



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

**Systematische psychologisch-diagnostische Gesprächsführung und
Verhaltensbeobachtung zur Erfassung leistungsrelevanter
Arbeitshaltungen**

Verfasser

Thomas Eichhorn

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2011

Studienkennzahl: A298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Dr. Stefana Holocher-Ertl

MEINER NICHTEN
MIA SOPHIE GEWIDMET

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt meinem Bruder und meinen Eltern, die mich zu jeder Zeit und in jeder Situation nach besten Kräften und ausnahmslos unterstützt haben.

Meinen neu gewonnenen, zahlreichen Freunden sei an dieser Stelle für die äußerst schöne Zeit gedankt.

Weiterer Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Dr. Stefana Holocher-Ertl, die mir mit hohem Engagement bei der Bearbeitung dieses Projekts zur Seite stand und die mir den Bereich der Psychologischen Diagnostik nahe gebracht hat.

Auch bedanke ich mich bei den Eltern, ihren Kindern und bei den Bewertern der Videos, ohne die diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Abschließend seien auch der Europäische Gerichtshof und die Universität Wien genannt, die mir mein Wunschstudium ermöglicht haben.

Herzlichen Dank!

Abstract

In dieser Arbeit wird, in Anlehnung an das *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial*, ein Leitfragensystem zur Erfassung valider Informationen über leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, nämlich sprachliches/ mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept, Persistenz, Prüfungsangst, Emotionsregulation, Selbständigkeit, Reflexivität/ Impulsivität, intrinsische/ extrinsische Motivation und Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg entwickelt und überprüft. Hierfür wurden aus der aktuellen Literatur Fragen an Eltern und Kind und Verhaltensbeobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 abgeleitet, aus denen auf oben genannte Persönlichkeitsmerkmale rückgeschlossen werden kann. Im empirischen Teil wendeten 27 Studierende das Leitfragensystem auf Anamneseinformationen und die videodokumentierte Testung eines Elfjährigen mit der Fragestellung „Hochleistungspotenzial“ an. 24 von ihnen bewerteten einige Tage später einen zweiten, zwölfjährigen Jungen. In allen Fällen wurden von den Bewertern Begründungen für die Urteile verlangt. Diese wurden hinsichtlich der Gewichtung der Informationsquellen und auftretenden Irrelevanzen analysiert. Die statistische Bestimmung der Interraterreliabilitäten erfolgte mit Hilfe des Finn-Koeffizienten.

Die Analyse der Urteilsbegründungen zeigte grundlegend zwei Quellen für Interraterreliabilitätsminderungen auf: 1.) Interindividuell bestanden teils hohe unterschiedliche Gewichtungstendenzen der einzelnen Informationen, 2.) Des Öfteren bezogen Rater, besonders die statistischen „Ausreißer“, irrelevante Informationen ein, bzw. wendeten das Leitfragensystem nicht sachgemäß an. Auch einige Leitfragen, primär die der Impulsivität/ Reflexivität, wiesen in ihrer Konstruktion Schwächen auf. Die Finn-Koeffizienten der meisten Skalen liegen trotz der Fehlereinflüsse überwiegend im zufriedenstellenden bzw. guten Bereich, so dass das System (vorzugsweise in Kombination mit einer verbesserten Einschulung der Rater und der Implementierung einer Gewichtungsregel) jedenfalls als für die Praxis gewinnbringend zu bezeichnen ist.

This study presents a guideline to collect valid information about achievement-related personality factors from the *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial*, namely verbal/ mathematic self-concept, persistence, test anxiety, emotion regulation, autonomy, reflexivity/ impulsivity, intrinsic/extrinsic motivation, hope of success/ fear of failure.

Questions for the child and the parents and behavioral observations were compiled from the scientific body of literature in the field, and empirically controlled for by having 27 students (raters) evaluate anamnese-information and video-documented testings of two children who were likely to be high achievers.

The students analysed the case of an eleven-year-old boy, and 24 of them that of another twelve-year-old boy a few days later. They were required to explain their findings, which were scrutinised in order to gauge the students' weighting of and possible use of irrelevant pieces of information. The statistical computation of inter-rater reliability was done with the Finn-coefficient.

Two different sources reduced the inter-rater reliability: (1) the substantial inter-individual difference in weighing the pieces of information, (2) the inappropriate usage of the guideline and/ or use of irrelevant pieces of information as a basis for rating-decisions (mostly done by statistical outliers). In addition some Parts of the guideline, notably the questions for reflexivity/impulsivity showed weaknesses. Despite these drawbacks, the Finn-coefficients from most of the rated constructs can be judged as predominantly satisfying to good, proving the system to be a capable tool for practical usage. Improving the system would include a training program for raters and the development of a guideline for weighting information.

Inhaltsverzeichnis

I	Einleitung.....	13
II	Theoretischer Teil.....	17
1	Defizite aktueller Verfahren zur Erfassung der interessierenden Persönlichkeitsmerkmale	17
2	Theoretische Fundierung des Prädiktors Fähigkeitsselbstkonzept im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial</i>	20
2.1	Definition und Verortung des Fähigkeitsselbstkonzepts	20
2.2	Das Fähigkeitsselbstkonzept in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen	22
2.3	Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts	24
2.4	(Familiäre) Beeinflussung des Fähigkeitsselbstkonzepts	25
2.5	Erstellung der Fähigkeitsselbstkonzept-Facetten und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen	26
3	Theoretische Fundierung des Prädiktors Persistenz im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial</i>	30
3.1	Definition und Verortung der Persistenz	30
3.2	Persistenz in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen	30
3.3	Entwicklung und (familiäre) Beeinflussung der Persistenz	32
3.4	Erstellung der Persistenz-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen.....	33
4	Theoretische Fundierung des Prädiktors Prüfungsangst im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial</i>	35
4.1	Definition und Verortung der Prüfungsangst	35
4.2	Prüfungsangst in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen	36

4.3 Entwicklung der Prüfungsangst.....	37
4.4 (Familiäre) Beeinflussung der Prüfungsängstlichkeitsgenese.....	37
4.5 Erstellung der Prüfungsangst-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen	39
5 Theoretische Fundierung des Prädiktors Emotionsregulation im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial.....	42
5.1 Definition und Verortung der Emotionsregulation	42
5.2 Emotionsregulation in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen	44
5.3 Entwicklung der Emotionsregulation.....	45
5.4 (Familiäre) Beeinflussung der Emotionsregulation	46
5.5 Erstellung der Emotionsregulations-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen	48
6 Theoretische Fundierung des Prädiktors Leistungsmotivation - Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg - im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial	50
6.1 Definition und Verortung der Leistungsmotivation	50
6.2 Leistungsmotivation in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen	51
6.3 Entwicklung und (familiäre) Beeinflussung der Leistungsmotivation.....	52
6.4 Erstellung der Leistungsmotivations-Facetten und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen	57
7 Theoretische Fundierung des Prädiktors intrinsische/ extrinsische Leistungsmotivation im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial	60
7.1 Definition und Verortung der intrinsischen/ extrinsischen Leistungsmotivation	60
7.2 Erstellung der Facette zur intrinsischen/ extrinsischen Motivation und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen	61

8 Theoretische Fundierung des Prädiktors Reflexivität/ Impulsivität im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial.....	64
8.1 Definition und Verortung von Reflexivität/ Impulsivität	64
8.2 Erstellung der Facetten zu Impulsivität und Reflexivität und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen	65
9 Theoretische Fundierung des Prädiktors Selbständigkeit im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial.....	67
9.1 Definition und Verortung der Selbständigkeit	67
9.2 Erstellung der Selbständigkeits-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen.....	68
III Empirischer Teil.....	70
10 Beschreibung der Untersuchungsdurchführung.....	70
11 Ziele der Untersuchung	73
12 Methode.....	73
13 Ergebnisse Fallbeispiel „Björn“	75
13.1 Analyse der Beurteilungen des Mathematischen FSKs.....	75
13.2 Analyse der Beurteilungen des Sprachlichen FSKs	76
13.3 Analyse der Beurteilungen der Persistenz	78
13.4 Analyse der Beurteilungen der Prüfungsangst	79
13.5 Analyse der Beurteilungen der Emotionsregulation.....	80
13.6 Analyse der Beurteilungen von Hoffnung auf Erfolg	81
13.7 Analyse der Beurteilung von Furcht vor Misserfolg.....	82
13.8 Analyse der Beurteilungen der intrinsischen Motivation.....	83
13.9 Analyse der Beurteilungen der extrinsischen Motivation	85
13.10 Analyse der Beurteilungen von Reflexivität/ Impulsivität	86

13.11 Analyse der Beurteilungen von Selbständigkeit	88
14 Ergebnisse Fallbeispiel „Moritz“	89
14.1 Analyse der Beurteilungen des Mathematischen FSKs	89
14.2 Analyse der Beurteilungen des Sprachlichen FSKs	91
14.3 Analyse der Beurteilungen der Persistenz	92
14.4 Analyse der Beurteilungen der Prüfungsangst	93
14.5 Analyse der Beurteilungen der Emotionsregulation	94
14.6 Analyse der Beurteilungen von Hoffnung auf Erfolg	95
14.7 Analyse der Beurteilungen von Furcht vor Misserfolg	97
14.8 Analyse der Beurteilungen der intrinsischen Motivation	99
14.9 Analyse der Beurteilungen der extrinsischen Motivation	101
14.10 Analyse der Beurteilungen von Reflexivität/ Impulsivität	103
14.11 Analyse der Beurteilungen von Selbständigkeit	105
15 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	107
16 Diskussion	108
16.1 Übergreifende Diskussion	108
16.2 Mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept	109
16.3 Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept	109
16.4 Persistenz	110
16.5 Prüfungsangst	110
16.6 Emotionsregulation	111
16.7 Hoffnung auf Erfolg	111
16.8 Furcht vor Misserfolg	112
16.9 Intrinsische Motivation	113
16.10 Extrinsische Motivation	113

16.11 Reflexivität/ Impulsivität.....	114
16.12 Selbständigkeit	115
17 Zusammenfassung.....	116
18 Literaturverzeichnis.....	118
IV Anhang.....	130
18 Lebenslauf.....	186

I Einleitung

Akademischer Erfolg. Einer der einflussreichsten Faktoren für die Zukunft, das Wohlbefinden, den materiellen Wohlstand und den Aufstieg in der sozialen Hierarchie innerhalb unserer heutigen Gesellschaft.

Doch was sind die Gründe für eine erfolgreiche Bildungskarriere? Determiniert unser „Intelligenzquotient“ unsere Noten in Schule, Lehre und Studium? Diese Idee ist spätestens seit den rein IQ-basierten Hochbegabtenuntersuchungen von Lewis Terman, dem späteren Erfolg der von ihm als nicht hochbegabt klassifizierten Nobelpreisträger William B. Shockley und Luis W. Alvarez und der akademischen Misere einiger seiner als hochbegabt bezeichneten „Termiten“ als veraltet anzusehen, was sich in den neuen Modellen zu hohen Begabungen niederschlägt (vgl. u. a. Holocher-Ertl, 2008 und Heller, Perleth & Lim, 2005). Heute ist sich die Wissenschaft der Psychologie einig: Eine monokausale Erklärung für unsere Karriere im Bildungssystem ist abzulehnen.

Welche Faktoren nehmen nun aber zusätzlich Einfluss auf unsere Performanz und welche Variablen sind es, die uns daran hindern können, unser geistiges Potenzial in Leistung umzusetzen? Woran liegt es, dass äußerst kluge Kinder zu sogenannten „Underachievern“ werden, also zu Kindern, die trotz hoher Intelligenz schlechte schulische Leistungen erbringen?

Mögliche Antworten auf diese Fragen bietet ein am Arbeitsbereich für Psychologische Diagnostik der Universität Wien entwickelter, neuer Ansatz, nämlich das *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial* (Holocher-Ertl, 2008). Es ersetzt den Begriff der IQ-basierten Hochbegabung durch das multikausal beeinflussbare „Potenzial zur Hochleistung“. Dieses Potenzial setzt sich zusammen aus einer hohen intellektuellen Disposition, fördernden und konstruktiven Umwelteinflüssen und einer günstigen Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen, die auf die Leistung Einfluss nehmen (Abbildung 1).

In dieser Diplomarbeit soll ein Leitfragensystem entwickelt werden, das es erlaubt, anhand von wissenschaftlich fundierten, gezielten Fragen und Verhaltensbeobachtungen, während der Testung mit dem Adaptiven Intelligenzdiagnostikum 2.2 (AID 2.2, Kubinger, 2009), eine Aussage über die Ausprägung von interessierenden Persönlichkeitsmerkmalen aus dem Modell von Holocher-Ertl (2008) zu entwickeln.

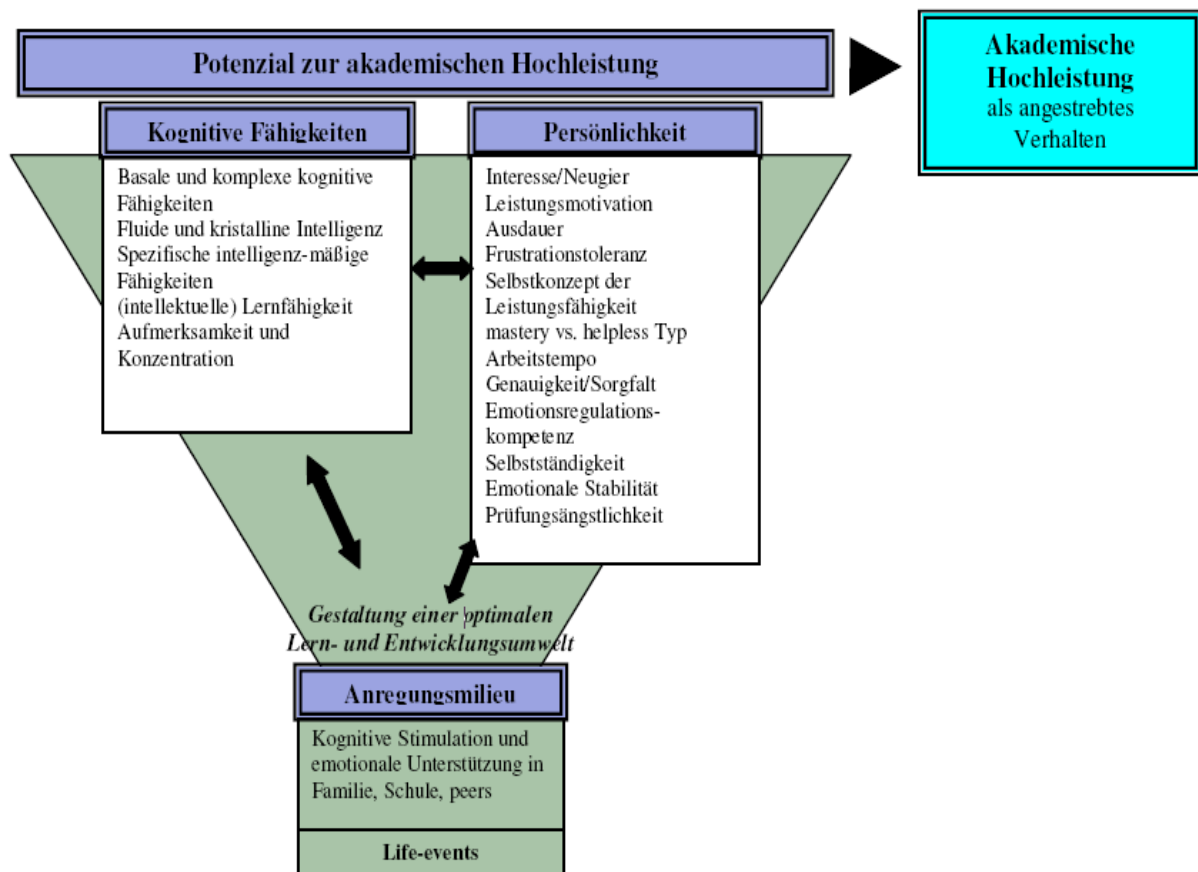


Abbildung 1: Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial (Holoher-Ertl, 2008, S. 9).

Namentlich sind dies: Mathematisches und sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept, Persistenz, Prüfungsangst, Emotionsregulationskompetenz, Selbstständigkeit, Reflexivität/ Impulsivität, Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg und intrinsische/ extrinsische Motivation.

Die bisher publizierten Ansätze mit ähnlichem Schwerpunkt bestehen entweder aus Skalen zur groben, stark testleiterabhängigen Einschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen, wie dem Beiblatt zum AID 2.2 (Kubinger, 2009). Oder die Bewertungsurteile gründen auf unglücklich adaptierten Items bereits publizierter Tests. Zum Beispiel lautet eine der vier kurzen Fragen zum Durchhaltevermögen des getesteten Kindes in den Intelligence Development Scales (IDS, Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009), in Anlehnung an das Leistungsmotivationsinventar (LMI, Schuler & Prochaska, 2001): „Das Kind war in der Lage, seine Bedürfnisse aufzuschieben, bis die Aufgaben gelöst waren“ (Item 4, S. 16 des Testleiterfragebogens). Dieses Item präzisiert weder die

in Frage kommenden Bedürfnisse, noch gibt es einen Ansatz zur Beschreibung, wie sich ein Bedürfnisaufschub äußert. Auch greifen die IDS nur zwei leistungsbeeinflussende Persönlichkeitsmerkmale (Leistungsfreude und Durchhaltevermögen) auf.

Das in dieser Arbeit vorgestellte Leitfragensystem ist an die Anwendung des Adaptiven Intelligenzdiagnostikums 2.2 (Kubinger, 2009) gekoppelt, da dieser nicht nur eine testtheoretisch vorzügliche Fundierung aufweist, sondern auch weil einige nützliche Beobachtungen und Fragen aus der bisherigen Konzeption des adaptiven Vorgehens direkt Informationen über interessierende Persönlichkeitsmerkmale liefern, ohne einen Mehraufwand innerhalb der Testung zu bedeuten.

Im Nachfolgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die defizitäre Situation der psychologisch-diagnostischen standardisierten Verfahren in Bezug auf die Erfassung der an dieser Stelle interessierenden Persönlichkeitsmerkmale gegeben. Danach werden jeweils einzeln die interessierenden, leistungsbeeinflussenden Persönlichkeitsvariablen definiert und hinsichtlich ihrer Entwicklung und Beeinflussbarkeit dargestellt. Hinzu kommen jeweils Kapitel über die Art und Weise der Leistungsbeeinflussung dieser Variablen.

Aus diesem Forschungsrésumé werden, in Anlehnung an Westhoff (2009), Kategoriensysteme erstellt; die so genannten Facetten. Sie sollen dem Praktiker¹ einen kurzen, prägnanten Überblick über das Konstrukt verschaffen und dienen als Richtlinie dafür, ob und in welche Richtung getätigte Aussagen und getroffene Verhaltensbeobachtungen relevant für die Bewertung des jeweiligen Konstrukts sind.

Aus dem aktuellen Forschungsstand werden Fragen und Verhaltensbeobachtungen abgeleitet, deren Antworten und Beobachtungsergebnisse anhand der Facetten als positiv oder negativ für das interessierende Konstrukt bewertet werden können.

Im empirischen Teil wenden Studenten der Psychologie das Leitfragensystem auf zwei reale, videodokumentierte Testsituationen an. Die Auswertung stützt sich auf den Finn Koeffizienten, der die Berechnung von Interraterreliabilitäten für ordinale Daten ermöglicht, wenn mehrere Beurteiler (Rater) mehrere Objekte bewerten, ohne dass Paarvergleiche oder Rangreihungen vorliegen müssen (Caspar & Wirtz, 2002). Ergänzend findet eine Analyse der Begründungen der Rater für ihre Bewertungen statt.

¹ Zu Gunsten der Leserfreundlichkeit wird in der vorliegenden Arbeit bei geschlechtsabhängigen Begriffen immer die männliche Form verwendet.

II Theoretischer Teil

1 Defizite aktueller Verfahren zur Erfassung der interessierenden Persönlichkeitsmerkmale

Zur Erfassung der relevanten Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern liegen im deutschsprachigen Raum zum Teil verschiedene standardisierte Verfahren vor, von denen an dieser Stelle exemplarisch das jeweils aktuellste kurz dargestellt werden soll.

Die *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts* (SESSKO, Schöne, Dickhäuser, Spinath, Stiensmeier-Pelster, 2002) sind anwendbar auf Schüler der vierten bis zehnten Klasse. Die Gütekriterien werden als zufriedenstellend dargestellt. Die a priori festgelegten Subskalen sind differenziert nach den Vergleichsmaßstäben, die zur Einschätzung des Selbstkonzepts relevant sein können (absolut, kriterial, individuell, sozial). Ein klares Manko des Verfahrens besteht darin, dass es keine weitere Differenzierung in fachspezifische Selbstkonzeptkategorien (z.B. mathematisches/sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept) vornimmt, sondern nur das allgemeine schulische Selbstkonzept misst, sodass die prognostische Validität für spezielle schulische Leistungen sich laut der aktuellen Literatur zum Fähigkeitsselbstkonzept verschlechtert. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Zusammenhang beschrieben und das entwickelte Verfahren wird diesen Umstand genauer berücksichtigen. Bei den SESSKO ist vor der Anwendung in anderen Ländern als in den zur Normierung herangezogenen vier deutschen Bundesländern Vorsicht geboten. Zur Erfassung des Selbstkonzepts bei jüngeren Kindern ist das Verfahren nicht anwendbar.

Ein spezielles, deutschsprachiges Verfahren zur Erfassung der Persistenz im Kindesalter ist nach einer umfassenden Recherche nicht auffindbar. Der *Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4.-6. Klasse* (FLM 4-6, Petermann & Winkel, 2007) enthält eine Skala *Ausdauer und Fleiss*, ist jedoch, wie bereits erwähnt, nicht auf jüngere Kinder anwendbar. Der von Wolf und Wagner (2003) für Forschungszwecke entwickelte und nicht normierte Fragebogen zur Persistenz wird in dieser Diplomarbeit berücksichtigt und aus ihm werden zwei Leitfragen entlehnt.

Das im Jahre 1997 publizierte *Differentielle Leistungsangst Inventar* (DAI, Rost, DH; Schermer, FJ) ist aufgrund seines innovativen, differentialdiagnostischen Ansatzes zur

Erfassung der Prüfungsangst an dieser Stelle hervorzuheben: Es unterscheidet zwischen verschiedenen Formen von Auslösung, Manifestation und Stabilisierung von Leistungsangst und verschiedenen Copingstrategien. Die Hauptgütekriterien des Verfahrens sind als gut zu beschreiben und es liegt eine Kurzform vor. Die Normierung erfolgte anhand von vier nord-/ süddeutschen Gymnasien in den achten bis 13. Klassen, sodass auch hier eine Anwendung in anderen deutschsprachigen Ländern nicht ungeprüft übernommen werden kann und Testungen von jüngeren Schülern mit diesem Verfahren nicht möglich sind. Auch das weniger aktuelle, 1991 für den deutschsprachigen Raum adaptierte und erweiterte *Prüfungsängstlichkeitsinventar* (TAI-G, Hodapp) weist letztgenanntes Defizit auf: Normen liegen erst ab der siebten Schulstufe vor.

Ein Verfahren, welches die Emotionsregulation von deutschsprachigen zehn bis zwanzigjährigen Kindern erhebt, ist der *Fragebogen zur Erhebung des Emotionsregulationsverhaltens bei Kindern und Jugendlichen* (FEEL-KJ, Grob & Smolenski, 2005), der in dieser Arbeit noch näher beschrieben und an dessen theoretische Konzeption der adaptiven/ maladaptiven Emotionsregulationsstrategien sich angelehnt wird. Es sei vorweggenommen, dass das Verfahren beansprucht, den habituellen Umgang mit den Emotionen Wut, Trauer und Angst zu erfassen. Die Hauptgütekriterien stellen sich als annehmbar dar. Die Bearbeitungszeit liegt bei 20-30 Minuten, was unter Umständen bei einigen Fragestellungen ökonomisch fragwürdig sein könnte. Einschränkend ist anzumerken, dass die umfangreiche Stichprobe nur in der Schweiz erhoben wurde, woraus sich bei der Anwendung in anderen Ländern entsprechende Probleme ergeben. Auch die bereits in der Einleitung erwähnten IDS (Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009) beanspruchen, mit einem Untertest Emotionsregulationskompetenz zu messen, dieser ist jedoch aufgrund testtheoretischer Mängel aktuell unter Kritik (Koch, Kastner-Koller & Deimann, in Druck).

Zur Erfassung der Leistungsmotivation von Schülern der vierten bis zehnten Klasse gibt es seit 2002 die *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (SELLMO, Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, Dickhäuser). Mittels 31 Items werden 4 faktorenanalytisch begründete Dimensionen erfasst, unter anderem die sogenannten *Lernziele*, die das Bestreben, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, erfassen sollen. Diese sind definitionsgemäß übereinstimmend mit dem in der vorliegenden Arbeit erfassten Konstrukt „Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg“ anzusehen. Die Reliabilität und Validität des Verfahrens werden als befriedigend bis gut dargestellt, Eichstichproben

liegen jedoch nur aus einzelnen Bundesländern der BRD vor, so dass vor einer unreflektierten Anwendung des Tests in anderen (deutschsprachigen) Ländern und Regionen gewarnt werden muss. Die Lern- und Leistungsmotivation von Vorschülern oder jüngeren Volksschülern ist mit diesem Verfahren nicht zu erheben. Auch der bereits genannte FLM 4-6 (Petermann & Winkel, 2007) ist erst ab Ende der Grundschule einsetzbar.

Spezielle, publizierte Verfahren zur Erfassung von intrinsischer/ extrinsischer Motivation konnten nach ausführlicher Recherche nicht aufgefunden werden.

Zur Unangemessenheit des bekannten *Matching Familiar Figures Test* (MFF, Kagan, 1964) zur Erfassung von Reflexivität/ Impulsivität sei auf Tiedemann (1995) verwiesen. Der Untertest *Flächengrößen vergleichen* im objektiven Persönlichkeitstest *Arbeitshaltungen* (AHA, Kubinger & Ebenhö, 1996) stellt eine gelungene Alternative dar, ist jedoch erst ab 14 Jahren einsetzbar. Ein anderes, standardisiertes Verfahren konnte nicht aufgefunden werden.

Auf den verhältnismäßig häufig zitierten *Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4- bis 6jähriger Kinder* (FPSS 4-6, Duhm & Huss, 1979) wird hier aufgrund fehlender Normen und veralteten Datums nicht näher eingegangen. Ein weiterer Literaturüberblick bestätigt das Bild, dass es kein deutschsprachiges, standardisiertes psychologisch-diagnostisches Verfahren zur Erfassung der Selbständigkeit im Kindesalter gibt.

Alle genannten Verfahren sind (mit Ausnahme des AHA) Fragebögen, die mit den speziellen inhärenten Problemen dieser Vorgehensweise zu kämpfen haben (vgl. Kubinger, 2009). Offensichtlich gibt es deutliche Mängel bei der Erfassung der interessierenden Variablen bei Vor- und Volksschulkindern. Weiters wäre der zeitliche Zusatzaufwand durch die Vorgabe aller nötigen Tests bei den meisten Fragestellungen wohl nicht zumutbar und unökonomisch, sodass die Entwicklung eines Leitfragensystems in dem erwähnten Sinne nützlich erscheint.

2 Theoretische Fundierung des Prädiktors Fähigkeitsselbstkonzept im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

2.1 Definition und Verortung des Fähigkeitsselbstkonzepts

Das Fähigkeitsselbstkonzept (im Folgenden FSK genannt) wird von Dickhäuser, Schöne, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002) als „die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten“ (S. 394) definiert, welche sich nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) primär aus Verstärkungsprozessen und Erfahrungen mit der Umwelt und bedeutsamen Personen ergeben. Von dem akademischen FSK wird gesprochen, wenn es speziell um diese Art kognitiver Repräsentationen in akademischen Leistungssituationen geht (Dickhäuser et al., 2002). Abzugrenzen ist das FSK gegenüber dem Selbstwert, welcher sich aus der Bewertung dieser kognitiven Repräsentationen ergibt (vgl. u.a. Meyer, 1984, Dickhäuser et al., 2002).

Shavelson et al. (1976) entwickelten ein bis heute weitgehend akzeptiertes multifaktorielles, hierarchisches Modell des Selbstkonzepts. Das allgemeine Selbstkonzept bildet hier die Spitze der Hierarchie. Unter ihm stehen das akademische und das nicht-akademische FSK. Ihnen wiederum sind ihre (beim Absteigen in der Hierarchie immer spezifischer werdenden) Facetten unterstellt (Abbildung 2). Die Veränderbarkeit aller Selbstkonzeptkomponenten nimmt mit Aufsteigen in der Hierarchie ab. Auch die statistischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Facetten werden immer geringer, je mehr Hierarchiestufen zwischen ihnen liegen. Das tatsächlich auftretende Verhalten (also auch die Leistung) korreliert dementsprechend am höchsten mit den direkt vorgeschalteten spezifischen FSK und am geringsten mit dem generellen Selbstkonzept.

In weiteren Untersuchungen zeigte sich die Notwendigkeit, das akademische Selbstkonzept in ein mathematisches und ein verbales akademisches Selbstkonzept zerlegen zu müssen, da diese sich als nahezu unkorreliert erwiesen (Marsh & Shavelson, 1985).

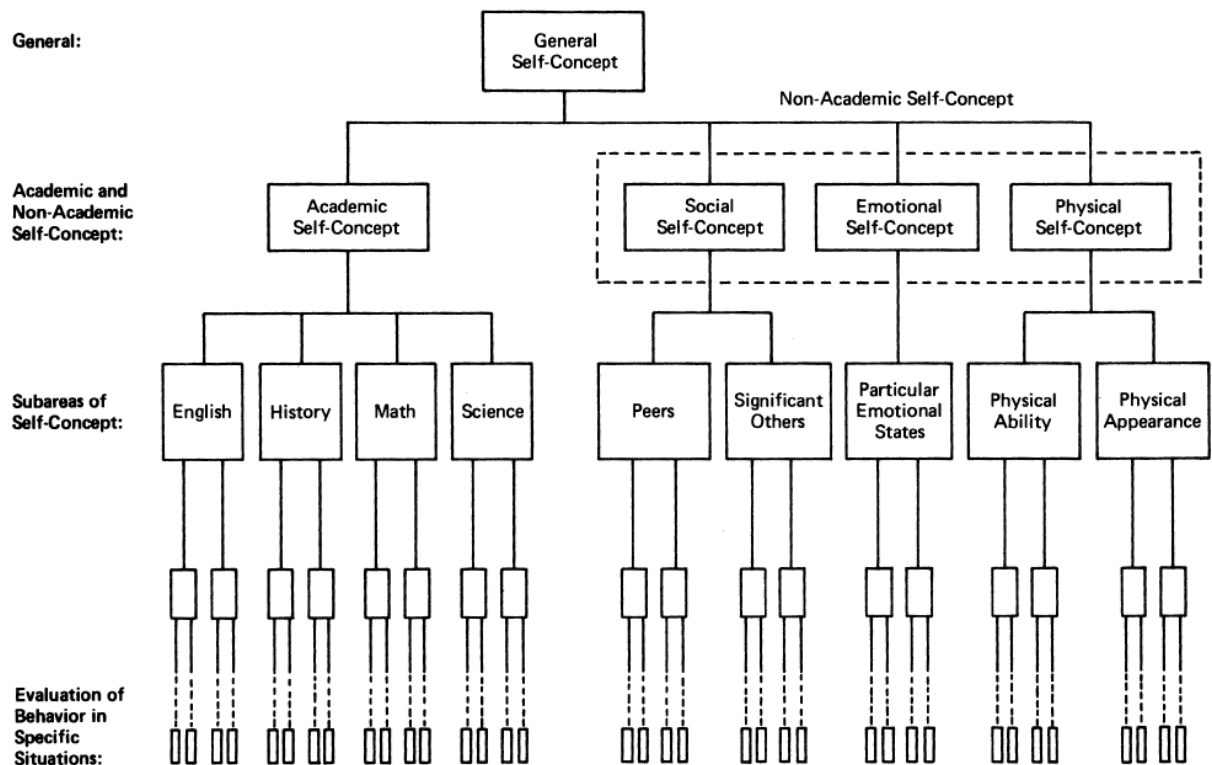


Abbildung 2: Die hypothetische Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts (Shavelson et al., 1976, S. 413).

Dieses Phänomen des fehlenden Zusammenhangs zwischen mathematischem und sprachlichem FSK erklärt Marsh (1986) in seinem *Internal/ External Frame of Reference Modell*:

Durch die hohen Korrelationskoeffizienten zwischen mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten, welche Marsh (1986) im Überblick in der Größenordnung von 0,5 bis 0,8 verortet, wird davon ausgegangen, dass gute Leistungen in einem der beiden Bereiche tendenziell mit guten Leistungen in dem jeweils anderen Bereich einhergehen. Es kommt nach erbrachter Leistung zu einem Vergleich mit den Leistungen anderer. Dieser Vergleich wird für beide Bereiche ähnlich ausfallen, so dass beide spezifischen FSK in gleicher Richtung verändert werden, wodurch die spezifischen FSK in hohem Zusammenhang stehen. Es setzen jedoch auch intraindividuelle Vergleiche zwischen (zwar stark zusammenhängenden, jedoch unterschiedlich hohen) erbrachten mathematischen und verbalen Leistungen ein. Dies führt zu einem negativen Zusammenhang der Selbstkonzeptfacetten. Der externe und der interne Vergleichsprozess heben sich nach Marsh (1986) gegenseitig nahezu auf.

Auch der oft beobachtete Zusammenhang hoher Leistungen in einem der zwei Bereiche und ein korrespondierendes geringes Selbstkonzept im anderen Bereich werden über diese Vergleichsprozesse von Marsh (1986) hinreichend erklärt: Externale Vergleiche nach einer exzellenten Leistung im Bereich Mathematik, zum Beispiel, führen zu einem erhöhten mathematischen FSK. Die hohe mathematische Leistung wird jedoch zusätzlich intraindividuell zu den weniger hohen schulischen Leistungen im verbalen Bereich in Bezug gesetzt, wodurch ein Absinken des FSKs im Verbalbereich wahrscheinlich ist.

Das Ergebnis des externalen Vergleichs richtet sich, wie bereits angedeutet, nach der Leistungsstärke der Bezugsgruppe. Marsh und Parker (1984) erklären hierüber die aufgefundenen Zusammenhänge zwischen eigenem sozioökonomischen Status, dem sozioökonomischen Status der Bezugsgruppe und dem akademischen Selbstkonzept: Ein hoher eigener sozioökonomischer Status korreliert positiv mit schulischer Leistung. Diese hängt wiederum positiv mit dem akademischen Selbstkonzept zusammen. In einer Gruppe von ebenso gut situierten (und deshalb meist leistungsstarken) Schülern sorgen jedoch Vergleiche mit ebendieser Gruppe zu einer Schmälerung des akademischen FSKs. Der hieraus abgeleitete Effekt des externalen Vergleichs ist seit dieser Publikation als *big fish little pond-effect* (BFLP) bekannt: für das Selbstkonzept eines Schülers (fish) ist es günstiger, eine weniger fähige Bezugsgruppe (pond) zu haben. Neuere empirische Untersuchungen weisen diesen Effekt auch kulturübergreifend nach (Marsh & Hau, 2003).

2.2 Das Fähigkeitsselbstkonzept in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen

Skaalvik und Hagtvet (1990) geben einen Überblick über bisherige wissenschaftliche Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Leistung und dem zugrunde liegenden Fähigkeitsselbstkonzept: Die Korrelationskoeffizienten liegen demnach zwischen 0,4 und 0,6. Zudem betonen sie ähnliche Zusammenhänge des FSKs mit der Leistung in Intelligenztests. Forschungsergebnisse von Eckert, Schilling und Stiensmeier-Pelster (2006) unterstreichen diese Feststellung. Sie entdeckten signifikant bessere Ergebnisse in Zahlenreihen- und Aufmerksamkeitstests bei Gruppen in denen zuvor künstlich die zugehörigen FSK-Komponenten erhöht wurden als in Gruppen, bei denen diese FSK verringert wurden.

Geringe spezifische Selbstkonzeptfacetten stehen nach Meyer (1984) tendenziell im Zusammenhang mit geringerer Persistenz, weniger Anstrengungsbereitschaft, nicht fähigkeitsentsprechendem Wahlverhalten, vermehrt handlungsirrelevanten und somit leistungsschmälernden Gedanken und negativeren Attributionsmustern in Leistungssituationen. Auch Menschen mit verschiedenen klinischen Diagnosen, wie z.B. Depressionen oder Angststörungen, weisen häufig gering ausgeprägte Selbstkonzeptstrukturen auf - teils als Auslöser als auch teils als Reaktion auf die Störung (Prout & Prout, 1996).

Zur Diskussion der Frage nach der Kausalbeziehung zwischen FSK und Leistung stellt Dickhäuser (2006) zwei konträre Ansätze der psychologischen Forschungstradition vor: Die Idee, dass die bisherige Leistung das FSK beeinflusst, wird als *skill-development-Ansatz* bezeichnet. Die Theorie, dass das FSK wiederum nachfolgendes Verhalten und somit auch die Leistung beeinflusst, ist bekannt als *self enhancement*. In einer norwegischen Studie fanden Skaalvig und Hagtvat (1990) Evidenz für die Annahme, dass skill-development bei Dritt- und Viertklässlern stark ausgeprägt ist, während sie keinerlei Auswirkungen des FSKs auf akademische Leistung finden konnten. Bei Sechst- bis Siebtklässlern verzeichneten sie eine reziproke Beeinflussung zwischen FSK und Leistung. Die Autoren vermerken, dass dieses Ergebnis mit der späten Notengebung in Norwegen zusammenhängen kann, die mit dem Eintritt in die siebte Klasse zusammenfällt. Tatsächlich gehen Guay, Marsh & Boivin (2003) in einer aktuelleren, kanadischen Studie von einer reziproken Beeinflussung schon bei Zweit-, Dritt- und Viertklässlern aus. Und zwar in einer ähnlichen Größenordnung wie sie in späteren Schuljahren in Norwegen aufgefunden wurde.

Wie aus den Forschungsergebnissen erkennbar ist, muss sich eine hohe Fähigkeitsanlage (z.B. eine hohe verbale Intelligenz) nicht automatisch auf das zugehörige spezifische FSK auswirken. Diese Erkenntnis hilft bei dem Verständnis des Befundes einer Untersuchung von Van Boxtel und Mönks (1991). Die von ihnen untersuchten „Underachiever“ (Personen, deren akademische Leistungen deutlich unter ihren intellektuellen Fähigkeiten liegen), weisen ein signifikant geringeres akademisches FSK auf als Kontrollgruppen mit einer durchschnittlichen Intelligenz und höher leistende intellektuell Hochbegabte. Die Gruppe der Hochbegabten weist das höchste akademische FSK im Vergleich zu den anderen Gruppen auf.

