der „Anstrengungsbereitschaft“ und der „Ausdauer“. Wenn ein Kind nicht motiviert werden musste, benötigte es keine oder wenige Motivationsversuche, zeigte eine große Anstrengungsbereitschaft und benötigte keine oder nur eine Pause. Einen signifikant niedrigen Zusammenhang zeigte die Variable „Selbstständigkeit“. Dies bedeutet, dass Kinder, die nicht motiviert werden mussten, selbstständiger waren.

Mit der Variable „Anzahl der Motivationsversuche“ ergaben sich signifikant positive hohe Zusammenhänge mit den Variablen „Anstrengungsbereitschaft“ und „Ausdauer“. Kinder, die keine Motivationsversuche benötigten, zeigten eine hohe

Anstrengungsbereitschaft und ein hohes Ausdauerverhalten. Umgekehrt zeigten Kinder, die viele Motivationsversuche benötigten, keine Anstrengungsbereitschaft und wenig oder keine Ausdauer.

Keine signifikanten Zusammenhänge gab es zwischen der „Frustrationstoleranz“ und der Leistungsmotivation (vgl. Tabelle 7).

11.2.3.2 Interkorrelationen mit der Frustrationstoleranz, der Anstrengungsbereitschaft und der Selbstständigkeit

Die Daten sind wieder aus Tabelle 7 ersichtlich.

Die Variable „Frustrationstoleranz“ korrelierte nicht signifikant mit den anderen Variablen.

Die Variable „Anstrengungsbereitschaft“ zeigte einen signifikant positiven hohen Zusammenhang mit der Variable „Ausdauer“. Kinder mit höherer Anstrengungsbereitschaft verfügten auch über höhere Ausdauer und umgekehrt zeigten Kinder mit niedrigerer Anstrengungsbereitschaft eine niedrigere Ausdauer.

Ein signifikant mittlerer Zusammenhang zeigte sich mit der Variable „Auffälligkeiten“. Und eine niedrige Korrelation zeigte sich mit der Variable „Selbstständigkeit“. Kinder mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft waren selbstständiger in ihrem Verhalten. Die signifikanten Zusammenhänge mit der Variable „Selbstständigkeit“ wurden bereits erwähnt.

Tabelle 7 : Interkorrelationen nach Spearman und bei der Variable Auffälligkeiten 4-Felder Korrelation mit dem Korrelationskoeffizienten Cramer-V

Kategorien	LM	LM k./n.k.	LM MV	Anzahl der MV	FT	AB	SS	Auffällig-keiten	Ausdauer
LM	1,000	-0,015	0,711	0,616	0,068	0,796	0,409	0,446	0,592
LM k./n.k.	-0,015	1,000	0,230	0,471	-0,265	0,039	0,249	0,349	0,100
LM MV	0,711	0,230	1,000	0,778	-0,085	0,746	0,388	0,378	0,715
Anzahl der MV	0,616	0,471	0,778	1,000	-0,190	0,630	0,373	0,503	0,634
FT	0,068	-0,265	-0,085	-0,190	1,000	0,145	0,253	0,439	0,120
AB	0,796	0,039	0,746	0,630	0,145	1,000	0,381	0,536	0,617
SS	0,409	0,249	0,388	0,373	0,253	0,381	1,000	0,499	0,294
Auffällig-keiten	0,446	0,349	0,378	0,503	0,439	0,536	0,499	1,000	0,437
Ausdauer	0,592	0,100	0,715	0,634	0,120	0,617	0,294	0,437	1,000

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

11.2.3.3 Interkorrelationen mit dem Instruktionsverständnis

Die Interkorrelationen mit des Instruktionsverständnisses bei den einzelnen Subtests sind in Tabelle 8 (siehe Anhang) wiedergegeben.

Bei den Korrelationen mit den anderen Kategorien werden jeweils nur die Subtests des WET angegeben, die einen signifikanten Zusammenhang ergaben (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: signifikante Korrelationen mit der Variable Instruktionsverständnis

Kategorie	Subtest		Rangkorrelation nach Spearman	4-Felder Korrelation Cramer-V
	Instruktionsverständnis	Weiterführende Erklärungen		
Anzahl der Motivationsversuche	Bunte Formen		0,475	
Anzahl der Motivationsversuche	Zahlen Merken		0,379	
Frustrationstoleranz		Muster Legen		0,655
Anstrengungsbereitschaft		Muster Legen		0,701
Anstrengungsbereitschaft		Zahlen Merken		0,572

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

Signifikante hohe Zusammenhänge zeigte sich zwischen der Variable „weiterführende Erklärungen“ beim Subtest Muster Legen und den Kategorien „Frustrationstoleranz“ und „Anstrengungsbereitschaft“.

Mittlere Zusammenhänge ergaben die Korrelationen zwischen der Variable „Instruktionsverständnis“ beim Subtest Bunte Formen und die Anzahl der Motivationsversuche und zwischen der Variable „weiterführende Erklärungen“ beim Subtest Zahlen Merken und der Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“. Dies bedeutet dass Kinder mit einem guten Instruktionsverständnis beim Subtest Bunte Formen weniger Motivationsversuche benötigten und umgekehrt, jene Kinder mit weniger Instruktionsverständnis bei diesem Untertest mehr Motivationsversuche benötigten.

Ein niedriger positiver Zusammenhang besteht zwischen dem „Instruktionsverständnis“ beim Subtest Zahlen Merken und der Kategorie „Anzahl der Motivationsversuche“. Dies bedeutet, dass Kinder mit einem guten Instruktionsverständnis in diesem Subtest weniger Motivationsversuche benötigen.

12. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, einen Beobachtungsbogen zu entwerfen, um Verhaltenskriterien, wie die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft, die Frustrationstoleranz, das Instruktionsverständnis und die Selbstständigkeit von Kindern während einer Testung mit dem Wiener Entwicklungstest (WET) zu beobachten, um sie bei der Interpretation der Ergebnisse mitzuberechnen.

Die Erstellung des Beobachtungsbogens erfolgte in Zusammenarbeit mit Nicole Schrimpl, die sich dabei mit den Beobachtungskriterien Aufmerksamkeit, Ausdauer, Ablenkbarkeit, Arbeitstempo, Arbeitsgenauigkeit und Kontaktverhalten beschäftigte.

Die zentrale Fragestellung war also die Beobachterübereinstimmung zu ermitteln, um festzustellen, ob sich die Verhaltenskriterien für einen zukünftigen Beobachtungsbogen eignen und ob die jeweiligen Definitionen ausreichend gewählt wurden oder einer nochmaligen Prüfung unterzogen werden sollten.

Die Stichprobe bestand aus Videos von 24 WET-Testungen von Kindern, wobei allerdings je 26 Beobachtungsbögen von jedem Beobachter vorlagen, da zwei Kinder einen zweiten Testtermin benötigten, und den WET-Protokollen und Beobachtungsbögen von 6 weiteren, selbst getesteten, Kindern. Insgesamt lagen also 32 Beobachtungsbögen zur weiteren Analyse vor.

Zur Erfassung der Beobachterübereinstimmung wurde Cohens Kappa und Rangkorrelationen nach Spearman berechnet.

Bezüglich der Leistungsmotivation lässt sich sagen, dass die Variable „Leistungsmotivation während der Testzeit“ eine hohe Übereinstimmung aufweist, ebenso wie die „Anzahl der Motivationsversuche“. Für die Variable „Motivationsversuche“ lag die Übereinstimmung im akzeptablen Bereich. Einzig die Variable „Leistungsmotivation Verlauf“ zeigte keine ausreichende Übereinstimmung. Nach einer Veränderung der Variable auf nur mehr zwei Ausprägungen verbesserte sich der Zusammenhang gering.

Anscheinend lässt sich die „Leistungsmotivation während der Testzeit“, die „Anzahl der Motivationsversuche“ ebenso wie die Reaktion darauf („Leistungsmotivation Motivationsversuch“) ausreichend beobachten und die Erklärungen scheinen klar definiert zu sein. Die weniger gute Übereinstimmung bezüglich des Verlaufs der

Leistungsmotivation kann man annehmen, dass eine Verlaufsbeobachtung während der Testung schwierig ist und eine Ratingskala sinnvoller wäre.

Bei der Kategorie „Frustrationstoleranz“ wurde die Variable ebenfalls verändert. Zu Beginn bestand sie aus fünf Abstufungen. Da man aber davon ausgehen kann, dass während einer WET-Testung keine Frustrationstoleranz zu beobachten ist, wurde sie auf drei Abstufungen gekürzt. Das Ziel war, eventuelle Anzeichen von Frustration zu beobachten, oder zu untersuchen, ob die Aufgaben den Kindern leicht fielen, da es dann keine Gründe für Frustration gibt. Aber auch nach Veränderung der Variable war die Übereinstimmung mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,387 nicht überzeugend. Anscheinend ist eine solche Beobachtung während einer WET-Testung nicht reliabel durchführbar.

