



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**Inventar zur systematischen psychologisch-diagnostischen  
Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung zur Erfassung  
leistungsrelevanter Arbeitshaltungen**

Verfasserin

**Ursula Urschitz**

Angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)**

Wien, im April 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Dr. Stefana Holocher-Ertl



GEWIDMET MEINEN KINDERN  
CAROLINE, ISABELLE UND ALEXANDER



## **DANKSAGUNG**

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem wunderbaren Mann Gerhard Urschitz, der mich zu jeder Zeit und in jeder Situation nach besten Kräften emotional und finanziell unterstützt hat.

Meinen Eltern und allen Freunden sei an dieser Stelle gedankt, die über die Jahre immer wieder zu Prüfungszeiten bereit waren, meine Kinder zu unterhalten.

Speziell möchte ich hier meiner Freundin Marianne Kaller und meiner Schwägerin Eveline Urschitz meinen Dank aussprechen. Marianne hat sich nicht nur als ausgezeichnete Babysitterin erwiesen sondern war auch so freundlich, mir ihren Camcorder zu borgen, mit dem die Videos aufgezeichnet wurden. Eveline möchte ich für das zeitaufwändige Korrekturlesen danken.

Weiterer Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin Dr. Stefana Holocher-Ertl, die mir bei der Durchführung der Untersuchung zur Seite stand und ihre Praxisräume dafür zur Verfügung stellte. Natürlich bedanke ich mich auch bei Mag. Thomas Eichhorn, der mir in der Planungsphase meiner Diplomarbeit viele Antworten auf meine Fragen geben konnte.

Abschließend möchte ich mich auch bei den teilnehmenden Eltern, Kindern und Ratern bedanken, ohne die diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Herzlichen Dank!

## Abstract

Basierend auf dem *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential* (Holocher-Ertl, 2008) wird in dieser Studie das von Eichhorn (2011) implementierte Leitfragensystem zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen erweitert und verbessert. Literaturgeleitet werden für die interessierenden Persönlichkeitsmerkmale, nämlich mathematisches und sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept, Persistenz, Prüfungsangst, Emotionsregulation, Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg, intrinsische Motivation, extrinsische Motivation, Impulsivität vs. Reflexivität, Selbständigkeit und zusätzlich für den Faktor familiäres Anregungsmilieu Fragen an Eltern und Kind als auch Verhaltensbeobachtungen formuliert, die während einer Testung mit dem AID 2.2 zur Erfassung der Ausprägung der Arbeitshaltungen dienen sollen. 21 PsychologiestudentInnen beurteilten die Ausprägung der oben genannten Variablen von drei Untersuchungspersonen im Alter von neun und 14 Jahren anhand der Anamneseinformationen und der Testaufzeichnung auf einer dreistufigen Ratingskala und begründeten ihre Einschätzungen zusätzlich. Einerseits wurde der Übereinstimmungsgrad der Einschätzungen mittels Finn-Koeffizient analysiert, andererseits wurden die Begründungen bezüglich der Gewichtungen der Informationsquellen und auf das Auftreten von Irrelevanzen untersucht.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass keine irrelevanten Informationen in die Raterurteile einfließen und die Interraterreliabilitäten alle zumindest im befriedigenden Bereich liegen, was auf die Verbesserung des Systems zurückgeführt wird. Nach Implementierung einer Gewichtungsregel erscheint dieses Inventar aufgrund der zufriedenstellenden Reliabilität für den Einsatz in der Praxis geeignet.

## Abstract

Eichhorn (2011) implemented a guideline to gather information regarding achievement-related personality factors, namely mathematic and verbal self-concept, persistence, text anxiety, emotion regulation, hope of success, fear of failure, intrinsic motivation, extrinsic motivation, impulsivity vs. reflexivity, autonomy and in addition family support based on the *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential* (Holoher-Ertl, 2008) which was extended and improved with this study. Questions for parents and child as well as behavioral observations were derived from the psychological scientific body of literature.