2.3 Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts

Marsh (1989, zit. n. Marsh, Ellis und Craven, 2002) geht von einer durchweg hohen Selbsteinschätzung jüngerer Kinder aus, die sich im Laufe ihrer Lerngeschichte in Konfrontation mit erlebten eigenen Schwächen und Stärken immer weiter ausdifferenziert, was sich seiner Meinung nach mit zunehmendem Alter eines Kindes in generell verminderten Korrelationen zwischen den Facetten ausdrücken sollte.

Eine Verfeinerung dieser Hypothese liefern in neuerer Untersuchung Marsh & Ayotte (2003): Sie vergleichen die Selbstkonzeptausprägungen von 1.103 Schülern der zweiten bis sechsten Klasse und bestätigen, dass die Korrelationen zwischen den einzelnen Dimensionen des Selbstkonzepts, welche laut dem Modell von Marsh und Shavelson (1985) eine hohe Unterschiedlichkeit aufweisen, mit zunehmendem Alter tendenziell sinken. Zusammenhänge von Dimensionen, die sich theoretisch gesehen sehr nahe stehen, tendieren hingegen dazu, über die Zeit stabil zu bleiben, bzw. teilweise sogar anzusteigen (Marsh & Ayotte, 2003).

Die eingangs erwähnte Trennung des mathematischen vom sprachlichen FSK hat laut Marsh, Ellis und Craven (2002) im Alter von vier bis zehn Jahren ihren Ursprung: Sie stellen im Forschungsüberblick dar, dass bei Zehnjährigen nahezu Nullkorrelationen zwischen den beiden Bereichen aufzufinden sind und die Zusammenhänge bei Fünf- bis Achtjährigen deutlich abnehmen, während ihre eigene Untersuchung bei Vier- bis Fünfjährigen noch sehr hohe Zusammenhänge (0,73) nachweisen können.

Marsh, Craven und Debus (1991) liefern durch die Verwendung einer angepassten Form des *Self description questionnaire I* (Marsh, 1988) das Ergebnis, dass schon im Alter von fünf Jahren alle acht Faktoren des SDQI (*reading, mathematics, school self-concept, physical ability, physical appearance, peer relation, parent relation, general self*) nachgewiesen werden können, sodass man von einem relativ früh differenzierten Selbstkonzept ausgehen kann.

Neben dem hier angesprochenen SDQI hat sich laut Marsh und Craven (1991) die FSK-Einschätzung der Kinder durch die Eltern als bewährt bewiesen. Dies gilt besonders für die Bestimmung des kindlichen akademischen FSKs unter Hinzunahme von Skalen mit jeweils mehreren Items als Bewertungsgrundlage.

2.4 (Familiäre) Beeinflussung des Fähigkeitsselbstkonzepts

Aus den bisher beschriebenen Theorien und Forschungsbefunden lässt sich zusammenfassend darstellen, dass Rückmeldungen über gute Leistungen (Skaalvig und Hagtvet, 1990) und soziale Vergleiche mit positiver Bilanz (Marsh und Parker, 1984) mit einem erhöhten FSK in diesem Bereich einhergehen, sodass das Schaffen von Erfolgserlebnissen und das Ermöglichen von bestätigenden sozialen Vergleichen als ausschlaggebende Beeinflussung spezifischer FSK angesehen werden kann. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die positiven Auswirkungen guter Leistungen sehr bereichsspezifisch sind und es bei Erfolg auf einem Gebiet zu sinkenden FSK in anderen Bereichen kommen kann (Marsh, 1986). Als Fördermaßnahmen haben sich unter anderem Programme als wirksam erwiesen, die selbstwertbegünstigende Attributionsstile unterstützen (Dresel & Ziegler, 2006).

2.5 Erstellung der Fähigkeitsselbstkonzept-Facetten und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept:

Schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im mathematischen Bereich zu. Vertraut auf diese Fähigkeiten und stellt sich daher gerne auch schwierigen Aufgaben im mathematischen Bereich mit der Erwartung, Erfolge zu erzielen. Erfolge werden dann als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten angesehen und den hohen Fähigkeiten sowie der Leistungsbereitschaft in diesem Bereich zugeschrieben. Die eigenen Leistungen werden sowohl mit wichtigen Anderen (Klassenkameraden, Freunden) als auch mit den eigenen Fähigkeiten im verbalen Bereich verglichen, wobei diese Vergleichsprozesse in einer hohen Einschätzung der eigenen mathematischen Fähigkeit resultieren.

Facette zum sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept:

Schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im sprachlichen Bereich zu. Vertraut auf diese Fähigkeiten und stellt sich daher gerne auch schwierigen Aufgaben im sprachlichen Bereich mit der Erwartung, Erfolge zu erzielen. Erfolge werden dann als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten angesehen und den hohen Fähigkeiten sowie der Leistungsbereitschaft in diesem Bereich zugeschrieben. Die eigenen Leistungen werden sowohl mit wichtigen Anderen (Klassenkameraden, Freunden) als auch mit den eigenen Fähigkeiten im mathematischen Bereich verglichen, wobei diese Vergleichsprozesse in einer hohen Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeit resultieren.

Aus der Definition von Dickhäuser et al. (2002) ergeben sich folgende Fragen und Beobachtungen, um daraus auf die Ausprägung des FSKs rückschließen zu können.

- 1.) Wie, glauben Sie, nimmt Ihr Kind seine Fähigkeiten in der Schule selbst wahr? (Fragebogen, Eltern.)
- 2.) Wie würde Ihr Kind sein Wissen und seine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen einstufen? (Fragebogen, Eltern.)
- 3.) In welchen Unterrichtsfächern bist du besonders gut? (Anamnese, Kind.)
- 4.) Kommt es zu fähigkeitsabwertenden Spontanäußerungen vor und während der Testung mit den Untertests *Synonyme Finden* und *Funktionen Abstrahieren*, wie zum Beispiel „oje, das kann ich nicht“, „das ist mir viel zu schwierig“, „dafür

bin ich zu dumm“, „ich verstehe das alles nicht“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“. (Verhaltensbeobachtung.)

- 5.) Oder zu fähigkeitsaufwertenden Spontanäußerungen während der Testung mit den Untertests *Synonyme Finden* und *Funktionen Abstrahieren*, wie zum Beispiel „da bin ich gut“, „ich freue mich schon“, „das ist ja alles sehr leicht“, „das ist kein Problem für mich“. (Verhaltensbeobachtung.)
- 6.) Kommt es zu fähigkeitsabwertenden Spontanäußerungen vor und während der Testung mit dem Untertest *Angewandtes Rechnen*, wie zum Beispiel „oje, nicht Rechnen“, „das ist mir viel zu schwierig“, „dafür bin ich zu dumm“, „das kann ich nicht“, „ich verstehe das alles nicht“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“. (Verhaltensbeobachtung.)
- 7.) Oder zu fähigkeitsaufwertenden Spontanäußerungen vor und während der Testung mit dem Untertest *Angewandtes Rechnen*, wie zum Beispiel „sehr gut, Rechnen, da bin ich gut“, „aufs Rechnen freue ich mich schon“, „das ist ja alles sehr leicht“, „das ist kein Problem für mich“. (Verhaltensbeobachtung.)

Aus der Definition von Dickhäuser et al. (2002), in Kombination mit dem Bericht von Meyer (1984) über geringere Persistenz und weniger Anstrengungsbereitschaft bei geringerem FSK ergibt sich die Frage:

- 8.) Sucht Ihr Kind Hilfe und Bestätigung bei der Erledigung von Deutsch- bzw. Rechen-Hausaufgaben? (Anamnese, Eltern.)

Aus der Definition von Dickhäuser (2002), in Kombination mit dem Befund, dass Leistung und FSK stark korreliert sind (Skaalvik und Hagtvet, 1990), wird angenommen, dass Kinder mit hohem spezifischen FSK in entsprechenden Leistungssituationen tendenziell selbstbewusster in Bezug auf eigene Leistungen auftreten als Kinder mit niedrigem FSK:

- 9.) Wie geht Ihr Kind an Leistungssituationen im mathematischen bzw. sprachlichen Bereich heran? Eher ängstlich/ unsicher oder mutig/ selbstbewusst? (Anamnese, Eltern.)
- 10.) Was glaubst du, wie gut du die Aufgaben heute lösen wirst? Was denkst du, wie gut wirst du bei rechnerischen Aufgaben sein? Wie gut bei sprachlichen Aufgaben? (Anamnese, Kind.)

Die Erfassung des Attributionsstils in den verschiedenen Leistungsbereichen (Meyer, 1984) wird anhand folgender Fragen vorgenommen:

- 11.) Wenn Ihr Kind eine gute Note in Mathematik bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück? (Fragebogen, Eltern.)
- 12.) Wenn Ihr Kind eine schlechte Note in Mathematik bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück? (Fragebogen, Eltern.)
- 13.) Wenn Ihr Kind eine gute Note in Deutsch bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück? (Fragebogen, Eltern.)
- 14.) Wenn Ihr Kind eine schlechte Note in Deutsch bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück? (Fragebogen, Eltern.)

Die Leistungsstärke der relevanten Bezugsgruppen (Marsh und Parker, 1984) wird anhand folgender Fragen erfasst:

- 15.) Sind die Geschwister des Kindes leistungsstärker oder leistungsschwächer in Mathematik? (Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/ der besten Freundin.) (Fragebogen, Eltern.)
- 16.) Sind die Geschwister des Kindes leistungsstärker oder leistungsschwächer in Deutsch? (Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/ der besten Freundin.) (Fragebogen, Eltern.)
- 17.) Wie leistungsstark im Vergleich zu Ihrem Kind schätzen Sie die Klassenkameraden in Mathematik ein? (Fragebogen, Eltern.)
- 18.) Wie leistungsstark im Vergleich zu Ihrem Kind schätzen Sie die Klassenkameraden in Deutsch ein? (Fragebogen, Eltern.)
- 19.) Im Vergleich zu deinen Klassenkameraden, wie gut bist du im Rechnen bzw. Lesen/Schreiben? (Anamnese, Kind)

Das fähigkeitsentsprechende Wahlverhalten von Kindern mit hohem FSK (Meyer, 1984) wird anhand des branched-testing-Formats des AID 2.2 folgendermaßen operationalisiert:

- 20.) Mathematisches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest *Angewandtes Rechnen* traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu?
Der Testleiter fragt nach Beendigung des ersten Aufgabenblocks des Untertests *Angewandtes Rechnen*, ob das Kind nun leichtere, gleich schwierige oder schwierigere Aufgaben bearbeiten möchte.

Bei niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept wählt das Kind keine „fähigkeitsentsprechenden“ Aufgaben. Es wünscht sich z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „leichtere“ Aufgaben, und bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „gleich schwierige“ oder „leichtere“ Aufgaben. Auch das Verlangen von schwierigeren Aufgaben, wenn nur 0-3 Aufgaben im ersten Block gelöst wurden, ist als nicht fähigkeitsentsprechende Wahl zu werten.

Bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept traut sich das Kind „fähigkeitsentsprechende“ Aufgaben zu und wählt z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „gleichschwierige“ Aufgaben, bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „schwierigere“ Aufgaben. (Verhaltensbeobachtung.)

- 21.) Sprachliches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit in den Untertests *Synonyme Finden* und *Funktionen Abstrahieren* traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu:

Der Testleiter fragt nach Beendigung des ersten Aufgabenblocks der Untertests *Synonyme Finden* und *Funktionen Abstrahieren*, ob das Kind nun leichtere, gleich schwierige oder schwierigeren Aufgaben bearbeiten möchte.

Bei niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept wählt das Kind keine „fähigkeitsentsprechenden“ Aufgaben. Es wünscht sich z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „leichtere“ Aufgaben, und bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „gleich schwierige“ oder „leichtere“ Aufgaben. Auch das Verlangen von schwierigeren Aufgaben, wenn nur 0-3 Aufgaben im ersten Block gelöst wurden, ist als nicht fähigkeitsentsprechende Wahl zu werten.

Bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept traut sich das Kind „fähigkeitsentsprechende“ Aufgaben zu und wählt z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „gleichschwierige“ Aufgaben, bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „schwierigere“ Aufgaben. (Verhaltensbeobachtung.)

3 Theoretische Fundierung des Prädiktors Persistenz im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

3.1 Definition und Verortung der Persistenz

Persistentes Verhalten ist, neben der Wahl eines Ziels und der Anstrengung bei der Verfolgung dieses Ziels, eines der drei wichtigsten Untersuchungsobjekte der Motivationspsychologie (Heckhausen, 1989, zit. n. Brandstätter, 2003). Heckhausen (1989) definiert die verschiedenen Äußerungen persistenten Verhaltens zum einen „als Dauer der kontinuierlichen Beschäftigung mit einer Aufgabe, zum Anderen als Wiederaufnahme unterbrochener oder misslungener Aufgaben und schließlich als langfristige Verfolgung eines übergreifenden Ziels“ (zit. N. Brandstätter, 2003, s.25). Laut Gordon, Jones und Short (1977) wird Persistenz unter anderem durch die Kontrollüberzeugung mit bedingt, wobei Kinder mit internaler Kontrollüberzeugung persistenter sind als Kinder mit externaler Kontrollüberzeugung. Battle (1965) berichtet von erhöhtem persistenten Verhalten bei hoher Erfolgserwartung und bei steigender empfundener Sicherheit, seine selbstgesetzten Minimalziele bei der Bearbeitung einer Aufgabe zu erreichen. Auch Die bekanntesten Theorien persistenten Verhaltens sehen Erwartungen und/ oder extrinsische bzw. intrinsische Anreize als Grund für persistentes Verhalten an (für einen Überblick vgl. Brandstätter, 2003). Brandstätter (2003) entwirft und bestätigt in ihrem nutzen-kosten-theoretischen Modell der Persistenz die notwendige Differenzierung dieser Anreize: Kommt es zu Schwierigkeiten während der Zielverfolgung, erfolgt ein (erneutes) Abwägen sowohl von Kosten und Nutzen der Zielverfolgung als auch von Kosten und Nutzen des Abbruchs. Persistentes Verhalten erfolgt, wenn der Nutzen der Verfolgung des Ziels und die Kosten des Abbruchs dieser zielgerichteten Tätigkeit größer sind als die Kosten der Zielverfolgung und der Nutzen des Abbruchs. Tendenziell herrscht eine Präferenz für die weitere Zielverfolgung vor. Diese wird jedoch schwächer, je anhaltender und schwerwiegender die auftretenden Probleme bei der Zielverfolgung sind.

3.2 Persistenz in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen

Banerjee und Tamis-LeMonda (2007) berichten von signifikanten Korrelationskoeffizienten zwischen der kognitiven Entwicklung im Alter von 14 Monaten

und der ermittelten Persistenz im Alter von 6 Monaten (0,28*) bzw. der ermittelten Persistenz im Alter von 14 Monaten (0,52*). Auch Im Volksschulalter ist laut Wolf und Wagner (2003) aufgrund von Persistenz-Fremdeinschätzungen (allen voran der Einschätzung der Lehrer, gefolgt von elterlichen Einschätzungen) eine Prognose der Schulnoten, aber auch der Ergebnisse des schulnahen kognitiven Leistungstests BBT 3-4 (Ingenkamp, 1999, zit. N. Wolf & Wagner, 2003) in einem überraschenden Maß möglich. So beträgt der Korrelationskoeffizient der vor der Testung mittels Fragebogen getroffenen Persistenzeinschätzung der Eltern und der Ergebnisse dreier Untertests des BBT 3-4 (*Wortbedeutungen, Denkaufgaben, Zahlenreihen*) im Mittel $r=0,39$, was die Wichtigkeit für den akademischen Bereich unterstreicht. Ein direkter linearer Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und selbsteingeschätzter Persistenz wird von Goldman, Hudson und Daharsh (1973) dennoch abgelehnt. Ihren Ergebnissen zufolge besteht zwischen den Variablen ein Zusammenhang in Form einer umgekehrten U-Funktion dergestalt, dass bei einer gut ausgeprägten Persistenz die Leistung maximal ist, während geringere oder höhere Ausprägungen zu einem Leistungsabfall führen. Um den Umstand zu berücksichtigen, dass die Persistenz-Selbsteinschätzung ihrer Versuchspersonen schlicht auf die eigene Fähigkeit zurückführbar sein könnte (geringe Fähigkeit führt zu sehr hoher bzw. sehr niedriger Persistenzeinschätzung), wurden die Fähigkeiten statistisch konstant gehalten. Das Konstanthalten führte zu keiner Abschwächung des bestehenden kurvilinearen Zusammenhangs.

Im Gegensatz zu der bisher dargestellten Methode der Fremd- bzw. Selbsteinschätzung stellt Feather (1962) die experimentelle Untersuchung der Persistenzausprägung wie folgt vor: Einer Versuchsperson wird eine vermeintlich lösbare, tatsächlich aber unlösbare (bzw. eine ihr zumindest sehr schwer fallende) Aufgabe vorgegeben. Alternativ steht ihr eine andere Aufgabe zur Verfügung, zu welcher sie jederzeit überwechseln darf. Zur Bestimmung der Ausprägung der Persistenz wird entweder die Dauer der Bearbeitung oder die Anzahl der Lösungsversuche bei der ersten Aufgabe gemessen. Sich an den Aufbau dieser Versuchsanordnung haltend, gelangen Hallermann und Meyer (1978) in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Höhe der Persistenz mit zunehmender wahrgenommener Fähigkeit steigt. Försterling und Schuster (1987) explizieren diesen von ihnen als weniger stark aufgefundenen Zusammenhang durch das Einfügen einer weiteren Variable: Der persönlichen Wichtigkeit. Sie ermitteln in ihrer experimentellen Anordnung, dass die persönliche Wichtigkeit einer Leistungsdimension die Persistenz bei

der Bearbeitung derartiger Aufgaben erhöht, während die wahrgenommene eigene Begabung nur vermittelnd auf diese Wichtigkeit, jedoch nicht direkt signifikant auf die Höhe der Persistenz einwirkt.

3.3 Entwicklung und (familiäre) Beeinflussung der Persistenz

Persistenz scheint schon in frühester Kindheit ein zeitlich relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal zu sein. So berichten Banerjee et al. (2007) bereits über signifikante, moderate Zusammenhänge ($0,27^*$) der Persistenz von Kindern im Alter von sechs Monaten und einem zweiten Messzeitpunkt acht Monate später. Die Forscher machen darauf aufmerksam, berücksichtigen zu müssen, dass die Messmethoden zu den zwei Zeitpunkten jeweils unterschiedlicher Art waren, sodass ein höherer Zusammenhang bei Messungen mit dem gleichen Instrument vermutet werden kann. Persistenz wird auch von Wolf und Wagner (2003) als intraindividuell „eher (...) konstante Größe“ (S.303) eingestuft. Diese Aussage stützt sich auf ihre Befunde der längsschnittlichen Fremdeinschätzung von Sechs- bis Zehnjährigen. Somit kann persistentes Verhalten auch für das Volksschulalter als wenig variierend innerhalb einer Person gelten. Persistentes Verhalten darf jedoch nicht als unveränderbar angesehen werden: Holodynskis (2006) Untersuchungen mit 3;6 bis 6;9-jährigen geben beispielsweise Aufschluss darüber, dass Verbesserungen persistenten Verhaltens durch elterliche *erfolgsorientierte Interventionsstrategien* (Betonen kindlicher Erfolge, Relativieren kindlicher Misserfolge) zu erwarten sind.

3.4 Erstellung der Persistenz-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zur Persistenz:

Beschäftigt sich beharrlich und über einen dafür notwendigen Zeitraum ausdauernd mit schulischen Aufgaben. Gibt auch bei Schwierigkeiten nicht gleich auf, sondern ist motiviert zu einer Lösung zu kommen. Lässt sich in der Aufgabenbearbeitung kaum unterbrechen oder stören. Wenn die Aufgabenerfüllung unterbrochen werden muss, wird sie später wieder aufgenommen, um sie zu Ende zu bringen. Verfolgt beharrlich selbst gesetzte Ziele. Zeigt beharrliches Verhalten vor allem bei selbst gewählten Aufgaben, aber auch bei fremd gestellten.

Ein Aspekt aus der Definition von Heckhausen (1989) ist die beständige Beschäftigung mit einem Problem. Zur Beobachtung dieses Merkmals wurden exemplarisch die Untertests *Angewandtes Rechnen*, *Antizipieren und Kombinieren-figural* und *Analysieren und Synthetisieren* ausgewählt, da den Kindern hier komplexe Aufgaben gestellt werden und ihnen die Zeitlimits nicht auffallen sollten. Greift der Testleiter doch ein, um die Testzeit nicht zu sehr zu strapazieren, bieten sich die Untertests ebenso gut an, da sich beobachten lässt, ob das Kind trotzdem weiter arbeiten möchte. Zu beobachten sind gemäß Feather (1962) Aufgaben, die dem Kind schwer fallen:

- 1.) Wie beharrlich ist das Kind bei der Lösung ihm schwer fallender Aufgaben in den Untertests *Angewandtes Rechnen*, *Antizipieren und Kombinieren-figural* und *Analysieren und Synthetisieren*? (Verhaltensbeobachtung.)

Nachfolgende Fragen orientieren sich an der selben Quellenlage, gehen jedoch auf die Hausaufgabensituation ein:

- 2.) Ist das Kind ausdauernd bei ihm schwer fallenden Hausaufgaben? (Fragebogen, Eltern.)
- 3.) Führt das Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende? (Diese Frage ist aus dem Fragebogen von Wolf und Wagner (2003) übernommen worden.) (Fragebogen, Eltern.)

Vom selben Definitionsaspekt ausgehend, wird näher auf Ablenkbarkeit, Hinzunahme

von Hilfe statt alleiniger Weiterbeschäftigung und Pausenverhalten eingegangen:

- 4.) Lässt sich das Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben gerne unterbrechen und ablenken? (Anamnese, Eltern.)
- 5.) Holst du oft Hilfe, wenn es schwierig wird? Lässt du dich ablenken? Wie lange brauchst du dafür und machst du dazwischen Pausen? (Anamnese, Kind.)

Der zweite Aspekt dieser Definition, die Wiederaufnahme von Aufgaben (Heckhausen, 1989), wird anhand folgender Beobachtung und Fragen überprüft:

- 6.) Äußert das Kind in den Testpausen/ nach Testende/ beim Abschied weitere konkrete Lösungsvorschläge/ lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben - nimmt es somit die misslungene bzw. unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf? (Verhaltensbeobachtung.)
- 7.) Greift das Kind Hausaufgaben, die ihm misslingen/ die es nicht zu Ende gebracht hat, wieder auf? (Verhaltensbeobachtung.)

Der dritte Aspekt der Definition, die anhaltende Verfolgung eines höheren Ziels (Heckhausen, 1989), wird über folgende Fragen erfasst:

- 8.) Setzt sich das Kind Ziele im schulischen Kontext, die es dann auch zu erreichen versucht? (Anamnese, Eltern.)
- 9.) Beschäftigt sich das Kind über mehrere Wochen und Monate mit einem Thema? (Diese Frage ist aus dem Fragebogen von Wolf und Wagner (2003) übernommen worden.) (Fragebogen, Eltern.)

4 Theoretische Fundierung des Prädiktors Prüfungsangst im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

4.1 Definition und Verortung der Prüfungsangst

Gemäß Suhr und Döpfner (2000) ist Prüfungsangst „ein unangenehmer emotionaler Zustand, der von kognitiven, behavioralen und physiologischen Symptomen begleitet wird, die vor, während und/ oder nach Prüfungssituationen oder anderen evaluativen Situationen (z.B. Klassenarbeiten schreiben, aufgerufen werden, etwas vortragen) von den Betroffenen erlebt werden“ (Suhr & Döpfner, 2000, S.171). Prüfungsängstlichkeit wird als situationsspezifische Persönlichkeitseigenschaft angesehen (Spielberger, Anton & Bedell, 1976, zit. n. Zeidner, 1998), also als die Tendenz eines Individuums, unter evaluativen Situationen den von Suhr und Döpfner definierten Zustand zu erleben. Die Situationsspezifität ergibt sich aus objektiven Situationsmerkmalen und der subjektiven Bewertung dieser: Sowohl Aufgabenmerkmale (z.B. Komplexität, Schwierigkeit und Dauer der sozial bewerteten Situation), Atmosphäre, Feedback-Modalitäten, Zeitdruck und körperliche Bedingungen als auch Informiertheitsgrad über die Anforderungen, die individuelle Wahrnehmung der Situation, die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten bzw. Strategien, der eigenen Copingfähigkeiten und Wissen über die Testsituation und deren Anforderungen, können die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Prüfungsangst beeinflussen (Zeidner, 1998). Seit Liebert und Morris (1967, zit. N. Morris & Liebert, 1970) wird in der Erforschung der Prüfungsangst zwischen einer *Besorgtheitskomponente* und einer *Aufgeregtheitskomponente* unterschieden. Erstere umfasst selbstwertbedrohende Kognitionen, wie zum Beispiel soziale Vergleiche, Gedanken der Inkompetenz und Antizipation von Misserfolg während Letztere als die Wahrnehmung von prüfungsspezifischen, körperlichen Symptomen verstanden wird. Die Aufgeregtheitskomponente steigt einige Tage vor der Testung an, hat ihren Höhepunkt kurz vor und während der Testung und flacht danach sehr schnell wieder ab. In der wissenschaftlichen Übersichtsliteratur wird resümiert, dass der Besorgtheitskomponente eindeutig negative Auswirkungen auf erbrachte Leistungen nachgewiesen werden, während die Aufgeregtheitskomponente in einem deutlich schwächeren Ausmaß Einfluss auf die Leistung zu nehmen scheint (vgl. u.a. Helmke, 1983; Schnabel, 1998). Begründet wird dies mit der Aufmerksamkeitshypothese von Wine (1982, zit. n. Helmke, 1983), nach welcher die Aufmerksamkeit prüfungsängstlicher Menschen in evaluativen

Situationen zu großem Teil selbst- statt aufgabenzentriert ist. Schnabel (1998) vermutet, dass Besorgtheitsgedanken weitere *Besorgtheitsgedanken* nach sich ziehen, während Aufgeregtheitsgedanken diesen additiven Effekt nicht aufweisen. Auch Hamilton (1975, zit. n. Zeidner, 1998) sieht die Besorgtheitsgedanken als Verbraucher kognitiver Kapazitäten an, so dass ein erhöhtes Maß an Besorgtheitsgedanken zu schlechterer Leistung führt. Besonders deutlich sind die negativen Effekte der Prüfungsangst auf die Leistung, wenn Zeitdruck besteht (Plass & Hill, 1986). Als konkrete Ansatzpunkte für die Beobachtung von Prüfungsangst nennen Beehr und McGrath (1996, zit. n. Zeidner, 1998) unter anderem zappeliges Verhalten, Nägel beißen, Unaufmerksamkeit, einen verzweifelten Gesichtsausdruck, muskuläre Anspannung und (mangelnde) Qualität der Antworten.

4.2 Prüfungsangst in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen

Ein einseitiger Kausalzusammenhang von Prüfungsangst und Leistung wird von Hodapp (1989, zit. N. Hodapp, Glanzmann & Laux, 1995) abgelehnt. Seine Pfadanalysen zeugen neben einer direkten Beeinflussung der Leistung durch die Besorgtheitskomponente der Prüfungsangst von einer indirekten Wirkung der Leistung auf die Prüfungsangst. Dieser indirekte Weg verläuft wie folgt: nach schlechter Leistung kommt es zu negativen Selbstbewertungen. Aus ihnen resultiert ein geringeres Selbstkonzept, wodurch sich verschlechterte Attributionsstile ergeben, welche sich wiederum steigend auf die Besorgtheitskomponente auswirken.

Der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Prüfungsangst fällt in verschiedenen Untersuchungen meist eindeutig negativ aus. So entdeckt Krampen (1988) in einer Längsschnittuntersuchung mit Schülern der sechsten bis zehnten Klasse zeitlich stabile, mittel hohe Korrelationskoeffizienten mit negativem Vorzeichen zwischen Prüfungsangst und dem mathematischen Selbstkonzept. Auch Rost und Schermer (1997) geben einen Studienüberblick zum tendenziell negativen Zusammenhang zwischen den einzelnen Komponenten der von ihnen mit dem DAI gemessenen Prüfungsangst und dem (allgemeinen) schulischen Selbstkonzept. Hervorzuheben ist hier die negative Korrelation mit der Skala „internale Stabilisierung“ ($r = -0,33$ bis $-0,38$), welche die Autoren dazu veranlasst, festzustellen, dass ein häufiges Nachdenken über persönliche Versagenssituationen in Wechselwirkung mit einer negativen Fähigkeitseinschätzung

steht. Zeidner und Schleyer (1998) finden auch bei hochleistenden israelischen Schülern der vierten bis sechsten Klasse signifikante Zusammenhänge zwischen akademischem FSK und Prüfungsangst ($-0,37^*$) vor. In dieser Studie zeigt sich durch den engen Zusammenhang des akademischen FSKs mit der Variable Prüfungsangst der im Vorangehenden beschriebene big-fish-little-pond-Effekt: In einer gleich starken Klasse ist die Prüfungsangst Hochleistender höher als in einer Klasse mit heterogenem Leistungsprofil.

4.3 Entwicklung der Prüfungsangst

Die Ergebnisse einer Metaanalyse von Hembree (1988) sprechen für eine gering ausgeprägte Prüfungsangst junger Volksschulkinder. In der dritten bis fünften Klasse kommt es demnach zu einer starken Zunahme der Prüfungsängstlichkeit mit anschließender Plateauphase in der High School. Mit weiterem Aufstieg in das College stellt der Forscher eine Tendenz des Abfalls der Prüfungsängstlichkeit fest. Krampen (1988) zeigt in einer Stichprobe deutscher Schüler einen tendenziellen Abfall der Prüfungsangst für den Zeitraum der sechsten bis zehnten Klasse auf. Prüfungsangst scheint jedoch innerhalb der akademischen Laufbahn nicht immer in gleicher Weise mit Leistung in Verbindung zu stehen. So zeigen Sarason et al. (1971, zit. N. Jacobs & Strittmatter, 1979) auf, dass sich dieser Zusammenhang von der zweiten bis zur fünften Klasse verstärkt. Sie vermuten, dass die Beziehung der beiden Variablen durch die steigende Prüfungszahl in den ersten Schuljahren mediiert wird. Nach Jacobs und Strittmatter (1979) ist der Zusammenhang der beiden Variablen von der fünften bis zehnten Klasse relativ stabil. Für eine insgesamt 5414 Personen umfassende Stichprobe von Studenten und Universitätsabgängern ermittelten Chapell et al. (2005) durchweg signifikante, jedoch auch deutlich kleiner werdende Zusammenhänge (Studenten: $r=0,25^*$; Universitätsabgänger: $r=0,11^*$) der Besorgtheitskomponente mit der Leistung im Verlauf des Aufstiegs in der akademischen Laufbahn.

4.4 (Familiäre) Beeinflussung der Prüfungsängstlichkeitsgenese

Schon früh konnten Helmke und Väh-Szusdziara (1980) aufzeigen, dass ein autoritäres Erziehungsklima (bestehend aus Verboten, Forderung und Erzwingung der Unterordnung

des Kindes) die Prüfungsangstgenese begünstigt. Sie stießen auch auf das Ergebnis, dass Bestrafungen für schlechte Zensuren per se mit leicht erhöhter Prüfungsangst in Verbindung stehen, dass sich Bestrafungen für schlechte Schulleistungen aber vor allem in Kombination mit steigender Leistungserwartung seitens der Eltern auf die Prüfungsangst des Kindes auswirken. Auch Jacobs und Strittmatter (1979) fanden schul- und geschlechtsübergreifend mittelhohe, signifikante, positive Korrelationskoeffizienten (0,35* bis 0,44*) zwischen Prüfungsangst (von ihnen noch synonym mit Schulangst verwendet) und der vom Kind wahrgenommenen Strenge der Eltern. Elternangaben über ihre eigene Strenge lassen diese Zusammenhänge sinken.

Eine theoretische Fundierung für die Auswirkungen elterlicher Erziehung auf die Prüfungsängstlichkeitgenese stellt Krohne (1985) in seinem *Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung* dar: Er geht davon aus, dass die jeweiligen individuellen Neigungen zu Kompetenz- und Konsequenzerwartungen die entscheidenden Merkmale sind, die in potenziell Angst auslösenden Situationen verhaltenswirksam werden. Unterstützung seitens der Eltern beeinflusst die Kompetenzerwartungen demnach positiv. Einschränkendes Erziehungsverhalten hat entgegengesetzte Folgen. Konsequenzerwartungen werden gemäß seiner Theorie maßgeblich durch die Intensität, Häufigkeit und Konsistenz der Variablen Lob (bei erwünschtem Verhalten) und Tadel (bei unerwünschtem Verhalten) der Eltern beeinflusst. Auf dieser Theorie basiert eine Untersuchung von Spangler und Langenfelder (2001). Sie bilden 2 Makrodimensionen aus dem Erziehungsstil-Inventar (ESI) von Krohne und Pulsack (1995): Ein „positives Erziehungsverhalten“, bestehend aus Unterstützung und Lob und ein „negatives Erziehungsverhalten“, bestehend aus Einschränkung, Tadel, Strafindensität und Inkonsistenz. Im Kontext einer Klassenarbeit können bei Viertklässlern signifikant höhere Besorgtheits- und Aufgeregtheitswerte bei vom Kind wahrgenommenem negativem Erziehungsverhalten der Mutter festgestellt werden. Ein vom Kind wahrgenommener „negativer Erziehungsstil“ des Vaters hängt in tendenziell gleicher, jedoch nicht signifikanter Weise mit der Prüfungsangst zusammen. In Anlehnung an Krohne (1985) interpretieren sie ihre Ergebnisse: Aus dem beschriebenen negativen Erziehungsverhalten entsteht, vermittelt über geringere Kompetenz- und Kontrollerwartungen, eine erhöhte Prüfungsängstlichkeit.

4.5 Erstellung der Prüfungsangst-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zur Prüfungsangst:

Ist in Situationen (teils auch davor und danach), in denen eine Bewertung seiner Leistungen erfolgt, angespannt, aufgeregt und besorgt. Die Angst zeigt sich in körperlichen Symptomen wie z.B. Herzrasen, Schwitzen, Zittern, Anspannung, verkrampfter Sitzhaltung oder vermehrt unruhiger Grobmotorik (Zappeln). Erwartet, zu versagen. Verspürt großen selbst- oder fremdgesetzten Leistungsdruck. Äußert Gedanken des Nichtkönnens und der Unterlegenheit. Vermeidet offene Bewertungssituationen im Klassenraum; erwartet, von den anderen ausgelacht zu werden und zu versagen. Der Gesichtsausdruck und das Verhalten in Leistungssituationen deuten auf hohe körperliche Anspannung hin. Erlebter Zeitdruck führt zu einer Zunahme der Symptome.

Folgende Fragen ergeben sich direkt aus der Definition von Suhr & Döpfner (2000):

- 1.) Geht ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran? (Fragebogen, Eltern.)
- 2.) Wie verhält sich Ihr Kind vor einer Prüfung bzw. Schularbeit? (Fragebogen, Eltern.)
- 3.) Bist du vor Schularbeiten oder Tests aufgeregt? Wie fühlt sich das an? (Anamnese, Kind.)

Die von Suhr und Döpfner (2000) einzeln erwähnten Aspekte des mündlichen Vortragens vor der Klasse werden gesondert erhoben, wobei zum Teil auch darauf eingegangen wird, ob das Kind sich auch dann nicht vor anderen zu sprechen traut, wenn es sich sicher ist, die Lösung zu kennen:

- 4.) Ist es ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden? (Fragebogen, Eltern.)
- 5.) Fällt es ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen zu vorzutragen? (Fragebogen, Eltern.)
- 6.) Ist es dir unangenehm, dich zu melden, auch wenn du die Lösung weißt? (Anamnese, Kind.)
- 7.) Ist es dir unangenehm laut vorzulesen? (Anamnese, Kind.)

- 8.) Ist es dir unangenehm, etwas an der Tafel zu erklären oder Referate zu halten?
(Anamnese, Kind.)

Gemäß Krohne (1985), Helmke & Väh-Szusdziara (1980) Jacobs und Strittmatter (1979) verstärkt tadelndes und/ oder autoritäres bzw. strenges Verhalten der Eltern Prüfungssängstlichkeit. Hieraus ergibt sich die Frage:

- 9.) Wie reagieren Sie, wenn Ihr Kind eine schlechte Schulnote erzielt? (Anamnese, Eltern)

Helmke & Väh-Szusdziara (1980) betonen besonders die negativen Auswirkungen der Kombination aus hoher Leistungserwartung und bestrafendem Erziehungsstil. Diese Erwartungen werden folgendermaßen erhoben, wobei auch die eigenen Erwartungen des Kindes mit berücksichtigt werden:

- 10.) Wie wichtig sind Ihnen gute Schulnoten Ihres Kindes? (Fragebogen, Eltern.)
11.) Wie wichtig sind Ihrem Kind gute Schulnoten? (Fragebogen, Eltern.)
12.) Sind dir gute Schulnoten wichtig? (Anamnese, Kind.)
13.) Wie wichtig sind deinen Eltern gute Noten? (Anamnese, Kind.)

Unter zeitlichem Druck kommt es nach Plass und Hill (1986) bei prüfungsängstlichen Personen zu besonders negativen Auswirkungen auf die Performanz. Dieser Effekt sollte sich auch in der Verhaltensbeobachtung durch verstärkte vorangehend genannte Symptome niederschlagen. Im AID 2.2 bietet sich zur Beobachtung der Untertest *Kodieren und Assoziieren* an, da hier die Instruktion dem Kind eindeutigen Zeitdruck vermittelt:

- 14.) Verstärken sich eventuell beobachtete körperliche Anzeichen bei Zeitdruck im Untertest *Kodieren und Assoziieren*? (Verhaltensbeobachtung.)
15.) Verstärken sich eventuell beobachtete Äußerungen des Nichtkönnens und Gedanken sozialer Vergleiche bei Zeitdruck im Untertest *Kodieren und Assoziieren*? (Verhaltensbeobachtung.)

Bei der Erfassung der stark leistungshemmenden Besorgtheitskomponente (Liebert & Morris, 1967, zit. N. Morris & Liebert, 1970) wird besonders auf die Ausprägung während der Leistungssituation fokussiert, da Wine (1982, zit. n. Helmke, 1983) die Selbstzentrierung in der Aufgabensituation als besonders leistungsmindernd anführt.