In einer möglichen Fortsetzung der Untersuchung wäre es sinnvoll zu untersuchen, ob statt der Beobachtungskategorie „Frustrationstoleranz“ eine Kategorie angemessener wäre, die von der Emotionsregulierung handelt. Dabei könnte darauf eingegangen werden, ob die Kinder Strategien dafür entwickelt haben.

Bezüglich der Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“ war die Beobachterübereinstimmung sehr hoch. Offensichtlich kann dieses Verhalten während einer Testung sehr gut beobachtet werden und die Definitionen wurden ausreichend gewählt.

Bei der Kategorie „Selbstständigkeit“ wurde zwar ein mittlerer Zusammenhang gefunden, allerdings wäre es sicher möglich, diesen Wert noch zu verbessern. Bei den Definitionen wurden diese nach dem Alter der Kinder geteilt und es ergaben sich unterschiedliche Beschreibungen von selbstständigem Verhalten für die drei- bis vierjährigen und die fünf- bis sechsjährigen Kinder. Möglicherweise ist diese Unterscheidung zu schwierig und Definitionen für die gesamte Stichprobe wären besser. Dies könnte in einer weiteren Untersuchung geklärt werden.

Bezüglich des Instruktionsverständnisses wurden zwei Variablen, das „Instruktionsverständnis“ und die Frage, ob die Kinder „weiterführende Erklärungen“ zum Verständnis des Subtests benötigten, pro Untertest des WET erhoben.

Schwierigkeiten gab es bei einigen Subtests, da die erhobenen Daten eine Konstante bildeten und so die weiteren Untersuchungen nicht durchgeführt werden konnten.

Die gefundenen Zusammenhänge reichen von 0,469 bis 1. Allerdings waren nicht alle Ergebnisse signifikant. Der Subtest Muster Legen kann vernachlässigt werden, da es hier sehr viele fehlende Werte gibt. Insgesamt zeigen die Ergebnisse aber mittlere bis

hohe Werte, einzig die Beobachtung des Instruktionsverständnisses beim Subtest Puppenspiel war nicht signifikant. Bei der Variable „weiterführende Erklärungen“ gab es viele nicht signifikante Ergebnisse, möglicherweise wäre es besser, diese Unterteilung wegzulassen und nur das Instruktionsverständnis zu erheben, da diese weitere Unterteilung schwierig zu erfassen ist.

Außerdem wurde noch die Beobachterübereinstimmung bezüglich der Kategorie „Auffälligkeiten“, die auffälliges Verhalten während der Testsituation seitens der Kinder erhebt, berechnet. Diese Kategorie scheint klar definiert zu sein, denn der Zusammenhang war sehr hoch.

Insgesamt kann man also festhalten, dass die „Leistungsmotivation während der Testung“, „Leistungsmotivation Motivationsversuch“, „Anzahl der Motivationsversuche“, die „Anstrengungsbereitschaft“, das „Instruktionsverständnis“, die „Selbstständigkeit“ (nach nochmaliger Überarbeitung) und „Auffälligkeiten“ während einer WET-Testung mit den vorliegenden Definitionen gut beobachtet werden können.

Ein Zusammenhang mit dem Alter ergab sich für die Variablen „Instruktionsverständnis“ und „weiterführende Erklärungen“ beim Subtest „Zahlen Merken“.

Für die anderen Kategorien ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Alter. Auch Schlee (1972) fand keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Instruktionsverständnis und dem Alter der Vorschulkinder.

Zwischen den beobachteten Daten und dem Geschlecht der Testkinder zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse.

Dass es keinen Zusammenhang zwischen der „Frustrationstoleranz“ und dem Geschlecht der Kinder gibt, bestätigt die Befunde von Calkins und Fox (2002). Der fehlende Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der „Selbstständigkeit“ widerspricht den Ergebnissen von Duhm und Huss (1979), die herausfanden, dass Mädchen am Ende der Kindergartenzeit praktische Aufgaben selbstständiger als Jungen verrichten.

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Kategorien und dem Gesamtentwicklungsscore des WET ergaben mittlere negative Zusammenhänge mit der „Leistungsmotivation während der Testzeit“ und der Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“. Dies bedeutet, dass Kinder mit einem hohen

Gesamtentwicklungsscore im WET eine höhere Ausprägung der Leistungsmotivation und eine größere Anstrengungsbereitschaft aufwiesen.

Ein mittlerer positiver Zusammenhang zeigte sich mit der Kategorie „Frustrationstoleranz“. Kindern mit einem höheren Gesamtentwicklungsscore im WET fallen die Aufgaben also eher nicht schwer. Diese Zusammenhänge erscheinen plausibel und inhaltlich schlüssig.

Außerdem wurden noch die Zusammenhänge der Kategorien untereinander betrachtet. Die „Leistungsmotivation während der Testzeit“ weist hohe positive Zusammenhänge mit den Kategorien „Leistungsmotivation Motivationsversuche“, „Anzahl der Motivationsversuche“ und der „Anstrengungsbereitschaft“ auf. Hochleistungsmotivierte Kinder waren demnach anstrengungsbereiter, waren motivierbarer und benötigten weniger Motivationsversuche. Mittlere positive Zusammenhänge zeigten sich mit den Kategorien „Selbstständigkeit“ und „Ausdauer“. Hochleistungsmotivierte Kinder waren also auch selbstständiger und ausdauernder. Der Zusammenhang mit der Selbstständigkeit konnte auch von Trudewind, Unzer und Schneider (1997) gezeigt werden. Der Zusammenhang mit der Ausdauer ist mit Ergebnissen von Rheinberg (2004) konsistent.

Die Korrelationen mit der Kategorie „Frustrationstoleranz“ waren alle nicht signifikant. Möglicherweise ist dies durch die schlechte Nachweisbarkeit von Frustrationsanzeichen zu erklären.

Mit der Kategorie „Instruktionsverständnis“ zeigten sich bei den Subtests Bunte Formen und Zahlen Merken positive mittlere und niedrige Zusammenhänge mit den Kategorien „Anzahl der Motivationsversuche“. Kinder mit hohem Instruktionsverständnis bei diesen Subtests benötigen weniger Motivationsversuche.

Außerdem ergaben sich positive hohe Zusammenhänge zwischen „weiterführende Erklärungen“ bei dem Subtest Muster Legen und den Kategorien „Frustrationstoleranz“ und „Anstrengungsbereitschaft“. Weiters zeigte sich ein positiver mittlerer Zusammenhang zwischen dem Subtest Zahlen Merken und der Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“.

Mit der Kategorie „Anstrengungsbereitschaft“ ergaben sich positive hohe Zusammenhänge mit den Kategorien „Leistungsmotivation Motivationsversuch“ und „Anzahl der Motivationsversuche“. Kinder mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft

müssen also weniger motiviert werden und hatten auch eine geringere Anzahl an Motivationsversuchen.

Ein mittlerer positiver Zusammenhang ergab sich mit der Kategorie „Auffälligkeiten“. Ein niedriger positiver Zusammenhang zeigte sich mit der Kategorie „Selbstständigkeit“. Kinder mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft waren selbstständiger in ihrem Verhalten.

Die Korrelationen mit der Kategorie „Selbstständigkeit“ zeigten positive niedrige Zusammenhänge mit den Kategorien „Leistungsmotivation Motivationsversuch“ und „Anzahl der Motivationsversuche“. Selbstständige Kinder mussten also weniger motiviert werden und wiesen eine geringere Anzahl an Motivationsversuchen auf.

Die meisten Ergebnisse der Korrelationen der Kategorien erscheinen schlüssig und könnten auf gute Definitionen und eine gute Anwendbarkeit der Kategorien hinweisen. Einzig bei der „Frustrationstoleranz“ wird wieder ersichtlich, dass die Kategorie ausgeschlossen werden sollte oder nochmals überarbeitet.

Mit den Kategorien „Leistungsmotivation“, „Anstrengungsbereitschaft“ und „Instruktionsverständnis“ scheinen gut beobachtbare Kategorien gefunden worden zu sein. Außerdem wurde die Beobachterübereinstimmung bezüglich der Kategorie „Auffälligkeiten“ berechnet. Auch diese scheint gut definiert worden zu sein. Die Kategorie „Selbstständigkeit“ sollte man erneut untersuchen und gegebenenfalls die Definitionen zusammenlegen. Die Kategorie „Frustrationstoleranz“ sollte weggelassen werden.