Equipped with the amnestic information and a video showing the AID 2.2 test situation 21 raters evaluated the value of the listed variables on a three-leveled scale of two nine-year old boys and a 14-year old girl. In addition the raters had to justify their ratings. The data was analyzed on one hand regarding concordance using the Finn coefficient and on the other hand the justifications were broken down to see how the raters weighted the different sources of information and if their ratings relied on any irrelevant information

The findings show that there was no irrelevant information used by the raters and the inter-rater reliabilities show not less than satisfying concordances which mirrors the improvement of the guideline. After implementing a rule for weighing the different sources of information or even different items the guideline can be applied.

# Inhaltsverzeichnis

|           |                                                                                                                                                                                      |           |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>I</b>  | <b>Einleitung .....</b>                                                                                                                                                              | <b>10</b> |
| <b>II</b> | <b>Theoretischer Teil .....</b>                                                                                                                                                      | <b>13</b> |
| 1         | Verfahren zur Erfassung der interessierenden Komponenten                                                                                                                             |           |
|           | Persönlichkeitsmerkmale und Anregungsmilieu .....                                                                                                                                    | 13        |
| 2         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Fähigkeitsselbstkonzept im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> .....                                         | 16        |
| 3         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Persistenz im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> .....                                                      | 27        |
| 4         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Prüfungsangst im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> .....                                                   | 34        |
| 5         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Emotionsregulation im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> .....                                              | 42        |
| 6         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Misserfolg) im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> ..... | 49        |
| 7         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals intrinsische und extrinsische Motivation im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungs-potential</i> .....                       | 58        |
| 8         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Arbeitsstil (Reflexivität/Impulsivität) im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> .....                         | 63        |
| 9         | Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Selbständigkeit im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> .....                                                 | 68        |
| 10        | Theoretische Fundierung des Faktors Anregungsmilieu im <i>Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential</i> .....                                                                 | 72        |

### **III Empirischer Teil ..... 84**

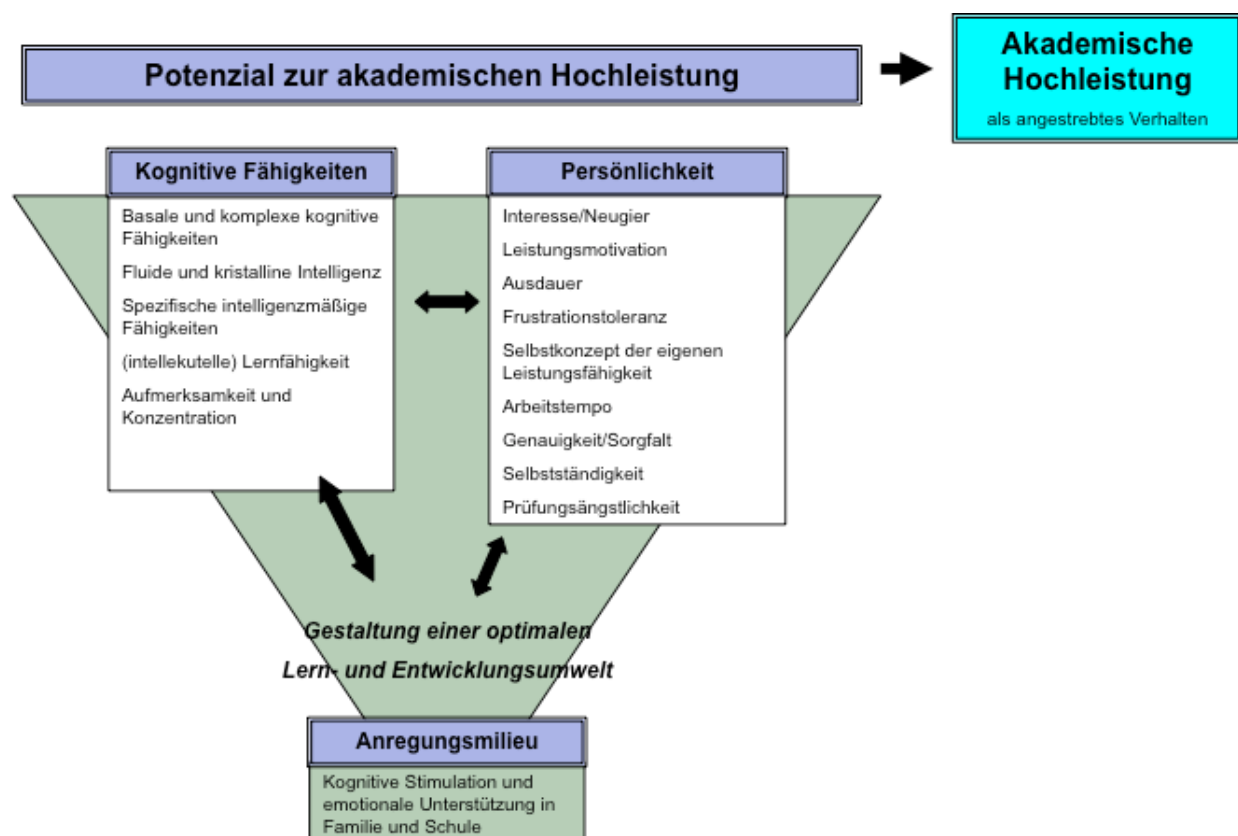
|   |                                                     |     |
|---|-----------------------------------------------------|-----|
| 1 | Untersuchungsdurchführung .....                     | 84  |
| 2 | Ziele der Untersuchung .....                        | 86  |
| 3 | Methode.....                                        | 87  |
| 4 | Empirische Ergebnisse der drei Untersuchungen ..... | 89  |
| 5 | Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse .....    | 115 |
| 6 | Diskussion .....                                    | 117 |
| 7 | Zusammenfassung .....                               | 119 |
| 8 | Literaturverzeichnis .....                          | 121 |