- 16.) Wie geht es dir dann, während du die Schularbeit oder den Test schreibst?
(Anamnese, Kind.)
- 17.) Machst du dir währenddessen Sorgen um das Ergebnis? (Anamnese, Kind.)
- 18.) Denkst du währenddessen daran, dass deine Mitschüler die Aufgaben besser bearbeiten? (Anamnese, Kind.)
- 19.) Äußert das Kind Gedanken des Nichtkönnens wie „Ich kann das nicht“, „Ich schaffe das nie“, „das wird nichts“ oder Gedanken negativer sozialer Vergleiche wie „die anderen Kinder können das sicher besser als ich“?
(Verhaltensbeobachtung.)

Die von Suhr und Döpfner (2001) angeführten kognitiven, körperlichen, behavioralen und emotionalen Anzeichen von Prüfungsangst werden über die Verhaltensbeobachtung in Anlehnung an Beehr und McGrath (1996) erfasst, wobei körperliche und behaviorale Äußerungen zusammengefasst wurden. Weitere Beobachtungsmerkmale wurden durch Erfahrungen von Experten des Arbeitsbereichs ergänzt.

- 20.) Zeigen sich körperliche Anzeichen von Anspannung wie Zappeln mit den Beinen, Kauen auf den Nägeln, Zittern, steife Sitzhaltung?
(Verhaltensbeobachtung.)
- 21.) Zeigen sich emotionale Anzeichen von Angst wie verzweifelter Gesichtsausdruck, Weinen, vermehrter Blick zur Mutter, Suche nach Körperkontakt mit der Mutter? (Verhaltensbeobachtung.)
- 22.) Zeigen sich kognitive Anzeichen von Angst wie Unaufmerksamkeit bei der Testinstruktionen, Abweichen des Blickkontakts, unruhiges Umherblicken im Raum oder starren auf einen Punkt, „Blackouts“, Versagen bei leichten Aufgaben, zurückhaltendes, verschlossenes, ruhiges Verhalten (aus Angst eine falsche Antwort zu geben), übermäßiges hektisches Sprechen?
(Verhaltensbeobachtung.)

5 Theoretische Fundierung des Prädiktors Emotionsregulation im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

5.1 Definition und Verortung der Emotionsregulation

Gemäß Thompson (1994, zit. N. Thompson & Meyer, 2007) lässt sich Emotionsregulation als “the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one’s goals” (S.251) beschreiben. Das hier angeführte Modifizieren einer emotionalen Reaktion wird von Thompson und Meyer (2007) als Verstärkung, Abschwächung und Aufrechterhaltung des Anstiegs, der Intensität oder der Dauer positiver und negativer Gefühle verdeutlicht, wobei eine deutliche Tendenz besteht, primär negative Gefühle zu regulieren (Gross, Richards & John, 2006). Ansätze wie der des *Adaptiven Tests zur Erfassung von Emotionsregulation* (ATEM, Knapp-Rudolph, Steinmayr & Amelang, 2008) erfassen die Fähigkeit, im Sinne der oben genannten Definition die Gefühle anderer zu regulieren, während im Folgenden nur auf die Regulierung eigener Gefühle eingegangen wird.

Die nachfolgend zeitlich geordneten Beeinflussungsmöglichkeiten der eigenen Emotionen werden nach Gross (1998, zit. N. Gross & Thompson, 2007) wie folgt dargestellt: Es besteht die Möglichkeit der *Situationsselektion* (so handeln, dass das Auftreten gewisser lust-/unlustgenerierender Situationen wahrscheinlicher wird), der *Situationsmodifikation* (aktive Modulierung der bereits gegebenen Situation), der *Aufmerksamkeits-Dislokation* (Das Verlagern der Aufmerksamkeit auf andere Aspekte innerhalb der Situation), der *Veränderung der Kognitionen* (Veränderung des Denkens über die Situation/ die Fähigkeit, die Situation zu meistern führt zu einer Neubewertung) und der *Regulation der Reaktion* (Beeinflussung von Verhalten, Erleben und Physiologie, wenn die Emotion bereits ausgelöst wurde). Gross und Thompson (2007) betonen, dass ohne Beachtung des Kontexts (z.B. Ziele, Kultur, Situation) in dem die Emotionsregulation stattfindet, keine dieser Stufen als per se adaptiv oder maladaptiv dargestellt werden kann. John und Gross (2007) stellen jedoch im Forschungsüberblick fest, dass der chronische Gebrauch von unterdrückenden Regulationsmechanismen (als Teil der Regulation der Reaktion) mit negativen Emotionen, geringerem Wohlbefinden, schlechterer sozialer Beziehungslage und geringerer kognitiver Fähigkeiten in

Verbindung steht. Ein chronischer Gebrauch von Neubewertungen (als Teil der Veränderung der Kognitionen) weist hingegen deutlich günstigere Zusammenhänge zu diesen Bereichen auf. Im Fragebogen zur Erhebung des Emotionsregulationsverhaltens bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ, Grob & Smolenski, 2005) wird eine weitere klare Abgrenzung getroffen: Habituelles Verhalten, das zu einer Annäherung an Stressoren und zu deren Veränderung beiträgt, wird als positiv bewertet, wenn es um die Bewältigung von unlustbetonten Gefühlen geht, während es als negativ angesehen wird, sich vom Stressor abzuwenden und, statt ihn zu ändern, die von ihm ausgelösten Gefühle zu modulieren (Abbildung 3).

Sowohl die Anwendung einer Strategie als auch ihr tatsächlicher Erfolg hängt immer auch von dem (zum großen Teil genetisch determinierten, zeitlich relativ stabilen) Temperament eines Kindes ab. Diesen Zusammenhang stellen Petermann und Wiedebusch (2001) im Überblick dar. Die wichtigste Komponente des Temperaments ist in diesem Zusammenhang die *physiologische Reaktivität*, dies ist die „Schwelle der Erregbarkeit und (...) Intensität emotionaler Erfahrungen“ (Walden & Smith, 1997, zit. n. Petermann & Wiedebusch, 2001, S. 196). Eine hohe physiologische Reaktivität äußert sich in einer niedrig angesetzten Erregungsschwelle und einem sehr intensiven Gefühlserleben. Dies kann zu einem häufigeren und intensiveren Erleben negativer Emotionen führen. Dies wiederum wirkt sich unter Umständen ungünstig auf die Emotionsregulation aus. Ein Kind, das seine Gefühle nicht angemessen unter Kontrolle hat, könnte also entweder eine schlechte Emotionsregulation oder zum Beispiel eine hohe physiologische Reaktivität aufweisen (Walden & Smith, 1997, zit. n. Petermann & Wiedebusch, 2001), weshalb es hier zu differenzieren gilt.

Adaptive Strategien

Problemorientiertes Handeln
Zerstreuung
Stimmung anheben
Akzeptieren
Vergessen
Kognitives Problemlösen
Umbewertung

Maladaptive Strategien

Aufgeben
Aggressives Verhalten
Rückzug
Selbstabwertung
Perseveration

Weitere Strategien

Ausdruck
Soziale Unterstützung
Emotionskontrolle

Abbildung 3: Adaptive, maladaptive und weitere Strategien der Emotionsregulation (Grob & Smolenski, 2005, S.26)

5.2 Emotionsregulation in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen

Es wurde mehrfach abgesichert, dass die Fähigkeit, Emotionen und Verhalten regulieren zu können, in engem Zusammenhang mit sozialer Kompetenz und Anpassbarkeit steht (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). Von diesen Befunden ausgehend, testeten Graziano, Reavis, Keane & Calkins (2007) in ihrer Untersuchung an 325 Kindergartenkindern die Hypothese, ob der von ihnen repliziert aufgefundene, positive Zusammenhang von Emotionsregulation und akademischer Leistung darauf beruht, dass emotionsregulationsbedingte Verhaltensauffälligkeiten und das von der Emotionsregulation abhängige Verhältnis zum Lehrer diesen Effekt medieren. Als abhängige Variablen dienten Einschätzungen der Lehrer über die akademische Leistung der Kinder mittels der *Academic Performance Rating Scale* (APRS; DuPaul et al., 1991, zit. N. Graziano et al., 2007) und fünf Subtests des *Wechsler Individual Achievement Tests* (WIAT, Wechsler, 1992, zit. N. Graziano et al., 2007), die zu einer Literalitäts- und einer Mathematikskala zusammengefasst wurden. Ihre hierarchischen Regressionsanalysen ergeben zunächst, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung und Verhaltensauffälligkeiten auch bei konstant gehaltenem IQ jeweils signifikante Prädiktoren für alle abhängigen Variablen sind (wobei sich die alleinige Bedeutung der Verhaltensauffälligkeiten in weiterführender Analyse als nicht zutreffend erwies). Sie finden ihre Haupthypothese jedoch nicht bestätigt: Emotionsregulation ist, auch nachdem Verhaltensauffälligkeiten und LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen (und zusätzlich auch das Intelligenzniveau) statistisch konstant gehalten werden, für alle drei erhobenen abhängigen Variablen ein signifikanter Prädiktor. Die Autoren unterstützen die von Blair (2002, zit. N. Graziano et al., 2007) aufgestellte Vermutung, dass eine mangelnde Emotionsregulation sich direkt in akademischen Situationen auf die Leistung auswirkt, indem die nicht regulierten Gefühle höhere kognitive Fähigkeiten blockieren, die beim Lernen benötigt werden. Weitere Untersuchungen gehen in ähnliche Richtungen: Baumeister, Vohs und Tice (2007) geben einen Überblick über Studien, die belegen, dass Selbstkontrollprozesse Ressourcen, speziell Glukose (Gailliot et al., 2007) verbrauchen, so dass es nachfolgend zu Minderleistungen in vielen Bereichen kommt. Eine Studie zu diesem Thema, die sich explizit mit den Folgen von Verdrängungsprozessen emotional belastender Inhalte auf das Gedächtnis auseinandersetzt, kommt von Richards und Gross (1999): Bilder von leicht bis schwer verunglückten Personen wurden mit Zusatzinformationen über die Personen präsentiert. Während die erste Versuchsgruppe

keine spezielle Instruktion bekommt, erhält die zweite Versuchsgruppe den Auftrag, während der Beobachtung ihre Gefühle nicht zu zeigen. Später wurden Fragen über die gegebenen Zusatzinformationen, als Test für das inzidentelle Gedächtnis, gestellt. Versuchsgruppe 2 erreichte bei jedem Schweregrad der Verletzungen signifikant schlechtere inzidentelle Erinnerungsleistungen als die erste Versuchsgruppe. Es kann resümiert werden, dass die aktuelle Forschung dahingehend tendiert, dass kognitive Prozesse durch eine maladaptive Emotionsregulation geschmälert oder gehemmt werden können, wobei gewisse Emotionsregulationsstrategien per se einen negativen Einfluss auf kognitive Leistungen zu haben scheinen. Richards (2004) vermutet, dass Strategien, die früh (z.B. vor dem Auftreten eines Gefühls) in den emotionalen Ablauf eingreifen, weniger Ressourcen verbrauchen als Strategien, die Emotionen zu einem späteren Zeitpunkt (währenddessen oder danach) regulieren.

5.3 Entwicklung der Emotionsregulation

Die Entwicklung verläuft von einer im Säuglings- und Kleinkindalter interpsychisch (v.a. von Eltern) unterstützten, hin zu einer im Kindesalter intrapsychisch stattfindenden, immer aktiveren Emotionsregulation. Der entscheidende Wendepunkt dieser Entwicklung liegt im Zeitraum zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr, sodass das Schulkind die meisten Emotionen eigenständig und ohne soziale Unterstützung regulieren kann. Das Aufsuchen der Eltern zur Regulation der Emotionen erfolgt vermutlich seltener und wenn, dann aktiver als in jüngeren Jahren (Friedlmeier, 1999). Gross & Thompson (2007) betonen mit Nachdruck, dass die Emotionsregulation durch die Hilfe anderer Menschen sich zwar in vorangehend genannter Weise verändert, dass sie jedoch zu jeder Lebenszeit einen wichtigen Platz einnimmt.

Bezugnehmend auf die vorangehend vorgestellten Erklärungsmodelle zu ressourcenverbrauchenden Selbstregulationsprozessen sind aus entwicklungsthematischer Sicht die Befunde von Scheibe und Blanchard-Fields (2009) interessant, da diese darauf hindeuten, dass mit zunehmendem Alter die Verringerung negativer Gefühle weniger Ressourcen zu beanspruchen scheint. Ausgehend von der bisherigen Forschungslage postulieren Gross, Richards und John (2006), dass durch Lernerfahrung mit zunehmendem Alter gesunde Emotionsregulationsstrategien (z.B. Neubewertung)

gegenüber ungesunden Emotionsregulationsstrategien (z.B. Unterdrückung) die Oberhand gewinnen.

5.4 (Familiäre) Beeinflussung der Emotionsregulation

Neben der bereits angesprochenen temperamentsbedingten Vulnerabilität sind nach Petermann und Wiedebusch (2008) auch weitere Risikofaktoren für die Emotionsregulationsentwicklung ausschlaggebend: Entwicklungsstörungen/-retardierungen und Verhaltensstörungen aufseiten des Kindes und psychische Störungen und unangemessenes (z.B. vernachlässigendes/ misshandelndes) Verhalten seitens der Eltern. Auf das unangemessene Elternverhalten sei im Folgenden genauer eingegangen: Cassidy (1994) vermutet nach einem ausführlichem Literatur- und Forschungsüberblick, dass die individuelle Emotionsregulation durch das erlebte Bindungsverhältnis mit bedingt wird. Eltern, die verlässlich sind und auf die Bedürfnisse und Gefühle ihrer Kinder eingehen, zeigen ihren Kindern, dass sie ihre Emotionen nicht verstecken müssen, da ihnen dadurch keine Ablehnung seitens der Eltern droht. Sicher gebundene Kinder können demnach negativen und positiven Emotionen gleichermaßen Platz einräumen. Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung minimieren ihre negativen Gefühlsausdrücke, da sie gelernt haben, dass Annäherungsversuche mit Hilfe des Ausdrucks negativer Emotionen zu Ablehnung seitens der Eltern führen. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder sind es gewohnt, nur sporadisch Aufmerksamkeit von ihren Eltern zu erhalten und stellen ihre negativen Gefühle gegenüber ihrer Umwelt stärker dar, so dass sie mehr Aufmerksamkeit gewinnen. Weitere Einflüsse der Eltern auf die Emotionsregulation sind nach Thompson und Meyer (2007) das direkte Regulieren kindlicher Gefühle, ihre Reaktionen auf kindliche Emotionen, das emotionale Klima zuhause, die Häufigkeit und Tiefe der Kommunikation über Gefühle, ihre Modellwirkung und die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind.

Die im Vorangehenden genannten Reaktionen auf kindliche Emotionen werden von der Theorie der *parental meta-emotion philosophy* von Gottman, Katz und Hooven (1996) genauer spezifiziert: Sie besagt, dass das Fühlen und Denken der Eltern über die Emotionen ihres Kindes sich in ihrem Verhalten niederschlägt und die kindliche Emotionsregulation nachhaltig beeinflusst. Die Forschergruppe präsentiert das Konstrukt

der *derogatory philosophy*, die sich dadurch ausdrückt, dass die kindlichen Emotionen ignoriert, abgelehnt oder einfach nicht wahrgenommen werden, sodass das Kind im Umgang mit seinen Emotionen keine elterliche Unterstützung erfährt. Stattdessen tendieren diese Eltern zu Verspottung, Kritik und zu vorzeitigen Eingriffen in den Handlungsspielraum ihres Kindes. Das entgegengesetzte Konstrukt ist die *emotion coaching philosophy*, welche sich durch Sensibilität für Emotionen und durch die Bereitschaft, dem Kind auf verschiedenste Weise Nähe und Hilfestellungen im Umgang mit Emotionen zu geben, auszeichnet. Erstgenanntes Konstrukt soll nach Hinweisen von Gottman et al. (1996) einen negativen, letzteres einen positiven Zusammenhang mit der Regulation von Emotionen aufweisen.

Weiter wirken sich bei Dreijährigen häufige und elaborierte Gespräche mit den Eltern und Geschwistern über Gefühle positiv auf das mit sechs Jahren erfasste Erkennen der Gefühle Anderer aus (Dunn, Brown & Bearsdall, 1991), sodass diese Art von Gesprächen von Thompson und Meyer (2007) als eine “conceptual foundation to the growth of emotion regulation“ (S.260) bewertet wird.

5.5 Erstellung der Emotionsregulations-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zur Emotionsregulation:

Ist in der Lage, mit aufkommenden negativen Gefühlen so umzugehen, dass seine Leistungen und sozialen Kontakte nicht davon beeinflusst werden. Das Kind braucht bei der Regulation seiner Emotionen nur sehr wenig Unterstützung von Anderen. Von aufkommenden negativen Gefühlen lenkt es sich ab, es denkt über den Auslöser nach und sucht nach Lösungsmöglichkeiten. Wird nicht aggressiv, grüblerisch, verzweifelt oder fühlt sich schuldig. Rückgemeldete oder erlebte Misserfolge führen somit zu keiner sichtbaren negativen emotionalen Reaktion.

Kinder mit gut ausgebildeter Emotionsregulation benötigen nach Friedlmeier (1999) in schwierigen Situationen zur Stabilisierung ihrer Gefühle keine Hilfe ihrer Eltern. Folgende Beobachtung und Frage sollen dazu dienen, diese Tendenz des Kindes zu überprüfen:

- 1.) Wie reagiert das Kind, wenn es gefragt wird, ob die Eltern für die Testung den Raum verlassen können? Eine gute Emotionsregulationskompetenz ist gekennzeichnet durch eine schnelle, problemlose Zustimmung des Kindes. Viele notwendige Überredungsversuche, lange Diskussionen, weinen und ein Anklammern an die Eltern sind negativ zu bewerten. (Verhaltensbeobachtung.)
- 2.) Braucht ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig ihre Unterstützung? (Fragebogen, Eltern.)

Nachfolgende Fragen und Beobachtungen sollen auf die Regulation negativer Gefühle abzielen, da diese häufiger stattfindet (Gross, Richards & John, 2006). Zur Bewertung dient das Schema des FEEL-KJ (Grob & Smolenski, 2005). Ein Annähern an den Stressor und der Versuch, ihn zu verändern, aber auch ablenkendes Verhalten werden positiv bewertet. Aggressionen, Aufgeben, Rückzug, selbstabwertendes bzw. selbst beschuldigendes Verhalten und perseverierend-grüblerisches Verhalten werden als negativ angesehen.

- 3.) Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge in der Testung erlebt? Eine gut entwickelte Emotionsregulation ist gekennzeichnet durch eine unauffällige

Reaktion (lächeln, durchatmen, Äußerungen wie „naja“, „okay“). Weinen, Verzerren des Gesichts, Ächzen, Verzweiflung, Nervosität, Frustration, tiefe Traurigkeit, Schimpfworte, Aufbrausen, laute Äußerungen und Wutausbrüche sind Hinweis auf eine weniger gut entwickelte Emotionsregulationskompetenz. (Verhaltensbeobachtung.)

- 4.) Wie reagiert Ihr Kind auf einen Misserfolg in der Schule? (Fragebogen, Eltern.)
- 5.) Wie gut erträgt es ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen? (Fragebogen, Eltern.)
- 6.) Wie reagiert Ihr Kind, wenn es provoziert wird? (Anamnese, Eltern.)
- 7.) Wie reagiert Ihr Kind, wenn es beim Spielen verliert? (Anamnese, Eltern.)
- 8.) Ist dir schon einmal etwas nicht gelungen? Wie hast du darauf reagiert? Hast du dich geärgert? Warst du traurig? Wie lange? Was hast du dir dabei gedacht? (Anamnese, Kind.)
- 9.) Gibt es etwas, was dir in diesen Situationen hilft? (Anamnese, Kind.)
- 10.) Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es dann Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen? (Anamnese, Eltern.)

Entscheidende Risikofaktoren für misslingende Emotionsregulation sind gemäß Petermann & Wiedebusch (2008) unter anderem Verhaltensstörungen des Kindes, die mit folgender Frage erhoben werden:

- 11.) Zeigt ihr Kind Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten? (Fragebogen, Eltern.)

Ein Hinweis auf die parental meta-emotion philosophy von Gottman, Katz und Hooven (1996) soll eine Antwort auf folgende Frage geben:

- 12.) Hatte Ihr Kind bereits ein Misserfolgserlebnis? Schildern Sie bitte die Situation. Wie Sind Sie damit umgegangen? (Anamnese, Eltern.)

6 Theoretische Fundierung des Prädiktors Leistungsmotivation - Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg - im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

6.1 Definition und Verortung der Leistungsmotivation

Heckhausen (1965) definiert das Leistungsmotiv als „Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen 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“ (zit. n. Beckmann & Heckhausen, 2006, S.129). Dieser Maßstab kann sich aus einer Vielzahl von Quellen herausbilden, zum Beispiel können hierfür eigene bisherige Leistungen oder Leistungen Anderer herangezogen werden (Brunstein & Heckhausen, 2006). Gütemaßstäbe, die selbst- und nicht fremdgesetzt sind, werden auch als Anspruchsniveau bezeichnet (Heckhausen, 1963). Untersuchungen von Katkovsky, Preston und Crandall (1964, zit. n. Wasna, 1973) geben Hinweise darauf, dass das Anspruchsniveau von den Eltern übernommen wird und dass ein sehr hohes Anspruchsniveau im Leistungsbereich negative Effekte auf Motivation und Leistung der Kinder zu haben scheint. Ein wichtiges Kennzeichen leistungsmotivierten Handelns ist, dass es, unabhängig davon, an welchem Gütemaßstab jemand sich orientiert, immer von der Person selbst initiiert sein muss (Brunstein & Heckhausen, 2006). Weitere Voraussetzungen müssen nach einem Forschungsüberblick von Rollett (1997) gegeben sein, damit Handeln als leistungsmotiviert gilt:

- „1. Es muß ein objektivierbares (eindeutig feststellbares) Handlungsergebnis erzielt worden sein.
2. Das Handlungsergebnis muß auf einen objektiven Schwierigkeitsmaßstab beziehbar sein.
3. Die Aufgaben dürfen weder zu schwer noch zu leicht sein, sie müssen gelingen oder mißlingen können.
4. Es muß ein verbindlicher subjektiver Gütemaßstab im Sinne eines angestrebten Leistungsziels vorliegen.
5. Die Handelnden müssen den Effekt der Tätigkeit auf sich selbst als Urheber zurückführen können.“ (S.132f.)

Dass die letztgenannte kausale Verknüpfung zwischen eigenem Handeln und dem Leistungserlebnis hergestellt wurde, äußert sich in dem Erleben von Stolz oder Scham. Dies wird als Anzeichen einer erfolgten Selbstbewertung angesehen (Brunstein und Heckhausen, 2006). Dieser Feststellung liegen die von Atkinson (1975) definierten Leistungsmotiv-Komponenten *Hoffnung auf Erfolg* als „Fähigkeit (...), auf eine *Leistung stolz zu sein*, wenn eine Handlung erfolgreich ist.“ (S.392) und *Furcht vor Misserfolg* als „Fähigkeit (...), mit Scham und Betroffenheit zu reagieren, wenn das Ergebnis der Handlung ein Mißerfolg ist“ (S.396) zugrunde. Die Entscheidung, eine Leistungssituation anzugehen, sie zu vermeiden, bzw. eine leichtere zu wählen, sieht Atkinson (1957) in seinem Risikowahl-Modell als Resultat eines intraindividuellen Konflikts zwischen diesen beiden Motiven an. Diese werden in Leistungssituationen, unter Berücksichtigung zweier Situationsaspekte, aktiviert: Ob die Situation Erfolg erwarten lässt und wie hoch dieser Erfolg subjektiv bewertet wird. Er postuliert weiter, dass Erfolgsmotivierte das nach einer guten Leistung erlebte Gefühl von Stolz stärker erleben als das nach einem Misserfolg erlebte Gefühl von Scham. Bei erfolgsmotivierten Personen ist das Anspruchsniveau mittelhoch, die Ansprüche sind also realisierbar und nicht unmöglich oder zu leicht, während Misserfolgsmotivierte dazu tendieren, sich sehr schwer oder sehr leicht erreichbare Ziele zu setzen (Heckhausen, 1963).

6.2 Leistungsmotivation in Verbindung mit Leistung und anderen Variablen

Brunstein und Heckhausen (2006) führen verschiedene Studien an, die einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und beruflichem Erfolg herstellen. Weiner (1975) gibt einen tendenziellen Überblick unterschiedlicher Verhaltensweisen Misserfolgs- und Erfolgsmotivierter: Demnach nehmen Leistungsmotivierte gerne freiwillig Leistungsaufgaben an und weisen eine hohe Persistenz und Intensität bei ihrer Bearbeitung auf. Sie wählen sich fähigkeitsentsprechende Aufgaben, wollen Feedback über eigene Leistungen und sind zukunftsorientiert. Belohnungsaufschub stellt kein Problem für sie dar. Erfolge wirken sich stark positiv auf die Affektlage aus. Misserfolgsmotivierte stehen den Erfolgsmotivierten in diesen Punkten diametral gegenüber. Auch konnte schon 1970 von Weiner und Kukla festgestellt werden, dass Erfolgsmotivierte günstigere Attributionsmuster aufweisen, was ihren wissenschaftlichen

Ergebnissen nach ein wichtiger Grund für Leistungsmotivierte ist, häufiger leistungsbezogene Aktivitäten aufzusuchen.

Die konzeptuelle Nähe des Motivs Furcht vor Misserfolg zur Prüfungsangst wurde schon in vielen Forschungsarbeiten betont. So schlagen Sarason und Sarason (1990, zit. n. Elliot & McGregor, 1999) vor, Prüfungsangst als spezifische Ausprägung von Furcht vor Misserfolg in Prüfungssituationen anzusehen. Auch Elliot und McGregor (1999) vermuten und bestätigen Prüfungsangst als eine auf Prüfungssituationen bezogene Ausprägung von Furcht vor Misserfolg.

6.3 Entwicklung und (familiäre) Beeinflussung der Leistungsmotivation

Das Leistungsmotiv wird als ein nicht angeborenes Motiv beschrieben. Es wird jedoch in enger Verknüpfung mit dem angeborenen Neugier- und Explorationsverhalten gesehen (Schlag, 2004). Die Vorstufe des leistungsmotivierten Verhaltens wird als effekt- bzw. wirksamkeitsmotiviertes Verhalten bezeichnet (Holodynski, 2006): Das Kind empfindet an dieser Stelle der Entwicklung selbstverstärkende, positive Gefühle durch die Herbeiführung von Effekten (Schlag, 2004). Es zeigt zwar Freude und Trauer bei Erfolgen bzw. Misserfolgen, es findet jedoch noch keine Verknüpfung zwischen Handlung und Ergebnis statt, sodass das Ergebnis zu keiner Selbstbewertung führt. Erst wenn diese Verknüpfung vorhanden ist, treten Scham und Stolz nach erbrachter Leistung auf und es wird von Leistungsmotivation gesprochen. Stolz und Scham wiederum werden in enge phylogenetische Verbindung mit Dominanz und Unterwerfung gebracht (Brunstein & Heckhausen, 2006).

In einer von Heckhausen und Roelofsen (1962, zit. n. Wasna, 1973) erzeugten Wetteifersituation, in der 1;11-6;10-jährige schneller als der Versuchsleiter Ringe auf einen Stab stecken sollten, wurden die Kinder vor dem Startsignal aufgefordert zu vermuten, wer schneller sein wird. Nachdem beide Türme fertig waren, wurde das Kind gefragt, wer schneller gewesen sei. Den ersten, zweiten und vierten Versuch ließ der Versuchsleiter das Kind gewinnen, im dritten, fünften und sechsten Durchgang ließ der Versuchsleiter das Kind verlieren. Dem Kind wurde angeboten, bis zu 10 weitere Durchgänge zu vollziehen. Gemessen anhand des Ausdruckverhaltens, der gegebenen

Antworten der Kinder und der Anzahl der gewählten weiteren Versuche tritt leistungsmotiviertes Handeln nach Ansicht der Forschergruppe erstmalig im Alter von ca. 3;6 Jahren auf. Jüngere Kinder zeigen die bereits beschriebene Freude am Effekt, verknüpfen jedoch nicht ihre Leistungen mit ihren Anstrengungen. In stärker ausgeprägter Form lässt sich in dieser Versuchsanordnung das Leistungsmotiv im Alter von ca. 4 ½ Jahren beobachten: Die Kinder verbessern besonders die zukünftige Selbsteinschätzungen auf Basis vorangehender Erfahrungen und die Tendenz, erlebte Misserfolge zu leugnen weicht der Misserfolgsakzeptanz und daraus folgenden Kompensationsversuchen – zum Beispiel durch erhöhte Anstrengung. Der aufgefundene Effekt, dass Kinder ihre Erfolge in einem jüngeren Alter (ca.30 Monate) wahrnehmen und äußern als Misserfolge (36 Monate), wird von Brunstein und Heckhausen (2006) dahingehend bewertet, dass Kinder dadurch vor einer frühzeitigen Entmutigung bewahrt werden. Heckhausen (1963) betont, dieses und andere seiner frühen Forschungsergebnisse zusammenfassend, dass ab dem Alter von 3 ¾ Jahren die Entwicklung der Leistungsmotivation weitgehend vollzogen ist. Ihm zufolge ergibt sich eine gute Möglichkeit der Beobachtung von Leistungsmotivation beim Setzen von Zielen (Heckhausen, 1963).

Diese und andere Ergebnisse der relativ frühen Leistungsmotivgenese werden von Holodynski (2006) durch die Anwesenheit Anderer in all den beschriebenen Untersuchungen in Frage gestellt. Er geht davon aus, dass jüngere Kinder für leistungsmotiviertes Handeln einen personifizierten Gütemaßstab in Form eines Erwachsenen benötigen: Für sein Experiment entwickelte er eine Beobachtungsliste zur Erfassung der Emotionen Stolz und Scham, um leistungsmotivierte Handlungen von wirksamkeitsorientierten Handlungen unterscheiden zu können: Eine Reaktion erfordert nach dieser Beobachtungsliste mindestens 3 der folgenden Kriterien, um als Ausdruck von Stolz bewertet werden zu können: „(1) Lächeln mit/ohne geöffnetem Mund, (2) Kopf erhoben, (3) Körper aufgerichtet, (4) triumphierende Gestik wie Arme in die Luft, Arme in die Hüfte, „Becker“ faust, in die Hände klatschen, (5) Triumphausruf, (6) auffordernder Blick zum Gegenüber nach Aufgabenlösung, (7) Präsentieren der Aufgabenlösung“ Lächeln alleine wird als Ausdruck von Freude bewertet.

Scham ist gekennzeichnet durch mindestens 3 der nachfolgend aufgelisteten Beobachtungen: (1) gesenkte Mundwinkel, (2) auf Lippe beißen oder eingerollte Lippen, (3) zusammengesunkene Körperhaltung, (4) hochgezogene Schulter, (5) Gesicht in

Händen verbergen, (6) negative verbale Selbstbewertung wie z. B. „ich kann das nicht“, (7) (längerer) gesenkter Blick, (8) Blickvermeidung gegenüber Beobachter“ (S.6).

Ausgehend von diesen Beobachtungskategorien arrangierte der Wissenschaftler folgende Versuchsanordnung: 38 Kindern im Alter von 42-81 Monaten wurden unterschiedlich schwierige Puzzleaufgaben angekündigt und vorgegeben. Der Versuchsleiter verließ den Raum, bevor die Kinder mit der Bearbeitung begannen. Danach wurden zwei Gruppen aufgefordert, die Bearbeitung in Anwesenheit des Versuchsleiters zu wiederholen, wobei eine Gruppe für Erfolge gelobt wurde und ihre Misserfolge abgemildert wurden. Bei der anderen Gruppe wurde, bei Relativierung ihrer Erfolge, eher auf Misserfolge fokussiert. Diese Gruppen unterschieden sich somit in ihrer bisherigen Erfahrung der rückgemeldeten Leistungen in diesem Bereich. Die dritte Gruppe durfte zu einem Spiel wechseln. Diese Phase diente dem Zweck der Sicherstellung des leistungsthematischen Wertes der Aufgaben. Eine Woche später folgte eine (leistungsangepasste) Wiederholung des Experiments, wobei alle Kinder die wiederholte Puzzleaufforderung in Anwesenheit eines auf Misserfolge fokussierenden Versuchsleiters erlebten. Bei der Wiederholungsphase zeigen sich in der Alleinbedingung signifikant weniger Stolz- und Schamreaktionen als in der Sozialbedingung, während die wirksamkeitsmotivationsbezogenen Emotionen Freude, Ärger und Enttäuschung in der Alleinbedingung deutlich häufiger als Stolz und Scham zum Ausdruck gebracht wurden. Die Forschergruppe geht somit davon aus, dass der Übergang vom wirksamkeitsmotivierten zum leistungsmotivierten Verhalten erst im Schulalter abgeschlossen ist und sich die bisher aufgefundenen Anzeichen einer frühen Leistungsmotivation durch die Anwesenheit anderer Erwachsener ergeben haben. Diese Ergebnisse sind dahingehend zu kritisieren, dass Stolz und Scham (wie im Vorangehenden beschrieben) aus Dominanz und Unterwerfung hervorgehen und somit in sozialen Situationen generell häufiger auftreten sollten. Auch Holodynski (2006) räumt ein, dass eine Wiederholung der Untersuchung mit einer Versuchsgruppe mit älteren Kindern oder Erwachsenen angezeigt ist.

Bezüglich weiterer Einflüsse auf die Leistungsmotivgenese fasst Weiner (1994) zusammen, dass „die sozialisatorischen Vorbedingungen für die Entwicklung des Leistungsmotivs (...) bisher noch nicht identifiziert worden“ (S. 172) sind. Trudewind (1982) versucht dennoch diejenigen Bereiche darzustellen, welche die Leistungsmotivgenese beeinflussen. Er nennt den intellektuellen und

leistungsthematischen Anregungsgehalt, den Leistungsdruck der Eltern und kumulierte (Miss-) Erfolgserfahrungen in der bisherigen Lebensgeschichte als die drei wichtigsten Dimensionen, die sich im (familiären) Umfeld auf die Leistungsmotivgenese auswirken. Trudewind (1975, zit. n. Trudewind, 1982) gelangt bei einer Untersuchung an 76 neun- bis elfjährigen Buben zu dem Ergebnis, dass die Höhe der als wichtig erachteten kumulierten Erfolgserfahrungen positiv mit der Hoffnung auf Erfolg korreliert und dass ein hoher elterlicher Leistungsdruck in Kombination mit einem großen Spektrum leistungsthematischer Anregungen in Zusammenhang mit mehr „Furcht vor Misserfolg“ steht. Wenn der leistungsthematische Anregungsgehalt gering ist, wirkt sich dieser in keiner besonderen Kombination mit Leistungsdruck auf die Misserfolgsschreck aus. Für jüngere Kinder konnte Trudewind (1982) dieses Zusammenwirken der Variablen nicht aufdecken: In seiner zweijährigen Längsschnittstudie mit 4000 Schulanfängern zeigten sich jedoch zwei interessante Haupteffekte: Sowohl eine spätere Selbständigkeitserziehung als auch ein geringer leistungsthematischer familiärer Anregungsgehalt weisen signifikante Zusammenhänge mit einer erhöhten Furcht vor Misserfolg auf.

Den bisherigen Forschungsstand zusammenfassend, stellt Schlag (2004) fest, dass eine leistungsmotivfördernde Umwelt dahingehend zu beschreiben ist, dass die Eltern dem Kind bei gleichzeitiger Selbständigkeitserziehung vermitteln, Erfolge als selbstverursacht anzusehen und sie einen anspruchsvollen, jedoch nicht überfordernden Leistungsmaßstab setzen. Kontraproduktiv wirkt sich das Tadeln von Misserfolgen und geringer Anstrengung bei gleichzeitigem Ausbleiben der Anerkennung von Erfolgen und Anstrengungen aus. Auch niedrig angesetzte Leistungsmaßstäbe und tendenziell strafendes und einengendes Erziehungsverhalten haben negative Auswirkungen auf die Leistungsmotivgenese.

Oerter (1995) fasst die Forschungsergebnisse von Eccles (1993) und Grolnick und Ryan (1989) zur familiären Förderung der Leistungsmotivation wie folgt zusammen: Involviertheit (Interesse für das Kind, Zeit und Energie für die Erziehung), Unterstützung des autonomen Verhaltens (zu eigenen Lösungen anregen, Wahlmöglichkeiten anbieten) und Struktur (klare und dauerhafte Regeln setzen) seitens der Eltern scheinen die wichtigen, nachhaltigen Förderungskomponenten der Leistungsmotivation zu sein. Um den für die Leistungsmotivation optimal förderlichen Zeitpunkt der

Selbständigkeitserziehung liegen sehr widersprüchliche Ergebnisse vor (vgl. Trudewind, 1982 und Trudewind, Unzner & Schneider, 1989).

Van Werkhoven, van Londen und Stevens (2001) untersuchen, ausgehend von den Ergebnissen von Grolnick & Ryan (1989), die Auswirkungen von gegebener Unterstützung und Struktur von Lehrern auf die Leistungsmotivation ihrer Schüler und kommen zu dem Ergebnis, dass das autoritative Verhalten von Lehrern (hohe Struktur, hohe Unterstützung) in signifikant positivem Zusammenhang mit der gemessenen Leistungsmotivation ihrer Schüler steht ($r=0,82^*$), wobei besonders der Faktor Unterstützung eine wichtige Rolle zu spielen scheint ($r=0,73^*$). Das vernachlässigende Verhalten (geringe Struktur, geringe Unterstützung) von Lehrern weist hingegen ungünstige Zusammenhänge ($r=-0,78^*$) mit der Leistungsmotivation auf

6.4 Erstellung der Leistungsmotivations-Facetten und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zu „Hoffnung auf Erfolg“ in Leistungssituationen:

Sucht Leistungssituationen zuversichtlich und gerne auf. Erfolge werden eigenen Fähigkeiten, Anstrengung und Bemühen zugeschrieben. Misserfolge einem ungünstigen Zufall oder mangelnder Anstrengung. Aufgaben mittlerer Schwierigkeit, die den eigenen Fähigkeiten entsprechen, werden bevorzugt. Erfolge führen zum Erleben von Stolz. Erledigt gerne Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss. Ist bereit, für Erfolgserlebnisse Anstrengung zu investieren.

Facette zu „Furcht vor Misserfolg“ in Leistungssituationen:

Strebt in Leistungssituationen danach, mögliche Misserfolge zu vermeiden. Sucht daher Leistungssituationen nur ungern und ängstlich auf. Erfolge werden auf glücklichen Zufall oder auf geringe Aufgabenschwierigkeit zurückgeführt; Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeiten. Sehr leichte oder sehr schwierige Aufgaben, bei denen ein Erfolg oder Misserfolg keine Rückschlüsse auf die eigene Leistungsfähigkeit zulassen, werden bevorzugt. Auf Misserfolge wird mit dem Erleben von Scham reagiert.