13. ZUSAMMENFASSUNG

Mit der vorliegenden Untersuchung sollte ein Beobachtungsbogen entworfen werden, mit dessen Hilfe man die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft, die Frustrationstoleranz, das Instruktionsverständnis und die Selbstständigkeit von Kindern während einer Testung mit dem Wiener Entwicklungstest (WET) einschätzen kann. Dies ist wichtig, da die Ergebnisse eines Testverfahrens auch von diesen Kriterien abhängen können.

Atkinson (1964, S.241) definiert Leistungsmotivation als „eine Fähigkeit bei erbrachten Leistungen Stolz zu erleben“. Nach Holodynski (2006) zeigen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren Stolz bzw. Scham (also leistungsmotiviertes Handeln), wenn sie sich in einer Sozialbedingung befinden. Dies ist bei einer WET-Testung der Fall, da zumindest der Testleiter anwesend ist.

Die Leistungen hängen aber auch, unter anderem, von der Anstrengung, die die Person bei der Tätigkeit aufbringt, ab (Schweizer, 2006).

Anscheinend gibt es auch Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivation und der Ausdauer (Rheinberg, 2004).

Nach Eisenberg, Sadovsky, Spinrad, Fabes, Losoya, Valiente, Reiser, Cumberland und Shepard (2005) können ansteigende Forderungen an die Kinder Frustration hervorrufen, besonders wenn sich die Kinder unfähig fühlen, diese Anforderungen zu meistern.

Auch die Instruktion ist für die Bewältigung von kognitiven Aufgaben wichtig. Nach Detterman und Andrist (1990) hat die Instruktion einen signifikanten Effekt auf mittelmäßige Leistung bei grundlegenden kognitiven Aufgaben und einen geringeren Effekt auf individuelle Unterschiede.

Um selbstständig zu werden, benötigt das Kind, nach Duhm und Huss (1979), im Alter von vier bis sechs Jahren einen entsprechenden Freiraum, um das eigene Handeln erproben zu können.

Trudewind, Unzer und Schneider (1997) postulieren, dass mit der Ausprägung der Leistungsmotivation unter anderem die Frühe der Selbstständigkeitserziehung zusammenhängt.

Da die genannten Verhaltenskategorien anscheinend für Leistungssituationen wichtig sind und manche auch untereinander zusammenhängen, wurden sie für den

Beobachtungsbogen ausgewählt, um sie für die Beurteilung einer Leistung eines Kindes in einer WET-Testung miteinbeziehen zu können.

Nach Auswahl der Kategorien und Aufteilung auf die beiden Diplomarbeiten wurden mittels Inhaltsanalysen von WET-Protokollen die Definitionen für die Kategorien festgelegt.

Anschließend wurden die Beobachtungsbögen an 30 Kindern (bzw. 32, da zwei Kinder einen zweiten Testtermin benötigten) durchgeführt.

Die Hauptfragestellung betraf die Beobachterübereinstimmung bezüglich der Kategorien.

Hier konnte festgestellt werden, dass die „Leistungsmotivation während der Testzeit“, „Leistungsmotivation Motivationsversuche“, „Anzahl der Motivationsversuche“, „Anstrengungsbereitschaft“ und „Instruktionsverständnis“ anscheinend gut beobachtbare Kategorien für eine WET-Testung darstellen. Die Kategorie „Selbstständigkeit“ ergab zwar noch akzeptable Werte, allerdings könnte man die Kategorie durch nochmalige Durchsicht der Definitionen und möglicherweise Zusammenlegung der Altersgruppen, noch verbessern. Die Kategorie „Frustrationstoleranz“ sollte besser ausgeschlossen werden, da die Werte nicht überzeugen konnten und es auch ungünstig erscheint, die Kategorie während einer WET-Testung beobachten zu wollen.

Auch die Variable „Leistungsmotivation Verlauf“ bedarf einer erneuten Analyse. Anscheinend ist die Verlaufsbeobachtung schwieriger und vielleicht für die Beobachtung während einer Testung durch die Testleiterin nicht oder nur schwer möglich.

Bei den anschließenden Korrelationen fand sich ein Zusammenhang zwischen der Kategorie „Instruktionsverständnis“ und dem Subtest „Zahlen Merken“. Kein Zusammenhang konnte zwischen dem Geschlecht und den Verhaltenskriterien gefunden werden.

Außerdem wurden die Zusammenhänge mit dem Gesamtentwicklungsscore berechnet.

Kinder mit einem hohen Gesamtentwicklungsscore im WET wiesen eine höhere Ausprägung der Leistungsmotivation und eine größere Anstrengungsbereitschaft auf. Außerdem scheinen diesen Kindern die Aufgaben nicht schwer zu fallen.

Zusätzlich wurden die Zusammenhänge zwischen den Kategorien angesehen. Hoch leistungsmotivierte Kinder waren anstrengungsbereiter, motivierbarer und benötigten weniger Motivationsversuche. Hoch leistungsmotivierte Kinder waren auch selbstständiger und ausdauernder. Diese Zusammenhänge wurden schon davor gezeigt (Trudewind, Unzer und Schneider, 1997; Rheinberg, 2004).

Außerdem benötigten Kinder mit hohem Instruktionsverständnis bei den Subtests Bunte Formen und Zahlen Merken weniger Motivationsversuche.

Kinder mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft mussten weniger motiviert werden und hatten auch eine geringere Anzahl an Motivationsversuche.

Kinder mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft waren selbstständiger in ihrem Verhalten.

Selbstständige Kinder mussten weniger motiviert werden und wiesen eine geringere Anzahl an Motivationsversuchen auf.

14. LITERATURVERZEICHNIS

Adams, G., Ryan, B., Ketsetzis, M. & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: a study of family process, school-focused, parent-child interactions and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14, 237-250.

Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1-162.

Al-Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M., Schatschneider, C., Dyrland, A., Miller, M. & Wright, T. (2008). Reading first kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming-decoding fluency. *Journal of School Psychology*, 46, 281-314.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford: Van Nostrand.

Atkinson, J. W. & Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston.

Belsky, J., Domitrovich, C. & Crnic, K. (1997). Temperament and parenting antecedents of individual differences in three-year-old boys' pride and shame reactions. *Child Development*, 68, 456-466.

Biringen, Z., Emde, R., Campos, J. & Appelbaum, M. (2008). Development of autonomy: role of walking onset and its timing. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 395-414.

Blackledge, J., Moran, D. & Ellis, A. (2009). Bridging the divide: linking basic science to applied psychotherapeutic interventions - a relational frame theory account of cognitive disputation in rational emotive behavior therapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 27, 232-248.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Brandstätter, V. (2005). Tests und Tools. Der objektive Leistungsmotivations-Test (OLMT) von L. Schmidt-Atzert. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4, 132-137.

Brunner, R. & Zeltner, W. (1980). *Lexikon zur pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik: Entwicklungspsychologie, Lehr- und Lernpsychologie, Unterrichtspsychologie, Erziehungspsychologie, Methoden der pädagogischen Psychologie, Methodik, Didaktik, Curriculumtheorie*. München: Reinhardt.

Calkins, S. & Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: a multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.

Carlton, M. & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25, 159-166.

Craig, S. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on Kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: a contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 98, 714-731.

Crandall, V., Preston, A. & Rabson, A. (1960). Maternal reactions and the development of independence and achievement behavior in young children. *Child Development*, 31, 243-251.

Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deater-Deckard, K., Petrill, S. & Thompson, L. (2007). Anger/frustration, task persistence, and conduct problems in childhood: a behavioral genetic analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 80-87.

Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: the University of Rochester Press.

Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 558-569). Göttingen: Hogrefe.

Detterman, D. K. & Andrist, C. (1990). Effect of instructions on elementary cognitive tasks sensitive to individual differences. *Journal of Psychology*, 103, 367-390.

Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Heubrock, D. & Petermann, F. (2000). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Duhm, E. & Huss, K. (1979). *FPSS. Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4- bis 6jähriger Kinder*. Braunschweig: Westermann.

Eisenberg, S., Spinrad, F., Losoya, F., Reiser, C. & Shepard, S. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41, 193-211.

Engeser, S. & Vollmeyer, R. (2005). Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben. In Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 59-71). Stuttgart: Kohlhammer.

Entwisle, D., Alexander, K., Cadigan, D. & Pallas, A. (1986). The schooling process in first grade: two samples a decade apart. *American Educational Research Journal*, 23, 587-613.

Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Folmer, A., Cole, D., Sigal, A., Benbow, L., Satterwhite, L., Swygert, K. & Ciesla J. (2008). Age-related changes in children's understanding effort and ability: implications

for attribution theory and motivation. *Journal of experimental child psychology*, 2, 114-134.