### **IV Anhang ..... 133**

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| 1 | Anhang A - Untersuchungsperson 1 |
| 2 | Anhang B - Untersuchungsperson 2 |
| 3 | Anhang C - Untersuchungsperson 3 |
| 4 | Anhang D - Beurteilungsformular  |
| 5 | Lebenslauf                       |

## I Einleitung

In der Psychologie war es für geraume Zeit „state of the art“ den Intelligenzquotient als alleinigen Faktor für die Diagnostik von akademischer (Hoch)-Begabung heranzuziehen (Eichhorn, 2011). Diese monokausale Vorgehensweise konnte allerdings weder das Phänomen der „Underachiever“ noch die Erbringung von Hochleistungen durch Nicht-Hochbegabte erklären. Als Underachiever bezeichnet man jene Personen, die aufgrund ihres Intelligenzquotienten theoretisch bessere Leistungen erbringen sollten, als sie in der Praxis zeigen. Es stellt sich also die Frage, welche anderen Faktoren neben dem Intelligenzquotienten für die Erbringung von akademischen Hochleistungen relevant sind. Am Arbeitsbereich für Psychologische Diagnostik der Fakultät für Psychologie, Universität Wien, nahm man sich dieser Frage an und es wurde von Holocher-Ertl (2008) das *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential* (Abbildung 1) entwickelt.



**Abbildung 1:** Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential (Holocher-Ertl, 2008, S. 9)

Holocher-Ertls Modell geht im Gegensatz zum Intelligenzquotient-basierten Ansatz vom „Potential zur akademischen Hochleistung“ aus, welches sich multikausal aus drei Faktoren, nämlich den kognitiven Fähigkeiten, der Persönlichkeit sowie dem Anregungsmilieu zusammensetzt. Für die Erbringung einer akademischen Hochleistung sind folglich eine hohe intellektuelle Veranlagung, fördernde und unterstützende Umwelteinflüsse durch Familie und Schule als auch eine günstige Ausprägung jener Persönlichkeitsmerkmale, die die akademische Leistung beeinflussen, notwendig.