Heckhausen (1963) postuliert die Wahl eines den Fähigkeiten entsprechenden, mittleren Anspruchsniveaus als charakteristisch für Erfolgsmotivierte und als uncharakteristisch für Misserfolgsmotivierte. Hieraus ergibt sich die Frage:

- 1.) Wie hoch schätzen Sie das Anspruchsniveau Ihres Kindes an seine eigenen schulischen Leistungen ein? (Fragebogen, Eltern.)

Weiter ist laut Weiner & Kukla (1970) ein selbstwertschützender Attributionsstil kennzeichnend für Erfolgsmotivierte. Ein selbstwertbedrohender Attributionsstil ist misserfolgsmotivierten Personen eigen. Folgende Fragen sorgen für eine Erhebung des Attributionsstils:

- 2.) Wenn Ihr Kind eine gute Note bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück? (Fragebogen, Eltern.)
- 3.) Wenn Ihr Kind eine schlechte Note bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück? (Fragebogen, Eltern.)

- 4.) Worauf führst du Erfolge zurück? (Anamnese, Kind.)
- 5.) Worauf Misserfolge? (Anamnese, Kind.)

Heckhausens (1965) Definition und Weiner und Kuklas (1970) Attest über das häufigere Aufsuchen von Leistungssituationen lässt im Verhaltensbereich eine erhöhte Anstrengung Leistungsmotivierter erwarten. Folgende Fragen erfassen diesen Bereich:

- 6.) Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss?
(Fragebogen, Eltern.)
- 7.) Wie gerne erledigst du Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst?
(Anamnese, Kind.)

Die Konzeptuelle Nähe der Furcht vor Misserfolg zur Prüfungsangst (Elliot & McGregor, 1999) in Leistungssituationen führt zu einer Übernahme einiger Fragen aus dem Fragenkatalog zur Erfassung der Prüfungsangst.

- 8.) Geht ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran?
(Fragebogen, Eltern.)
- 9.) Hast du Angst vor Prüfungssituationen? In welchen Fächern? (Anamnese, Kind.)
- 10.) Gibt es Schulfächer, in denen du vor einem Test oder eine Prüfung eher mit einem Misserfolg rechnest? Wenn ja, welche? (Anamnese, Kind.)

Erfolgsmotivierte haben ein erhöhtes Bedürfnis nach Feedback (Weiner, 1975). Dies wird über die folgende Beobachtung erfasst:

- 11.) Äußert das Kind im Verlauf der Testung das Bedürfnis nach Feedback z.B. „Wie gut bin ich?“ „Wie lösen andere Kinder das?“ „Bin ich besser als die anderen Kinder?“ (Verhaltensbeobachtung.)

Holodyskis (2006) Verhaltensbeobachtungskatalog zur Erfassung von Furcht vor Misserfolg/ Hoffnung auf Erfolg führt zu folgenden zu beobachtenden Merkmalen nach erlebtem Erfolg/ Misserfolg:

- 12.) Ist das Kind stolz auf gute Leistungen? Stolze Kinder erheben den Kopf, lächeln, richten sich auf, machen triumphierende Gesten (Arme in die Luft, klatschen in die Hände,...), rufen ihren Triumph aus, präsentieren ausgiebig die Aufgabenlösung,... (Verhaltensbeobachtung.)

- 13.) Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolge? Beschämte Kinder senken die Mundwinkel und/ oder den Blick, beißen sich auf die Lippen, nehmen eine zusammengesunkene Körperhaltung ein, ziehen die Schultern hoch, verbergen ihr Gesicht in den Händen, werten sich selbst verbal ab, vermeiden längere Zeit Blickkontakt,... (Verhaltensbeobachtung.)

Ergänzend zu diesen Beobachtungen nach erbrachter Leistung, sind folgende Aussagen des Kindes vor Testaufgaben zu registrieren, die auf die Bereitschaft fokussieren, sich einem Gütemaßstab zu stellen und daraufhin seine eigenen Fähigkeiten verbessern zu können (Angelehnt an die Definition von Heckhausen (1965, zit. n. Beckmann & Heckhausen, 2006, S.12)).

- 14.) Äußert das Kind vor einzelnen Aufgaben spontan Gedanken von „Hoffnung auf Erfolg“? „die nächste Aufgabe mache ich noch besser“, „Das schaffe ich leicht“, „Das wird kein Problem für mich“, „Ich bin sicher, dass ich das besser mache als die anderen Kinder“. (Verhaltensbeobachtung.)
- 15.) Äußert das Kind vor einzelnen Aufgaben spontan Gedanken von „Furcht vor Misserfolg“? z. B. „Das schaffe ich nicht“, „Hoffentlich wird die nächste Aufgabe nicht zu schwer für mich“, „Hoffentlich Versage ich da nicht“, „Ich bin sicher, dass die anderen Kinder das besser machen als ich“, „ich kann solche Aufgaben nicht“. (Verhaltensbeobachtung.)

Ein hohes Bedürfnis nach Hilfe innerhalb der Testsituation wird negativ bewertet, da das Bedürfnis, Hilfe zu suchen dem Bedürfnis, sich mit einem Gütemaßstab auseinander zu setzen widerspricht:

- 16.) Sucht es Hilfe und Bestätigung bei der Testleiterin? (Verhaltensbeobachtung.)

7 Theoretische Fundierung des Prädiktors intrinsische/ extrinsische Leistungsmotivation im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

7.1 Definition und Verortung der intrinsischen/ extrinsischen Leistungsmotivation

Schlag (2004) grenzt die extrinsische Motivation als ergebnisbezogen gegenüber der intrinsischen Motivation als aufgabenbezogen ab. Extrinsische Motivation entsteht somit durch eine antizipierte Belohnung (z.B. Anerkennung, Lob oder Geld), bei der intrinsischen Motivation stellt die Handlung an sich schon die Belohnung dar. Extrinsische Anreize können bei vorhandener intrinsischer Motivation letztere schmälern. In der Effektivität für Lernprozesse ist die intrinsische der extrinsischen Motivation übergeordnet. Lernprozessbezogen betont Rheinberg (2006), dass sich intrinsische Motivation aus der Identifikation mit dem zu lernenden Inhalt ergibt.

Atkinson (1975) sieht die aktuelle Leistungsmotivation als ein Ergebnis der Addition intrinsischer und extrinsischer Motivation an (Abbildung 4), wobei er das Verhältnis der Motive Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg als intrinsische Motivationskomponente betrachtet.

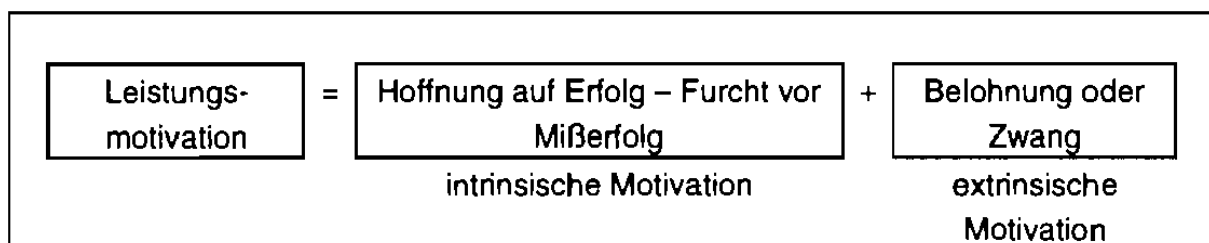


Abbildung 4: Leistungsmotivation als Funktion von intrinsischer und extrinsischer Motivation (Schlag 2004, S.77).

Extrinsische Motivation kann somit laut Atkinson dazu führen, dass trotz überwiegender Furcht vor Misserfolg eine Handlung ausgeführt wird.

7.2 Erstellung der Facette zur intrinsischen/ extrinsischen Motivation und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zu intrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation:

Sucht freiwillig und gerne Situationen auf, in denen Kompetenzerweiterung stattfindet. Wendet sich dem Gegenstandsbereich ohne äußeren Druck, möglichst häufig und ausdauernd zu. Es bedarf keiner zusätzlichen äußeren Motivation (Geld, Geschenke, Statusgewinn ...), die Tätigkeit selbst wird als Freude empfunden und ist daher an sich belohnend. Nicht die Leistung selbst sondern die Lernerfahrung steht im Vordergrund.

Facette zu extrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation:

Handeln in Leistungssituationen ist stark durch äußere Faktoren bestimmt. Widmet sich Aufgaben wegen ihrer Konsequenzen, wie z.B. Geld, Lob, Vermeidung von Strafe (und negativen Konsequenzen), Auszeichnungen, Macht, Respekt und Aufmerksamkeit durch andere, andere übertrumpfen zu können etc.

Um einen Einblick in die generelle schulische Motivation zu erlangen, dienen folgende Einleitungsfragen, die sich auf die schulischen Leistungen des Kindes bezieht.

- 1.) Mit welcher Note bist du meist zufrieden? (Anamnese, Kind.)
- 2.) Wie wichtig ist es Ihrem Kind, mit den Leistungen unter den Klassenbesten zu liegen? (Fragebogen, Eltern.)
- 3.) Wie wichtig ist es ihrem Kind, schulische Erfolge zu erzielen? (Fragebogen, Eltern.)

Das von Schlag (2004) beschriebene belohnende Element der Handlung selbst wird über folgende Frage und Beobachtung erfasst:

- 4.) Wie viel Freude bereitet es Ihrem Kind, in der Schule Neues zu lernen? (Fragebogen, Eltern.)
- 5.) Hast du Freude am Lernen? (Anamnese, Kind.)
- 6.) Erweckt das Kind den Eindruck, bei der Bewältigung der Aufgaben Freude zu empfinden (wie z.B. meint, dass es ihm Spaß macht; lächeln; Interesse an jedem neuen Untertest)? (Verhaltensbeobachtung.)

Die Identifikation mit dem Gegenstandsbereich (Rheinberg, 2006) wird über folgende Fragen erfasst:

- 7.) Wie interessant/ anregend empfindet Ihr Kind den Unterricht? (Anamnese, Eltern.)
- 8.) An welchen Schulfächern zeigt Ihr Kind besonderes/ wenig Interesse? (Anamnese, Eltern.)
- 9.) Welche Schulfächer interessieren dich? (Anamnese, Kind.)
- 10.) In welchen Fächern fällt es dir schwerer/leichter, dich zum Lernen zu motivieren? (Anamnese, Kind.)
- 11.) Zeigt das Kind Interesse bei der Bearbeitung der Aufgaben? (Verhaltensbeobachtung.)
- 12.) Übernimmst du Schulaufgaben auch, wenn sie freiwillig sind? (Anamnese, Kind.)
- 13.) Wie viel Engagement und Mitarbeit zeigt ihr Kind während des Unterrichts? (Fragebogen, Eltern.)

Die Abgrenzung zwischen antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung und Belohnung durch die Handlung selbst (Schlag, 2004) wird mit folgenden Fragen und Beobachtungen erfasst:

- 14.) Was motiviert dich zum Lernen? (Anamnese, Kind.)
- 15.) Was ist meist der Grund dafür, dass du dich in der Schule ganz besonders anstrengst? (Anamnese, Kind.)
- 16.) Wenn Ihr Kind gute schulische Leistungen erzielt, wie reagieren sie darauf? (Anamnese, Eltern.)
- 17.) Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen? (Anamnese, Eltern.)
- 18.) Wie möchtest du heute bei diesem Test abschneiden? Warum, was motiviert dich dazu? (Anamnese, Kind.)
- 19.) Welche Vorteile bringen dir, deiner Meinung nach, gute Noten? (Anamnese, Kind.)
- 20.) Möchte das Kind dem Testleiter imponieren? Fordert es Lob und Anerkennung von Seiten des Testleiters ein? (Verhaltensbeobachtung)

Zusätzlich wird noch mit gezielteren Fragen ein spezieller Aspekt der extrinsischen Motivation, nämlich die Anerkennung durch die Familie und durch positive soziale Vergleiche, erfasst:

- 21.) Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen? (Anamnese, Eltern.)
- 22.) Wie wichtig ist es in deiner Klasse, gute Noten zu schreiben? (Anamnese, Kind.)
- 23.) Wie wichtig ist es in deinem Freundeskreis? (Anamnese, Kind.)
- 24.) Wie wichtig ist es in deiner Familie? (Anamnese, Kind.)
- 25.) Ärgerst du dich, wenn andere besser sind als du? (Anamnese, Kind.)

Hinzu kommen folgende Fragen, die eine Differenzierung der schulischen Motivation gegenüber der Motivation im außerschulischen Kontext ermöglichen sollen:

- 26.) Wie viele Hobbies des Kindes sind leistungs-und konkurrenzbezogen? (Fragebogen, Eltern.)
- 27.) Investiert ihr Kind viel Zeit zum Erlernen von außerschulischen Aktivitäten? (Fragebogen, Eltern.)

8 Theoretische Fundierung des Prädiktors Reflexivität/ Impulsivität im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

8.1 Definition und Verortung von Reflexivität/ Impulsivität

Kagan und Kogan (1970, zit. n. Tiedemann, 1995) beschreiben diesen Stil als „Grad, in dem das Individuum die Güte seiner Lösungshypothesen angesichts Problemen mit Antwortungewißheit reflektiert“ (S. 519). Sowohl im Matching Familiar Figures Test (MFF, Kagan, 1964), der starker Kritik unterliegt (für einen Überblick vgl. Tiedemann, 1995), als auch in neueren, objektiven Persönlichkeitstests, wie dem Untertest „Flächengrößen vergleichen“ im „Arbeitshaltungen“ (AHA, Kubinger & Ebenhöf, 1996), wird demgemäß die Operationalisierung dieses Arbeitsstils im Multiple-Choice-Format anhand der Geschwindigkeit und der Fehleranzahl in ungewissen Problemsituationen vorgenommen. Ein schnelles, fehlerreiches Arbeiten wird als impulsiv, ein langsames, fehlerarmes Arbeiten als reflexiv bewertet. Acht- bis zehnjährige reflexive Kinder betrachten die im MFF gegebene Reize systematischer und genauer (Wagner & Cimiotti, 1975). Die überwiegende Mehrheit der Untersuchungen zu diesem Thema weist darauf hin, dass Personen mit einem reflexiven Arbeitsstil sowohl in Schul- als auch in Intelligenzaufgaben besser abschneiden als Personen mit einem impulsiven Arbeitsstil. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei aufsteigender Schwierigkeit der Aufgaben die Bearbeitungsdauer bei impulsiven Personen relativ konstant bleibt und somit die Fehleranzahl steigt, während Reflexive sich für schwierige Aufgaben mehr Zeit nehmen. Wenn Aufgaben den Testpersonen leicht fallen, unterliegt kein Arbeitsstil einer erhöhten Fehlerzahl (Grimm und Meyer, 1976).

8.2 Erstellung der Facetten zu Impulsivität und Reflexivität und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zum reflexiven Arbeitsstil:

Bearbeitet **fordernde Aufgaben** (des Intelligenztests) erst nachdem es sich Zeit genommen hat für eine genaue Analyse des Problems. Achtet dann auf Details und macht wenige Fehler.

Facette zum impulsiven Arbeitsstil:

Bearbeitet **fordernde Aufgaben** (des Intelligenztests) direkt, ohne sich vorher Zeit für eine genaue Analyse des Problems zu nehmen. Achtet dann nicht auf Details und macht vermehrt Fehler.

Geschwindigkeit und Fehlerhäufigkeit (Kagan, 1964 und Kubinger & Ebenhöf, 1996) werden mit folgenden Fragen erfasst:

- 1.) Wie schätzen Sie das Arbeitstempo Ihres Kindes ein? (Fragebogen, Eltern.)
- 2.) Wie oft passieren Ihrem Kind Flüchtigkeitsfehler bei schulischen Aufgaben? (Fragebogen, Eltern.)

Folgende Beobachtungen erfassen Fehlerhäufigkeit und Arbeitsgeschwindigkeit, unter speziellem Fokus auf Aufgaben, die dem Kind schwer fallen, um den Forschungsergebnissen von Grimm und Meyer (1975) Rechnung zu tragen. Untertests *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit*, *Antizipieren und Kombinieren-figural* und *Analysieren und Synthetisieren* werden als Beobachtungszeitpunkte herangezogen, da das den Kindern hier vorgelegte Material häufig zu vorschnellen Handlungen anreizt. Die Vorgehensweise beim Untertest *Angewandtes Rechnen* wird genauer beobachtet, da hier das Risiko besteht, Detailinformationen aufgrund eines zu hohen Arbeitstempos auszublenden. Selbige Begründung greift auch für den Untertest *Realitätssicherheit* und *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit*. Die Dominanz visuell zu verarbeitender Aufgaben zur Erfassung von Impulsivität/ Reflexivität gründet sich auf der Blickbewegungsstudie von Wagner und Cimiotti (1976).

- 3.) Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei fordernden Aufgaben im Untertest *Realitätssicherheit*? Eine längere Betrachtungszeit und vereinzelte (richtige) Antworten deuten auf einen reflexiven Arbeitsstil hin, sehr geringe

Betrachtungszeiten mit sofortiger Nennung von (teils irrelevanten,) fehlenden Dingen sind Hinweise auf einen impulsiven Arbeitsstil. (Verhaltensbeobachtung.)

- 4.) Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei fordernden Aufgaben im Untertest *Angewandtes Rechnen*? Eine längere Pause zwischen Frage und Antwort in Kombination mit korrekten Rechenschritten spricht für einen reflexiven Arbeitsstil, während ein viel zu schnelles nennen von Antworten, in Kombination mit der Verwechslung von Rechenoperationen und dem Übersehen von wesentlichen Aufgabeninhalten, auf einen impulsiven Arbeitsstil hindeutet. (Verhaltensbeobachtung.)
- 5.) Wie ist das Vorbereitungs- und Arbeitsverhalten bei fordernden Aufgaben im Untertest *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit*? Eine längere Betrachtungszeit des Kärtchensets vor dem ersten Arbeitsschritt, das Beachten von Details und das Erzählen einer schlüssigen Geschichte verweisen auf einen reflexiven Arbeitsstil. Das direkte Legen der Kärtchen mit sehr kurzer vorangehender Betrachtungszeit des Kärtchensets und ein Missachten von Details deuten auf einen impulsiven Arbeitsstil hin. Das Missachten von Details äußert sich vor allem beim Nacherzählen der Geschichte: Trotz des grundlegenden Verständnisses der Geschichte liegen die Karten falsch, weil nicht genau genug auf die kleinen Hinweise geachtet wurde. (Verhaltensbeobachtung.)
- 6.) Wie ist das Vorbereitungs- und Arbeitsverhalten bei fordernden Aufgaben in den Untertests *Antizipieren und Kombinieren-figural* und *Analysieren und Synthetisieren*? Eine längere Betrachtungszeit der vorgelegten Teile und ein anschließendes bedachtes Zusammenlegen der passenden Teile sind Indiz für einen reflexiven Arbeitsstil. Eine sehr kurze Betrachtungszeit, die kombiniert ist mit vielen falschen Fehlversuchen beim Legen der Teile legen das Vorhandensein eines impulsiven Arbeitsstils nahe. (Verhaltensbeobachtung.)

9 Theoretische Fundierung des Prädiktors Selbständigkeit im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

9.1 Definition und Verortung der Selbständigkeit

Autonomie wird im Rahmen der *self-determination theory* (Deci & Ryan, 2000) definiert als „the organismic desire to self-organize experience and behavior and to have activity be concordant with one’s integrated sense of self“ (S.231). Hiernach kann Autonomie als eines der menschlichen Grundbedürfnisse angesehen werden, welches mit vielen positiven psychischen Outcomes, vor allem mit psychischer Gesundheit, in Verbindung gebracht wird (Deci & Ryan, 2000). Grolnick und Ryan (1989) definieren in der Ausführung dieser Theorie Merkmale Autonomie unterstützenden Verhaltens von Eltern gegenüber Kindern. Dies sind Fördern und Ermöglichen eigenständigen Problemlösens, Ermöglichen von Wahlmöglichkeiten und Teilhabe an Entscheidungen.

Die adoleszente Autonomie besteht gemäß Noom, Dekovic und Meeus (2001) aus drei Komponenten: Der emotionalen, funktionalen und der einstellungsbezogenen Autonomie. Die einstellungsbezogene Autonomie ist hierbei definiert als Fähigkeit, innerhalb verschiedener Optionen eine Entscheidung zu treffen und Ziele zu definieren. Emotionale Autonomie wird verstanden als das vorhandene Vertrauen in die selbst getroffenen Entscheidungen und Ziele. Funktionale Autonomie wiederum bezeichnet die Fähigkeit, selbst Strategien zu entwickeln, mit deren Hilfe gesetzte Ziele erreicht werden können. Für 12-18jährige bestätigen Noom et al. (2001) ihr Modell, wobei Jungen dieser Altersgruppe eine tendenziell höher ausgeprägte einstellungsbezogene und funktionale Autonomie berichten als Mädchen.

9.2 Erstellung der Selbständigkeits-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

Facette zur Selbständigkeit

Holt sich keine Unterstützung bei Aufgaben, die seinem schulischen Niveau und seinem Handlungsspielraum im Alltag entsprechen. Kann und will selbst über selbstbetreffende, alltägliche Dinge entscheiden.

Das Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren (Deci & Ryan, 2000) wird anhand folgender Fragen erhoben:

- 1.) Bittet das Kind den Testleiter häufig um Tipps und Hilfe, obwohl es die Instruktion verstanden hat? (Verhaltensbeobachtung.)
- 2.) Wie kompetent würden Sie ihr Kind im alltäglichen Leben einschätzen? (Fragebogen, Eltern.)
- 3.) Wie oft holt ihr Kind Hilfe, wenn es bei Schul- oder Hausaufgaben Schwierigkeiten hat? (Fragebogen, Eltern.)
- 4.) Wie oft organisiert / führt ihr Kind schulische Aufgaben eigenständig durch? (Fragebogen, Eltern.)
- 5.) Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung, auch wenn es die Hausaufgaben alleine lösen könnte? (Anamnese, Eltern.)
- 6.) Verlangt Ihr Kind bei alltäglichen Aufgaben häufig ihre Hilfe? (Anamnese, Eltern.)
- 7.) Kannst du in der Schule gut alleine arbeiten oder ist es dir lieber, wenn dich jemand unterstützt? (Anamnese, Kind.)
- 8.) Bittest du deine Eltern oft um Unterstützung bei den Hausaufgaben? (Anamnese, Kind.)

Die Aspekte elterlicher Förderung (Grolnick & Ryan, 1989) werden, neben der generellen Ausprägung an Selbständigkeit, wie folgt erhoben:

- 1.) Kannst und willst du eigene Entscheidungen im Alltag treffen? (z.B. Kleidung, Essen, Spielfreunde,...) (Anamnese, Kind.)
- 2.) Kann und will Ihr Kind entwicklungsrelevante Aufgaben selbst entscheiden? (Anamnese, Kind.)

III Empirischer Teil

10 Beschreibung der Untersuchungsdurchführung

Nach einer Erprobungs- und Revisionsphase des Leitfragensystems mit Hilfe von drei Psychologiestudentinnen, nahmen 23 Studentinnen und 4 Studenten des Diplomstudiengangs Psychologie mit absolviertem ersten Studienabschnitt und erfolgreich abgeschlossenem Diagnostik-Basisblock (Übung 1, Vorlesung 1, Übung 2, Vorlesung 2) im Zeitraum vom 27.7.2010 - 26.8.2010 an der ersten Bewertung des Falles „Björn“ teil.

Sowohl der elfjährige „Björn“, als auch der 12-jährige „Moritz“, sind namentlich anonymisierte Kinder, die zur Abklärung eines möglichen Hochleistungspotenzials in der Test- und Beratungsstelle am Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik der Universität Wien vorstellig wurden. Der diagnostische Prozess gliederte sich wie folgt auf: Beim telefonischen Erstkontakt wurde mit den Eltern ein erster Termin vereinbart. Dieses erste Treffen dauerte ca. 2 Stunden, wobei die Anamnese mit den Eltern, getrennt vom Kind, erfolgte. Die Informationen des Kindes wurden wiederum unter Ausschluss der Eltern eingeholt. Letztere füllten währenddessen den in dieser Diplomarbeit entwickelten Elternfragebogen aus und gaben ihre Einverständniserklärung zur Videodokumentation der Testung und zur Verwendung dieses Videos für das vorliegende Forschungsprojekt. Danach wurden dem Kind die ersten drei bis vier Untertests des AID 2 von der Testleiterin vorgegeben. Anwesend war eine Assistentin, die Eltern warteten außerhalb des Testraumes. Der zweite Termin bestand aus der Vorgabe der restlichen AID 2-Untertests.

Die Studierenden, die diese beiden Fälle hinsichtlich ihrer leistungsbeeinflussenden Persönlichkeitsmerkmale bewerten sollten, waren vornehmlich Diplomanden am Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, denen als Anreiz zur Teilnahme Hilfestunden gutgeschrieben wurden, deren Erlangung eine Voraussetzung für den Erhalt ihres Diplomzeugnisses darstellt.

Der von den Eltern ausgefüllte Fragebogen wurde den Studierenden jeweils einzeln zusammen mit einem Transkript der Anamnese-Informationen vorgelegt, eine Kopie des Protokollbogens der Testung wurde beigelegt und den Bewertern wurde zusätzlich das

Video der Testung auf Laptops zugänglich gemacht. Die Bewertung der interessierenden Persönlichkeitsmerkmale verlief folgendermaßen: Jede schriftlich vorliegende Antwort der Eltern und des Kindes sollte anhand der erstellten Facetten als positiv oder negativ für das betreffende Persönlichkeitsmerkmal bewertet werden. Die ausgearbeiteten, einzelnen Verhaltensbeobachtungen sollten von den Studierenden am Laptop getätigt und auch anhand der Facetten als positiv oder negativ für das interessierende Persönlichkeitsmerkmal bewertet werden. Die jeweiligen Zwischenbewertungen konnten, je nach Bedarf, direkt auf die schriftlichen Quellen geschrieben werden. Nach der Bewertung der einzelnen Informationen sollte pro Persönlichkeitsmerkmal ein zusammenfassendes, dreikategoriell abgestuftes („unterdurchschnittlich ausgeprägt“, „durchschnittlich ausgeprägt“ und „überdurchschnittlich ausgeprägt“) Urteil auf einem Bewertungsbogen angekreuzt werden, wobei den Beurteilern überlassen wurde, wie stark sie einzelne Informationen in ihr Gesamturteil einfließen lassen. Unter die Gesamtbewertung sollten die Beurteiler jeweils die Gründe für ihre Entscheidung schriftlich ausführen. Die den Ratern vorgelegten Quellen befinden sich, mit Ausnahme der Videos, welche mit eingereicht wurden, im Anhang dieser Arbeit.

Der Versuchsleiter und die Studierenden trafen sich in Kleingruppen in Seminarräumen der Psychologischen Fakultät Wien. Den Bewertern wurde Zeit gegeben, sich die Instruktion genau durchzulesen, danach erfolgte zusätzlich eine mündliche Einweisung in die Vorgehensweise der Bewertung leistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale anhand des Leitfragensystems, wobei folgende Punkte besonders deutlich hervorgehoben wurden:

1. Die Bewertung der einzelnen Variablen soll ausschließlich aufgrund der beantworteten Fragen von Eltern und Kind und der getroffenen Verhaltensbeobachtungen geschehen. Subjektive Eindrücke dürfen nicht in die Bewertung einfließen.
2. Die Facetten sind eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands und stellen den Orientierungsmaßstab zur Bewertung einer getroffenen Verhaltensbeobachtung oder einer beantworteten Frage dar. Sie sind daher gründlich durchzulesen.
3. Für jede Variable soll eine eindeutige Entscheidung gefällt werden.

4. Die Gewichtung der einzelnen Fragen und Verhaltensbeobachtungen für das Gesamturteil ist nicht festgelegt.
5. Ein Austausch mit anderen Ratern ist während der Bewertung nicht erlaubt.
6. Es wird dazu geraten, zunächst die beantworteten Fragen zu bewerten und danach die Verhaltensbeobachtung zu allen Variablen vorzunehmen.
7. Jeder kann sich beliebig viel Zeit für die Bewertung nehmen.

Anschließend wurden weitere Fragen und Unsicherheiten ausgeräumt. Danach folgte die Bewertung. Während der gesamten Bewertungsphase blieb der Versuchsleiter für eventuelle Rückfragen im Raum.

Eine Woche nach Beginn der Bewertungen des Fallbeispiels „Björn“ begannen zeitlich parallel die Bewertungen des Fallbeispiels „Moritz“, wobei die Rater und die Vorgehensweise die Gleichen blieben. Hinzu kam eine Nachschulung für die Rater, in der noch einmal ausführlich auf die voranstehenden sieben Punkte eingegangen wurde. Weiter wurde auf einzelne Probleme bei der vergangenen Bewertung und Bezug genommen. Dies waren primär die anfangs groß erscheinende Menge des Materials und teils Verständnisprobleme mit den ausformulierten Facetten. Dies betraf vor allem die Facette zum FSK, im Speziellen die Formulierung zu den stattfindenden Vergleichsprozessen. Die Rückmeldungen der Beurteiler nach der zweiten Testung lassen jedoch auf eine starke Verbesserung im Umgang mit der Materialfülle schließen. Auch wurde häufig die Videoqualität bemängelt, die eine Bewertung von Gesichtsausdrücken erschwerte. Ansonsten schien die Vorgehensweise durchgängig verstanden worden zu sein. Bei der Bewertung des zweiten Fallbeispiels nahmen 21 Studentinnen und 3 Studenten der ersten Bewertungsphase teil, 2 Studentinnen und 1 Student fielen aus.

Aufgrund eines hohen Anteils irrelevanter Aussagen, subjektiv gefärbter Urteile und häufiger instruktionswidriger Verwendung des Leitfragensystems mussten 2 Beurteilerinnen für beide Bewertungen von der Analyse ausgeschlossen werden. Die Auswertung des Falls „Björn“ erfolgt somit auf der Basis von 25, die Auswertung des Falls „Moritz“ auf der Basis von 22 Ratern.

11 Ziele der Untersuchung

Die Ziele der Untersuchung sind es,

1. Die Interraterreliabilitäten der einzelnen Variablen beider Fälle zu überprüfen und zu bewerten.
2. Die Begründungen der Rater hinsichtlich Einbezug und Ausschluss von Quellen, deren Gewichtung, Irrelevanzen und Entscheidungsbegründungen zu untersuchen.

12 Methode

Die quantitative Auswertung soll einen Hinweis auf die Übereinstimmung der Rater in Bezug auf eine einzelne Variable geben. Tinsley und Weiss (2000, zit n. Wirtz & Caspar, 2002) raten zur Verwendung von *Finns r* für die Berechnung der Interraterreliabilität bei ordinalen Daten, wobei die tatsächlich beobachtete Varianz der Urteile in Bezug zur „erwarteten“ Varianz einer hypothetisch angenommenen, zufälligen Bewertung der Rater gesetzt wird.

$$r_{\text{Finn}} = 1 - \frac{MS_{\text{beobachtet}}}{MS_{\text{erwartet}}} = 1 - \frac{MS_{\text{beobachtet}}}{(k^2 - 1)/12}$$

$$MS_{\text{beobachtet}} = \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^r (x_{ij} - \bar{x}_i)^2}{n(r - 1)}$$

Wobei gilt:

k= Anzahl der Kategorien

r= Anzahl der Rater

n= Anzahl der Objekte

r_{Finn} kann somit alle Werte von 0 bis 1 annehmen, wobei gilt, dass ein Wert von 0 eine minimale, und ein Wert von 1 eine maximale Beurteilerreliabilität anzeigt.

Folgender Maßstab wird für diese Diplomarbeit angesetzt:

$r_{\text{Finn}} < 0,50$ unbefriedigend

$r_{\text{Finn}} \geq 0,50$ befriedigend

$r_{\text{Finn}} \geq 0,70$ gut

$r_{\text{Finn}} \geq 0,90$ sehr gut

Die Darstellung der deskriptiven Statistik erfolgt mittels IBM SPSS Statistics, Version 19. Zusätzlich zur statistischen Auswertung werden die Begründungen der Rater analysiert. Berücksichtigt werden hierfür: Einbezug bzw. Ausschluss von Quellen und deren Gewichtung, ausschlaggebende Quellen für die Bewertung und die Nutzung irrelevanter Informationen.

Alle schriftlichen Quellen, auf die die Rater im Folgenden Bezug nehmen, sind im Anhang zu finden. Die Videos der Testungen wurden mit eingereicht.

13 Ergebnisse Fallbeispiel „Björn“

13.1 Analyse der Beurteilungen des Mathematischen FSKs

Mathematisches FSK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	16	64,0	64,0	64,0
	überdurchschnittlich	9	36,0	36,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Mathematisches FSK“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,64$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend zu bezeichnen.

Bei der Bewertung des mathematischen FSKs ist vor allem bei den Ratern, die Björn in dieser Variable als durchschnittlich einstufen die durchgängige Tendenz zu erkennen, die Elternaussage nicht oder nur schwach in das Gesamturteil einzubeziehen. Zwei der Rater führen ausschließlich positive Aspekte an und kommen anschließend zu dem Urteil „durchschnittlich“. Einer der Rater scheint das FSK nicht zu verstehen und bewertet mathematische Leistungen. Ein weiterer Rater bezieht unzulässiger Weise Björns Ehrgeiz in die Bewertung mit ein.

Bei den Ratern, die Björns mathematisches FSK als überdurchschnittlich ausgeprägt ansehen, ist oft eine deutliche Verhaltensbeobachtung-Dominanz erkennbar. Vier dieser Rater gründen ihr Urteil auf irrelevanten Informationen: Dass die Berechnungen des Jungen im UT *Angewandtes Rechnen* korrekt seien, dass er für die Rechnungen Stift und Papier benutze und ähnliches. Zwei weitere Rater dieser Kategorie setzen Elternangaben in Kombination mit der Verhaltensbeobachtung über Björns Selbsteinschätzung.

13.2 Analyse der Beurteilungen des Sprachlichen FSKs

Sprachliches FSK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	2	8,0	8,0	8,0
	durchschnittlich	5	20,0	20,0	28,0
	überdurchschnittlich	18	72,0	72,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Sprachliches FSK“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,39$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als ungenügend zu bezeichnen.

Aufseiten der Bewerter, die Björns sprachliches FSK als überdurchschnittlich ausgeprägt ansehen, besteht die leichte Tendenz, die Elternaussagen weniger stark zu gewichten oder nicht zu erwähnen. Die Eigeneinschätzungen des Jungen sind meist ausschlaggebend. Die weniger fähigkeitsentsprechenden Aufgabenwahlen im UT *Synonyme Finden* werden durch die guten Wahlen im UT *Funktionen Abstrahieren* und durch die Gespräche kompensiert. Drei dieser Rater ziehen unzulässiger Weise den Untertest *Soziales Erfassen und Sachliches Reflektieren* und teils irrelevante Verhaltensbeobachtungen mit ein. Zwei weitere verstehen das Prinzip der fähigkeitsentsprechenden Wahl scheinbar nicht genau.

Zwei der Rater, die Björns sprachliches FSK als durchschnittlich bewerten, stützen sich ausschließlich auf die weniger gute Aufgabenwahl im UT *Synonyme Finden*. Die Restlichen gewichten diesen Aspekt zumindest sehr stark gegenüber Eigen- und Fremdangaben.

Beide Rater, die Björns sprachliches FSK als unterdurchschnittlich einschätzen, gewichten die Aufgabenwahl in UT *Synonyme Finden* sehr stark. Einer der Beurteiler wertet Björns eigene Aussage, gut im sprachlichen Bereich zu sein, ab, da sich diese Einstellung angeblich nicht in der Testleistung niederschläge. Der zweite dieser Rater

bezeichnet Björn undifferenziert als nicht „sattelfest“ in UT *Funktionen Abstrahieren*.
Über alle Gruppen hinweg kommt es zu einer gehäuften Betonung des Mangels an Spontanaussagen.

13.3 Analyse der Beurteilungen der Persistenz

Persistenz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	4	16,0	16,0	16,0
	überdurchschnittlich	21	84,0	84,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Persistenz“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,79$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Fast jeder Rater führt alle Quellen für sein Urteil an. Ausschlaggebend scheint jedoch in fast allen Urteilen die Verhaltensbeobachtung zu sein. Hier werden in einem Viertel der Fälle besonders Björns spätere Nachfragen zu den Lösungen extra vermerkt. Generell richten sich die Bewertungen sehr eng an den vorgegebenen Leitfragen aus. Es treten nur sehr wenige Irrelevanzen auf.

Ein Rater, der die Persistenz als überdurchschnittlich ansieht, bezieht sich in keinsten Weise auf die Fragen und Beobachtungen, sondern führt intrinsische Motivation und Hoffnung auf Erfolg als Begründung an.

Diejenigen, die Björn als durchschnittlich persistent bewerten, sehen in der Verhaltensbeobachtung leichte Persistenzmängel, die sie stark gewichten oder werten die Eltern- und Eigenaussagen als durchschnittlich, ein Rater betont aber selbst, dass er zu einem überdurchschnittlichen Ergebnis tendiert.

13.4 Analyse der Beurteilungen der Prüfungsangst

Prüfungsangst

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	11	44,0	44,0	44,0
	durchschnittlich	14	56,0	56,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Prüfungsangst“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,61$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend zu bezeichnen.

Die Rater, die Björn als unterdurchschnittlich prüfungsängstlich beschreiben, weisen eine deutliche Tendenz auf, alle Quellen ins Urteil einzubeziehen und gleich zu gewichten. Nur zweimal wird nicht auf die Elterninformation eingegangen und einmal die Informationen aus dem Kindergespräch ignoriert. Verhaltensbeobachtungen, insbesondere die Zeitdruck-Beobachtung, wurden am ausführlichsten beschrieben. Zwei Rater bezogen persönlichkeitsbedingte Halo-Effekte in ihr Urteil ein.

Rater, die sich für eine durchschnittlich ausgeprägte Prüfungsangst entscheiden, beziehen in ca. jedem dritten Fall die Elterninformationen nicht mit ein und nennen überwiegend die selbstbeschriebenen Schlafprobleme vor Prüfungen als ausschlaggebend für ihre Bewertung. Es zeigt sich bei mindestens zwei Bewertern die Tendenz, nach Auflistung ausschließlich positiver Prüfungsangstmerkmale trotzdem zu einer „nur“ durchschnittlichen Bewertung zu kommen.

13.5 Analyse der Beurteilungen der Emotionsregulation

Emotionsregulation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	1	4,0	4,0	4,0
	durchschnittlich	20	80,0	80,0	84,0
	überdurchschnittlich	4	16,0	16,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Emotionsregulation“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,71$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Bei der Bewertung der Emotionsregulation werden meist alle Quellen einbezogen. Die einzige Information, die zum Teil ignoriert wird, ist die Selbstbeschreibung. Im Prinzip sind sich alle Bewerter einig, dass Björn eine gute Emotionsregulation aufweist, der Elternbericht daran jedoch Zweifel weckt. Diese Beschreibung von Seiten der Eltern wird unterschiedlich stark gewertet (bei einem der Rater so stark, dass Björn eine unterdurchschnittliche Emotionsregulation attestiert wird) und ist jeweils ausschlaggebend für die Bewertung. Irrelevanzen treten nur äußerst selten auf.