Fox, N. & Calkins, S. (1993). Multiple-measure approaches to the study of infant emotion. In Lewis M. & Haviland J. (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 167-184). New York: Guilford Press.

Geppert, U. & Heckhausen, H. (1990). Ontogenese der Emotionen. In Scherer, K. L. (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (S. 115-213). Göttingen: Hogrefe.

Göppel, R. (2002). Frühe Selbständigkeit für Kinder- Zugeständnis oder Zumutung? In Datler, W., Eggert-Schmid N. A. & Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Das selbständige Kind* (S. 32-52). Giessen: Psychosozial-Verlag.

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.

Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln: mit 52 Tabellen*. (2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage). Berlin: Springer.

Heckhausen, H. & Roelofsen, I. (1962). Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation: (I.) im Wettstreit des Kleinkindes. *Psychologische Forschung*, 26, 313-397.

Heckhausen, H. & Wagner, I. (1965). Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation: (II.) in der Zielsetzung des Kleinkindes. Zur Genese des Anspruchsniveaus. *Psychologische Forschung*, 28, 179-245.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Heyman, G., Gee, C. & Giles, J. (2003). Preschool children's reasoning about ability. *Child Development*, 74, 516-534.

Hiebert, J. & Wearne, D. (1992). Links between teaching and learning place value with understanding in first grade. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 98-122.

Holodynski, M. (1992). *Leistungstätigkeit Und Soziale Interaktion: ein tätigkeitstheoretisches Modell zur Entstehung der Leistungsmotivation*. Heidelberg: Asanger.

Holodynski, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 2-17.

Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Der Wiener Entwicklungstest*. (2., überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2009). Beobachtung und Befragung von Kindern. In D.

Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 97-107). Göttingen: Hogrefe.

Keller, H. (1989). *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin: Springer.

Killeen, P. (1994). Frustration: theory and practice. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1, 323-326.

Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.

Koestner, R. & McClelland, D. (1990). Perspectives on competence motivation. In Pervin, L. (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 527-548). New York: Guilford Press.

Krohne, H. W. & Hock, M. (2007). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kubinger, K. & Wurst, E. (2000). *Adaptives Intelligenz-Diagnostikum 2*. Göttingen: Beltz-Test.

Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.

La Greca, A.M., Kuttler, A.F. & Stone, W.L. (2001) Assessing children through interviews and behavioral observations. In C.E. Walker & M.C. Roberts (Hrsg.), *Handbook of clinical child psychology* (S. 90-110). New York: Wiley.

Largo, R. (1999). Kinderjahre: die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.

Leon-Villagra, J., Meyer, W. & Engler, U. (1990). Fähigkeitsinferenzen aufgrund von Lob: Eine entwicklungspsychologische Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 54-74.

Leseman, P. & Sijtsling, F. (1996). Cooperation and instruction in practical problem solving. Differences in interaction styles of mother-child dyads as related to socio-economic background and cognitive development. *Learning and Instruction*, 6, 307-323.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

Mähler, C. (2008). Das Kindergarten- und Vorschulalter (4. bis 7. Lebensjahr). In Hasselhorn, M. & Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (S. 177-237). Göttingen: Hogrefe.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Meindl, M., Obitz, D. & Orendi, A. (2008). *Leistungsmotivation in Zusammenhang mit Selbstständigkeit, Geschlecht und elterlichem Einfluss*. Regensburg: Universität, Institut für Psychologie. Zugriff am 18.10.2010. Verfügbar unter <http://epub.uni-regensburg.de/3368>

Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Google Books.

Neubauer, A. (1995). *Intelligenz und Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung*. Wien: Springer.

Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1995). *Vom Kleinkind zum Schulkind: eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern*. München: Reinhardt.

Oerter, R. (1998). Motivation und Handlungssteuerung. In Oerter R. & Montada L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.

Oerter R. (2007). *Das Wunder der Sprache – Am Anfang ist Hören*. Zugriff am 20.11.2010. Verfügbar unter http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=48

Preissing, C., Preuss-Lausitz, U. & Zeiher, H. (1990). Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen? In Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.), *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?* (S. 10-19). Weinheim: Beltz.

Preuss-Lausitz, U. (1990). *Selbständigkeit Für Kinder - Die Grosse Freiheit?: Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen*. Weinheim: Beltz.

Rauschenbach, B. (1990). Hänschen klein ging allein... Wege in die Selbständigkeit. In Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.), *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen* (S.161-205). Weinheim: Beltz.

Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit: motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (1997). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Ruble, D., Parsons, J. & Ross, J. (1976). Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990-997.

Rudolph, U. (2009). *Motivationspsychologie Kompakt*. Weinheim: Beltz.

Rülcker, T. (1990). Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.), *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen* (S.161-205). Weinheim: Beltz.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sansone, C. & Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego: Acad. Press.

Schaarschmidt, U. (2004). *Bildbasierter Intelligenztest für das Vorschulalter: BIVA*. Göttingen: Hogrefe.

Schaller, S. (1999). Daten aus Beobachtungen. In R. S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (4. Aufl., S. 439-448). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schiefele, U. & Streblow, L. (2005). Intrinsische Motivation - Theorien und Befunde. In Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 39-58). Stuttgart: Kohlhammer.

Schlee, J. (1972). *Instruktionsverständnis bei Vorschulkindern von verschiedenem Sozialstatus*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Kiel.

Schönplflug, W. & Dunne, E. (1989). Regulation und Fehlregulation im Verhalten. XIV: Anstrengung und ihre Auswirkungen auf die Leistung. *Psychologische Beiträge*, 31, 450-471.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar: LMI*. Göttingen: Hogrefe.

Schweizer, K. (2006). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer.

Seitz, B. (2004). Selbständigkeit von Kindern: eine Fragebogenuntersuchung über die Einschätzung der Kindergärtnerin bezüglich der Selbständigkeit von Kindern in alterserweiterten Gruppen in den NÖ-Landeskindergärten. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Stenberg, C. & Campos, J. (1983). The facial expression of anger in seven-month-old infants. *Child Development*, 54, 178-184.

Stifter, C. & Fox, N. (1990). Infant reactivity: physiological correlates of newborn and 5-month temperament. *Developmental Psychology*, 26, 582-588.

Stifter, C., Spinrad, C. & Braungart-Rieker, J. (1999). Toward a developmental model of child compliance: the role of emotion regulation in infancy. *Child Development*, 70, 21-32.

Stipek, D. (1995). Effects of different instructional approaches on young children. *Child Development*, 66, 209-223.

Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In Berliner, D. & Calfee, R. (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 85-113). New York: Macmillan Library Reference Usa.

Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.

Stipek, D., Recchia, S. & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-95.

Stipek, D. & Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 4, 711-723.

Trope, Y. & Brickman, P. (1975). Difficulty and diagnosticity as determinants of choice among tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 918-925.

Trudewind, C., Unzner, L. & Schneider, K. (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In Keller, H. (Hrsg), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 587-624). Bern: Huber.

Vallerand, R. & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In Deci, E. & Ryan, R. (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 37-63). Bern: Huber.

Vest-Rusan, N. (2010). *Erziehung zur Selbstständigkeit*. MAG 11. Zugriff am 22.11.2010. Verfügbar unter www.wien.gv.at/menschen/magelf/pdf/selbststaendigkeit.pdf

Vollmeyer, R. (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, 10, 293-309.

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.

Weiner, B. (1985). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.

Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.

Youngblade, L. M. (2003). Peer and teacher ratings of third- and fourth-grade children's social behavior as a function of early maternal employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 477-488.

Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen. Im Klartext*. München: Pearson Studium.

ANHANG

- Elternbrief
- Beobachtungsbogen und Definitionen
- Tabelle 4, 5 und 8
- Zusammenfassung und Abstract
- Lebenslauf



Liebe Eltern!

Wir sind Studentinnen der Psychologie an der Universität Wien und schreiben derzeit unsere Diplomarbeiten am Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik bei Frau Dr. Pia Deimann und Frau Dr. Kastner-Koller.

Um Kindern mit Problemen helfen zu können, muss man das übliche Verhalten normal entwickelter Kinder kennen. Zu diesem Zweck werden Erhebungen über den allgemeinen Entwicklungsstand im Alter von 3-6 Jahren durchgeführt.

Dazu möchten wir Kindern den Wiener Entwicklungstest vorgeben. Beim Wiener Entwicklungstest handelt es sich um ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes für Kindergartenkinder, das folgende Entwicklungsbereiche abdeckt: Motorik, Visumotorik/visuelle Wahrnehmung, Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprache und emotionale Entwicklung.