13.6 Analyse der Beurteilungen von Hoffnung auf Erfolg

Hoffnung auf Erfolg

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	13	52,0	52,0	52,0
	überdurchschnittlich	12	48,0	48,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Hoffnung auf Erfolg“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,61$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend zu bezeichnen.

Die Bewertung der Variable „Hoffnung auf Erfolg“ erfolgt in der Mehrzahl aller Rater unter dem Hinweis der Ermangelung von gültigen Verhaltensbeobachtungen im Fall Björn. Die Bewertungen stützen sich somit häufig nur auf einzelnen Informationen aus den Gesprächen.

Hoch gewertete Anstrengungsbereitschaft und positiv bewertete Attributionsstile sind auf Seiten der Bewerter zu nennen, die Björn eine durchschnittliche Hoffnung auf Erfolg zuschreiben. Bei Einem dieser Rater kommt es zu einer irrelevanten Verhaltensbeobachtungen: Björn wähle fähigkeitsentsprechende Aufgaben.

Diejenigen, die Björn in dieser Variable als überdurchschnittlich einstufen, orientieren sich an ähnlichen Aussagen, gewichten diese nur stärker. Auch unter ihnen weisen zwei Rater ungültige Verhaltensbeobachtungen auf: Björn fürchte sich in der Testsituation nicht und sein Ehrgeiz sei beobachtbar. Zusätzlich orientiert sich ein weiterer der Bewerter nur grob an den Aussagen der Facetten und geht nicht auf die genauen Einzelinformationen ein.

13.7 Analyse der Beurteilung von Furcht vor Misserfolg

Furcht vor Misserfolg

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	19	76,0	76,0	76,0
	durchschnittlich	6	24,0	24,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Furcht vor Misserfolg“ beträgt:

$$r_{\text{Finn}} = 0,71$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Vorwegzunehmen ist, dass nur acht der Bewerter, die Björn ein unterdurchschnittlich ausgeprägtes Motiv der Furcht vor Misserfolg attestieren, ihr Urteil zumindest einigermaßen differenziert auf den vorgegebenen Fragen und Beobachtungen gründen und keine Irrelevanzen äußern. Sieben Rater dieser Kategorie äußern teils grobe Irrelevanzen, z. B. dass sich Björn in der Verhaltensbeobachtung schwierigen Aufgaben stelle, dass er kein Feedback brauche, dass er nachfrage, wie etwas funktioniert, wenn er es nicht weiß oder dass er einen motivierten Eindruck hinterlasse. Einer dieser Rater nimmt in keinsten Weise Bezug auf vorgegebene Fragen und Beobachtungen und äußert ausschließlich Irrelevanzen, ein weiterer versteht es nicht, den Attributionsstil korrekt zu bewerten. Die restlichen Rater dieser Kategorie stützen sich nur auf eine oder sehr wenige Aussagen bzw. Beobachtungen.

In der Gruppe der Rater, die Björn ein durchschnittlich ausgeprägtes Motiv der Furcht vor Misserfolg zuschreiben, kommen nur zwei Rater zu einem fundierten Ergebnis. Die anderen vier haben offensichtlich Verständnisschwierigkeiten, wenn es um die Bewertung des Attributionsstils und bei der Bewertung von Feedback und Hilfestellungen und gründen ihr Urteil auf Irrelevanzen. Ein Teil dieser Verwirrungen ist darauf zurückzuführen, dass versäumt wurde, die Bedeutung des Bedürfnisses nach Feedback bzw. nach Hilfe und Bestätigung in der Facette zu erläutern.

13.8 Analyse der Beurteilungen der intrinsischen Motivation

Intrinsische Motivation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	1	4,0	4,0	4,0
	durchschnittlich	8	32,0	32,0	36,0
	überdurchschnittlich	16	64,0	64,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Intrinsische Motivation“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,50$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend zu bezeichnen.

Die einzige Quelle, die bei der Bewertung der intrinsischen Motivation bei vier Ratern vernachlässigt wird, ist die Verhaltensbeobachtung. Sonst wird nahezu immer jede Quelle bei der Urteilsfindung mit erwähnt.

Diejenigen, die Björn als durchschnittlich intrinsisch motiviert ansehen, legen ihren Fokus darauf, dass sie keine Freude in der Testsituation erkennen oder auf die negativen Informationen aus den Gesprächen. Ein Rater listet ausschließlich positive Aspekte auf, entscheidet sich dann jedoch ohne Begründung für eine durchschnittliche Ausprägung.

Die Rater, die Björns intrinsische Motivation als überdurchschnittlich ausgeprägt ansehen, betonen vornehmlich das von Björn und seinen Eltern berichtete und aus der Verhaltensbeobachtung erschlossene Interesse. Hierfür wird manchmal (auch wenn diese Verhaltensbeobachtung eigentlich zur Persistenz gehört) angegeben, dass Björn auch nach der Testung nach Lösungen fragt und dass er generell viel nachfragt. Eine zweimalig vorkommende, wesentlich irrelevantere Beobachtung ist das Weiterarbeiten an einer Aufgabe trotz abgelaufener Zeit.

Der Rater, der Björns intrinsische Motivation als unterdurchschnittlich einschätzt, wertet es (entgegen der Facette) als negativ, dass Björn nur lernt, wenn ihn etwas interessiert.

13.9 Analyse der Beurteilungen der extrinsischen Motivation

Extrinsische Motivation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	3	12,0	12,0	12,0
	durchschnittlich	20	80,0	80,0	92,0
	überdurchschnittlich	2	8,0	8,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Extrinsische Motivation“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,69$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend/ nahezu gut zu bezeichnen.

Die 20 Bewerter, die Björn eine durchschnittlich ausgeprägte extrinsische Motivation attestieren, berücksichtigen Großteils alle Quellen und mitteln die meist als unauffällig gewertete Verhaltensbeobachtung mit den leichten Hinweisen auf extrinsische Anreize in den verbalen Informationsquellen. Immerhin berücksichtigen sechs Rater die Verhaltensbeobachtung nicht, während sich zwei weitere ausschließlich auf sie stützen. Es treten keine nennenswerten Irrelevanzen auf.

Die drei Rater, deren Bewertung „unterdurchschnittlich“ lautet, ignorieren die Hinweise auf extrinsische Motivation. Einer von ihnen interpretiert Nachfragen während der Testung als Hinweis auf intrinsische Motivation und ein zweiter nimmt die Tatsache, dass Björn besonders stark lernt, wenn er zwischen 2 Noten steht, als Indiz für geringe extrinsische Motivation.

Die zwei Rater, die Björn eine überdurchschnittlich hohe extrinsische Motivation zuschreiben, gewichten die relevanten Hinweise auf extrinsische Motivation sehr stark, fügen jedoch keine Irrelevanzen an.

13.10 Analyse der Beurteilungen von Reflexivität/ Impulsivität

Reflexivität/ Impulsivität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich reflexiv, überd. impulsiv	4	16,0	16,7	16,7
	durchschnittlich ref, durchschn. imp	9	36,0	37,5	54,2
	überdurchschnittlich reflexiv, unterdurchschnittlich impulsiv	11	44,0	45,8	100,0
	Gesamt	24	96,0	100,0	
Fehlend	System	1	4,0		
Gesamt		25	100,0		

Für die Variable „Reflexivität/ Impulsivität“ äußert einer der Rater, dass die Kategorien impulsiv/ reflexiv sich seiner Meinung nach nicht gegenseitig ausschließen und er deshalb keine Bewertung treffen kann.

Die Berechnung des Übereinstimmungsmaßes erfolgt somit für 24 Personen. Die Interraterreliabilität für die Variable „Reflexivität/ Impulsivität“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,18$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als ungenügend zu bezeichnen.

Vorwegzunehmen ist, dass nur ein Bruchteil der Rater die Elternaussagen für die Bewertungen mit einbeziehen. Die meisten orientieren sich an der Verhaltensbeobachtung. Nur drei Rater (von denen alle Björn als überdurchschnittlich reflexiv einstufen) beziehen sich explizit auf fordernde Aufgaben, so wie die Anweisungen es verlangen. Alle anderen Rater bewerten seinen Arbeitsstil über schwierige und leichte Aufgaben hinweg, einige Rater erwähnen explizit, dass das Kind bei leichten Aufgaben impulsiv handelt und ziehen diese Aussage in ihre Bewertung ein. Dies führt zu hohen Unstimmigkeiten der Ratings und muss als Hauptgrund für die schlechte Übereinstimmung angesehen werden.

Die Rater, die Björns Arbeitsstil als überdurchschnittlich reflexiv bewerten, äußern deutlich mehr irrelevante Begründungen für ihre Wahl als diejenigen, die Björn als durchschnittlich reflexiv/ impulsiv einkategorisieren: Unter anderem ziehen zwei von ihnen irrelevante UTs in die Bewertung ein, ein anderer Björns interessierte, gelassene Art, ein weiterer nimmt Björns häufige Lösungen als Anhaltspunkt, ein nächster lässt Björns konsequente und nicht gestresste Art in das Urteil einfließen.

Diejenigen, die Björn als überdurchschnittlich reflexiv einstufen, gewichten ihre Beobachtungen, die auf impulsive Tendenzen verweisen (wobei an dieser Stelle abermals angemerkt sei, dass keiner dieser Rater sich auf die Aufgaben bezieht, die Björn schwer fallen, so wie es die Instruktion verlangt) sehr stark.

13.11 Analyse der Beurteilungen von Selbständigkeit

Selbständigkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	5	20,0	20,0	20,0
	überdurchschnittlich	20	80,0	80,0	100,0
	Gesamt	25	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Selbständigkeit“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,75$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Die meisten Rater beziehen alle Quellen in ihr Urteil ein. Es ist bei fast jedem Rater die Tendenz zu erkennen, die Verhaltensbeobachtung nicht wortgenau nachzuvollziehen. Stattdessen wird ein Fragen nach Hilfe generell als unselbständig und das Ausbleiben von Bitten um Hilfestellungen als selbständig angesehen.

Drei der Bewerter, die Björn als überdurchschnittlich selbständig beurteilen, stützen sich ausschließlich auf die Verhaltensbeobachtung. Einer der Rater der Kategorie „überdurchschnittlich“ nennt unrichtigerweise Björns reflexiven, konzentrierten Arbeitsstil als Begründung für sein Urteil. Ein weiterer bezieht fälschlicherweise die unproblematische Situation des Ablösens von den Eltern in seine Bewertung ein.

Zwei Rater listen ausschließlich positive Aspekte auf und kommen dann ohne Begründung zu einem durchschnittlichen Ergebnis. Ein weiterer Rater dieser Kategorie nennt kaum fundierte Begründungen für seine Wahl. Die restlichen Selbständigkeitsbewertungen dieser Gruppe lassen sich auf stärkere Gewichtung einzelner, tatsächlich vorhandener, negativer Aspekte zurückführen.

14 Ergebnisse Fallbeispiel „Moritz“

14.1 Analyse der Beurteilungen des Mathematischen FSKs

Mathematisches FSK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	6	27,3	27,3	27,3
	überdurchschnittlich	16	72,7	72,7	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Mathematisches FSK“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,69$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend/nahezu gut zu bezeichnen.

Über die Hälfte der Rater, die Moritz mathematisches FSK als durchschnittlich bewerten, beziehen die Angaben der Eltern nicht bzw. kaum ein. Eigenangaben und Verhaltensbeobachtungen sind leicht dominierend. Vier der Beurteiler dieser Gruppe bewerten Moritz leicht verfehltes Aufgabenwahlverhalten in der Testung als ausschlaggebend für ihre „nur“ durchschnittliche Bewertung; alle anderen Quellen werden überwiegend als positiv gewertet. Einer der Rater versteht nicht, was eine fähigkeitsentsprechende Wahl ist. Drei Beurteiler führen Irrelevanzen mit an: Moritz habe einen impulsiven Arbeitsstil, schreibe nichts auf bei mathematischen Aufgaben und weise ein erhöhtes Rateverhalten auf, weshalb auf eine hohe Erwartung, Erfolge zu erzielen, spekuliert wird.

Die meisten der 16 Rater, die Moritz mathematisches FSK als überdurchschnittlich einschätzen, beziehen alle Quellen in ihr Urteil ein. Wenn etwas nicht mit einbezogen wird, sind es meist die Elternangaben. Vier dieser Bewerter treffen ihre Entscheidungen aufgrund des von ihnen als gut einkategorisierten Aufgabenwahlverhaltens von Moritz und seiner Selbstbeschreibungen. Acht weitere der Bewerter der „überdurchschnittlich“-Kategorie gewichten die Angaben von Moritz (mitunter in Inbezugnahme der elterlichen

Informationen) am stärksten, unter schwächerem Einbezug der Verhaltensbeobachtung. Die restlichen Rater führen viele Aspekte an ohne konkrete Gewichtungen erkenntlich zu machen. Fünf der 16 Rater äußern Irrelevanzen: Moritz habe mit Sicherheit und nach kurzer Zeit geantwortet, er habe einige Fragen nicht richtig beantworten können, er habe sich auf neue Aufgaben gefreut, er habe ruhig gewirkt, er habe keine Hilfsmittel benutzt. Einer der 16 Rater bewertet Moritz fähigkeitsentsprechende Aufgabenwahl falsch.

Mangelnde Spontanäußerungen von Moritz werden in jeder Kategorie einige Male angemerkt.

14.2 Analyse der Beurteilungen des Sprachlichen FSKs

Sprachliches FSK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	3	13,6	13,6	13,6
	überdurchschnittlich	19	86,4	86,4	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Sprachliches FSK“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,81$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Über alle Rater hinweg besteht die Tendenz, alle Quellen explizit in das Urteil mit einzubeziehen. Wenn eine Quelle nicht angeführt wird, dann ist dies die Information seitens der Eltern.

Zwei der Rater, die Moritz sprachliches FSK als durchschnittlich bewerten, geben seine nicht genau fähigkeitsentsprechende Aufgabenwahl als ausschlaggebend für ihr Urteil an. Einer von ihnen und der bisher nicht beschriebene Rater kommen aufgrund von Irrelevanzen zu ihrem Ergebnis: Moritz verhalte sich unsicher und die Testleistung im Untertest *Synonyme Finden* sei schwach.

Nahezu alle Rater, die zu einem überdurchschnittlichen Ergebnis kommen, treffen fundierte, differenzierte Urteile. Eigenangaben und Verhaltensbeobachtungen scheinen ausschlaggebend zu sein.

Mangelnde Spontanäußerungen werden in beiden Kategorien einige Male angemerkt.

14.3 Analyse der Beurteilungen der Persistenz

Persistenz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	8	36,4	36,4	36,4
	überdurchschnittlich	14	63,6	63,6	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Persistenz“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,64$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend zu bezeichnen.

Nahezu alle Rater führen zur Urteilsfindung in korrekter Weise alle Quellen an. Es kommt nur in zwei Fällen zu etwas oberflächlichen Begründungen. Von dem Konstrukt abweichende Irrelevanzen werden in keinem Fall genannt. In beiden Gruppen erwähnen einige Rater, dass ihnen die Persistenz-Beobachtung für ein so leistungsstarkes Kind schwer fällt, da Moritz kaum auf schwierige Aufgaben trifft. Die Informationen aus Eltern- und Kindgespräch gehen in fast jeder Bewertung als überdurchschnittlich in die Wertung ein.

Fünf von acht Bewertern, die Moritz als durchschnittlich persistent einstufen, geben an, dass der ausschlaggebende Grund hierfür sein schnelles Aufgeben im Untertest *Angewandtes Rechnen* ist. Einer dieser fünf und ein weiterer Rater der acht sehen es zusätzlich als Bewertungsgrundlage an, dass Moritz laut transkribierter Information bei Dingen, die ihm keinen Spaß bringen, eher wenig persistent ist.

Die Rater, die Moritz überdurchschnittlich persistent einschätzen, schwächen das Verhalten im Untertest *Angewandtes Rechnen* durch die positiven gezeigten Reaktionen in Untertest *Antizipieren und Kombinieren-figural* und *Analysieren und Synthetisieren* ab. Zwei Rater der Gruppe werten seine Reaktionen im Untertest *Angewandtes Rechnen* auch als positiv.

14.4 Analyse der Beurteilungen der Prüfungsangst

Prüfungsangst					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	20	90,9	90,9	90,9
	durchschnittlich	2	9,1	9,1	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Prüfungsangst“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,87$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Fast alle Rater beziehen alle Quellen in ihr Urteil ein, wobei die Verhaltensbeobachtung meist am stärksten, die Eigenangaben des Kindes am zweitstärksten und die Angaben der Eltern am Schwächsten gewichtet werden. Innerhalb der Verhaltensbeobachtungen wird am genauesten auf die körperlichen Symptome und das Verhalten während des Untertests *Kodieren und Assoziieren* eingegangen.

Zwei der Rater sehen Moritz Prüfungsangst als durchschnittlich an, da sie Moritz Angabe, er sei vor einigen Prüfungen manchmal etwas aufgeregt, stärker gewichten als die 20 Rater der Kategorie „unterdurchschnittlich“.

Innerhalb der Rater, die Moritz als unterdurchschnittlich prüfungsängstlich bewerten, tritt ein Typ von leichten Irrelevanzen vier Mal auf: Das Kind wird als entspannt, cool und locker beschrieben. Diese Beschreibungen sollen jedoch wahrscheinlich die körperlichen Symptome umschreiben. Einer der Rater dieser Gruppe bedient sich schwererer Irrelevanzen: Moritz Bereitschaft, nachzufragen, wenn er etwas nicht versteht, wird als widersprüchlich zu Prüfungsängstlichkeit dargestellt.

14.5 Analyse der Beurteilungen der Emotionsregulation

Emotionsregulation					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	9	40,9	40,9	40,9
	überdurchschnittlich	13	59,1	59,1	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Emotionsregulation“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,62$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend zu bezeichnen.

Fast alle Rater stützen sich explizit auf alle vorhandenen Quellen und geben differenzierte Urteile ab. Es kommt insgesamt nur bei drei Ratern zu irrelevanten Begründungen: Zweimal wird mit einbezogen, dass Moritz sich bei den Eltern Trost suchen kann und einmal wird angeführt, dass es gut für seine Emotionsregulation sei, dass er die Einstellung hat, dass man über Übung viel erreichen kann.

Diejenigen, die Moritz Emotionsregulation als überdurchschnittlich gut bewerten, gewichten Informationen über seinen schlechten früheren Umgang mit Emotionen und seinen lang anhaltenden Ärger nach wichtigen Rückschlägen gering gegenüber den sonst durchweg positiv gewerteten Informationen. Leichte Dominanz scheint die Verhaltensbeobachtung zu haben.

Zwei der neun Bewerter, die Moritz eine durchschnittliche Emotionsregulation attestieren, kommen aufgrund seiner ehemals schlechten Emotionsregulation zu diesem Urteil, drei weitere lassen ihr Gesamturteil dadurch in den durchschnittlichen Bereich absinken, da Moritz sich bei wichtigen Dingen nach eigenen Angaben lange ärgert. Drei Bewerter listen ausschließlich positive Dinge auf und kommen dann zu einer durchschnittlichen Endbewertung.

14.6 Analyse der Beurteilungen von Hoffnung auf Erfolg

Hoffnung auf Erfolg

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	5	22,7	22,7	22,7
	überdurchschnittlich	17	77,3	77,3	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Hoffnung auf Erfolg“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,72$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Einer der fünf Rater, die Moritz eine durchschnittliche Ausprägung von Hoffnung auf Erfolg zuschreiben, weist eine unpassende Begründung auf: Er bezieht nur das als positiv bewertete Attributionsmuster des Jungen in die Beurteilung ein, kreuzt dann aber „nur“ durchschnittlich an. Die restlichen vier Rater dieser Kategorie berücksichtigen alle Quellen, zwei von ihnen geben das Fehlen von Moritz Kommentaren als ausschlaggebende Begründung für ihr Urteil an, die anderen Zwei sehen Moritz Angaben, er strenge sich nicht immer so gerne an, als Hauptgrund für ihr Urteil an. Alle anderen Informationen scheinen von jedem Rater als positiv gewertet zu werden.

Zehn der 17 Rater, die bei Moritz eine überdurchschnittliche Ausprägung von Hoffnung auf Erfolg erkennen, beziehen alle Quellen ein, bewerten fast alle Angaben als positiv oder gewichten erkannte Mängel leicht. Von ihnen äußern fünf Rater zusätzliche Irrelevanzen: Moritz wirke erfolgserwartend, Moritz rate viel, was ihn als zuversichtlich kennzeichne, Moritz treffe fähigkeitsentsprechende Aufgabenwahlen und er hinterlasse einen zuversichtlichen Eindruck. Sechs der 17 Rater stützen sich ausschließlich auf die Informationen aus den Gesprächen und dem Fragebogen. Sie alle bewerten vor allem den Attributionsstil des Jungen als ausschlaggebend. Einige bewerten auch seine Anstrengungsbereitschaft positiv. Irrelevanzen, die die Urteile mit begründen, treten bei drei dieser Rater auf: Moritz wirke positiv gestimmt bei Herausforderungen, Moritz weise hohen Ehrgeiz auf, Moritz kenne kaum Misserfolge.

Es wurde des Öfteren vermerkt, dass die Verhaltensbeobachtungen nicht sehr ergiebig waren, da Moritz in der Testsituation generell sehr still und unauffällig gewesen ist, was den verminderten Bezug auf die Verhaltensbeobachtung bei einigen Ratern erklären könnte.

14.7 Analyse der Beurteilungen von Furcht vor Misserfolg

Furcht vor Misserfolg

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	18	81,8	81,8	81,8
	durchschnittlich	4	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Furcht vor Misserfolg“ beträgt:

$$r_{\text{Finn}}=0,77$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Die vier Rater, die Moritz Furcht vor Misserfolg als durchschnittlich ausgeprägt ansehen, beziehen jeweils alle Quellen in ihr Urteil ein, zwei von ihnen weisen in der Verhaltensbeobachtung jedoch Fehler auf: Moritz sei nicht übermotiviert und er probiere aus, verbessere sich aber stets selbst. Generell gründen die Urteile auf einzelnen, unterschiedlichen Hinweisen für Furcht vor Misserfolg, wobei zwei Rater selbst angeben, dass sie mit ihrem Urteil nur auf „Nummer sicher“ gehen und eigentlich zu einem unterdurchschnittlichen Ergebnis tendieren.

Zehn der 18 Rater, die Moritz Furcht vor Misserfolg als unterdurchschnittlich ausgeprägt bewerten, beziehen alle Quellen in ihr Ergebnis ein und bewerten alle Quellen gleichermaßen als Hinweis auf unterdurchschnittliche Furcht vor Misserfolg. Die restlichen Rater stützen sich ausschließlich, dafür jedoch meist gut differenziert auf die Gesprächs- und Fragebogeninformationen. Innerhalb der Gruppe der Rater, die Moritz eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Furcht vor Misserfolg attestieren, kommt es zu folgenden Irrelevanzen: Misserfolge hätten keinen Einfluss auf nachfolgende Aufgaben und Moritz wähle sich fähigkeitsentsprechende Aufgaben. Zwei der Rater nehmen die Information, dass Moritz kein Feedback in der Testung haben möchte als Hinweis darauf, dass seine Furcht vor Misserfolg unterdurchschnittlich ausgeprägt sein muss, was falsch ist, jedoch daher rührt, dass versäumt wurde, es in die Facette aufzunehmen.

Es ist einschränkend anzumerken, dass für mehrere Rater die Verhaltensbeobachtungen nicht sehr ergiebig waren, da Moritz in der Testsituation generell sehr still und unauffällig gewesen sei, weshalb diese eventuell nicht so häufig Eingang in die Urteile gefunden hat.

14.8 Analyse der Beurteilungen der intrinsischen Motivation

Intrinsische Motivation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Durchschnittlich	5	22,7	22,7	22,7
	überdurchschnittlich	17	77,3	77,3	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Intrinsische Motivation“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,72$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als gut zu bezeichnen.

Die meisten Rater ziehen alle oder mehrere Quellen in ihr Urteil ein. Eigenangaben werden fast immer berücksichtigt und genau so wie Verhaltensbeobachtungen stark gewichtet. Elternangaben scheinen tendenziell ein geringeres Gewicht zu haben. Kritisch zu sehen ist, dass Moritz Ehrgeiz häufig ohne weitere Kommentare als Hinweis auf „nur“ durchschnittliche oder überdurchschnittliche intrinsische Motivation angesehen wird.

Drei der fünf Rater, die Moritz als durchschnittlich intrinsisch motiviert einschätzen, geben hierfür primär nicht erkennbare Freude während der Testung an. Ein weiterer Rater führt nur positive Punkte an und kommt dann zu dem Urteil „durchschnittlich“. Der letzte Rater nennt eine falschen Begründung: Moritz sei ehrgeizig und könne deshalb nicht als intrinsisch motiviert bezeichnet werden.

Zehn der 17 Rater, die Moritz als überdurchschnittlich intrinsisch motiviert ansehen, bewerten explizit alle verfügbaren Quellen als klare Hinweise für eine überdurchschnittlich ausgeprägte intrinsische Motivation. Nur einer gibt an, dass er Moritz Interesse und Freude während der Testung nicht hoch einschätzt. Zwei Rater stützen sich nur auf die Eigenangaben des Kindes. Zwei weitere Rater beziehen sich nur auf die Aussagen der Eltern und des Kindes. Die restlichen Rater führen unterschiedliche Quellenkombinationen an. Nur einer dieser Beurteiler gibt an, dass er bei Moritz in der Testung kein Interesse und keine Freude feststellen kann. Bei drei Ratern dieser

Kategorie kommt es zu nicht zulässigen Begründungen: Moritz lasse sich nicht von anderen stressen, ihm sei es wichtig, unter den Klassenbesten zu liegen und die Familienansprüche seien förderlich für die intrinsische Motivation.

14.9 Analyse der Beurteilungen der extrinsischen Motivation

Extrinsische Motivation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterdurchschnittlich	9	40,9	40,9	40,9
	durchschnittlich	11	50,0	50,0	90,9
	überdurchschnittlich	2	9,1	9,1	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Extrinsische Motivation“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}}=0,37$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als ungenügend zu bezeichnen.

Über alle Bewertungen hinweg nehmen die meisten Rater vielseitig die vorgegebenen Quellen für ihr Urteil in Anspruch. In der Kategorie „durchschnittlich“ gehen drei Rater nicht auf die Verhaltensbeobachtung ein, einer stützt sich nur auf sie. In den anderen beiden Kategorien geht jeweils nur einer der Rater nicht auf die Verhaltensbeobachtung ein. Kritisch zu sehen ist, wie auch bei der Bewertung der intrinsischen Motivation, dass Moritz Ehrgeiz manchmal ohne weitere Kommentare als Hinweis auf eine starke oder schwache Ausprägung extrinsischer Motivation angesehen wird.

Von den elf Ratern, die Moritz als durchschnittlich extrinsisch motiviert ansehen, fällen neun ihr Urteil aufgrund von Moritz Angaben, dass er in gemäßigem Ausmaß Noten als Anreiz zum Lernen und auch als Status ansieht, dass ihm Erfolge sehr wichtig sind und/oder dass ihm Lob und Anerkennung wichtig zu sein scheinen. Einer der Rater wertet die starken emotionalen Reaktionen der Mutter auf Moritz Leistungen als förderlich für die extrinsische Motivation. Ein Rater listet nur Dinge auf, die gegen extrinsische Motivation sprechen und entscheidet sich für eine durchschnittliche Ausprägung. Eine irrelevante Begründungen für die Urteile in dieser Gruppe tritt auf: Leistungs- und konkurrenzbezogene Hobbies werden von dem Rater als Hinweise für extrinsische Motivation angesehen.

Acht der neun Rater, die sich für die Kategorie „unterdurchschnittlich“ entschieden haben, gründen ihr Urteil auf den von ihnen befundenen Mangel an Hinweisen auf extrinsische Motivation in allen Bereichen. Eines der Urteile ist nicht sinnvoll begründet. Es kommt zu keinen schwereren Irrelevanzen.

Der erste der zwei Rater, die Moritz als überdurchschnittlich extrinsische motiviert ansehen, betont die besondere Wichtigkeit von Noten und gezeigten Leistungen von Moritz, seine mangelnde Lernfreude und den großen gezeigten Stolz der Eltern auf hohe Leistungen. Der zweite begründet sein Urteil ähnlich und sieht zusätzlich in der Verhaltensbeobachtung eine starke Tendenz von Moritz, das Lob der Testleiterin zu fordern und darauf zu achten.

14.10 Analyse der Beurteilungen von Reflexivität/ Impulsivität

Reflexivität vs Impulsivität

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig unterdurchschnittlich reflexiv, überd. impulsiv	6	27,3	27,3	27,3
durchschnittlich ref, durchschn. imp	14	63,6	63,6	90,9
überdurchschnittlich reflexiv, unterdurchschnittlich impulsiv	2	9,1	9,1	100,0
Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Reflexivität/ Impulsivität“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,48$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als unbefriedigend zu bezeichnen.

Es besteht eine ziemlich starke, gruppenübergreifende Tendenz, bei der Bewertung des Arbeitsstils die Elternangaben nicht oder nur gering zu gewichten/ mit einzubeziehen. Desweiteren bezieht sich, gruppenübergreifend, kaum ein Rater explizit auf fordernde Aufgaben.

Acht der 14 Urteiler, die Moritz als durchschnittlich reflexiv einschätzen, sprechen explizit den UT *Angewandtes Rechnen* als Hinweis auf impulsives Verhalten an. Fünf dieser acht Rater bewerten Moritz Verhalten in den UTs *Antizipieren und Kombinieren-figural* und *Analysieren und Synthetisieren* als unauffällig bzw. leicht reflexiv; die UTs *Realitätssicherheit* und *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit* werden unterschiedlich bewertet. Vier weitere Rater der Gruppe begründen überblicksartig, ein weiterer Rater beschreibt unterschiedliche Arbeitsstile je nach Schwierigkeit der Aufgabe, was als Irrelevanz angesehen werden muss, da nur auf Aufgaben fokussiert werden sollte, die dem Kind schwer fallen. Generell geht niemand dieser Gruppe explizit auf diesen Typ von Aufgaben ein, es entsteht der Eindruck, dass häufig alle Aufgabentypen in das Urteil

einfließen. Weitere Irrelevanzen treten auf: Moritz arbeite schnell, ein weiterer Rater nimmt Verhaltensbeobachtungen aus Untertest *Soziales Erfassen und Sachliches Reflektieren* zur Hilfe.

Auch in der Gruppe der Studenten, die Moritz als unterdurchschnittlich reflexiv bewerten, sprechen drei Rater UT *Angewandtes Rechnen* als Hinweis für Impulsivität an. Einer von ihnen richtet sich nur nach diesem UT in seiner Begründung, da Moritz die anderen UTs nicht gefordert hätten. Alle anderen UTs werden, wenn sie angesprochen werden, auch als Hinweise für impulsives Verhalten gewertet, wobei die verbliebenen drei Rater eher eine globale Beurteilung abgeben, ohne differenziert auf einzelne UTs einzugehen.

Einer der zwei Rater, die Moritz als überdurchschnittlich reflexiv bewerten, bezieht sich nicht konkret auf UTs, sondern gibt ein Globalurteil ab und bezieht die Beobachtung, dass Moritz viele Aufgaben löse, als irrelevante Begründung für sein Urteil ein. Für den zweiten Rater dieser Kategorie sind die, als reflexiv bewerteten, Verhaltensbeobachtungen im UT *Antizipieren und Kombinieren-figural* und *Analysieren und Synthetisieren* ausschlaggebend.

14.11 Analyse der Beurteilungen von Selbständigkeit

Selbständigkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	durchschnittlich	15	68,2	68,2	68,2
	überdurchschnittlich	7	31,8	31,8	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Die Interraterreliabilität für die Variable „Selbständigkeit“ beträgt folglich:

$$r_{\text{Finn}} = 0,66$$

Gemäß der festgelegten Kategorien ist die Interraterreliabilität als befriedigend zu bezeichnen.

Acht der 15 Rater, die Moritz als durchschnittlich selbständig einkategorisieren, werten die Verhaltensbeobachtung positiv und sehen die Informationen aus den Gesprächen und dem Fragebogen als Hinweis für eine geringere Selbständigkeit. Die Gewichtung fällt bei ihnen auf die Gesprächsinformationen. Vier weitere Rater der Kategorie „durchschnittlich selbständig“ beziehen die Verhaltensbeobachtung nicht explizit in ihr Urteil ein, sehen jedoch die gleichen Schwierigkeiten in den Gesprächen. Drei Beurteiler werten jeweils alle Quellen als durchschnittlich. Insgesamt äußern fünf Rater Irrelevanzen: Moritz brauche keine Rückmeldung während der Testung, Moritz frage manchmal nach, was gemeint ist, Moritz habe kein Problem damit, dass seine Eltern den Raum verlassen und Moritz sei in einem Internat.

Fünf der sieben Beurteiler, die Moritz eine überdurchschnittlich ausgeprägte Selbständigkeit zuschreiben, bewerten alle gegebenen Quellen und Informationen als positiv, wobei einer von ihnen die Verhaltensbeobachtung nicht in sein Urteil einbezieht. Die zwei verbleibenden Rater merken Kommentare der Eltern und des Kindes an, die auf weniger hohe Selbständigkeit hindeuten, aber gewichten die Verhaltensbeobachtung stärker. Eine ausschlaggebende Irrelevanz ist für drei Rater dieser Kategorie, dass Moritz in einem Internat beschult wird, was sich generell positiv auf die Selbständigkeit auswirke.

15 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die Ergebnisse der Diplomarbeit lassen sich folgendermaßen darstellen: Die Beurteilerreliabilitäten sind überwiegend als befriedigend ($r_{\text{Finn}} \geq 0,50$) oder gut ($r_{\text{Finn}} \geq 0,70$) einzustufen. Unter dem gesetzten Mindestkriterium $r_{\text{Finn}} \geq 0,50$ lagen im Fall Björn die Ergebnisse des sprachlichen FSKs und der Reflexivität/ Impulsivität. Mangelnde Interraterreliabilitäten weisen im Fall Moritz die Anleitungen zur Erfassung der extrinsischen Motivation und die der Reflexivität/ Impulsivität auf (Tabelle 1).

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Finn-Koeffizienten

Variablenname	Finn-Koeffizienten,	Finn-Koeffizienten,
	Fall Björn	Fall Moritz
Mathematisches FSK	0,64	0,69
Sprachliches FSK	0,39	0,81
Persistenz	0,79	0,64
Prüfungsangst	0,61	0,87
Emotionsregulation	0,71	0,62
Hoffnung auf Erfolg	0,61	0,72
Furcht vor Misserfolg	0,71	0,77
Intrinsische Motivation	0,50	0,72
Extrinsische Motivation	0,69	0,37
Reflexivität/ Impulsivität	0,18	0,48
Selbständigkeit	0,75	0,66

Die Hauptursachen für mangelnde Interraterreliabilität sind 1.) Unterschiedliche Gewichtungen einzelner Informationen durch die Rater und 2.) Verständnisprobleme und 3.) Einbezug von Irrelevanzen in die Bewertung.

Für nahezu alle bewerteten Variablen gilt, dass dem Einbezug von Irrelevanzen durch eine genauere Rater-Einschulung entgegengewirkt werden muss, wobei die in dieser Arbeit aufgetretenen Irrelevanzen als Beispiele dienen könnten, um den Ratern zu vermitteln, was nicht als Bewertungsgrundlage einbezogen werden darf.

Differenziertere Maßnahmenvorschläge zur Verbesserung der Interraterreliabilitäten werden im folgenden Diskussions-Kapitel dargestellt.

16 Diskussion

16.1 Übergreifende Diskussion

Aufgrund der empirischen Ergebnisse ist festzuhalten, dass die Konstruktion eines Leitfragensystems, das eine mindestens zufriedenstellende Interraterreliabilität aufweist, gelungen ist. Es liefert schon in der ersten Erprobungsphase zufriedenstellende Ergebnisse und lässt nach weiterer Bearbeitung darauf hoffen, ein sehr präzises Instrument zu werden. Das System könnte dann als Verbesserung der im AID 2.2 (Kubinger, 2009) gängigen, groben Einschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen angesehen werden.

Minderungen der Übereinstimmungen ergeben sich teilweise aus den zugrundeliegenden Problemen im Umgang mit dem System, auf die in den folgenden Kapiteln genauer eingegangen wird. Es kann jedoch im Vorwege festgehalten werden, dass zu einer längeren, gezielten Schulung der Rater vor der nächsten Anwendung geraten werden muss, um Fehlerquellen zu verringern und somit die Übereinstimmungen der Bewertungen zu erhöhen. Der Umgang mit dem Leitfragensystem erschwert sich zusätzlich durch seine Komplexität. Es ist deshalb generell anzudenken, bei einigen Konstrukten die vorliegenden redundanten Fragen an Eltern und Kind literaturgeleitet zu streichen. Weitere, speziellere Ausschlüsse von Fragen werden in den nachfolgenden Kapiteln diskutiert.

Dem in dieser Diplomarbeit auftauchenden Problem der unterschiedlichen Gewichtungen seitens der Rater wäre durch die Implementierung einer leicht verständlichen Gewichtungsregel beizukommen. So sollte eine literatur- oder trennschärfeanalysegeleitete, grobe Einteilung der Fragen und Beobachtungen in „sehr wichtig“, „wichtig“ und „weniger wichtig“ zu verbesserten Übereinstimmungen der Rater führen.

Die bisherigen Videoaufzeichnungen sind teilweise zu bemängeln. Die Distanz der Kamera erschwert das Erkennen von Gesichtsausdrücken und Sonneneinstrahlung verzerrt die Aufnahme des Arbeitstisches im ersten Teil des Falles Björn. Die nachfolgenden Falldokumentationen sollten vermehrt auf die Qualität des Videos achten.

16.2 Mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept

Die Finn-Koeffizienten sind in beiden Fällen als befriedigend anzusehen ($r=0,64$ und $0,69$). Die Formulierung der Facette, im Speziellen der beschriebene Vergleich mit anderen Leistungen, führte jedoch häufiger zu Unverständnis und ist einfacher auszuführen. Es ist dann auch zu betonen, dass das FSK nicht mit erreichter Leistung gleichzusetzen ist, sondern nur mit ihr zusammenhängt, um zu verhindern, dass Rater (wie in dieser Diplomarbeit in Einzelfällen geschehen ist) nur die Leistung bewerten.