Die Erhebung ist selbstverständlich anonym. Alle Aufgaben sind spielerisch gestaltet und machen den Kindern erfahrungsgemäß viel Spaß.

Für Sie bietet die Untersuchung die Möglichkeit, Informationen über den Entwicklungsstand Ihres Kindes zu erhalten. Wenn Sie es wünschen, erhalten Sie eine schriftliche Rückmeldung über die Testergebnisse Ihres Kindes.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Ihr Kind an unserer Untersuchung teilnehmen darf.

Mit freundlichen Grüßen

Marina Zeiss

Nicole Schrimpl

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Einverständniserklärung

Ich bin einverstanden, dass mein Kind.....,
geboren am, an der Untersuchung teilnimmt.

☐ Ich möchte eine Rückmeldung über die Testergebnisse meines Kindes.

Name:

Telefonnummer/E-Mail zur Kontaktaufnahme:

.....
Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

Testperson (Code) _____

Alter _____

Geschlecht _____

Aufmerksamkeit und Konzentration:

- Aufmerksamkeit bei Instruktion:
 - Hört angemessen zu
 - Hört wenig zu
 - Hört nicht zu
- Aufmerksamkeits- / Konzentrationsverhalten während der Testzeit:
 - Angemessen aufmerksam/konzentriert
 - Wenig aufmerksam/konzentriert
 - Nicht konzentriert
- Aufmerksamkeits- / und Konzentrationsverhalten während der Testzeit
 - Konstant
 - Nicht konstant
 - Zu Beginn konzentriert/Konzentration ließ nach
 - Gegen Ende konzentriert/Konzentration stieg an
 - Schwankend
 - Nach Pause
 - Verbesserung der Konzentration
 - Verschlechterung der Konzentration
 - Gleichbleiben der Konzentration
 - Keine Pause

Leistungsmotivation:

- Leistungsmotivation während der Testzeit:
 - Sehr motiviert
 - Angemessen motiviert
 - Wenig motiviert
 - Nicht motiviert
- Leistungsmotivation während der Testzeit
 - Konstant
 - Nicht konstant
 - Motivation lässt gegen Ende nach
 - Motivation lässt gegen Mitte nach
 - Motivation ist schwankend
 - Motivation verbessert sich
- Kind musste zur Bearbeitung motiviert werden:
 - Nein
 - Ja:
 - Schnell motiviert
 - Motivierbar
 - Nicht motivierbar

- Anzahl der Motivationsversuche:
 - Keine
 - Wenige
 - Einige
 - Viele

Frustrationstoleranz:

- Anzeichen für Frustration vorhanden
- Keine Anzeichen für Frustration vorhanden
- Aufgaben fallen nicht schwer

Ausdauer:

- Ausdauer während der gesamten Testzeit:
 - Sehr gute Ausdauer
 - Angemessene Ausdauer
 - Wenig ausdauernd
 - Nicht ausdauernd
- Pausen:
 - Keine
 - Eine
 - zwei
 - Mehr als zwei
- Ausdauer während der Testzeit:
 - Konstant
 - Nicht konstant:
 - Ausdauer lässt gegen Ende nach
 - Ausdauer lässt gegen Mitte nach
 - Ausdauer ist schwankend
 - Ausdauer verbessert sich
 - Von alleine
 - Nach Pause/n

Ablenkbarkeit:

- Ablenkbarkeit während der gesamten Testzeit:
 - Sehr ablenkbar
 - Angemessen ablenkbar
 - Wenig ablenkbar
 - Nicht ablenkbar
- Ablenkbarkeit während der Testzeit:
 - Bleibt konstant
 - Nicht konstant:
 - Ablenkbarkeit steigt gegen Ende
 - Ablenkbarkeit steigt gegen Mitte
 - Ablenkbarkeit ist schwankend
 - Ablenkbarkeit wird weniger

Instruktionsverständnis:

- Instruktionsverständnis während der gesamten Testzeit:
 - Sehr gutes Instruktionsverständnis bei Subtest/s _____
 - Angemessenes Instruktionsverständnis bei Subtest/s _____
 - Wenig Instruktionsverständnis bei Subtest/s _____
 - Kein Instruktionsverständnis bei Subtest/s _____
- Brauchte weiterführende Erklärungen bei den Subtests:

Anstrengungsbereitschaft:

- Anstrengungsbereitschaft während der gesamten Testzeit:
 - Sehr große Anstrengungsbereitschaft
 - Angemessene Anstrengungsbereitschaft
 - Geringe Anstrengungsbereitschaft
 - Keine Anstrengungsbereitschaft

Arbeitstempo:

- Testdauer
 - Gesamt: _____
 - Ohne Pause: _____
- Arbeitstempo während der gesamten Testzeit:
 - Schnelles Arbeitstempo
 - Mittelmäßiges Arbeitstempo
 - Langsames Arbeitstempo

Arbeitsgenauigkeit/Sorgfalt:

- Arbeitsgenauigkeit während der gesamten Testzeit:
 - Sehr hohe Arbeitsgenauigkeit
 - Angemessene Arbeitsgenauigkeit
 - Sehr niedrige Arbeitsgenauigkeit
- Arbeitsgenauigkeit während der Testzeit:
 - Konstant
 - Nicht konstant:
 - Wird gegen Ende schlechter
 - Wird gegen Mitte schlechter
 - Schwankend
 - Verbessert sich
 - Von alleine
 - Nach Aufforderung/Pausen

Kontaktverhalten:

- Blickkontakt während der gesamten Testzeit:
 - Blickkontakt ist angemessen vorhanden
 - Blickkontakt ist wenig vorhanden
 - Blickkontakt ist nicht vorhanden
- Kontaktverhalten während der gesamten Testzeit:
 - Sehr gutes Kontaktverhalten

- Angemessenes Kontaktverhalten
- Wenig Kontaktverhalten
- Kein Kontaktverhalten
- Interaktion mit dem Testleiter während der gesamten Testzeit:
 - Sehr gute Interaktion
 - Angemessene Interaktion
 - Wenig Interaktion
 - Keine Interaktion
- Verlauf des Kontaktverhaltens während der Testzeit:
 - Kontaktverhalten verbessert sich während Testung
 - Kontaktverhalten bleibt gleich
 - Kontaktverhalten verschlechtert sich
 - Schwankungen
- Auffälligkeiten:
 - Sucht vermehrt Körperkontakt
 - Kind verhält sich distanzlos
 - Zeigt ausschließlich Kontaktverhalten zum Testleiter/in wenn Bezugsperson im Raum ist
 - Zeigt nur Kontaktverhalten zur Mutter oder Vater
 - Bleibt bei der Testung nur mit der Mutter oder dem Vater
 - Kind ist auffällig müde
 - Kind ist unruhig (rutscht z.B. ständig am Sessel umher)
 - Keine

Selbstständigkeit:

- Selbstständigkeit während der gesamten Testzeit:
 - Sehr selbstständig
 - Angemessen selbstständig
 - Wenig selbstständig
 - Nicht selbstständig

- Allgemeine Verhaltensbeobachtung:

Aufmerksamkeit und Konzentration:

Aufmerksamkeit bei Instruktion:

hört angemessen zu:

- interessiert an Instruktion:
 - sieht TL während der Erklärungen zu
 - beschäftigt sich überwiegend mit Zuhören und Zusehen während der Erklärungen
 - ist dem TL zugewandt – guter Blickkontakt (meist vorhanden)
 - sieht das Testmaterial, wenn es in die Erklärungen des TLs miteinbezogen wird, meist an

hört wenig zu:

- ist wenig interessiert an Instruktion:
 - wirkt abwesend (lässt Blicke manchmal im Testraum schweifen,...)
 - beschäftigt sich mit anderen Dingen (spielt mit den Fingern, zupft an der Kleidung,...)
 - wendet sich kaum dem TL zu → wenig bis kaum Blickkontakt

hört nicht zu:

- zeigt kein Interesse an Instruktion:
 - wirkt sehr abwesend (lässt Blicke überwiegend im Testraum schweifen,...)
 - beschäftigt sich ausschließlich mit anderen Dingen (spielt die ganze Zeit mit den Fingern, zupft an der Kleidung,...)
 - unterbricht TL und spricht von Dingen die nicht die Instruktion betreffen

Aufmerksamkeits- /Konzentrationsverhalten während der Testzeit:

angemessen aufmerksam/konzentriert:

- ist TL zugewandt → Blickkontakt meist vorhanden
- ist interessiert und neugierig → sieht Testmaterial an
- beschäftigt sich überwiegend mit den Aufgaben
- ist meist ruhig und gelassen, sitzt meist ruhig am Sessel
- hört und sieht TL bei Anweisungen meist zu

wenig aufmerksam/konzentriert:

- wendet sich TL kaum zu → wenig bis kaum Blickkontakt
- ist wenig interessiert am Testmaterial → sieht Testmaterial nur wenig an, sieht mehr zu anderen Dingen
- beschäftigt sich meist mit anderen Dingen (zupft an Kleidung, spielt mit den Fingern, ...)
- ist meist unruhig (rutscht am Sessel umher, steht auf,...)
- hört und sieht TL kaum zu

nicht aufmerksam/konzentriert:

- wendet sich weder dem TL noch den Aufgaben zu → kein Blickkontakt bzw. kein Ansehen des Testmaterials

- beschäftigt sich ausschließlich mit anderen Dingen (spielt mit den Haaren, sieht zu anderen Dingen im Testraum...)
- ist sehr unruhig (steht auf, rutscht am Sessel herum)
- hört TL nicht zu

Aufmerksamkeits-Konzentrationsverhalten während der Testzeit:

konstant:

- Kind hört dem TL während der gesamten Testzeit gleichbleibend zu. Es treten keine Unterschiede auf. Das Konzentrationsverhalten verändert sich im Verlauf der Testung nicht.

nicht konstant:

- Es treten in Bezug auf das Konzentrationsverhalten während der Testzeit Veränderungen auf. Das Konzentrationsverhalten verändert sich. Entweder wird die Konzentration besser oder schlechter (siehe wie oben definiert).

nach Pause:

- Als Pause wird eine mind. 2 minütige Pause definiert (Jause essen, mit anderen Dingen im Testraum spielen, das WC aufsuchen)

Leistungsmotivation:

sehr motiviert:

- an eigener Leistung interessiert -> fragt nach, ob richtig/falsch
- strengt sich bei neuen Aufgaben an und zeigt Freude
- zeigt Freude, schwierige Aufgaben zu bewältigen

angemessen leistungsmotiviert:

- Freude/Spaß, strengt sich an
- freut sich über Erfolg/Stolz bzw. enttäuscht/beschämt, wenn Frage nicht gewusst
- bemüht, Aufgaben richtig zu lösen

wenig leistungsmotiviert:

- strengt sich nur bei einigen neuen Aufgaben an und zeigt zeitweise Freude
- an der eigenen Leistungen nicht oder nur wenig interessiert -> fragt nie oder nur 1- bis 2- mal nach Richtigkeit der Lösung
- zeigt keine Freude, schwierige Aufgaben zu bewältigen
- zeigt keine Freude/Stolz auf Erfolg bzw. nur selten bzw. Enttäuschung/beschämt, wenn Frage nicht gewusst.
- wenig bemüht, Aufgaben richtig zu lösen

nicht leistungsmotiviert:

- keine Freude, schwierige Aufgaben zu bewältigen
- strengt sich nicht an/ gibt leicht auf
- an eigener Leistung nicht interessiert (fragt nicht nach, ob richtig oder falsch)
- eher unwillige Bearbeitung
- zeigt keinen Stolz bei Erfolg bzw. Scham bei Nichtbewältigen
- an richtiger Lösung der Aufgaben nicht interessiert

Leistungsmotivation während der Testzeit:

konstant:

- Kind ist während der gesamten Testzeit gleichbleibend leistungsmotiviert. Es treten keine Unterschiede auf. Die Leistungsmotivation verändert sich im Verlauf der Testung nicht.

nicht Konstant:

- Es treten in Bezug auf die Leistungsmotivation während der Testzeit Veränderungen auf. Die Leistungsmotivation verändert sich. Entweder wird sie besser oder schlechter (siehe wie oben definiert)

Motivierungsversuch:

Motivierungsversuch

- Das Kind muss ausdrücklich dazu aufgefordert werden, weiterzuarbeiten, die nächste Aufgabe anzusehen, es zu versuchen usw., nachdem es wenig Leistungsmotivation gezeigt hat. Lob oder Ähnliches gilt nicht als Motivierungsversuch bzw. wenn TI sagt, dass es das letzte Item ist!
Pro UT wird, auch wenn es viele Motivationsversuche gibt, nur einer verrechnet! (Bsp. Kind wird beim Puppenspiel 2-mal motiviert, beim UT Bunte Formen 3-mal und beim UT Nachzeichnen 1 mal, dann sind es insgesamt 3 Motivierungsversuche!!!)

schnell motiviert:

- Kind reagiert sofort auf einmaligen Motivierungsversuch, indem sich die Leistungsmotivation verbessert.

motivierbar:

- Die Leistungsmotivation verbessert sich nach mehrmaligen Motivierungsversuchen.

nicht motivierbar:

- Die Leistungsmotivation verbessert sich auch nach mehrmaligen Motivierungsversuchen nicht.
- Das Kind reagiert nicht auf die Motivierungsversuche

Anzahl der Motivierungsversuche:

keine:

- 0 Motivierungsversuche

wenige:

- 1-3 Motivierungsversuche

- einige: - 4-7 Motivierungsversuche
- viele: - 8 oder mehr Motivierungsversuche

Frustrationstoleranz:

Anzeichen für Frustration vorhanden:

- durch schwierige Aufgaben demotiviert
- will nicht mehr weitermachen und ist nur durch Motivierungsversuche zum Weitermachen zu motivieren.
- zeigt sich frustriert
- möchte mit Bearbeitung der Aufgaben nicht weiter machen

keine Anzeichen für Frustration vorhanden:

- lässt sich durch falsch gelöste Aufgaben nicht demotivieren, macht weiter, bis es ihm gelingt
- auch wenn es nicht immer gelingt, bleibt er/sie motiviert, zeigt sich nie frustriert
- bricht bei Schwierigkeiten nicht ab
- lässt sich meist durch falsch gelöste Aufgaben nicht demotivieren
- auch wenn es nicht immer gelingt, bleibt er/sie überwiegend motiviert
- bricht bei Schwierigkeiten nicht ab

Aufgaben fallen nicht schwer:

- Das Kind hat keine Schwierigkeit bei der Bearbeitung und Beantwortung der Aufgaben. Auch ohne viel Aufwand und Nachdenken kommt das Kind zu einer Lösung.

Ausdauer

- sehr gut: - braucht keine oder eine Pause

- angemessen: - braucht bis zu zwei Pausen

- wenig:
- fällt schwer, sich längere Zeit mit Testmaterial zu beschäftigen
 - fragt öfters nach: Wann sind wir fertig?, Ich mag nicht mehr!,...
 - braucht viele Pausen (drei oder mehr)- fragt häufig danach
 - ist unruhig (rutscht auf Sessel umher, steht auf,...)

- kann nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist (nach Instruktion – will sofort beginnen, wartet Instruktion nicht ab)

nicht:

- Abbruch der Testung

Ablenkbarkeit:

sehr:

- lässt sich oft ablenken:
 - ist leicht ablenkbar, rutscht auf Sessel umher und schaut oft weg oder lacht die ganze Zeit
 - lässt sich vom Spielzeug im Raum dauernd ablenken
 - versucht zu beobachten, was in anderen Räumen vor sich geht
 - schaut oft weg und ist dem TL oder dem Testmaterial nicht zugewandt

angemessen:

- lässt sich teilweise leicht ablenken
- schaut sich ein wenig um
- lässt sich nur wenig von Nebengeräuschen ablenken
- lässt sich teilweise vom Spielzeug im Raum ablenken

nicht:

- lässt sich nicht ablenken
- lässt sich nicht von Nebengeräuschen ablenken
- wendet Blick den Aufgaben oder dem TL zu

Instruktionsverständnis:

sehr gut:

- beginnt unmittelbar nach Aufgabenstellung mit Bearbeitung
- fragt nach der Instruktion nicht nach

angemessen:

- versteht Aufgabenstellung recht schnell
- versteht Instruktion nach Erklärung
- fragt eventuell einmal nach
- beginnt relativ rasch mit der Bearbeitung

wenig:

- TL muss mehrmals (2- bis 3-mal) erklären, was verlangt wird
- Instruktionsverständnis teilweise nicht gegeben
- beginnt etwas verzögert mit Bearbeitung der Aufgaben

kein:

- nach mehrmaliger Erklärung (mehr als 3-mal) nicht verstanden
- Instruktion wird nicht verstanden

- schaut bei Erklärungen aufmerksam zu, allerdings Schwierigkeiten bei Probeitem

braucht weiterführende Erklärungen:

Das Kind fragt zur Instruktion nach.
 Als weiterführende Erklärung gilt nicht, wenn Kind z.B. bei UT Puppenspiel nicht alle Puppen zum Spielen verwendet und der VL es ihm nochmal sagen muss, dass alle Puppen mitspielen;
 Außerdem gilt es nicht als weiterführende Erklärung, wenn bei UT Turnen dem Kind eine Übung nicht gelingt.