Die Elternbewertungen werden tendenziell gering gewichtet oder nicht in die Bewertung mit aufgenommen. Auch wenn eine Einschätzung des kindlichen FSKs durch die Eltern laut Marsh und Craven (1991) eine valide Informationsquelle ist, trifft die direkte Einschätzung durch das Kind die Definition des Konstrukts besser und wird auch von den Ratern automatisch als wichtiger bewertet, sodass man die Fragen an die Eltern, die die direkte Ausprägung des FSKs betreffen, entfernen kann; dies sind die Fragen Nummer 1) und 2). Auch Frage Nummer 8) ist zu entfernen: Die zusätzliche Frage nach der „Hilfe und Bestätigung“ ist überflüssig und wird kaum mit einbezogen.

Wenn eine Gewichtungsregel eingeführt wird, ist diese so zu legen, dass die Eigenangaben des Kindes als Schwerpunkt zu setzen sind. Das (teils nur leicht auffällige) Aufgabenwahlverhalten wurde von den Ratern häufig überbetont und war oft ausschlaggebender Grund für eine schlechtere Bewertung. Dies ist alleine schon aufgrund der Tatsache, dass die Kinder nicht wissen, wie viele Aufgaben sie tatsächlich gelöst haben, als weniger valide und deshalb als weniger gewichtig darzustellen.

16.3 Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

Die Finn-Koeffizienten weisen eine sehr hohe Differenz auf ($r=0,39$ und $0,81$). Dies ist in hohem Maße auf die starke Gewichtung der nicht fähigkeitsentsprechenden Wahl im Fall Björn (Untertest *Synonyme Finden*) durch einige Rater zurückzuführen. Die für das mathematische FSK vorgeschlagene geringere Gewichtung der Information der fähigkeitsentsprechenden Wahl zeigt an dieser Stelle deutlich seine Dringlichkeit. Die höhere Gewichtung kindlicher Angaben für das Gesamturteil ist, wie auch bei dem mathematischen FSK, aus der Definition leicht zu begründen.

Die Kritik hinsichtlich der Formulierung der Facetten ist die Selbe wie für die Facette des mathematischen FSKs. Der Ausschluss der Fragen 1), 2) und 8) ergibt sich aus der vorangegangenen Diskussion über das mathematische FSK. Bei der Bewertung des sprachlichen FSKs kam es einige Male zum Einbezug der (vermeintlichen) Leistungen der Untertests *Synonyme Finden* und *Funktionen Abstrahieren*. Es wäre eventuell ein Hinweis nötig, dass erbrachte Leistungen in den Untertests nicht als Basis für die Bewertung des FSKs herangezogen werden dürfen. Auch ist zu betonen, dass nur diese beiden Untertests relevant sind für das sprachliche FSK. Dies sollte verhindern, dass Rater, wie in der vorliegenden Untersuchung, den Untertest *Soziales Erfassen und Sachliches Reflektieren* mit einbeziehen.

16.4 Persistenz

Die Finn-Koeffizienten liegen im befriedigenden/ guten Bereich ($r=0,79$ und $0,64$). Die Konstruktion kann auch in Anbetracht der Auswertung der Rater-Begründungen als gelungen angesehen werden. Irrelevante Begründungen treten sehr selten auf und es wird in der Verhaltensbeobachtung (anders als bei der Bewertung des Arbeitsstils) explizit auf die dem Kind schwer fallenden Aufgaben eingegangen. Das Entfernen von Fragen ließe sich nicht begründen. Es liegt bisher kein Grund vor, eine der Informationsquellen höher zu gewichten als eine andere, so dass zu einer gleichmäßigen Gewichtung geraten werden kann.

16.5 Prüfungsangst

Die Interraterreliabilitäten sind befriedigend/ gut ($r=0,61$ und $0,87$). Auch die Analyse der Begründungen gibt kaum Anlass zu Kritik. Hinsichtlich der Konstruktion sei jedoch darauf verwiesen, dass in der Facette klarer darauf eingegangen werden muss, dass ein bestrafender Erziehungsstil (vor allem in Kombination mit hohem Leistungsdruck) die Prüfungsängstlichkeit erhöht (vgl. Krohne, 1985, Helmke & Väh-Szusdziara 1980, Jacobs und Strittmatter, 1979). Hierzu ist noch festzustellen, dass die Anzahl der Fragen zum Leistungsdruck und zum bestrafenden Erziehungsstil unausgeglichen sind, vor allem unter der Prämisse, dass ein bestrafender Erziehungsstil alleine schon Prüfungsangst verstärkt (Helmke und Väh-Szusdziara, 1980, Jacobs und Strittmatter,

1979). Eine Vermehrung der Fragen zum bestrafenden Erziehungsstil (Frage Nummer 9), vor allem aus der Sicht des Kindes (In Anlehnung an die bereits beschriebene Forschungsarbeit von Jacobs und Strittmatter, 1979) und eine Verminderung der Fragen zum Leistungsdruck (Fragen Nummer 10 bis 13) erscheint angebracht.

Die Unstimmigkeiten zwischen den Ratern resultieren primär aus unterschiedlichen Gewichtungen. Es liegt nahe, Hinweisen auf Prüfungsangst aus der Verhaltensbeobachtung oder dem Gespräch mit dem Kind ein höheres Gewicht beizumessen, als wenn (nur) die Eltern etwas Derartiges berichten.

16.6 Emotionsregulation

Die Interraterreliabilitäten sind befriedigend/ gut ($r=0,71$ und $0,62$). Die Facette deckt leider nicht explizit die Frage nach den Verhaltensstörungen (Frage Nummer 11) ab.

Die Rater tendieren dazu, ehemalige Emotionsregulationsprobleme unterschiedlich zu gewichten. Es könnte als Gewichtungsregel festgelegt werden, dass nur Hinweise auf aktuelle Emotionsregulationsprobleme in die Gewichtung eingehen sollten, diese jedoch jeweils stark, da vor dem Hintergrund der sozialen Erwünschtheit bei diesem Konstrukt vermutlich verstärkt mit geschönten Darstellungen zu rechnen ist.

Die Verhaltensbeobachtung Nummer 1), also die Beobachtung, dass ein Kind den Ausschluss der Eltern schwer aushält, ist eventuell bei jüngeren Kindern weniger stark zu gewichten als bei älteren Kindern.

16.7 Hoffnung auf Erfolg

Die Interraterreliabilitäten sind als befriedigend/ gut einzustufen ($r=0,61$ und $0,72$). In die Facette muss eine genauere Beschreibung des mittleren Anspruchsniveaus bei hoher Leistungsmotivation eingebaut werden, um Antworten auf Frage Nummer 1) besser einkategorisieren zu können. Das erhöhte Bedürfnis nach Feedback bei leistungsmotivierten Personen (Weiner, 1975) ist nicht in der Facette enthalten und hat (wie schon beschrieben) für Verwirrungen bei der Bewertung von Verhaltensbeobachtung Nummer 11) gesorgt. Auch sollte die Verhaltensbeobachtung der

fähigkeitsentsprechenden Wahl (aus der Bewertung des FSKs), begründet durch Weiner (1975) mit in die Leistungsmotivationsbewertung aufgenommen werden.

Die getrennte Bewertung von Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg ist aufgrund der Tatsache, dass viele Fragen automatisch auf beide Variablen Auswirkungen haben, nicht realistisch. Es erscheint bei dem jetzigen Fragenpool klüger, die beiden Konstrukte gemeinsam zu bewerten (in ähnlicher Weise wie die Variablen Reflexivität/Impulsivität).

Für die Gewichtung der Informationen ergeben sich bisher keine theorie-/praxisgeleiteten Ansatzpunkte.

16.8 Furcht vor Misserfolg

Die Interraterreliabilitäten sind als gut zu bezeichnen ($r=0,71$ und $0,77$). Aufgrund der vielen genannten irrelevanten Bewertungsgrundlagen im Fall Björn überrascht dieses Ergebnis. Eine Interpretationsmöglichkeit hierfür ist, dass die Bewerter, nachdem sie das Merkmal Hoffnung auf Erfolg beurteilt haben, a) das Merkmal Furcht vor Misserfolg einfach tendenziell als gegenteilig eingeschätzt haben, was zu einer hohen Übereinstimmung führte und b) nicht wussten, wie sie es begründen sollen, da die Bewertungsgrundlagen, die für das Merkmal Hoffnung auf Erfolg ausschlaggebend sind, in gleicher Weise auch für das Merkmal Furcht vor Misserfolg ausschlaggebend sind, die beiden Bewertungen jedoch laut Instruktion unabhängig voneinander sein sollen. Möglich ist also eine anfängliche Bewertung aufgrund der Ausprägung von Hoffnung auf Erfolg, wodurch eine hohe Interraterreliabilität entstand, mit einer erhöhten Rate an Irrelevanzen aufgrund von Verwirrungen durch die Instruktion. Irrelevanzen lassen bei der Bewertung des zweiten Falls stark nach, was für diese Hypothese spricht. Die Erklärung für die aufgetauchten Probleme spricht für die im vorangehenden Kapitel vorgeschlagene gemeinsame Bewertung von Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg. Weitere Kritikpunkte sind in diesem vorangehenden Kapitel nachzulesen.

16.9 Intrinsische Motivation

Die Interraterreliabilitäten sind als befriedigend bzw. gut zu beschreiben ($r=0,50$ und $0,72$). In der Facette ist genauer darauf einzugehen, dass ein hohes Maß an leistungs- und konkurrenzbezogenen Hobbies und viel Zeit zum Erlernen außerschulischer Aktivitäten als positiv zu für die intrinsische Motivation zu werten ist (Frage 26 und 27).

Es kommt unerwarteter Weise häufig zu Problemen mit dem Konstrukt intrinsische Motivation an sich: Die Studierenden bewerten z.B. häufig Ehrgeiz (unzulässiger Weise) als per se hohen/ niedrigen Hinweis auf intrinsische Motivation, statt, wie gefordert, die dahinter liegenden Gründe zu untersuchen. Alleine diese Fehlerquelle führt schon zu großen Abweichungen. Es ist deshalb zu überlegen, neben der Verbesserung der Einschulung, die Fragen zur generellen schulischen Motivation/ Ehrgeiz (Fragen 1, 2 und 3) auszuschließen, da diese scheinbar für Verwirrungen sorgen.

Eine Gewichtungsregel ist aufgrund der bisherigen theoretischen und praktischen Ergebnisse nicht eindeutig zu treffen.

16.10 Extrinsische Motivation

Die Interraterreliabilität ist im Fall Björn befriedigend/ nahezu gut ($r=0,69$), während im Fall Moritz von einer ungenügenden Interraterreliabilität gesprochen werden muss ($r=0,37$). Für das schlechte Ergebnis im Fall Moritz ist im hohen Maße (neben der im vorangehenden Kapitel bereits besprochenen, fälschlicherweise einbezogenen Bewertung von Ehrgeiz) die unterschiedliche Wahrnehmung und Gewichtung vorhandener extrinsischer Anreize verantwortlich. Im Fall Björn gibt es konsistentere Angaben, so dass die Beurteilungen deutlich homogener sind. Für die Bewertung der extrinsischen Motivation scheint also die subjektive Annahme, welches Ausmaß an externer Belohnung als unauffällig/ auffällig gilt, besonders stark zu schwanken. Dem ist mit einer eindeutigen Gewichtungsregel entgegenzuwirken. Zur Festlegung dieser bedarf es weiterer theoretischer Fundierung. Es ist zu vermuten, dass die Angaben des Kindes stärker zu gewichten sind, da es vornehmlich darum geht, wie das Kind die externe Verstärkung wahrnimmt. Hinsichtlich der Facetten und Fragen lässt sich kaum Kritik

(abgesehen von der besseren Erklärung der Fragen 26 und 27 und dem Ausschluss der Fragen 1, 2 und 3 - vgl. das vorangehende Kapitel) äußern.

16.11 Reflexivität/ Impulsivität

Die Beurteiler weichen bei der Einschätzung der Reflexivität/ Impulsivität in einem nicht annehmbaren Maße voneinander ab ($r=0,18$ und $0,48$). Weiter werden die Fragen an die Eltern kaum in die Urteilsbegründung mit einbezogen, so dass man darüber diskutieren kann, sie wegzulassen.

Die Gründe für mangelnde Übereinstimmungen sind sowohl bei der Beurteilung von Björn als auch bei der Beurteilung von Moritz (neben auftauchenden irrelevanten Begründungen) wie folgt zusammenzufassen: 1.) Die vorgeschlagene Verhaltensbeobachtung über fünf Untertests führt an sich zu vielen widersprüchlichen Beobachtungen 2.) Nur sehr wenige Rater beziehen sich in ihrem Urteil auf Aufgaben, die den Jungen schwer fallen. Somit wird das schnelle Lösen einer leichten Aufgabe oft instruktionswidrig als Information für Impulsivität genutzt. 3.) Die vielen und dann oft falschen Verhaltensbeobachtungen werden sehr unterschiedlich gewichtet.

Es ist folglich in jedem Falle eine Reduktion der zu beobachtenden Untertests angezeigt. In Anlehnung an die viel zitierte Studie von Wagner & Cimiotti (1975) ist hierbei die Fokussierung auf visuell zu verarbeitendes Material aufrecht zu halten. Vermutlich bietet sich der Untertest *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit* zu diesem Zweck am besten an, da bei ihm die Möglichkeit besteht, die Kinder die Geschichte nacherzählen zu lassen. Die Nacherzählung liefert Zusatzinformationen darüber, ob das Kind die Aufgabe tatsächlich nicht lösen kann, oder ob es Fehler durch impulsives Arbeitsverhalten an den Tag legt und diese beim Nacherzählen erkennt. In jedem Falle ist es zusätzlich unerlässlich, die Rater in der geforderten, längeren Einschulung darauf hinzuweisen, dass sie sich ausschließlich (theoriekonform) an den dem Kind schwer fallenden Aufgaben orientieren sollen. Bei einer ausschließlich verhaltensbeobachtungsbasierten Beurteilung sollte eine grobe Gewichtungsregel bezüglich der Anzahl an reflexiven/ impulsiven Handlungen ausreichen .

16.12 Selbständigkeit

Die Interraterreliabilitäten sind als gut/ befriedigend zu bezeichnen ($r=0,75$ und $0,66$). Die häufigste Fehlerquelle ist die missverstandene Verhaltensbeobachtung, die darauf abzielen sollte, diejenigen Kinder zu identifizieren, die trotz verstandener Instruktion um Hilfe bitten. Viele Rater bewerteten generell Fragen nach Hilfe als Zeichen für Unselbständigkeit bzw. ausbleibende Fragen nach Hilfe als Selbständigkeit. Die Verhaltensbeobachtung ist somit genauer zu formulieren oder zur Not wegzulassen. Weitere (bereits im empirischen Teil genannten) Quellen für unterschiedliche Bewertungen dürften sich aus einer Gewichtungsregel und einer verbesserten Einschulung vermindern lassen.

17 Zusammenfassung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Erstellung und Erprobung eines Leitfragensystems zur Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften, welche gemäß dem *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial* das Erbringen akademischer Leistungen behindern oder fördern können.

Dieses Leitfragensystem setzt sich zusammen aus einem Elternfragebogen, mündlichen Fragen an das Kind, mündlichen Fragen an die Eltern und Verhaltensbeobachtungen, die aus der aktuellen Literatur abgeleitet worden sind. Aufgrund der gesammelten Informationen soll der Praktiker sich ein Urteil über die interessierenden Variablen bilden können. Das vorläufig erste Ziel der Überprüfung dieses Fragebogens war es, die aus seiner Anwendung entstehenden Urteile hinsichtlich ihrer Beurteilerreliabilität einzuschätzen und Gründe für geringe oder hohe Übereinstimmungen zu finden. Hierzu bewerteten 27 Psychologiestudierende einen elfjährigen Jungen mit Hilfe von schriftlich vorgelegten Antworten des Kindes und der Eltern auf die erstellten Fragen. Die Verhaltensbeobachtungen konnten anhand der aufgezeichneten Testung durchgeführt werden. 24 dieser Rater konnten zu einem späteren Zeitpunkt für die Bewertung eines zweiten Jungen gewonnen werden.

Die Interraterreliabilitäten waren in den meisten Fällen als befriedigend oder gut zu bezeichnen. Diejenigen drei unbefriedigenden Werte (extrinsische Motivation, Reflexivität/ Impulsivität, sprachliches FSK) entstanden durch folgende Einflüsse: 1.) Zum Teil verfehlte Anwendungen des Leitfragensystems durch die Rater 2.) interindividuell unterschiedliche Gewichtungen einzelner Informationen 3.) Irrelevante Begründungen durch die Rater. Diese drei Fehlerquellen stehen exemplarisch für die Problematiken in dieser Diplomarbeit, die auch in allen anderen ausgearbeiteten Bereichen, jedoch in minder schwerer Form, auftreten. Zusätzlich bedarf es in manchen Fällen einer genaueren Konstruktion des Werkzeugs. Die Konzeption des Leitfragensystems kann (unter Verweis auf die beschriebenen Mängel) anhand der vorgenommenen Auswertungen als gelungen bezeichnet werden. Die erwähnten Fehlerquellen sind durch die Implementierung einer leicht verständliche Gewichtungsregel, einer längeren, verbesserten Schulung der Rater und einer (in dieser Arbeit klar dargestellten) Nachbesserung des Systems zu kompensieren. Nach einer

weiteren Verbesserung der Leitfragen mittels der genannten Maßnahmen, sind zukünftige Untersuchungen der Gütekriterien angezeigt.

18 Literaturverzeichnis

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64 (6), 359-372.
- Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Banerjee, P. N. & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior & Development*, 30, 479-491.
- Battle, E. S. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (2), 209-218.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (6), 351-355.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2006). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 105-142). Berlin: Springer.
- Brandstätter, V. (2003). *Persistenz und Zielablösung. Warum es oft so schwer ist, los zu lassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 143-191). Berlin: Springer.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2), S. 228-249.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 268-274.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 5–8.
- Dickhäuser, O. Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 393–405.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attribunales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 49–63.
- Duhm, E. & Huss, K. (1979). *Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4- bis 6jähriger Kinder (FPSS)*. Braunschweig: Westermann.
- Dunn, J., Brown, J. & Bearsdall, L. (1991). Family talk about feeling states and children`s later understanding of others` emotions. *Developmental Psychology*, 27 (3), 448-455.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children`s interests, self-perceptions, and activity choices. *Nebraska-Symposium on Motivation*, 40, 145-208.
- Eckert, C., Schilling, D. & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 41–48.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136-157.

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 628-644.
- Feather, N. T. (1962). The study of persistence. *Psychological Bulletin*, 59 (2), 94-115.
- Försterling, F. & Schuster, B. (1987). Einige Determinanten von Ausdauer und Leistung. *Archiv für Psychologie*, 139 (1), 37-47.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S.197-218). Heidelberg: Spektrum.
- Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., Brewer, L. E. & Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (2), 325-336.
- Goldman, R. D., Hudson, D. & Daharsh, B. J. (1973). Self-estimated task persistence as a nonlinear predictor of college success. *Journal of Educational Psychology*, 65 (2), 216-221.
- Gordon, D. A., Jones, R. H. & Short, N. L. (1977). Task persistence and locus of control in elementary school children. *Child Development*, 48 (4), 1716-1719.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

- Grimm, K. H. & Meyer, W. U. (1976). Impulsivität – Reflexivität: Ein korrekturbedürftiges Konzept. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 114- 123.
- Grob, A., Meyer, C. S. & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales (IDS). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Bern: Huber.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)*. Bern: Huber.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children`s self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.
- Gross, J. J., Richards, J. M. & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families. Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.
- Hallermann, B. & Meyer, W.-U. (1978). Persistenz in Abhängigkeit von wahrgenommener Begabung und Aufgabenschwierigkeit. *Archiv für Psychologie*, 130, 335-341.

- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In K. Gottschaldt, P. Lersch, F. Sander & H. Thomae (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 2, S. 602-702). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 2nd ed., (S. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Helmke, A. & Vöth-Szusdziara, R. (1980). Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptierung bei Jugendlichen. In H. Lukesch, M. Perrez & K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention* (S. 199-219). Bern: Huber.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58 (1), 47-77.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(2), 121-130.
- Hodapp, V., Glanzmann, P. G., & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situation-specific trait. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety. Theory, assessment, and treatment* (pp. 47-59). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Holocher-Ertl, S. (2008). *Hochbegabungsdiagnostik nach dem Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

- Holodynski, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkung auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (1), 2–17.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979). *Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst*. München: Urban & Schwarzenberg.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In: J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: Guilford Press.
- Kagan, J. (1964). *Matching familiar figures test (MFFT)*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Knapp-Rudolph, M., Steinmayr, R. & Amelang, M. (2008). Konstruktion und Erprobung des Adaptiven Tests zur Erfassung von Emotionsregulation (ATEM) als einer Facette von Emotionaler Intelligenz. In W. Sarges & D. Scheffer (Hrsg.), *Innovative Ansätze für die Eignungsdiagnostik* (S. 145-154). Göttingen: Hogrefe.
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P. (in Druck). Testbesprechung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (2), 00-00.
- Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. *Anxiety Research*, 1, 185-197.
- Krohne, H. W. (1985). Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung. Ein Zweiprozeß-Modell elterlicher Erziehungswirkung. In H. W. Krohne (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen* (Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie, Bd. 1, S. 135-160). Weinheim: Edition Psychologie.

- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1995). *Erziehungsstil-Inventar (ESI) (2., neu bearbeitete Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Kubinger, K. D. (2009). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum – Version 2.2 (AID 2.2)*. Göttingen: Beltz.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. D. & Ebenhö, J. (1996). *Arbeitshaltungen. Kurze Testbatterie: Anspruchsniveau, Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation, Impulsivität/ Reflexivität (AHA)*. Frankfurt: Swets Test Services.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129-149.
- Marsh, H.W. (1988). *Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 687–706.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers and fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 393-404.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 377–392.

- Marsh, H. W., Ellis, L. A. & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38 (3), 376–393.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58 (5), 364-376.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213-231.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Morris, L. W. & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35 (3), 332-337.
- Noom, M. J., Dekovic, M. & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 577-595.
- Oerter, R. (1995). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 758-822). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2001). Entwicklung emotionaler Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren. *Kindheit und Entwicklung*, 10 (3), 189-200.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2007). *Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4. bis 6. Klasse (FLM 4-6)*. Frankfurt am Main: Harcourt Test Services.

- Plass, J. A. & Hill, K. T. (1986). Children`s achievement strategies and test performance: The role of time pressure, evaluation anxiety, and sex. *Developmental Psychology*, 22 (1), 31-36.
- Prout, H. T. & Prout, S. M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 259- 286). New York: John Wiley & Sons.
- Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S.331-354). Berlin: Springer.
- Richards, J. M. (2004). The cognitive consequences of concealing feelings. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 131-134.
- Richards, J. M. & Gross, J. J. (1999). Composure at any cost? The cognitive consequences of emotion suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (8), 1033-1044.
- Rollet, B. (1997). *Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)*. Frankfurt a. M.: Swets Test Services.
- Scheibe, S. & Blanchard-Fields, F. (2009). Effects of regulating emotions on cognitive performance: What is costly for young adults is not so costly for older adults. *Psychology and Aging*, 24 (1), 217–223.
- Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnabel, K. U. (1998). *Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt*. Münster: Waxmann.

- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar (LMI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 292-307.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Spangler, G. & Langenfelder, A. (2001). Prüfungsangst und physiologische Reaktionen von Grundschulern bei Klassenarbeiten: Emotionale Disposition, Bewältigungsstrategien und elterlicher Erziehungsstil. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (3), 179-199.
- Suhr, L. & Döpfner, M. (2000). Leistungs- und Prüfungsängste bei Kindern und Jugendlichen - Ein multimodales Therapiekonzept. *Kindheit und Entwicklung*, 9 (3), 171-186.
- Thompson, R. A. & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York: Guilford Press.
- Tiedemann, J. (1995). Kognitive Stile. In M. Amelang (Hrsg.), *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie 8, Bd. 2, S. 507-533). Göttingen: Hogrefe.

- Trudewind, C. (1982). Der ökologische Ansatz in der Erforschung der Leistungsmotivgenese. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung* (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 6, S. 168-203). Stuttgart: Enke.
- Trudewind, C., Unzner, L. & Schneider, K. (1989). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 491-524). Berlin: Springer.
- Van Boxtel, H. W. & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (2), 169-186.
- Van Werkhoven, W., van Londen, A. & Stevens, L. M. (2001). Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 85-99). Dordrecht: Kluwer.
- Wagner, I. & Cimiotti, E. (1975). Hypothesis testing by impulsive and reflective children: Problem-solving strategies as shown by eye movements. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7 (1), 1-15.
- Wasna, M. (1973). *Leistungsmotivation. Empirische Untersuchungen bei Vorschulkindern und Geistigbehinderten*. München: Ernst Reinhardt.
- Weiner, B. (1975). *Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung*. Bern: Huber.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3., neu bearbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15 (1), 1-20.
- Westhoff, K. (Hrsg.). (2009). *Das Entscheidungsorientierte Gespräch (EOG) als Eignungsinterview*. Lengerich: Pabst.

- Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, B. & Wagner, S. (2003). Persistenz. In B. Wolf, A. Stuck & G. Hippchen (Hrsg.), *Der Situationsansatz im Zeitvergleich und Längsschnitt. Einschätzungen von Erzieherinnen, Untersuchungsleiterinnen, Lehrern, Kindern und Eltern* (S. 295-325). Aachen: Shaker.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1998). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit einzuholen. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

IV Anhang

Anhang A:

Bewertungsgrundlagen für den Rater/ die Raterin. Testung „Björn“.

Bewertungsgrundlagen für den Rater/ die Raterin.

Testung „Björn“.

Das *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial* berücksichtigt verschiedene leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale bei der Identifikation von hoch leistenden Kindern.

Im Folgenden wird es Ihre Aufgabe sein, diese leistungsbeeinflussenden Persönlichkeitsmerkmale eines begutachteten Kindes anhand eines ausgearbeiteten Bewertungssystems einzuschätzen.

Als Bewertungsmaßstab dienen Ihnen ausgearbeitete „Facetten“. Dies sind kurze, prägnante Zusammenfassungen des aktuellen Forschungsstandes. Mit Ihnen ist es möglich, verschiedene diagnostische Informationsquellen zu bewerten, um zu einer Entscheidung über die Ausprägung der Persönlichkeitsvariablen zu gelangen. Diese Ihnen vorliegenden Informationsquellen sind:

1. Ausgefüllter Elternfragebogen
2. Beantwortete Fragen aus einem Gespräch mit den Eltern
3. Beantwortete Fragen aus einem Gespräch mit dem Kind
4. zugehöriger Protokollbogen des AID 2.2
5. Video der Testung

Die ersten 4 Informationsquellen liegen Ihnen schriftlich vor. Das Video zeigt die Testung und einige informative Szenen außerhalb der Testung. Anhand des Videos führen sie eine Verhaltensbeobachtung durch, die nur die unter „Verhaltensbeobachtungen“ genannten Fragen beantworten soll und dadurch, wiederum im Abgleich mit der jeweiligen Facette, in ihre Bewertung der Persönlichkeitsmerkmale einfließt.

Ihre endgültige Einschätzung der jeweiligen Variablen erfolgt auf der letzten Seite in 3-kategorieller Form (Unterdurchschnittlich/ Durchschnittlich/ Überdurchschnittlich). Bitte begründen Sie ihre jeweilige Einschätzung.

Wenn Ihnen während der Bewertung etwas unklar sein sollte, fragen Sie mich bitte.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung,

Thomas Eichhorn

Prüfungsangst

Facette zur Prüfungsangst:

Ist in Situationen (teils auch davor und danach), in denen eine Bewertung seiner Leistungen erfolgt, angespannt, aufgeregt und besorgt. Die Angst zeigt sich in körperlichen Symptomen wie z.B. Herzrasen, Schwitzen, Zittern, Anspannung, verkrampfter Sitzhaltung oder vermehrt unruhiger Grobmotorik (Zappeln). Erwartet, zu versagen. Verspürt großen selbst- oder fremdgesetzten Leistungsdruck. Äußert Gedanken des Nichtkönnens und der Unterlegenheit. Vermeidet offene Bewertungssituationen im Klassenraum; erwartet, von den anderen ausgelacht zu werden und zu versagen. Der Gesichtsausdruck und das Verhalten in Leistungssituationen deuten auf hohe körperliche Anspannung hin. Erlebter Zeitdruck führt zu einer Zunahme der Symptome.



Fragen im Elternfragebogen:

Geht Ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran?

O sehr mutig O mutig O ängstlich O sehr ängstlich

Wie verhält sich Ihr Kind vor einer Prüfung bzw. Schularbeit?

O sehr nervös O nervös **O gelassen** O sehr gelassen

Ist es Ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden?

O Sehr unangenehm O unangenehm O angenehm **O sehr angenehm**

Fällt es Ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen zu vorzutragen?

O Sehr schwer O schwer O leicht **O sehr leicht**

Wie wichtig sind Ihnen gute Schulnoten Ihres Kindes?

O sehr wichtig **O wichtig** O weniger wichtig O unwichtig

Wie wichtig sind Ihrem Kind gute Schulnoten?

O sehr wichtig **O wichtig** O weniger wichtig O unwichtig



Fragen im Elterngespräch:

Wie reagieren Sie, wenn ihr Kind eine schlechte Schulnote erzielt? Wenn es mal passiert, sind wir recht locker. Es kommt aber selten vor. Es folgt keine Bestrafung.

Fragen an das Kind:

Bei Klassenarbeiten...

Bist du VOR Schularbeiten oder Tests aufgeregt? Eigentlich nur bei Mathematikarbeiten. Aber auch in Englisch und Biologie, wenn die Tests schwierig sind.

Wie fühlt sich das an? Ich kann dann nachts nicht so gut schlafen und daran merke ich dann, dass ich nervös bin. Auch vor dem Test bin ich nervös. Ich wache dann auf und denke daran, dass ich nicht richtig vorbereitet bin.

Wie geht es dir dann, WÄHREND du die Schularbeit oder den Test schreibst? Ich teile mir die Arbeit zeitlich gut ein und bin während des Tests nicht nervös.

Machst du dir währenddessen Sorgen um das Ergebnis? Eigentlich nicht.

Denkst du währenddessen daran, dass deine Mitschüler die Aufgaben besser bearbeiten? Nein. Und wenn, dann freue ich mich für sie, dass sie auch mal gut sind.

Sind dir gute Schulnoten wichtig? Wie wichtig sind deinen Eltern gute Noten? Mir ist es schon wichtig. Meinen Eltern ist es wichtig, dass ich in den Fächern gut bin, in denen es mir leicht fällt. Sie freuen sich aber auch über einen Dreier, wenn mir das Fach Probleme bereitet und ich mich angestrengt habe.

Im Unterricht...

Ist es dir unangenehm, dich zu melden, auch wenn du die Lösung weißt? Nein.

Ist es dir unangenehm laut vorzulesen? Nein.

Ist es dir unangenehm, etwas an der Tafel zu erklären oder Referate zu halten? Nein.

Emotionsregulation

Facette zur Emotionsregulation:

Ist in der Lage, mit aufkommenden negativen Gefühlen so umzugehen, dass seine Leistungen und sozialen Kontakte nicht davon beeinflusst werden. Das Kind braucht bei der Regulation seiner Emotionen nur sehr wenig Unterstützung von Anderen. Von aufkommenden negativen Gefühlen lenkt es sich ab, es denkt über den Auslöser nach und sucht nach Lösungsmöglichkeiten. Wird nicht aggressiv, grüblerisch, verzweifelt oder fühlt sich schuldig. Rückgemeldete oder erlebte Misserfolge führen somit zu keiner sichtbaren negativen emotionalen Reaktion.



Fragen im Elternfragebogen:

Braucht Ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig ihre Unterstützung?

☐ sehr oft

☐ oft

☐ selten

☒ **sehr selten**

Zeigt Ihr Kind Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten?

☐ sehr viele

☐ viele

☐ wenige

☒ **sehr wenige**

Wie reagiert Ihr Kind auf einen Misserfolg in der Schule?

☐ sehr verärgert

☒ **verärgert**

☐ weniger verärgert

☐ nicht verärgert

Wie gut erträgt es Ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen?

☐ sehr schwer

☐ schwer

☒ **leicht**

☐ sehr leicht



Fragen im Elterngespräch:

Wie reagiert Ihr Kind, wenn es provoziert wird? Björn steigt leicht darauf ein und ist dann schnell aufbrausend und wütend. Er selbst sagt auch, dass er sich leicht angegriffen fühlt. Er hat da eine sehr niedrige Toleranzschwelle. Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es dann Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen? Es

versucht, seine Wut zu unterdrücken und es tut ihm Leid im Nachhinein, aber in der Situation neigt er dann doch schnell zu Zornes- und Wutausbrüchen und ist sehr uneinsichtig. Bewegung ist ein Ventil für seine Wut.

Wie reagiert Ihr Kind, wenn es beim Spielen verliert? Es gibt viele Situationen, in denen er die Kontrolle verliert und sehr aufbrausend ist, vor allem im letzten Jahr. Das können Kleinigkeiten sein. Er schreit dann. Das ist häufig ein Ventil für seine Unterforderung. Er ist glücklich und ausgeglichen, wenn er geistig ausgelastet ist.

Hatte Ihr Kind bereits ein Misserfolgserlebnis? Der Fünfer in Geschichte. Nein, sonst erlebt er kaum Rückschläge. Auch im Sport gewinnt er fast nur. Wenn andere Kinder mal gewinnen, führt er sich bei mir häufig auf wie „Rumpelstilzchen“, bei der Siegerehrung kann er sich aber ehrlich mit den Gewinnern freuen. **Schildern Sie bitte die Situation. Wie sind Sie damit umgegangen?** Wir haben das recht locker gesehen und da keinen Druck gemacht.

Fragen an das Kind:

Ist dir schon einmal etwas nicht gelungen? Ja. Ich hatte mal in Geschichte einen Fünfer. Sonst fällt mir jetzt nichts ein. **Wie hast du darauf reagiert?** Naja, so etwas ist mir noch nie passiert und ich fand das irgendwie auch mal lustig. Danach habe ich dann versucht, einen Einser zu schreiben, das ist sich dann aber nicht mehr ausgegangen.

Hast du dich geärgert? Nein. **Warst du traurig?** Nein. **Wie lange?** - **Was hast du dir dabei gedacht?** Ich hab mir gedacht, dass ich nächstes Mal mehr lernen muss.

Gibt es etwas, was dir in diesen Situationen hilft? Da hab ich dann einfach nächstes Mal mehr gelernt. Meine Mama hat mich motiviert und auch unterstützt.

Persistenz

Facette zur Persistenz:

Beschäftigt sich beharrlich und über einen dafür notwendigen Zeitraum ausdauernd mit schulischen Aufgaben. Gibt auch bei Schwierigkeiten nicht gleich auf, sondern ist motiviert, zu einer Lösung zu kommen. Lässt sich in der Aufgabenbearbeitung kaum unterbrechen oder stören. Wenn die Aufgabenerfüllung unterbrochen werden muss, wird sie später wieder aufgenommen, um sie zu Ende zu bringen. Verfolgt beharrlich selbst gesetzte Ziele. Zeigt beharrliches Verhalten vor allem bei selbst gewählten Aufgaben, aber auch bei fremd gestellten.



Fragen im Elternfragebogen:

Greift Ihr Kind Hausaufgaben, die ihm misslingen/ die es nicht zu Ende gebracht hat, wieder auf?

Keine Antwort

Führt Ihr Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende?

O sehr oft O oft O selten O sehr selten

Beschäftigt sich Ihr Kind über mehrere Wochen und Monate mit einem Thema?

O Sehr oft O oft **O selten** O sehr selten

Ist Ihr Kind ausdauernd bei ihm schwer fallenden Hausaufgaben?

O Sehr oft **O oft** O selten O sehr selten



Fragen im Elterngespräch:

Lässt sich das Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben gerne unterbrechen und ablenken? Nein, er braucht nur sehr kurz bei den Hausaufgaben, macht kaum Pausen und ist sehr konzentriert.

Setzt sich das Kind Ziele im schulischen Kontext, die es dann auch zu erreichen versucht? Er ist nicht sehr ehrgeizig, weil ihm ja alles so zufällt. Er hat nicht gelernt zu lernen, aber wenn er in der Schule mal ein Ziel gefasst hat, strengt er sich dafür an.

Fragen an das Kind:

Wie sieht deine Hausaufgabensituation aus:

Holst du oft Hilfe, wenn es schwierig wird? Ich schaffe es meistens alleine.

Lässt du dich ablenken? Nein.

Wie lange brauchst du dafür und machst du dazwischen Pausen? Ich brauche ca.15-30 min., ich mache keine Pausen, trinke nur etwas zwischendurch.

Mathematisches / sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

Facette zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept:

Schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im mathematischen Bereich zu. Vertraut auf diese Fähigkeiten und stellt sich daher gerne auch schwierigen Aufgaben im mathematischen Bereich mit der Erwartung, Erfolge zu erzielen. Erfolge werden dann als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten angesehen und den hohen Fähigkeiten sowie der Leistungsbereitschaft in diesem Bereich zugeschrieben. Die eigenen Leistungen werden sowohl mit wichtigen Anderen (Klassenkameraden, Freunden) als auch mit den eigenen Fähigkeiten im verbalen Bereich verglichen, wobei diese Vergleichsprozesse in einer hohen Einschätzung der eigenen mathematischen Fähigkeit resultieren.

Facette zum sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept:

Schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im sprachlichen Bereich zu. Vertraut auf diese Fähigkeiten und stellt sich daher gerne auch schwierigen Aufgaben im sprachlichen Bereich mit der Erwartung, Erfolge zu erzielen. Erfolge werden dann als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten angesehen und den hohen Fähigkeiten sowie der Leistungsbereitschaft in diesem Bereich zugeschrieben. Die eigenen Leistungen werden sowohl mit wichtigen Anderen (Klassenkameraden, Freunden) als auch mit den eigenen Fähigkeiten im mathematischen Bereich verglichen, wobei diese Vergleichsprozesse in einer hohen Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeit resultieren.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie, glauben Sie, nimmt Ihr Kind seine Fähigkeiten in der Schule selbst wahr?

O Klassenspitze O oberer Durchschnitt O Mittelfeld O unterer Durchschnitt

Wenn Ihr Kind eine gute Note in Mathematik bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

- | | |
|---|---------------------------------|
| O eigene Fähigkeiten, Können | O leichte Prüfung |
| O Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation | O milde Benotung der Lehrperson |
| O Glück gehabt, Zufall | O Hilfe von Mitschülern |

Wenn Ihr Kind eine schlechte Note in Mathematik bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

Ist nie vorgekommen.

Wenn Ihr Kind eine gute Note in Deutsch bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

- | | |
|---|---------------------------------|
| O eigene Fähigkeiten, Können | O leichte Prüfung |
| O Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation | O milde Benotung der Lehrperson |
| O Glück gehabt, Zufall | O Hilfe von Mitschülern |

Wenn Ihr Kind eine schlechte Note in Deutsch bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

Ist nie vorgekommen.