Anstrengungsbereitschaft:

sehr groß:

- Er/sie versucht immer bei Misslingen einer Aufgaben, sie erneut zu lösen. Zum Beispiel wenn das Kind beim UT Lernbär mehrmals versucht, die Masche zu binden.
- Wenn der Tl nachfragt, ist das Kind immer bereit, noch mal nachzudenken und erneut zu antworten.
- Trotz sichtbarer Müdigkeit macht das Kind mit den Aufgaben weiter.

angemessen:

- Er/sie versucht überwiegend bei Misslingen einer Aufgabe, sie erneut zu lösen.
- Wenn der Tl nachfragt, ist das Kind überwiegend bereit noch mal nach zu denken und erneut zu antworten.

gering:

- Das Kind ist meistens nicht bereit, bei Misslingen einer Aufgabe, sie erneut zu versuchen.
- Wenn der Tl nachfragt, ist das Kind meistens nicht bereit, nochmal nachzudenken und erneut zu antworten.

keine:

- Das Kind ist nicht bereit, bei Misslingen einer Aufgabe, sie erneut zu versuchen.
- Bei Nachfragen des Testleiters ist das Kind nicht bereit, nochmal nachzudenken und erneut zu antworten.

Arbeitstempo:

Testdauer gesamt:

- Bearbeitungszeit der Aufgaben und Pausen

„reine“ Testdauer:

- nur Bearbeitungszeiten des Kindes ohne Pausen

schnelles Arbeitstempo:

- arbeitet ungewöhnlich rasch
- dem Kind geht die Bearbeitung ungewöhnlich rasch von von der Hand
- es bringt in verhältnismäßig kurzer Zeit überraschend viel vorwärts

mittelmäßiges Arbeitstempo:

- bearbeitet die Aufgaben in angemessener Zeit
- arbeitet ohne jede Hast
- arbeitet recht flott und bedächtig
- arbeitet beständig und gleichmäßig

langsameres Arbeitstempo:

- braucht für alle Aufgaben etwas mehr Zeit
- arbeitet etwas langsam und ohne Schwung
- trödelt herum und muss zur weiteren Bearbeitung angeleitet werden

Sorgfalt:

sehr hoch:

- schaut und arbeitet sehr genau
- achtet sehr genau auf einzelne Details
- bei Untertest „Bunte Formen“: Kind legt Plättchen ganz genau in Kästchen; rückt die Plättchen gerade, korrigiert sich selbst
- bei Untertest „Nachzeichnen“: kontrolliert nach, achtet auf Stifthaltung, sieht sehr oft auf Vorgabe,...
- bei Untertest „Muster legen“: korrigiert sich selbst, legt Steine sehr genau aneinander,...

angemessen:

- kontrolliert sich manchmal selbst bei den oben genannten UTs
- korrigiert sich manchmal selbst bei den oben genannten UTs
- sieht genau zu und versucht es so gut wie möglich nachzumachen

sehr niedrig:

- schlampig → legt Teile nicht genau aneinander
- ungenau → schaut bei „Nachzeichnen“ nicht genau auf die Vorgabe, kontrolliert nicht nach
- legt beim UT „Bunte Formen“ die Plättchen nur annähernd dort hin, wo sie hingehören

Kontaktverhalten:

Blickkontakt während der gesamten Testzeit:

angemessen:

- Blickkontakt wird gehalten

- sieht TL oft an
- vermehrter Blickkontakt
- sucht nach bestätigenden Blicken des TLs

wenig:

- ist nur wenig bzw. selten vorhanden
- ist schwer Blickkontakt aufrecht zu erhalten
- sieht TL nur wenig an

nicht:

- Blickkontakt ist nicht vorhanden

Kontaktverhalten während der gesamten Testzeit:

sehr gut:

- sehr offen
- sehr kontaktfreudig

angemessen:

- lässt sich helfen

wenig:

- schüchtern und zurückhaltend
- etwas unsicher

kein:

- sehr schüchtern und zurückhaltend

Interaktion mit dem Testleiter während der gesamten Testzeit:

3-4 Jahre alt

sehr gut:

- antwortet bereitwillig
- steht immer in Interaktion mit dem Testleiter
- beginnt von sich aus zu erzählen
- sehr gesprächig

angemessene:

- gibt zögernd Antworten
- spricht eher wenig

wenig:

- reagiert kaum auf Fragen
- reagiert auf Fragen fast ausschließlich durch Nicken und Kopfschütteln
- spricht wenig, nur auf Nachfrage
- redet nur auf Nachfrage, sagt selten etwas von sich aus

keine:

- reagiert auf Fragen gar nicht
- schaut TL an, gibt aber keine Antwort
- will gar nicht sprechen

5-6 Jahre alt:

sehr gut:

- steht immer in Interaktion mit dem Testleiter
- sehr gesprächig

angemessen:

- gibt zögernd Antworten
- antwortet bereitwillig
- beginnt von sich aus zu erzählen

wenig:

- reagiert kaum auf Fragen

- reagiert auf Fragen fast ausschließlich durch Nicken und Kopfschütteln
- spricht wenig, nur auf Nachfrage
- spricht eher wenig

keine:

- reagiert auf Fragen gar nicht
- schaut TL an, gibt aber keine Antwort
- will gar nicht sprechen

Selbstständigkeit:

3-4 Jahre alt:

sehr selbstständig:

- zieht Schuhe alleine aus
- putzt sich selbst die Nase
- kann Bedürfnisse selbstständig und angemessen äußern
- wirft Reste der Jause alleine in den Mistkübel
- will sich nicht helfen lassen
- räumt Spielsachen selbstständig weg
- ohne Aufforderung
- Bezugsperson kann ohne Probleme schon nach kurzer Zeit den Testraum verlassen.

angemessen selbstständig:

- sucht alleine Spiel aus
- blättert alleine bzw. von sich aus um
- holt sich alleine die Jausenbox
- Bezugsperson darf erst nach einiger Zeit und nach einigen Überredungsversuchen den Testraum verlassen.

wenig selbstständig:

- macht wenige Tätigkeiten von sich aus auch nach Aufforderung nicht

nicht selbstständig:

- geht nicht in den Testraum
- macht nichts von sich aus

5-6 Jahre alt:

sehr selbstständig:

- kann Bedürfnisse selbstständig und angemessen äußern
- wirft Reste der Jause alleine in den Mistkübel
- ohne Aufforderung

angemessen selbstständig:

- zieht Schuhe alleine aus
- putzt sich selbst die Nase
- will sich nicht helfen lassen
- räumt Spielsachen selbstständig weg
- sucht alleine Spiel aus
- blättert alleine bzw. von sich aus um

- holt sich alleine die Jausenbox
- Bezugsperson kann ohne Probleme schon nach kurzer Zeit den Testraum verlassen.

wenig selbstständig:

- macht wenige Tätigkeiten von sich aus auch nach Aufforderung nicht!
- Bezugsperson darf erst nach einiger Zeit und nach einigen Überredungsversuchen den Testraum verlassen.

nicht selbstständig:

- geht nicht in den Testraum
- macht nichts von sich aus

Korrelationen zwischen den beobachteten Daten und den Altersgruppen bzw. dem Geschlecht

Tabelle 4: Korrelationsmaße zwischen den Kategorien und den Altersgruppen

Kategorien	Rangkorrelation nach Spearman	4-Felder Korrelation Cramer-V
Leistungsmotivation	0,058	
Konstant/nicht konstant		0,152
Motivationsversuche	-0,116	
Anzahl der Motivationsversuche	-0,177	
Frustrationstoleranz	0,075	
Instruktionsverständnis Turnen	1	
Turnen- weiterführende Erklärungen		1
Instruktionsverständnis Lernbär	-0,288	
Lernbär- weiterführende Erklärungen		1
Instruktionsverständnis Nachzeichnen	-0,064	
Nachzeichnen- weiterführende Erklärungen		0,367
Instruktionsverständnis Bilderlotto	0,237	
Bilderlotto- weiterführende Erklärungen		0,064
Instruktionsverständnis Schatzkästchen	-0,052	
Schatzkästchen- weiterführende		0,285