Wie würde Ihr Kind sein Wissen und seine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen einstufen?

	sehr gut	gut	mittel	weniger gut	nicht gut
Mathematik	☐	☒	☐	☐	☐
Sprachen	☒	☐	☐	☐	☐

Sind die Geschwister des Kindes leistungsstärker oder leistungsschwächer in Mathematik? (Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren Sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/ der besten Freundin.)

☐ viel leistungsstärker ☐ leistungsstärker ☒ **leistungsschwächer** ☐ viel leistungsschwächer

Sind die Geschwister des Kindes leistungsstärker oder leistungsschwächer in Deutsch? (Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren Sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/ der besten Freundin.)

☐ viel leistungsstärker ☒ **leistungsstärker** ☒ **leistungsschwächer** ☐ viel leistungsschwächer (Kommentar: "gleich stark")

Wie leistungsstark im Vergleich zu Ihrem Kind schätzen Sie die Klassenkameraden in Mathematik ein?

☐ viel leistungsstärker ☐ leistungsstärker ☒ **leistungsschwächer** ☐ viel leistungsschwächer

Wie leistungsstark im Vergleich zu Ihrem Kind schätzen Sie die Klassenkameraden in Deutsch ein?

☐ viel leistungsstärker ☐ leistungsstärker ☒ **leistungsschwächer** ☐ viel leistungsschwächer



Fragen im Elterngespräch:

Wie geht Ihr Kind an Leistungssituationen im mathematischen bzw. sprachlichen Bereich heran? Eher **ängstlich/unsicher oder mutig/selbstbewusst**? Immer äußerst selbstbewusst.

Sucht Ihr Kind **Hilfe und Bestätigung bei der Erledigung von Deutsch- bzw. Rechen-Hausaufgaben**? Er arbeitet meist sehr konzentriert ohne Probleme an den Hausaufgaben. Hilfe sucht er nur sehr selten. Wenn, dann mal in Mathematik. Bestätigung braucht er in dem Bereich eher nicht, weil es ihn meist nicht richtig fordert.

Fragen an das Kind :

In welchen Unterrichtsfächern bist du besonders gut? Biologie, Physik, Deutsch, Geschichte, Turnen. In Englisch bin ich auch recht gut.

Im Vergleich zu deinen Klassenkameraden, wie gut bist du im Rechnen bzw. Lesen/Schreiben? Ich bin besser als die meisten im Lesen und Rechtschreiben, es gibt nur zwei bis drei gleich gute Schüler in meiner Klasse. In Geschichten schreiben bin ich besser. In Mathematik bin ich eher so mittel gut, Mathematik gefällt mir nicht so. Mir fällt das nicht so leicht.

Was glaubst du, wie gut du die Aufgaben heute lösen wirst? Was denkst du, wie gut wirst du bei rechnerischen Aufgaben sein? Wie gut bei sprachlichen Aufgaben? Ich weiß nicht, wie gut ich insgesamt sein werde, weil ich nicht weiß, welche Fragen da kommen, aber sprachlich werde ich gut sein, in Mathematik so mittelmäßig.

Leistungsmotivation - intrinsische und extrinsische Komponenten

Facette zu intrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation:

Sucht freiwillig und gerne Situationen auf, in denen Kompetenzerweiterung stattfindet. Wendet sich dem Gegenstandsbereich ohne äußeren Druck, möglichst häufig und ausdauernd zu. Es bedarf keiner zusätzlichen äußeren Motivation (Geld, Geschenke, Statusgewinn ...), die Tätigkeit selbst wird als Freude empfunden und ist daher an sich belohnend. Nicht die Leistung selbst, sondern die Lernerfahrung steht im Vordergrund.

Facette zu extrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation:

Handeln in Leistungssituationen ist stark durch äußere Faktoren bestimmt. Widmet sich Aufgaben wegen ihrer Konsequenzen wie z.B. Geld, Lob, Vermeidung von Strafe und negativen Konsequenzen, Auszeichnungen, Macht, Respekt und Aufmerksamkeit durch andere, andere übertrumpfen zu können etc.

Intrinsische und extrinsische Motivation sind nicht als sich gegenseitig ausschließende Konstrukte zu verstehen, meist sind Handlungen gleichzeitig durch beide Aspekte motiviert.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie wichtig ist es Ihrem Kind, mit den Leistungen unter den Klassenbesten zu liegen?

O sehr wichtig **O wichtig** O unwichtig O sehr unwichtig

Wie viel Freude bereitet es Ihrem Kind, in der Schule Neues zu lernen?

O sehr viel O viel O wenig O sehr wenig

Wie viele Hobbies des Kindes sind leistungs- und konkurrenzbezogen?

O sehr viele **O viele** **O wenige** O sehr wenige

(Kommentar: „mehrere“)

Investiert ihr Kind viel Zeit zum Erlernen von außerschulischen Aktivitäten?

O sehr viel O viel O wenig O sehr wenig

Wieviel Engagement und Mitarbeit zeigt ihr Kind während des Unterrichts?

O sehr viel **O viel** **O wenig** O sehr wenig (Kommentar: „je nach Lehrer“)

Wie wichtig ist es ihrem Kind, schulische Erfolge zu erzielen?

O sehr wichtig **O wichtig** O unwichtig O sehr unwichtig



Fragen im Elterngespräch:

Wie interessant/anregend empfindet Ihr Kind den Unterricht? Interessant findet er es immer noch, er ist aber viel nüchterner geworden. Er hat viel an Begeisterung verloren, schon seit der Grundschule, weil der Unterricht nicht auf seine zusätzlichen Fragen antwortet.

An welchen Schulfächern zeigt Ihr Kind besonderes/ wenig Interesse? Er interessiert sich sehr für Geschichte, Geografie, Biologie, Sport, Deutsch, Physik und Religion. Es gibt kein Fach an dem er wenig Interesse zeigt.

Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen? Leistung soll Freude bringen und wenn einen etwas interessiert, dann soll man auch gut darin sein. Wenn man in einem Bereich einfach nicht so gut ist, reicht es ja, wenn man sich anstrengt und das Beste daraus macht.

Wenn Ihr Kind gute schulische Leistungen erzielt, wie reagieren sie darauf? Wir zeigen natürlich, dass wir uns freuen. Manchmal gibt es auch kleine Geschenke.

Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen? Nach guten Noten gibt es schon mal ein kleines Geschenk. Bestrafungen gibt es nie.

Fragen an das Kind:

Wie möchtest du heute bei diesem Test abschneiden? Warum, was motiviert dich dazu?

Ich möchte gut abschneiden. Ich weiß nicht, warum.

Welche Schulfächer interessieren dich? Deutsch interessiert mich sehr, ich mag es, Aufsätze zu schreiben. In Geschichte reden wir viel über Feldherren und Geografie ist immer aktuell. Biologie ist auch sehr interessant, die Lebewesen interessieren mich da.

Hast du Freude am Lernen? Wenn ich mal lerne, dann lerne ich halt eine halbe Stunde. Aber so gerne lerne ich eigentlich nicht. Nur, wenn es mich interessiert. Mir macht es auch keinen Spaß zu lernen, wenn ich etwas schon kann.

Was motiviert dich zum Lernen? Wenn mich etwas sehr interessiert, lerne ich gerne und leichter. Wenn ich zwischen 2 Noten stehe, dann entwickle ich auch einen großen Ehrgeiz.

In welchen Fächern fällt es dir schwerer/leichter, dich zum Lernen zu motivieren? Ich kriege eh sehr gute Noten, ich strenge mich deshalb generell nicht sehr an in der Schule. Es ist wichtig, dass ich etwas interessant finde.

Übernimmst du Schulaufgaben auch, wenn sie freiwillig sind? Ich kriege keine freiwilligen Aufgaben angeboten. Wenn es mich interessiert, würde ich es schon sehr gerne machen. Ich möchte etwas mehr gefordert werden.

Was ist meist der Grund dafür, dass du dich in der Schule ganz besonders anstrengst? Wenn mich etwas interessiert oder wenn ich zwischen 2 Noten stehe.

Welche Vorteile bringen dir, deiner Meinung nach, gute Noten? Dann hat man in der Klasse mehr ansehen und ich stelle mich mit dem Lehrer gut, das ist wichtig, wenn man mal nicht so gut drauf ist. Es ist wichtig für das Berufsleben. Ich finde es gut, ein Einser freut mich einfach irgendwie und meinen Eltern gefällt das auch.

Wie wichtig ist es in deiner Klasse, gute Noten zu schreiben? Die meisten sind eh recht gut in der Schule. Einigen ist das aber gar nicht wichtig, die nennen einen da auch mal Streber und so, aber die sind selber Schuld, wenn sie nur 5er schreiben.

Wie wichtig ist es in deinem Freundeskreis? Wir reden eigentlich nicht so viel darüber, aber meine besten Freunde sagen eh, dass das toll ist, gute Noten zu haben.

Wie wichtig für deine Familie? Mit welcher Note bist du meist zufrieden? Sie wollen, dass ich gute Noten schreibe, wenn sie wissen, dass ich etwas kann. Wenn ich da faul bin, finden sie das nicht so toll. In Mathematik, zum Beispiel, ist es ihnen einfach wichtig, dass ich mich anstrengende, da freuen sie sich auch mit mir, wenn es „nur“ eine 3 ist. Ich schreibe meistens Einser oder Zweier. Damit bin ich zufrieden. Ärgerst du dich, wenn andere besser sind als Du? Manchmal schon, aber irgendwie freut es mich auch, wenn andere auch mal gut sind.

Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg

Facette zu „Hoffnung auf Erfolg“ in Leistungssituationen:

Sucht Leistungssituationen zuversichtlich und gerne auf. Erfolge werden eigenen Fähigkeiten, Anstrengung und Bemühen zugeschrieben. Misserfolge einem ungünstigen Zufall oder mangelnder Anstrengung. Aufgaben mittlerer Schwierigkeit, die den eigenen Fähigkeiten entsprechen, werden bevorzugt. Erfolge führen zum Erleben von Stolz. Erledigt gerne Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss. Ist bereit, für Erfolgserlebnisse Anstrengung zu investieren.

Facette zu „Furcht vor Misserfolg“ in Leistungssituationen:

Strebt in Leistungssituationen danach, mögliche Misserfolge zu vermeiden. Sucht daher Leistungssituationen nur ungern und ängstlich auf. Erfolge werden auf glücklichen Zufall oder auf geringe Aufgabenschwierigkeit zurückgeführt; Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeiten. Sehr leichte oder sehr schwierige Aufgaben, bei denen ein Erfolg oder Misserfolg keine Rückschlüsse auf die eigene Leistungsfähigkeit zulassen, werden bevorzugt. Auf Misserfolge wird mit dem Erleben von Scham reagiert.

Beide Motive („Hoffnung auf Erfolg“/ „Furcht vor Misserfolg“) sind nicht als sich gegenseitig ausschließende Konstrukte zu verstehen. In Leistungssituationen werden immer beide aktiviert. Eines ist dann dominant und äußert sich im Verhalten.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie hoch schätzen Sie das Anspruchsniveau Ihres Kindes an seine eigenen schulischen Leistungen ein? O sehr hoch **O hoch** O gering O sehr gering

Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss?

☐ sehr gern

☒ **gern**

☐ **ungern**

☐ sehr ungerne

(Kommentar: „Je nach Fach“)

Wenn Ihr Kind eine gute Note bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

☒ **eigene Fähigkeiten, Können**

☐ leichte Prüfung

☒ **Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation**

☐ milde Benotung der Lehrperson

☐ Glück gehabt, Zufall

☐ Hilfe von Mitschülern

Wenn Ihr Kind eine schlechte Note bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

Nicht vorgekommen

Geht Ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran?

☒ **sehr mutig**

☐ mutig

☐ ängstlich

☐ sehr ängstlich



Fragen an das Kind:

Hast du **Angst** vor Prüfungssituationen? Nein, nur vorher, wenn es schwierig werden könnte. **In welchen Fächern?** In Mathematik und manchmal auch Biologie und Englisch.

Gibt es Schulfächer, in denen du vor einem Test oder eine Prüfung eher mit einem **Misserfolg** rechnest? Naja was heißt Misserfolg? Ich schreibe schon manchmal eine 3, habe aber keine einzige 3 im Zeugnis. Aber vor Mathematikarbeiten bin ich schon ein bißchen aufgeregt. **Wenn ja, welche?** In Mathematik.

Wie gerne erledigst du Aufgaben, bei denen du dich **anstrengen** musst? Also wenn mich etwas interessiert, strenge ich mich gerne an. Auch beim Klavierspielen und Turnen ist das so. wenn es da Dinge gibt, die ich nicht schnell kann, trainiere ich gerne, um das zu können. In der Schule muss ich mich halt nicht besonders anstrengen. Wenn doch mal etwas schwer ist, nehme ich mir auch länger Zeit dafür.

Worauf führst du Erfolge zurück? Häufig auf die Leichtigkeit des Tests; wenn die Tests schwerer sind (wie in Mathematik), dann glaube ich, dass das an meinem vielen Lernen liegt. **Worauf Misserfolge?** Darauf, dass ich zu wenig gelernt habe.

Selbständigkeit

Facette zur Selbständigkeit:

Holt sich keine Unterstützung bei Aufgaben, die seinem schulischen Niveau und seinem Handlungsspielraum im Alltag entsprechen. Kann und will selbst über selbstbetreffende, alltägliche Dinge entscheiden.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie kompetent würden Sie Ihr Kind im alltäglichen Leben einschätzen?

O sehr kompetent **O kompetent** O inkompetent O völlig inkompetent

Wie oft holt Ihr Kind Hilfe, wenn es bei Schul- oder Hausaufgaben Schwierigkeiten hat?

O sehr oft **O oft** **O selten** O sehr selten (Kommentar: „gelegentlich“)

Wie oft organisiert / führt Ihr Kind schulische Aufgaben eigenständig durch?

O sehr oft O oft O selten O sehr selten



Fragen im Elterngespräch:

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung, auch wenn es die Hausaufgaben alleine lösen könnte? Nein.

Verlangt Ihr Kind bei alltäglichen Aufgaben häufig ihre Hilfe Nein, er fragt auffallend selten nach Hilfe und macht vieles nur mit sich aus.

Kann und will Ihr Kind entwicklungsrelevante Aufgaben selbst entscheiden? Ja.

Fragen an das Kind

Kannst du in der Schule gut alleine arbeiten oder ist es dir lieber, wenn dich jemand unterstützt? Ich arbeite gerne alleine. Bittest du deine Eltern oft um Unterstützung bei den Hausaufgaben? Eigentlich nicht. Kannst und willst du eigene Entscheidungen im Alltag treffen? (z.B. Kleidung, Essen, Spielfreunde,...) Ich entscheide schon selbst bei der Kleidung, meine Mutter gibt mir Tipps, bei ganz schrägen Sachen sagt sie auch mal, dass das nicht geht. Meine Mama kocht immer und das schmeckt mir eh. Mit meinen Freunden gibt es kein Problem.

Arbeitsstil

Facette zum reflexiven Arbeitsstil:

Bearbeitet **fordernde Aufgaben** (des Intelligenztests) erst nachdem es sich Zeit genommen hat für eine genaue Analyse des Problems. Achtet dann auf Details und macht wenige Fehler.

Facette zum impulsiven Arbeitsstil:

Bearbeitet **fordernde Aufgaben** (des Intelligenztests) direkt, ohne sich vorher Zeit für eine genaue Analyse des Problems zu nehmen. Achtet dann nicht auf Details und macht vermehrt Fehler.



Wie schätzen Sie das Arbeitstempo Ihres Kindes ein?

☐ sehr schnell ☒ **schnell** ☐ langsam ☐ sehr langsam

Wie oft passieren Ihrem Kind Flüchtigkeitsfehler bei schulischen Aufgaben?

☐ sehr oft ☐ oft ☒ **selten** ☐ sehr selten

Verhaltensbeobachtung

Zur Erleichterung Ihrer Verhaltensbeobachtung steht Ihnen eine Beschreibung der Aufgaben der Untertests des AID 2.2 zur Verfügung. Meist sind übergreifende Beobachtungen gefragt, einige Beobachtungen zielen jedoch auf spezielle Untertests ab, die im Folgenden entsprechend hervorgehoben sind.

● UT1: Dem Kind werden Fragen über **alltägliche Sachverhalte** gestellt.

● UT2: Dem Kind werden Bilder vorgelegt, auf dem es **fehlende Details** finden soll.

Arbeitsstil

● UT3: Dem Kind werden **Rechenaufgaben** gestellt.

Persistenz; mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept; Arbeitsstil

● UT4: Das Kind soll **Bildergeschichten** legen.

Arbeitsstil

● UT5: Das Kind **spricht Zahlen nach**.

● UT6: Das Kind soll **gleichbedeutende Worte** finden

Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

● UT7: Das Kind soll **Symbole** unter Bilder **zeichnen**.

Prüfungsangst

● UT8: Das Kind soll **Figuren** aus Einzelteilen zusammensetzen

Persistenz; Arbeitsstil

● UT9: Das Kind soll **Gemeinsamkeiten von 2 Begriffen** nennen

Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

● UT10: Das Kind soll mit **Würfeln** Muster nachlegen

Persistenz; Arbeitsstil

● UT11: Das Kind soll Fragen über **soziale Abläufe** beantwortet.



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur **Prüfungsangst**:

Äußert das Kind Gedanken des Nichtkönnens wie „Ich kann das nicht“, „Ich schaffe das nie“, „das wird nichts“ oder Gedanken negativer sozialer Vergleiche wie „die anderen Kinder können das sicher besser als ich“?

Zeigen sich körperliche Anzeichen von Anspannung wie Zappeln mit den Beinen, Kauen auf den Nägeln, zittern, steife Sitzhaltung?

Zeigen sich emotionale Anzeichen von Angst wie verzweifelter Gesichtsausdruck, weinen, vermehrter Blick zur Mutter, Suche nach Körperkontakt mit der Mutter?

Zeigen sich kognitive Anzeichen von Angst wie Unaufmerksamkeit bei der Testinstruktionen, Abweichen des Blickkontakts, unruhiges Umherblicken im Raum oder starren auf einen Punkt, „Blackouts“, Versagen bei leichten Aufgaben, zurückhaltendes, verschlossenes, ruhiges Verhalten (aus Angst eine falsche Antwort zu geben), übermäßiges hektisches Sprechen?

Verstärken sich eventuell beobachtete körperliche Anzeichen bei **Zeitdruck** im Untertest 7?

Verstärken sich eventuell beobachtete Äußerungen des Nichtkönnens und Gedanken sozialer Vergleiche bei **Zeitdruck** im Untertest 7?



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur **Emotionsregulation**:

Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge in der Testung erlebt?

Eine gut entwickelte Emotionsregulation ist gekennzeichnet durch eine unauffällige Reaktion (lächeln, durchatmen, Äußerungen wie „naja“, „okay“). Weinen, verzerren des Gesichts, ächzen, Verzweiflung, Nervosität, Frustration, tiefe Traurigkeit, Schimpfworte,

Aufbrausen, laute Äußerungen und Wutausbrüche sind Hinweis auf eine weniger gut entwickelte Emotionsregulationskompetenz.

Wie reagiert das Kind, wenn es gefragt wird, ob die Eltern für die Testung den Raum verlassen können?

Eine gute Emotionsregulationskompetenz ist gekennzeichnet durch eine schnelle, problemlose Zustimmung des Kindes. Viele notwendige Überredungsversuche, lange Diskussionen, weinen und ein Anklammern an die Eltern sind negativ zu bewerten.



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur Persistenz:

Wie beharrlich ist das Kind bei der Lösung ihm schwer fallender Aufgaben in den Untertests 3, 8 und 10?

Bei niedriger Persistenz gibt das Kind bereits nach kurzer Zeit auf und versucht nicht mehr zu einer Lösung zu kommen. Kinder mit hoher Persistenz arbeiten konzentriert und motiviert in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit, manche wollen auch nach Ablauf der Zeit weiter an einer Lösung arbeiten.

Äußert das Kind in den Testpausen / nach Testende/ beim Abschied weitere konkrete Lösungsvorschläge/ lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben
- nimmt es somit die misslungene bzw. unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf?



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept:

Kommt es zu **fähigkeitsabwertenden Spontanäußerungen** vor und während der Testung mit dem Untertest 3, wie zum Beispiel „oje, nicht Rechnen“, „das ist mir viel zu schwierig“, „dafür bin ich zu dumm“, „das kann ich nicht“, „ich verstehe das alles nicht“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“.

Oder zu **fähigkeitsaufwertenden Spontanäußerungen** während der Testung mit dem Untertest 3, wie zum Beispiel „sehr gut, Rechnen, da bin ich gut“, „aufs Rechnen freue ich mich schon“, „das ist ja alles sehr leicht“, „das ist kein Problem für mich“.

Welche **Aufgabenschwierigkeit** im Untertest 3 traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu:

Der Testleiter fragt nach Beendigung des ersten Aufgabenblocks des Untertests 3, ob das Kind nun leichtere, gleich schwierige oder schwierigere Aufgaben bearbeiten möchte.

Bei niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept wählt das Kind keine „**fähigkeitsentsprechenden**“ Aufgaben. Es wünscht sich z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „leichtere“ Aufgaben, und bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „gleich schwierige“ oder „leichtere“ Aufgaben. Auch das Verlangen von schwierigeren Aufgaben, wenn nur 0-3 Aufgaben in einem Block gelöst wurden, ist als nicht **fähigkeitsentsprechende** Wahl zu werten.

Bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept traut sich das Kind „**fähigkeitsentsprechende**“ Aufgaben zu und wählt z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „gleichschwierige“ Aufgaben, bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „schwierigere“ Aufgaben.

Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zum sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept:

Kommt es zu **fähigkeitsabwertenden Spontanäußerungen** vor und während der Testung mit den Untertests 6 und 9, wie zum Beispiel „oje, das kann ich nicht“, „das ist mir viel zu schwierig“, „dafür bin ich zu dumm“, „ich verstehe das alles nicht“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“.

Oder zu **fähigkeitsaufwertenden Spontanäußerungen** während der Testung mit den Untertests 6 und 9, wie zum Beispiel „da bin ich gut“, „ich freue mich schon“, „das ist ja alles sehr leicht“, „das ist kein Problem für mich“.

Welche **Aufgabenschwierigkeit** in den Untertests 6 und 9 traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu:

Der Testleiter fragt nach Beendigung des ersten Aufgabenblocks der Untertests 6 und 9, ob das Kind nun leichtere, gleich schwierige oder schwierigere Aufgaben bearbeiten möchte.

Bei niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept wählt das Kind keine „**fähigkeitsentsprechenden**“ Aufgaben. Es wünscht sich z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „leichtere“ Aufgaben, und bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „gleich schwierige“ oder „leichtere“ Aufgaben. Auch das Verlangen von schwierigeren Aufgaben, wenn nur 0-3 Aufgaben in einem Block gelöst wurden, ist als nicht fähigkeitsentsprechende Wahl zu werten.

Bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept traut sich das Kind „**fähigkeitsentsprechende**“ Aufgaben zu und wählt z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „gleichschwierige“ Aufgaben, bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „schwierigere“ Aufgaben.



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2:

Zur intrinsischen Motivation:

Zeigt das Kind Interesse bei der Bearbeitung der Aufgaben? Erweckt es den Eindruck, bei der Bewältigung dieser Freude zu empfinden (wie z.B. meint, dass es ihm Spaß macht; lächeln; Interesse an jedem neuen Untertest)?

Zur extrinsischen Motivation:

Möchte es dem Testleiter imponieren? Fordert es Lob und Anerkennung von Seiten des Testleiters ein?



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zu **Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg:**

Äußert das Kind vor einzelnen Aufgaben spontan **Gedanken von „Hoffnung auf Erfolg“?** „die nächste Aufgabe mache ich noch besser“, „Das schaffe ich leicht“, „Das wird kein Problem für mich“, „Ich bin sicher, dass ich das besser mache als die anderen Kinder“

Äußert das Kind vor einzelnen Aufgaben spontan **Gedanken von „Furcht vor Misserfolg“?** z. B. „Das schaffe ich nicht“, „Hoffentlich wird die nächste Aufgabe nicht zu schwer für mich“, „Hoffentlich Versage ich da nicht“, „Ich bin sicher, dass die anderen Kinder das besser machen als ich“, „ich kann solche Aufgaben nicht“

Äußert das Kind im Verlauf der Testung das **Bedürfnis nach Feedback** z.B. „Wie gut bin ich?“ „Wie lösen andere Kinder das?“ „Bin ich besser als die anderen Kinder?“

Sucht es **Hilfe und Bestätigung** bei der Testleiterin?

Ist es stolz auf gute Leistungen? Stolze Kinder erheben den Kopf, lächeln, richten sich auf, machen triumphierende Gesten (Arme in die Luft, klatschen in die Hände,...), rufen ihren Triumph aus, präsentieren ausgiebig die Aufgabenlösung,...

Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolge? Beschämte Kinder senken die Mundwinkel und/ oder den Blick, beißen sich auf die Lippen, nehmen eine zusammengesunkene Körperhaltung ein, ziehen die Schultern hoch, verbergen ihr Gesicht in den Händen, werten sich selbst verbal ab, vermeiden längere Zeit Blickkontakt,...



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur **Selbständigkeit:**

Bittet das Kind den Testleiter häufig um Tipps und Hilfe, obwohl es die Instruktion verstanden hat?



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zum **Arbeitsstil:**

Wie ist das **Vorbereitungs- und Antwortverhalten** bei fordernden Aufgaben im Untertest 2?

Eine längere Betrachtungszeit und vereinzelte (richtige) Antworten deuten auf einen reflexiven Arbeitsstil hin, sehr geringe Betrachtungszeiten mit sofortiger Nennung von (teils irrelevanten,) fehlenden Dingen sind Hinweise auf einen impulsiven Arbeitsstil.

Wie ist das **Vorbereitungs- und Antwortverhalten** bei fordernden Aufgaben im Untertest 3?

Eine längere Pause zwischen Frage und Antwort in Kombination mit korrekten Rechenschritten spricht für einen reflexiven Arbeitsstil, während ein viel zu schnelles nennen von Antworten, in Kombination mit der Verwechslung von Rechenoperationen und dem Übersehen von wesentlichen Aufgabeninhalten, auf einen impulsiven Arbeitsstil hindeutet.

Wie ist das **Vorbereitungs- und Arbeitsverhalten** bei fordernden Aufgaben im Untertest 4?

Eine längere Betrachtungszeit des Kärtchensets vor dem ersten Arbeitsschritt, das Beachten von Details und das Erzählen einer schlüssigen Geschichte verweisen auf einen reflexiven Arbeitsstil. Das direkte Legen der Kärtchen mit sehr kurzer vorangehender Betrachtungszeit des Kärtchensets und ein Missachten von Details deuten auf einen impulsiven Arbeitsstil hin. Das Missachten von Details äußert sich vor allem beim Nacherzählen der Geschichte: Trotz des grundlegenden Verständnisses der Geschichte liegen die Karten falsch, weil nicht genau genug auf die kleinen Hinweise geachtet wurde.

Wie ist das **Vorbereitungs- und Arbeitsverhalten** bei fordernden Aufgaben in den Untertests 8 und 10?

Eine längere Betrachtungszeit der vorgelegten Teile und ein anschließendes bedachtes Zusammenlegen der passenden Teile sind Indiz für einen reflexiven Arbeitsstil. Eine sehr kurze Betrachtungszeit, die kombiniert ist mit vielen falschen Fehlversuchen beim Legen der Teile legen das Vorhandensein eines impulsiven Arbeitsstils nahe.

Anhang B:

Bewertungsgrundlagen für den Rater/ die Raterin. Testung „Moritz“.

Bewertungsgrundlagen für den Rater/ die Raterin.

Testung „Moritz“.

Das *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial* berücksichtigt verschiedene leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale bei der Identifikation von hoch leistenden Kindern.

Im Folgenden wird es Ihre Aufgabe sein, diese leistungsbeeinflussenden Persönlichkeitsmerkmale eines begutachteten Kindes anhand eines ausgearbeiteten Bewertungssystems einzuschätzen.

Als Bewertungsmaßstab dienen Ihnen ausgearbeitete „Facetten“. Dies sind kurze, prägnante Zusammenfassungen des aktuellen Forschungsstandes. Mit Ihnen ist es möglich, verschiedene diagnostische Informationsquellen zu bewerten, um zu einer Entscheidung über die Ausprägung der Persönlichkeitsvariablen zu gelangen. Diese Ihnen vorliegenden Informationsquellen sind:

1. Ausgefüllter Elternfragebogen
2. Beantwortete Fragen aus einem Gespräch mit den Eltern
3. Beantwortete Fragen aus einem Gespräch mit dem Kind
4. zugehöriger Protokollbogen des AID 2.2
5. Video der Testung

Die ersten 4 Informationsquellen liegen Ihnen schriftlich vor. Das Video zeigt die Testung und einige informative Szenen außerhalb der Testung. Anhand des Videos führen sie eine Verhaltensbeobachtung durch, die nur die unter „Verhaltensbeobachtungen“ genannten Fragen beantworten soll und dadurch, wiederum im Abgleich mit der jeweiligen Facette, in ihre Bewertung der Persönlichkeitsmerkmale einfließt.

Ihre endgültige Einschätzung der jeweiligen Variablen erfolgt auf der letzten Seite in 3-kategorieller Form (Unterdurchschnittlich/ Durchschnittlich/ Überdurchschnittlich). Bitte begründen Sie ihre jeweilige Einschätzung.

Wenn Ihnen während der Bewertung etwas unklar sein sollte, fragen Sie mich bitte.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung,

Thomas Eichhorn

Prüfungsangst

Facette zur Prüfungsangst:

Ist in Situationen (teils auch davor und danach), in denen eine Bewertung seiner Leistungen erfolgt, angespannt, aufgeregt und besorgt. Die Angst zeigt sich in körperlichen Symptomen wie z.B. Herzrasen, Schwitzen, Zittern, Anspannung, verkrampfter Sitzhaltung oder vermehrt unruhiger Grobmotorik (Zappeln). Erwartet, zu versagen. Verspürt großen selbst- oder fremdgesetzten Leistungsdruck. Äußert Gedanken des Nichtkönnens und der Unterlegenheit. Vermeidet offene Bewertungssituationen im Klassenraum; erwartet, von den anderen ausgelacht zu werden und zu versagen. Der Gesichtsausdruck und das Verhalten in Leistungssituationen deuten auf hohe körperliche Anspannung hin. Erlebter Zeitdruck führt zu einer Zunahme der Symptome.



Fragen im Elternfragebogen:

Geht Ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran?

O sehr mutig **O mutig** O ängstlich O sehr ängstlich

Wie verhält sich Ihr Kind vor einer Prüfung bzw. Schularbeit?

O sehr nervös O nervös **O gelassen** O sehr gelassen

Ist es Ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden?

O Sehr unangenehm O unangenehm **O angenehm** O sehr angenehm

Fällt es Ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen zu vorzutragen?

O Sehr schwer O schwer **O leicht** O sehr leicht

Wie wichtig sind Ihnen gute Schulnoten Ihres Kindes?

O sehr wichtig O wichtig **O weniger wichtig** O unwichtig

Wie wichtig sind Ihrem Kind gute Schulnoten?

O sehr wichtig

O wichtig

O weniger wichtig

O unwichtig



Fragen im Elterngespräch:

Wie reagieren Sie, wenn Ihr Kind eine schlechte Schulnote erzielt? „Schlechte“ Schulnoten erhält er nicht. Aber so etwas kann passieren, das ist ja nur menschlich. Das versuche ich ihm dann zu vermitteln.

Fragen an das Kind:

Bei Klassenarbeiten...

Bist du VOR Schularbeiten oder Tests aufgeregt? Eigentlich nicht. In Mathematik ist die Benotung sehr streng, da bin ich dadurch manchmal aufgeregt. Vor Lateinprüfungen und Deutschprüfungen bin ich auch manchmal aufgeregt, obwohl die nicht so schwer sind.

Wie fühlt sich das an? Ein leichtes Kribbeln im Bauch, mehr nicht.

Wie geht es dir dann, WÄHREND du die Schularbeit oder den Test schreibst? Wenn wir zu schreiben anfangen, ist die Nervosität komplett weg und ich merke nichts mehr davon.

Machst du dir währenddessen Sorgen um das Ergebnis? Nicht wirklich. Ich konzentriere mich nur auf die Prüfung, dass ich möglichst gut abschneide.

Denkst du währenddessen daran, dass deine Mitschüler die Aufgaben besser bearbeiten? Ein bisschen denke ich schon während der Arbeit daran, wie gut die anderen sein werden, aber primär konzentriere ich mich auf meine Schularbeit.

Sind dir gute Schulnoten wichtig? Ja schon.

Wie wichtig sind deinen Eltern gute Noten? Schon wichtig, aber nicht so wichtig.

Im Unterricht...

Ist es dir unangenehm, dich zu melden, auch wenn du die Lösung weißt? Nein. Gar nicht.

Ist es dir unangenehm laut vorzulesen? Nein, überhaupt nicht.

Ist es dir unangenehm, etwas an der Tafel zu erklären oder Referate zu halten? Gar nicht, ich stehe häufig auch mal so an der Tafel, um den anderen etwas zu erklären. Ich bin es durch die Sängerknaben gewohnt, vor Publikum aufzutreten, da mache ich auch kaum Fehler.

Emotionsregulation

Facette zur Emotionsregulation:

Ist in der Lage, mit aufkommenden negativen Gefühlen so umzugehen, dass seine Leistungen und sozialen Kontakte nicht davon beeinflusst werden. Das Kind braucht bei der Regulation seiner Emotionen nur sehr wenig Unterstützung von Anderen. Von aufkommenden negativen Gefühlen lenkt es sich ab, es denkt über den Auslöser nach und sucht nach Lösungsmöglichkeiten. Wird nicht aggressiv, grüblerisch, verzweifelt oder fühlt sich schuldig. Rückgemeldete oder erlebte Misserfolge führen somit zu keiner sichtbaren negativen emotionalen Reaktion.



Fragen im Elternfragebogen:

Braucht Ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig Ihre Unterstützung?

O sehr oft

O oft

O selten

O sehr selten

Zeigt Ihr Kind Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten?

O sehr viele

O viele

O wenige

O sehr wenige

Wie reagiert Ihr Kind auf einen Misserfolg in der Schule?

O sehr verärgert

O verärgert

O weniger verärgert

O nicht verärgert

Wie gut erträgt es Ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen?

O sehr schwer

O schwer

O leicht

O sehr leicht



Fragen im Elterngespräch:

Wie reagiert Ihr Kind, wenn es provoziert wird? Als er jünger war, ist er wesentlich mehr aus sich herausgekommen in solchen Situationen, soweit ich von den Erziehern gehört habe. Ich glaube, dass er da heute viel zurückhaltender geworden ist.

Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es dann Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen? Ich glaube fast, dass er das musikalisch umsetzt; dass die Musik ein ausgleichender Faktor für seine Emotionen ist.

Wie reagiert Ihr Kind, wenn es beim Spielen verliert? Er verliert nicht gerne und manchmal versucht er sogar zu schummeln, um zu gewinnen. Das hat er von seinem Vater, der ist auch nicht in der Lage, zu verlieren.

Hatte Ihr Kind bereits ein Misserfolgserlebnis? In der Schule nicht, ich bin mir nicht mal sicher, ob er schon einmal eine 3 hatte. Aber es gab sicher Momente, in denen er enttäuscht war von anderen Menschen. Wenn er Menschen falsch einschätzt, ist das für ihn ein großer Misserfolg.

Schildern Sie bitte die Situation. Wie sind Sie damit umgegangen? Im schulischen Bereich versuche ich dann eher, das vor ihm so darzustellen, dass es an seiner Tagesform lag. Bei den Wiener Sängerknaben wird man so gefordert, dass ein Aussetzer unter den Bedingungen nur menschlich ist. Bei menschlichen Problemen gebe ich ihm den Rat, sich davon abzukoppeln und die Angelegenheit als abgehakt zu betrachten. Man soll sich dann einfach mit anderen Dingen/ Menschen beschäftigen.

Fragen an das Kind:

Ist dir schon einmal etwas nicht gelungen? Also eigentlich nicht wirklich. Vielleicht mal kleinere Sachen. Manchmal gelingt einem halt nicht alles sofort, aber wenn man übt und trainiert, dann wird man es irgendwann schaffen.

Wie hast du darauf reagiert? Also früher war ich dann ziemlich sauer, z.B. wenn andere einen Fehler gemacht haben oder ich einen dummen Fehler gemacht habe, aber mittlerweile akzeptiere ich es, dass man auch manchmal verliert.

Hast du dich geärgert? Kommt darauf an, wie wichtig es ist. wenn es wirklich wichtig ist, dann ärgere ich mich schon, aber nicht mehr so stark wie früher Warst du traurig? Eigentlich nicht. Wie lange? Also wenn es was wirklich wichtiges ist, dann ärgere ich mich wahrscheinlich noch nächste Woche oder noch länger, aber normalerweise eher kurz. Was hast du dir dabei gedacht? Dann denk ich mir, dass ich es beim nächsten Mal besser machen muss.

Gibt es etwas, was dir in diesen Situationen hilft? Also meine Freunde helfen mir dann oder meine Familie tröstet mich, wenn ich traurig bin, aber das kommt nicht so oft vor.

Persistenz

Facette zur Persistenz:

Beschäftigt sich beharrlich und über einen dafür notwendigen Zeitraum ausdauernd mit schulischen Aufgaben. Gibt auch bei Schwierigkeiten nicht gleich auf, sonder ist motiviert zu einer Lösung zu kommen. Lässt sich in der Aufgabenbearbeitung kaum unterbrechen oder stören. Wenn die Aufgabenerfüllung unterbrochen werden muss, wird sie später wieder aufgenommen, um sie zu Ende zu bringen. Verfolgt beharrlich selbst gesetzte Ziele. Zeigt beharrliches Verhalten vor allem bei selbst gewählten Aufgaben, aber auch bei fremd gestellten.



Fragen im Elternfragebogen:

Greift das Kind Hausaufgaben, die ihm misslingen/ die es nicht zu Ende gebracht hat, wieder auf?

O sehr oft **O oft** O selten O sehr selten

Führt das Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende?

O sehr oft **O oft** O selten O sehr selten

Beschäftigt sich das Kind über mehrere Wochen und Monate mit einem Thema?

O sehr oft **O oft** O selten O sehr selten

Ist das Kind ausdauernd bei ihm schwer fallenden Hausaufgaben? O sehr oft

oft O selten O sehr selten



Fragen im Elterngespräch:

Lässt sich Ihr Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben gerne unterbrechen und ablenken? Er lässt sich nicht ablenken und bleibt bei der Sache. Bei schwierigen Aufgaben glaube ich auch, dass er eher dabei bleibt.