Erklärungen		
Instruktionsverständnis Zahlen Merken	-0,537	
Zahlen Merken- weiterführende Erklärungen		0,673
Instruktionsverständnis Muster Legen	0,180	
Muster Legen- weiterführende Erklärungen		0,378
Instruktionsverständnis Bunte Formen	-0,221	
Bunte Formen- weiterführende Erklärungen		0,341
Instruktionsverständnis Gegensätze	1	
Gegensätze- weiterführende Erklärungen		1
Instruktionsverständnis Quiz	-	
Quiz- weiterführende Erklärungen		1
Instruktionsverständnis Wörter Erklären	0,082	
Wörter Erklären- weiterführende Erklärungen		1
Instruktionsverständnis Puppenspiel	-0,209	
Puppenspiel- weiterführende		0,381

Erklärungen		
Instruktionsverständnis Fotoalbum	-0,261	
Fotoalbum- weiterführende Erklärungen		0,431
Anstrengungsbereitschaft	-0,011	
Selbstständigkeit	0,234	
Auffälligkeiten	0,055	

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

Tabelle 5: Korrelationsmaße zwischen den Kategorien und dem Geschlecht

Kategorie	4-Felder Korrelation Cramer-V
Leistungsmotivation	0,420
Konstant/ nicht konstant	0,080
LM Motivationsversuche	0,446
Anzahl Motivationsversuche	0,443
Frustrationstoleranz	0,226
Instruktionsverständnis Turnen	1
Turnen- weiterführende Erklärungen	1
Instruktionsverständnis Lernbär	0,148
Lernbär- weiterführende Erklärungen	1
Instruktionsverständnis Nachzeichnen	0,163
Nachzeichnen- weiterführende Erklärungen	0,163
Instruktionsverständnis Bilderlotto	0,235
Bilderlotto- weiterführende Erklärungen	0,237
Instruktionsverständnis Schatzkästchen	0,278
Schatzkästchen- weiterführende Erklärungen	0,141
Instruktionsverständnis Zahlen Merken	0,203

Zahlen Merken- weiterführende Erklärungen	0,042
Instruktionsverständnis Muster Legen	0,345
Muster Legen- weiterführende Erklärungen	0,000
Instruktionsverständnis Bunte Formen	0,326
Bunte Formen- weiterführende Erklärungen	0,165
Instruktionsverständnis Gegensätze	1
Gegensätze- weiterführende Erklärungen	1
Instruktionsverständnis Quiz	-
Quiz- weiterführende Erklärungen	1
Instruktionsverständnis Wörter Erklären	0,328
Wörter Erklären- weiterführende Erklärungen	1
Instruktionsverständnis Puppenspiel	0,370
Puppenspiel- weiterführende Erklärungen	0,053
Instruktionsverständnis Fotoalbum	0,407
Fotoalbum- weiterführende Erklärungen	0,194
Anstrengungsbereitschaft	0,286
Selbstständigkeit	0,120
Auffälligkeiten	0,429

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

Tabelle 8: Interkorrelationen nach Spearman und bei den Variablenweiterführenden Erklärungen 4-Felder Korrelation mit dem Korrelationskoeffizienten Cramer-V

Kategorie	IV T	w.E. T	IV LB	w.E. LB	IV NZ	w.E. NZ	IV BL	w.E. BL	IV SK	w.E. SK	IV ZM	w.E. ZM	IV ML	w.E. ML	IV BF	w.E. BF	IV GG	w.E. GG	IV Q	w.E. Q	IV WE	w.E. WE	IV IS	w.E. IS	IV FA	w.E. FA
IVT	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./T	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVLB	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./LB	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVNZ	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./NZ	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVBL	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./BL	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVSK	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./SK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVZM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./ZM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVML	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./ML	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVBF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./BF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IVGG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
w.E./GG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-	-
IVQ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-	-
w.E./Q	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-	-
IVWE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-	-
w.E./WE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-	-
IVFS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-	-
w.E./FS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-	-
IVFA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000	-
w.E./FA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000

a Werte, die mindestens auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant sind, wurden grau hinterlegt.

ZUSAMMENFASSUNG

Mit der vorliegenden Untersuchung sollte ein Beobachtungsbogen entworfen werden, mit dessen Hilfe man die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft, die Frustrationstoleranz, das Instruktionsverständnis und die Selbstständigkeit von Kindern während einer Testung mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) einschätzen kann. Dies ist wichtig, da die Ergebnisse eines Testverfahrens auch von diesen Kriterien abhängen können.

Zusätzlich können mit dem Verfahren die Aufmerksamkeit, die Ausdauer, die Ablenkbarkeit, das Arbeitstempo, die Sorgfalt und das Kontaktverhalten eingeschätzt werden.

Die letzten Beobachtungskategorien werden in der Diplomarbeit von Schrimpl (in Vorbereitung) behandelt.

Die Kategorien sollten anhand vorher festgelegter Definitionen und Ratingskalen eingeschätzt werden und wurde an 30 Kindern (bzw. 32, da zwei Kinder einen zweiten Testtermin benötigten) während einer WET-Testung bzw. während der Durchsicht einer Video-Aufzeichnung der WET-Testung durchgeführt.

Die Hauptfragestellung betraf die Beobachterübereinstimmung bezüglich der Kategorien. Bei den Variablen, die eine Ordinalskala aufwiesen, wurde zur Beobachterübereinstimmung eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet.

Waren die Abstände der Daten nicht interpretierbar, wurde Cohens Kappa berechnet.

Bei dichotomen Variablen wurde eine 4-Felder Korrelation mit dem Korrelationskoeffizienten Cramer-V bzw. Phi berechnet.

Es konnte festgestellt werden, dass die „Leistungsmotivation während der Testzeit“, „Leistungsmotivation Motivationsversuche“, „Anzahl der Motivationsversuche“, „Anstrengungsbereitschaft“ und „Instruktionsverständnis“ anscheinend gut beobachtbare Kategorien für eine WET-Testung darstellen. Akzeptable Werte erreichte auch die Kategorie „Selbstständigkeit“. Die Kategorie „Frustrationstoleranz“ sollte besser ausgeschlossen werden, da die Werte nicht überzeugen konnten und es auch ungünstig erscheint, die Kategorie während einer WET-Testung beobachten zu wollen. Auch die Variable „Leistungsmotivation Verlauf“ bedarf einer erneuten Analyse. Anscheinend ist die Verlaufsbeobachtung schwieriger und vielleicht für die Beobachtung während einer Testung durch die Testleiterin nicht oder nur schwer möglich.

ABSTRACT

The present study should develop an observation method that can measure and evaluate the performance, sense of achievement, motivation, effort, comprehension of instructions, frustration tolerance and independence, during the period the children were tested in the Vienna Development Test (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002). This is important because the results of a test can depend on these criteria. In addition, with the procedure the attention span, the endurance, the distractibility, the pace of work, the care and the contact behavior can be estimated. The last observation categories are treated in the dissertation of Schrimpl (in preparation).

The categories should be assessed with pre-defined definitions and rating scales and were carried out with 30 children (or 32, as two children needed a second test date), during a WET testing, or during the screening of a video recording of the WET- testing. The main question concerned the observer and the correlation with the categories. For the variables which had an ordinal scale, a Spearman rank correlation was calculated. Where the distances of the data were not interpretable, Cohen's kappa was calculated. For dichotomous variables, a 4-field correlation with the correlation coefficients Cramer-V or Phi were calculated. It was found that the „Leistungsmotivation während der Testzeit“, „Leistungsmotivation Motivationsversuche“, „Anzahl der Motivationsversuche“, „Anstrengungsbereitschaft“ und „Instruktionsverständnis“ represent apparently well observable categories for WET testing. Acceptable values were also reached for the category "Selbstständigkeit". The category of "Frustrationstoleranz" should be better ruled out because the values are not convincing and moreover it seems better not to observe this categorie during a WET testing. The variable "Leistungsmotivation Verlauf" requires further analysis. It seems that the progress monitoring is really difficult and it might even be impossible for the responsible examiner to carry out this observation during the testing.

LEBENS LAUF

MARINA ZEISS

PERSÖNLICHE DATEN

Name:	Marina Zeiss
Geburtsdatum:	29.09.1985
Familienstand:	ledig
E-Mail	a0404571@unet.univie.ac.at

STUDIUM

2007	Abschluss des ersten Studienabschnitts
seit 2004 Wien	Studium der Psychologie an der Universität Schwerpunkt Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie und Klinische Psychologie

SCHULAUSBILDUNG

2000 – 2004	Bundes Oberstufenrealgymnasium Scheibbs/ Informatikzweig
1996 – 2000	Hauptschule Mank
1992 – 1996	Volksschule Texing

PRAKTIKA

SS – WS 2009	Pflichtpraktikum an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Krems/Donau
07/2009	Mitarbeit an der Kinderuni Wien
09/2009	Praktikum beim Lindhorn Kinderclub Lackenhof