Setzt sich Ihr Kind Ziele im schulischen Kontext, die es dann auch zu erreichen versucht?

Er setzt sich ganz klare Ziele und strebt äußerst ehrgeizig danach. Nicht nur im schulischen Kontext.

Fragen an das Kind:

Wie sieht deine Hausaufgabensituation aus:

Holst du oft Hilfe, wenn es schwierig wird? Es passiert zwar selten, meistens kommen die anderen aus dem Internat zu mir, aber wenn ich etwas nicht so gut verstehe, frage ich jemanden und der erklärt es mir dann.

Lässt du dich ablenken? Nur manchmal. Eigentlich bin ich da sehr pflichtbewusst.

Wie lange brauchst du dafür und machst du dazwischen Pausen? Das kommt darauf an. In Mathe kriegen wir jeden Tag Hausaufgaben. Da brauche ich höchstens 10 Minuten. Für einen Deutsch-Aufsatz so eine halbe Stunde und für Englisch höchstens 20min. Pausen mache ich, wenn ich Hunger habe oder auf die Toilette muss. Wenn ich gar keine Lust habe, höre ich auch mal auf und mache später weiter.

Mathematisches / sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

Facette zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept:

Schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im mathematischen Bereich zu. Vertraut auf diese Fähigkeiten und stellt sich daher gerne auch schwierigen Aufgaben im mathematischen Bereich mit der Erwartung, Erfolge zu erzielen. Erfolge werden dann als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten angesehen und den hohen Fähigkeiten sowie der Leistungsbereitschaft in diesem Bereich zugeschrieben. Die eigenen Leistungen werden sowohl mit wichtigen Anderen (Klassenkameraden, Freunden) als auch mit den eigenen Fähigkeiten im verbalen Bereich verglichen, wobei diese Vergleichsprozesse in einer hohen Einschätzung der eigenen mathematischen Fähigkeit resultieren.

Facette zum sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept:

Schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im sprachlichen Bereich zu. Vertraut auf diese Fähigkeiten und stellt sich daher gerne auch schwierigen Aufgaben im sprachlichen Bereich mit der Erwartung, Erfolge zu erzielen. Erfolge werden dann als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten angesehen und den hohen Fähigkeiten sowie der Leistungsbereitschaft in diesem Bereich zugeschrieben. Die eigenen Leistungen werden sowohl mit wichtigen Anderen (Klassenkameraden, Freunden) als auch mit den eigenen Fähigkeiten im mathematischen Bereich verglichen, wobei diese Vergleichsprozesse in einer hohen Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeit resultieren.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie, glauben Sie, nimmt Ihr Kind seine Fähigkeiten in der Schule selbst wahr?

☐ Klassenspitze ☒ **oberer Durchschnitt** ☐ Mittelfeld ☐ unterer Durchschnitt

Wenn Ihr Kind eine gute Note in Mathematik bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

☒ **eigene Fähigkeiten, Können**

☐ leichte Prüfung

☐ Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation

☐ milde Benotung der Lehrperson

☐ Glück gehabt, Zufall

☐ Hilfe von Mitschülern

Wenn Ihr Kind eine schlechte Note in Mathematik bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

- ☐ Mangelnde eigene Fähigkeiten, Nichtkönnen ☒ **schwierige Prüfung**
☐ Mangel an Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation ☐ Strenge Benotung der Lehrperson
☐ Pech gehabt, Zufall, schlechter Tag ☐ Keine Hilfe von Mitschülern

Wenn Ihr Kind eine gute Note in Deutsch bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

- ☒ **eigene Fähigkeiten, Können** ☐ leichte Prüfung
☐ Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation ☐ milde Benotung der Lehrperson
☐ Glück gehabt, Zufall ☐ Hilfe von Mitschülern

Wenn Ihr Kind eine schlechte Note in Deutsch bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

- ☐ Mangelnde eigene Fähigkeiten, Nichtkönnen ☒ **schwierige Prüfung**
☐ Mangel an Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation ☐ Strenge Benotung der Lehrperson
☐ Pech gehabt, Zufall, schlechter Tag ☐ Keine Hilfe von Mitschülern

Wie würde Ihr Kind sein Wissen und seine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen einstufen?

	sehr gut	gut	mittel	weniger gut	nicht gut
Mathematik	☐	☒	☐	☐	☐
Sprachen	☒	☐	☐	☐	☐

Sind die Geschwister des Kindes leistungsstärker oder leistungsschwächer in Mathematik? (Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/ der besten Freundin.)

- ☐ viel leistungsstärker ☒ **leistungsstärker** ☒ **leistungsschwächer** ☐ viel leistungsschwächer

Kommentar: „gleich stark“

Sind die Geschwister des Kindes leistungstärker oder leistungsschwächer in Deutsch?
(Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/ der besten Freundin.)

☐ viel leistungstärker ☐ leistungstärker ☐ leistungsschwächer ☐ viel leistungsschwächer **Kommentar: „gleich stark“**

Wie leistungstark im Vergleich zu Ihrem Kind schätzen Sie die Klassenkameraden in Mathematik ein?

☐ viel leistungstärker ☐ leistungstärker ☒ **leistungsschwächer** ☐ viel leistungsschwächer

Wie leistungstark im Vergleich zu Ihrem Kind schätzen Sie die Klassenkameraden in Deutsch ein?

☐ viel leistungstärker ☐ leistungstärker ☒ **leistungsschwächer** ☐ viel leistungsschwächer



Fragen im Elterngespräch:

Wie geht Ihr Kind an Leistungssituationen im mathematischen bzw. sprachlichen Bereich heran? Eher **ängstlich/unsicher** oder **mutig/selbstbewusst**? In beiden Fächern gleichwertig gut selbstbewusst.

Sucht Ihr Kind **Hilfe und Bestätigung bei der Erledigung von Deutsch- bzw. Rechen-Hausaufgaben**? Bei Aufgaben in Deutsch ja, da bin ich sehr gut und er nimmt das Angebot gerne an. In Mathematik eher nicht, schon weil ich das gar nicht kann. Aber im Internat wird er sich schon an jemanden wenden, wenn er Hilfe braucht. (Die Frage nach der Bestätigung bleibt unbeantwortet)

Fragen an das Kind :

In welchen Unterrichtsfächern bist du besonders gut? In Geschichte und Geografie bin ich sicher am besten. In Geschichte ist es sehr schwer, eine eins zu bekommen, meine

Punkte lagen im letzten Zeugnis weit über der Grenze zur eins und ich war der Beste der Klasse.

Im Vergleich zu deinen Klassenkameraden, wie gut bist u im Rechnen? bzw. Lesen/Schreiben? In Mathematik bin ich einer der Besten. Im Kopfrechnen bin ich der Beste. In diesem Jahr habe ich mich sehr verbessert, weil wir jetzt unseren Rektor als Lehrer haben, der ziemlich streng ist. Die vorherige Lehrerin war viel zu nett. Im Vergleich zu deinen Klassenkameraden, wie gut bist du im Lesen/Schreiben? Ich bin da sehr gut, ich hatte in Deutsch auch eine 1, weil ich im Vergleich zu allen anderen sehr, sehr viel lese, auch die Grammatik fällt mir sehr leicht.

Was glaubst Du, wie gut du die Aufgaben heute lösen wirst? Das wird nicht schlecht. Was denkst Du, wie gut wirst du bei rechnerischen Aufgaben sein? Das wird auf keinen Fall schlecht, vor allem im Kopfrechnen bin ich sehr gut. Wie gut bei sprachlichen Aufgaben? Ich glaube, nicht schlecht, sondern ich denke da positiv.

Leistungsmotivation - intrinsische und extrinsische Komponenten

Facette zu intrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation:

Sucht freiwillig und gerne Situationen auf, in denen Kompetenzerweiterung stattfindet. Wendet sich dem Gegenstandsbereich ohne äußeren Druck, möglichst häufig und ausdauernd zu. Es bedarf keiner zusätzlichen äußeren Motivation (Geld, Geschenke, Statusgewinn ...), die Tätigkeit selbst wird als Freude empfunden und ist daher an sich belohnend. Nicht die Leistung selbst sondern die Lernerfahrung steht im Vordergrund.

Facette zu extrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation:

Handeln in Leistungssituationen ist stark durch äußere Faktoren bestimmt. Widmet sich Aufgaben wegen ihrer Konsequenzen wie z.B. Geld, Lob, Vermeidung von Strafe und negativen Konsequenzen, Auszeichnungen, Macht, Respekt und Aufmerksamkeit durch andere, andere übertrumpfen zu können etc.

Intrinsische und extrinsische Motivation sind nicht als sich gegenseitig ausschließende Konstrukte zu verstehen, meist sind Handlungen gleichzeitig durch beide Aspekte motiviert.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie wichtig ist es Ihrem Kind, mit den Leistungen unter den Klassenbesten zu liegen?

O sehr wichtig **O wichtig** O unwichtig O sehr unwichtig

Wie viel Freude bereitet es Ihrem Kind, in der Schule Neues zu lernen?

O sehr viel **O viel** O wenig O sehr wenig

Wie viele Hobbies des Kindes sind leistungs-und konkurrenzbezogen?

O sehr viele O viele **O wenige** O sehr wenige

(Kommentar: „mehrere“)

Investiert ihr Kind viel Zeit zum Erlernen von außerschulischen Aktivitäten?

O sehr viel **O viel** O wenig O sehr wenig

Wieviel Engagement und Mitarbeit zeigt ihr Kind während des Unterrichts?

O sehr viel **O viel** O wenig O sehr wenig **(Kommentar: „je nach Lehrer“)**

Wie wichtig ist es ihrem Kind, schulische Erfolge zu erzielen?

O sehr wichtig **O wichtig** O unwichtig O sehr unwichtig



Fragen im Elterngespräch:

Wie interessant/anregend empfindet Ihr Kind den Unterricht? Generell sehr interessant, vor allem weil er mit den Lehrer durchwegs Glück gehabt hat.

An welchen Schulfächern zeigt Ihr Kind besonderes/ wenig Interesse? Besonderes Interesse bei Geografie und Geschichte, ein Fach das ihn nicht interessiert, kenne ich nicht.

Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen? Es zählt das Engagement bei uns und ein gewisses Pflichtbewusstsein; das Ergebnis ist dann nicht

immer das wichtigste und es muss nicht immer alles perfekt sein, wenn man sich angestrengt hat.

Wenn Ihr Kind gute schulische Leistungen erzielt, wie reagieren sie darauf? Ich zeige ihm sehr stark, dass ich mich freue. Bei besonders guten Leistungen oder wichtigen Konzerten muss ich häufig weinen, weil ich so stolz bin.

Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen? Die Motivation kommt hauptsächlich aus ihm selbst, er muss sich beweisen, dass er gut ist. Ich gehe nicht mit dem Trend, Leistungen massiv zu belohnen. Das ist letztendlich nur tote Materie. Manchmal gibt es vielleicht kleinere Belohnungen.

Fragen an das Kind:

Wie möchtest du heute bei diesem Test abschneiden? Ich möchte da schon eher gut sein, egal ist es mir nicht. **Warum, was motiviert dich dazu?** Wahrscheinlich der Ehrgeiz, ich möchte eigentlich aus Prinzip in jedem Test gut sein.

Welche Schulfächer interessieren dich? Mich interessiert Geschichte sehr, da weiß ich sehr viel und es macht Spaß. Geografie ist auch cool. Sport mag ich auch.

Hast du Freude am Lernen? Also eigentlich schon. Wenn ich mit meinen Freunden lerne, ist es auch lustig.

Was motiviert dich zum Lernen? Wenn ich etwas nicht kann, es aber können will, motiviert mich das sehr, ich bin sehr ehrgeizig.

In welchen Fächern fällt es dir schwerer/leichter, dich zum Lernen zu motivieren? Das ist eigentlich in jedem Fach gleich, am leichtesten ist es aber in Geografie und Geschichte. Eigentlich lerne ich für jedes Fach nur sehr wenig, da ich mir das Meiste durch den Unterricht merke. **Übernimmst du Schulaufgaben auch, wenn sie freiwillig sind?** Ja, manchmal schon. Wenn ich viel Zeit habe, oder mir langweilig ist, dann verfolge ich das in der Schule Gelernte weiter und stelle mir selbst Aufgaben (z.B. eine Englandkarte zeichnen oder eine Geschichte zu einem Thema schreiben,...). Meine Lehrer geben mir keine Extra-Aufgaben.

Was ist meist der Grund dafür, dass du dich in der Schule ganz besonders anstrengst? Ich bin einfach sehr ehrgeizig.

Welche Vorteile bringen dir, deiner Meinung nach, gute Noten? Dass ich mich leichter bei einer anderen Schule anmelden kann. Und Noten zeigen einfach, dass man gut ist in der Schule. Sonst fällt mir nichts ein.

Wie wichtig ist es in deiner Klasse, gute Noten zu schreiben? Wir haben da schon viele Schüler, die faul sind. Einige sind aber auch sehr ehrgeizig.

Wie wichtig ist es in deinem Freundeskreis? Einige meiner Freunde sind sehr faul, mit einem Freund verstehe ich mich sehr gut, mit ihm lerne ich auch zusammen und bearbeite die Hausaufgaben, der hat auch gute Noten.

Wie wichtig für deine Familie? Schon wichtig, aber nicht so wichtig.

Mit welcher Note bist du meist zufrieden? Mit einer eins. Meine schlechtesten Noten im letzten Zeugnis waren drei 2er.

Ärgerst du dich, wenn Andere besser sind als du? Nein, nicht mehr. Ich akzeptiere das.

Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Misserfolg

Facette zu „Hoffnung auf Erfolg“ in Leistungssituationen:

Sucht Leistungssituationen zuversichtlich und gerne auf. Erfolge werden eigenen Fähigkeiten, Anstrengung und Bemühen zugeschrieben. Misserfolge einem ungünstigen Zufall oder mangelnder Anstrengung. Aufgaben mittlerer Schwierigkeit, die den eigenen Fähigkeiten entsprechen, werden bevorzugt. Erfolge führen zum Erleben von Stolz. Erledigt gerne Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss. Ist bereit, für Erfolgserlebnisse Anstrengung zu investieren.

Facette zu „Furcht vor Misserfolg“ in Leistungssituationen:

Strebt in Leistungssituationen danach, mögliche Misserfolge zu vermeiden. Sucht daher Leistungssituationen nur ungern und ängstlich auf. Erfolge werden auf glücklichen Zufall oder auf geringe Aufgabenschwierigkeit zurückgeführt; Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeiten. Sehr leichte oder sehr schwierige Aufgaben, bei denen ein Erfolg oder Misserfolg keine Rückschlüsse auf die eigene Leistungsfähigkeit zulassen, werden bevorzugt. Auf Misserfolge wird mit dem Erleben von Scham reagiert.

Beide Motive („Hoffnung auf Erfolg“/ „Furcht vor Misserfolg“) sind nicht als sich gegenseitig ausschließende Konstrukte zu verstehen. In Leistungssituationen werden immer beide aktiviert. Eines ist dann dominant und äußert sich im Verhalten.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie hoch schätzen Sie das Anspruchsniveau Ihres Kindes an seine eigenen schulischen Leistungen ein?

O sehr hoch **O hoch** O gering O sehr gering

Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss?

O sehr gern **O gern** O ungern O sehr ungern

Wenn Ihr Kind eine gute Note bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| O eigene Fähigkeiten, Können | O leichte Prüfung |
| O Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation | O milde Benotung der Lehrperson |
| O Glück gehabt, Zufall | O Hilfe von Mitschülern |

Wenn Ihr Kind eine schlechte Note bekommen hat, worauf führt es diese zumeist zurück?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| O Mangelnde eigene Fähigkeiten, Nichtkönnen | O schwierige Prüfung |
| O Mangel an Anstrengung, Ehrgeiz, Motivation | O Strenge Benotung der Lehrperson |
| O Pech gehabt, Zufall, schlechter Tag | O Keine Hilfe von Mitschülern |

Geht ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran?

O sehr mutig **O mutig** O ängstlich O sehr ängstlich



Fragen an das Kind:

Hast du Angst vor Prüfungssituationen? Nur selten. Ich mache auch selten Fehler vor Publikum.

In welchen Fächern? Manchmal in Mathe und auch teilweise in Latein und Deutsch

Gibt es Schulfächer, in denen du vor einem Test oder eine Prüfung eher mit einem Misserfolg rechnest? Nein, nicht wirklich. In Deutsch und Mathe rechne ich manchmal mit einer Zwei, aber das ist eigentlich kein richtiger „Misserfolg“ in dem Sinne.

Wenn ja, welche ?-

Wie gerne erledigst du Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst? Nicht immer so gerne, dafür freue ich mich umso mehr, wenn ich sie hinter mir habe, das spornt mich dann an.

Worauf führst du Erfolge zurück? Darauf, dass mich Dinge interessiert haben und ich einfach schnell verstehe und gut lerne.

Worauf Misserfolge? Manchmal denk ich dann, dass der Lehrer unfair ist, danach sehe ich dann aber ein, woran es wirklich gelegen hat.

Selbständigkeit

Facette zur Selbständigkeit

Holt sich keine Unterstützung bei Aufgaben, die seinem schulischen Niveau und seinem Handlungsspielraum im Alltag entsprechen. Kann und will selbst über selbstbetreffende, alltägliche Dinge entscheiden.



Fragen im Elternfragebogen:

Wie kompetent würden Sie Ihr Kind im alltäglichen Leben einschätzen?

O sehr kompetent **O kompetent** O inkompetent O völlig inkompetent

Wie oft holt Ihr Kind Hilfe, wenn es bei Schul- oder Hausaufgaben Schwierigkeiten hat?

O sehr oft O oft **O selten** O sehr selten

Wie oft organisiert / führt Ihr Kind schulische Aufgaben eigenständig durch?

O sehr oft **O oft** O selten O sehr selten



Fragen im Elterngespräch:

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung, auch wenn es die Hausaufgaben alleine lösen könnte? Wenn er die Hausaufgaben alleine lösen kann, dann tut er das auch.

Verlangt Ihr Kind bei alltäglichen Aufgaben häufig ihre Hilfe? Er holt sich bei mir Unterstützung beim Brainstorming, der Gliederung und dem Aufbau von Referaten. Durch das Internat und die vielen Reisen ist er sehr selbständig. Wenn er zuhause ist, nützt er aber gerne die Anwesenheit der Mama und ich tue dann auch viel für ihn.

Kann und will Ihr Kind entwicklungsrelevante Aufgaben selbst entscheiden? Er versucht schon, Entscheidungen selber zu treffen, zieht mich aber häufig als Beraterin hinzu. Letztendlich möchte er aber schon als der Entscheidende dastehen.

Fragen an das Kind

Kannst du in der Schule gut alleine arbeiten oder ist es dir lieber, wenn dich jemand unterstützt? Also naja kommt drauf an... es ist schon besser, wenn man unterstützt wird.

Bittest du deine Eltern oft um Unterstützung bei den Hausaufgaben? Ich mache die Hausaufgaben im Internat. Wenn ich etwas wirklich nicht verstehe, frage ich Freunde.

Kannst und willst du eigene Entscheidungen im Alltag treffen? (z.B. Kleidung, Essen, Spielfreunde,...) Ja da treffe ich schon die Entscheidungen selbst.

Arbeitsstil

Facette zum reflexiven Arbeitsstil:

Bearbeitet **fordernde Aufgaben** (des Intelligenztests) erst nachdem es sich Zeit genommen hat für eine genaue Analyse des Problems. Achtet dann auf Details und macht wenige Fehler.

Facette zum impulsiven Arbeitsstil:

Bearbeitet **fordernde Aufgaben** (des Intelligenztests) direkt, ohne sich vorher Zeit für eine genaue Analyse des Problems zu nehmen. Achtet dann nicht auf Details und macht vermehrt Fehler.



Wie schätzen Sie das Arbeitstempo Ihres Kindes ein?

☐ sehr schnell ☒ **schnell** ☐ langsam ☐ sehr langsam

Wie oft passieren Ihrem Kind Flüchtigkeitsfehler bei schulischen Aufgaben?

☐ sehr oft ☐ oft ☒ **selten** ☐ sehr selten

Verhaltensbeobachtung

Zur Erleichterung ihrer Verhaltensbeobachtung steht Ihnen eine Beschreibung der Aufgaben der Untertests des AID 2.2 zur Verfügung. Meist sind übergreifende Beobachtungen gefragt, einige Beobachtungen zielen jedoch auf spezielle Untertests ab, die im Folgenden entsprechend hervorgehoben sind.

● UT1: Dem Kind werden Fragen über **alltägliche Sachverhalte** gestellt.

● UT2: Dem Kind werden Bilder vorgelegt, auf dem es **fehlende Details** finden soll.

Arbeitsstil

● UT3: Dem Kind werden **Rechenaufgaben** gestellt.

Persistenz; mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept; Arbeitsstil

● UT4: Das Kind soll **Bildergeschichten** legen.

Arbeitsstil

● UT5: Das Kind **spricht Zahlen nach**.

● UT6: Das Kind soll **gleichbedeutende Worte** finden

Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

● UT7: Das Kind soll **Symbole** unter Bilder **zeichnen**

● UT8: Das Kind soll **Figuren** aus Einzelteilen zusammensetzen

Persistenz; Arbeitsstil

● UT9: Das Kind soll **Gemeinsamkeiten von 2 Begriffen** nennen

Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

● UT10: Das Kind soll mit **Würfeln** Muster nachlegen

Persistenz; Arbeitsstil

● UT11: Das Kind soll Fragen über **soziale Abläufe** beantwortet.



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur **Prüfungsangst**:

Äußert das Kind Gedanken des Nichtkönnens wie „Ich kann das nicht“, „Ich schaffe das nie“, „das wird nichts“ oder Gedanken negativer sozialer Vergleiche wie „die anderen Kinder können das sicher besser als ich“?

Zeigen sich körperliche Anzeichen von Anspannung wie Zappeln mit den Beinen, Kauen auf den Nägeln, zittern, steife Sitzhaltung?

Zeigen sich emotionale Anzeichen von Angst wie verzweifelter Gesichtsausdruck, weinen, vermehrter Blick zur Mutter, Suche nach Körperkontakt mit der Mutter?

Zeigen sich kognitive Anzeichen von Angst wie Unaufmerksamkeit bei der Testinstruktionen, Abweichen des Blickkontakts, unruhiges Umherblicken im Raum oder starren auf einen Punkt, „Blackouts“, Versagen bei leichten Aufgaben, zurückhaltendes, verschlossenes, ruhiges Verhalten (aus Angst eine falsche Antwort zu geben), übermäßiges hektisches Sprechen?

Verstärken sich eventuell beobachtete körperliche Anzeichen bei Zeitdruck im Untertest 7?

Verstärken sich eventuell beobachtete Äußerungen des Nichtkönnens und Gedanken sozialer Vergleiche bei Zeitdruck im Untertest 7?



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur **Emotionsregulation**:

Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge in der Testung erlebt?

Eine gut entwickelte Emotionsregulation ist gekennzeichnet durch eine unauffällige Reaktion (lächeln, durchatmen, Äußerungen wie „naja“, „okay“). Weinen, verzerren des Gesichts, ächzen, Verzweiflung, Nervosität, Frustration, tiefe Traurigkeit, Schimpfworte,

Aufbrausen, laute Äußerungen und Wutausbrüche sind Hinweis auf eine weniger gut entwickelte Emotionsregulationskompetenz.

Wie reagiert das Kind, wenn es gefragt wird, ob die Eltern für die Testung den Raum verlassen können?

Eine gute Emotionsregulationskompetenz ist gekennzeichnet durch eine schnelle, problemlose Zustimmung des Kindes. Viele notwendige Überredungsversuche, lange Diskussionen, weinen und ein Anklammern an die Eltern sind negativ zu bewerten. [Diese Frage wurde in einem Raum ohne Kamera gestellt. Moritz willigte ohne Umschweife ein]



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur Persistenz:

Wie beharrlich ist das Kind bei der Lösung ihm schwer fallender Aufgaben in den Untertests 3, 8 und 10.

Bei niedriger Persistenz gibt das Kind bereits nach kurzer Zeit auf und versucht nicht mehr zu einer Lösung zu kommen. Kinder mit hoher Persistenz arbeiten konzentriert und motiviert in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit, manche wollen auch nach Ablauf der Zeit weiter an einer Lösung arbeiten.

Äußert das Kind in den Testpausen / nach Testende/ beim Abschied weitere konkrete Lösungsvorschläge/ lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben - nimmt es somit die misslungene bzw. unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf? [Es werden keine entsprechenden Ausschnitte in dem Video sichtbar, da Moritz keine dieser Äußerungen tätigt.]



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept:

Kommt es zu **fähigkeitsabwertenden Spontanäußerungen** vor und während der Testung mit dem Untertest 3, wie zum Beispiel „oje, nicht Rechnen“, „das ist mir viel zu schwierig“, „dafür bin ich zu dumm“, „das kann ich nicht“, „ich verstehe das alles nicht“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“.

Oder zu **fähigkeitsaufwertenden Spontanäußerungen** während der Testung mit dem Untertest 3, wie zum Beispiel „sehr gut, Rechnen, da bin ich gut“, „aufs Rechnen freue ich mich schon“, „das ist ja alles sehr leicht“, „das ist kein Problem für mich“.

Welche **Aufgabenschwierigkeit** im Untertest 3 traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu:

Der Testleiter fragt nach Beendigung des ersten Aufgabenblocks des Untertests 3, ob das Kind nun leichtere, gleich schwierige oder schwierigere Aufgaben bearbeiten möchte.

Bei niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept wählt das Kind **keine „fähigkeitsentsprechenden“** Aufgaben. Es wünscht sich z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „leichtere“ Aufgaben, und bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „gleich schwierige“ oder „leichtere“ Aufgaben. Auch das Verlangen von schwierigeren Aufgaben, wenn nur 0-3 Aufgaben in einem Block gelöst wurden, ist als nicht fähigkeitsentsprechende Wahl zu werten.

Bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept traut sich das Kind **„fähigkeitsentsprechende“** Aufgaben zu und wählt z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „gleichschwierige“ Aufgaben, bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „schwierigere“ Aufgaben.

Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zum sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept:

Kommt es zu **fähigkeitsabwertenden Spontanäußerungen** vor und während der Testung mit den Untertests 6 und 9, wie zum Beispiel „oje, das kann ich nicht“, „das ist mir viel zu schwierig“, „dafür bin ich zu dumm“, „ich verstehe das alles nicht“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“.

Oder zu **fähigkeitsaufwertenden Spontanäußerungen** während der Testung mit den Untertests 6 und 9, wie zum Beispiel „da bin ich gut“, „ich freue mich schon“, „das ist ja alles sehr leicht“, „das ist kein Problem für mich“.

Welche **Aufgabenschwierigkeit** in den Untertests 6 und 9 traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu:

Der Testleiter fragt nach Beendigung des ersten Aufgabenblocks der Untertests 6 und 9, ob das Kind nun leichtere, gleich schwierige oder schwierigere Aufgaben bearbeiten möchte.

Bei niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept wählt das Kind **keine „fähigkeitsentsprechenden“** Aufgaben. Es wünscht sich z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „leichtere“ Aufgaben, und bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „gleich schwierige“ oder „leichtere“ Aufgaben. Auch das Verlangen von schwierigeren Aufgaben, wenn nur 0-3 Aufgaben im ersten Block gelöst wurden, ist als nicht möglichkeitsentsprechende Wahl zu werten.

Bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept traut sich das Kind **„fähigkeitsentsprechende“** Aufgaben zu und wählt z.B. bei im ersten Aufgabenblock 2-3 gelösten Aufgaben weiterführend „gleichschwierige“ Aufgaben, bei im ersten Aufgabenblock 4-5 gelösten Aufgaben weiterführend „schwierigere“ Aufgaben.



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2:

Zur intrinsischen Motivation:

Zeigt das Kind Interesse bei der Bearbeitung der Aufgaben? Erweckt es den Eindruck, bei der Bewältigung dieser Freude zu empfinden (wie z.B. meint, dass es ihm Spaß macht; lächeln; Interesse an jedem neuen Untertest)?

Zur extrinsischen Motivation:

Möchte es dem Testleiter imponieren? Fordert es Lob und Anerkennung von Seiten des Testleiters ein?



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zu **Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg:**

Äußert das Kind vor einzelnen Aufgaben spontan **Gedanken von „Hoffnung auf Erfolg“?** „die nächste Aufgabe mache ich noch besser“, „Das schaffe ich leicht“, „Das wird kein Problem für mich“, „Ich bin sicher, dass ich das besser mache als die anderen Kinder“

Äußert das Kind vor einzelnen Aufgaben spontan **Gedanken von „Furcht vor Misserfolg“?** z. B. „Das schaffe ich nicht“, „Hoffentlich wird die nächste Aufgabe nicht zu schwer für mich“, „Hoffentlich Versage ich da nicht“, „Ich bin sicher, dass die anderen Kinder das besser machen als ich“, „ich kann solche Aufgaben nicht“.

Äußert das Kind im Verlauf der Testung das **Bedürfnis nach Feedback** z.B. „Wie gut bin ich?“ „Wie lösen andere Kinder das?“ „Bin ich besser als die anderen Kinder?“

Sucht es **Hilfe und Bestätigung** bei der Testleiterin?

Ist es stolz auf gute Leistungen? Stolz Kinder erheben den Kopf, lächeln, richten sich auf, machen triumphierende Gesten (Arme in die Luft, klatschen in die Hände,...), rufen ihren Triumph aus, präsentieren ausgiebig die Aufgabenlösung,...

Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolge? Beschämte Kinder senken die Mundwinkel und/ oder den Blick, beißen sich auf die Lippen, nehmen eine zusammengesunkene Körperhaltung ein, ziehen die Schultern hoch, verbergen ihr Gesicht in den Händen, werten sich selbst verbal ab, vermeiden längere Zeit Blickkontakt,...



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zur **Selbstständigkeit:**

Bittet das Kind den Testleiter häufig um Tipps und Hilfe, obwohl es die Instruktion verstanden hat?



Beobachtungen während der Testung mit dem AID 2.2 zum Arbeitsstil:

Wie ist das **Vorbereitungs- und Antwortverhalten** bei fordernden Aufgaben im **Untertest 2**? Eine längere Betrachtungszeit und vereinzelte (richtige) Antworten deuten auf einen reflexiven Arbeitsstil hin, sehr geringe Betrachtungszeiten mit sofortiger Nennung von (teils irrelevanten,) fehlenden Dingen sind Hinweise auf einen impulsiven Arbeitsstil.

Wie ist das **Vorbereitungs- und Antwortverhalten** bei fordernden Aufgaben im **Untertest 3**? Eine längere Pause zwischen Frage und Antwort in Kombination mit korrekten Rechenschritten spricht für einen reflexiven Arbeitsstil, während ein viel zu schnelles nennen von Antworten, in Kombination mit der Verwechslung von Rechenoperationen und dem Übersehen von wesentlichen Aufgabeninhalten, auf einen impulsiven Arbeitsstil hindeutet.

Wie ist das **Vorbereitungs- und Arbeitsverhalten** bei fordernden Aufgaben im **Untertest 4**? Eine längere Betrachtungszeit des Kärtchensets vor dem ersten Arbeitsschritt, das Beachten von Details und das Erzählen einer schlüssigen Geschichte verweisen auf einen reflexiven Arbeitsstil. Das direkte Legen der Kärtchen mit sehr kurzer vorangehender Betrachtungszeit des Kärtchensets und ein Missachten von Details deuten auf einen impulsiven Arbeitsstil hin. Das Missachten von Details äußert sich vor allem beim Nacherzählen der Geschichte: Trotz des grundlegenden Verständnisses der Geschichte liegen die Karten falsch, weil nicht genau genug auf die kleinen Hinweise geachtet wurde.

Wie ist das **Vorbereitungs- und Arbeitsverhalten** bei fordernden Aufgaben in den **Untertests 8 und 10**? Eine längere Betrachtungszeit der vorgelegten Teile und ein anschließendes bedachtes Zusammenlegen der passenden Teile sind Indiz für einen reflexiven Arbeitsstil. Eine sehr kurze Betrachtungszeit, die kombiniert ist mit vielen falschen Fehlversuchen beim Legen der Teile legen das Vorhandensein eines impulsiven Arbeitsstils nahe.

Anhang C:

AID 2.2-Protokollbogen; „Björn“

Untertest	Block	Aufgaben	RW	Block	Aufgaben	RW	Block	Aufgaben	RW	PS	Fähigkeitsparameter	T-Wert
1	5		4	6		4	7					
2												
3	5		5	6		4	7					
4	5		3	7		1						
5	„vorwärts“			Versuche								
	„rückwärts“			Versuche								
6	5		2	12		0	11					
7	Kodiermenge 1 Minute	2 4	Differenz		Kodiermenge 2 Minuten							
					Assoziationen							
8	1		4	5		2	9					
9	5		5	6		5	7					
10	5		2	6		0	4					
11	5		5	6		4	7					

Anhang D:

AID 2.2-Protokollbogen; „Moritz“

Untertest	Block	Aufgaben	RW	Block	Aufgaben	RW	Block	Aufgaben	RW	PS	Fähigkeitsparameter	T-Wert
1	6		4	7		5	8		2			
2			→		→							
3	6		4	7		3	14		3			
4	5		3 →	7		1 →						
5		 „vorwärts“	8	Versuche	9							
		 „rückwärts“	6	Versuche	11							
6	6		2	13		3	18		2			
7		Kodiermenge 1 Minute	28	Differenz		Kodiermenge 2 Minuten						
						Assoziationen						
8	1		6 →	5		3 →	4		3			
9	6		5	7		5	8		3			
10	5		4 →	7		2 →						
11	6		5 →	7		4 →	8		2			

Anhang E:

Bewertungsbogen für „Björn“ und „Moritz“

Endbewertung der leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale im Wiener
Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial.

Fall „Moritz“/ „Björn“

Bitte kreuzen Sie an, wie Sie aufgrund von Elternfragebogen, Transkript und Verhaltensbeobachtung die Ausprägungen Moritz/ Björns einzelner Persönlichkeitsvariablen einschätzen. Begründen Sie bitte jeweils, warum Sie zu dieser Einschätzung kommen.

Prüfungsangst

Unterdurchschnittlich prüfungsängstlich	Durchschnittlich prüfungsängstlich	Überdurchschnittlich prüfungsängstlich
--	---------------------------------------	---

Weil: _____

Emotionsregulation

Unterdurchschnittlich ausgeprägte Emotionsregulation	Durchschnittlich ausgeprägte Emotionsregulation	Überdurchschnittlich ausgeprägte Emotionsregulation
--	---	---

Weil: _____

Persistenz

Unterdurchschnittlich persistent	Durchschnittlich persistent	Überdurchschnittlich persistent
-------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

Weil: _____

Mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept

Unterdurchschnittliches mathematisches FSK	Durchschnittliches mathematisches FSK	Überdurchschnittliches mathematisches FSK
--	---------------------------------------	---

Weil: _____

Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

Unterdurchschnittliches sprachliches FSK	Durchschnittliches sprachliches FSK	Überdurchschnittliches sprachliches FSK
--	-------------------------------------	---

Weil: _____

Intrinsische Aspekte der Leistungsmotivation

Unterdurchschnittlich intrinsisch motiviert	Durchschnittlich intrinsisch motiviert	Überdurchschnittlich intrinsisch motiviert
---	--	--

Weil: _____

Intrinsische und extrinsische Motivation schließen sich nicht automatisch gegenseitig aus

Extrinsische Aspekte der Leistungsmotivation

Unterdurchschnittlich extrinsisch motiviert	Durchschnittlich extrinsisch motiviert	Überdurchschnittlich extrinsisch motiviert
---	--	--

Weil: _____

Hoffnung auf Erfolg

Unterdurchschnittliche Ausprägung des Motivs „Hoffnung auf Erfolg“	Durchschnittliche Ausprägung des Motivs „Hoffnung auf Erfolg“	Überdurchschnittliche Ausprägung des Motivs „Hoffnung auf Erfolg“
---	--	--

Weil: _____

„Furcht vor Misserfolg“ und „Hoffnung auf Erfolg“ schließen sich nicht automatisch gegenseitig aus.

Furcht vor Misserfolg

Unterdurchschnittliche Ausprägung des Motivs „Furcht vor Misserfolg“	Durchschnittliche Ausprägung des Motivs „Furcht vor Misserfolg“	Überdurchschnittliche Ausprägung des Motivs „Furcht vor Misserfolg“
---	--	--

Weil: _____

Selbständigkeit

Unterdurchschnittlich selbständig	Durchschnittlich selbständig	Überdurchschnittlich selbständig
--	---	---

Weil: _____

Arbeitsstil

Unterdurchschnittlich reflexiv/ Überdurchschnittlich impulsiv	Durchschnittlich reflexiv/ Durchschnittlich impulsiv	Überdurchschnittlich reflexiv/ Unterdurchschnittlich impulsiv
--	---	--

Weil: _____

18 Lebenslauf

Name	Thomas Eichhorn
Geboren	04.04.1985
1991-1995	Grundschule Schilksee, Kiel
1995-2004	Gymnasium Hebbelschule, Kiel
2004-2005	Zivildienst: Integrative, Ev. Kindertagesstätte Lummerland, Kiel
Okt. 2005	Inskription Diplomstudium Psychologie, Wien
Okt. 2007	Inskription Bachelorstudium Bildungswissenschaften, Wien
7/2008	Dreiwöchig Stellvertreter im Diätcamp für Kinder und Jugendliche (ÖJRK), Kärnten
7/2008-8/2008	Pädagogische Sonderbetreuung behinderter Kinder bei den Kinderfreunden, Wien
3/2009-7/2009	Sechswöchiges Praktikum am Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien
8/2009	Vierwöchiges Praktikum im Zentrum für Integrative Psychiatrie, Kiel
09/2009	Mitarbeit bei der Itemgenerierung für den AID 3, Universität Wien
10/2009-7/2011	Studienassistent am Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Wien
1/2010-6/2011	Unterstützung der Ausarbeitung des „Qualitätsprogramms für Begabungsforschung und Begabtenförderung am Beispiel des Kindergartens“ inklusive Interviewführung am Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, Wien

9/2010	Zweiwöchige Hochbegabtentestungen im Rahmen der Unterstützung des Forschungsprojekts „Validierung des <i>Wiener Diagnosemodells zum Hochleistungspotenzial</i> “ der Universität Wien, Oranienburg bei Berlin
Seit 8/2010	Testleiterdienst im psychologischen Forschungs- und Entwicklungslabor der Schuhfried GmbH, Wien
11/2010	Durchführung von Testungen und Beratung für das Forschungsprojekt „human capital measurement in an industrial environment“ der Zeppelin University, Innovation & Growth Institute, Friedrichshafen
1/2011	Mehrtägig Testleiter für die AID 3-Normierung, Niederösterreich