Bei einer psychologisch-diagnostischen Untersuchung nach dem *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential* werden die kognitiven Fähigkeiten mittels des Adaptiven Intelligenzdiagnostikum 2.2 (AID 2.2, Kubinger, 2009) erhoben. Für die Erfassung des Faktors Persönlichkeit wurde mit der Diplomarbeit von Eichhorn (2011) versucht, ein wissenschaftlich fundiertes Leitfragesystem zu entwickeln, dass die Ausprägung der interessierenden Persönlichkeitsmerkmale, gekoppelt an die AID 2.2 –Testung, erfasst. Dabei entwickelte Eichhorn für jedes Persönlichkeitsmerkmal in Anlehnung an Westhoff (2009) Categoriesysteme, sogenannten Facetten. Die Facetten sind eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes und dienen als Grundlage für die Beurteilung und Einschätzung von Verhaltensbeobachtungen und verbalen Äußerungen während der psychologisch-diagnostischen Untersuchung für das jeweilige Persönlichkeitsmerkmal.

In dieser Diplomarbeit soll das Leitfragesystem von Eichhorn (2011) verbessert und zusätzlich um den dritten Faktor, nämlich das Anregungsmilieu, erweitert werden.

Im theoretischen Teil wird für jedes Persönlichkeitsmerkmal die aktuelle Literatur erörtert und anschließend in einer Facette zusammengefasst. Die Facetten wiederum bilden die Grundlage für die Entwicklung der Fragen an Eltern und Kinder als auch der Verhaltensbeobachtungen für das Leitfragesystem.

Wie bei Eichhorn (2011) werden anschließend drei psychologisch-diagnostische Untersuchungen zum Hochleistungspotential mit Hilfe des verbesserten und erweiterten Leitfragesystems durchgeführt und mittels Videokamera aufgezeichnet.

Im empirischen Teil erfolgt die Beurteilung und Einschätzung des Verhaltens und der verbalen Äußerungen während der psychologisch-diagnostischen Untersuchung von zwei Testpersonen anhand der Explorationen mit Eltern und Kind der aufgezeichneten Videos durch Studenten<sup>1</sup> der Psychologie an der Universität Wien. Ob die Bewerter beziehungsweise Rater zu übereinstimmenden Urteilen kommen, wird bei der Auswertung mit dem Finn-Koeffizienten berechnet, der die Berechnung von Interraterreliabilitäten für ordinale Daten erlaubt, wenn mehrere Rater mehrere Objekte beurteilen, ohne dass Paarvergleiche oder Rangreihen vorliegen müssen (Wirtz & Caspar, 2002).

<sup>1</sup>Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit die männliche Form gewählt.

## II Theoretischer Teil

### 1 Verfahren zur Erfassung der interessierenden Komponenten Persönlichkeitsmerkmale und Anregungsmilieu

#### 1.1 Persönlichkeitsmerkmale

Eichhorn (2011) stellt fest, dass im deutschsprachigen Raum kein Verfahren für Kinder und Jugendliche existiert, das alle interessierenden beziehungsweise relevanten Persönlichkeitsmerkmale nach dem *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential* umfasst. Bei den interessierenden Persönlichkeitsmerkmalen handelt es sich um:

- Mathematisches und sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept
- Persistenz
- Prüfungsangst
- Emotionsregulation
- Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Misserfolg
- Intrinsische/extrinsische Motivation
- Arbeitsstil (Reflexivität/Impulsivität)
- Selbständigkeit

Eine Zusammenschau von Vor- und Nachteilen aktuell einsetzbarer Verfahren beziehungsweise Skalen aus diesen Verfahren, findet sich bei Eichhorn (2011):

- Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO, Schöne, Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2002)
- Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4. – 6. Klasse (FLM 4-6, Petermann & Winkel, 2007)
- Fragebogen zur Persistenz (Wolf & Wagner, 2003)
- Differentielle Leistungsangst Inventar (DAI, Rost & Schermer, 1997)
- Fragebogen zur Erhebung des Emotionsregulationsverhaltens bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ, Grob & Smolenski, 2005)
- Arbeitshaltungen (AHA, Kubinger & Ebenhöf, 1996)
- Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4 – 6jähriger Kinder (FPSS 4-6, Duhm & Huss, 1979)

Bei den erwähnten Verfahren handelt es sich fast ausschließlich um Fragebögen, deren Einsatz mit impliziten Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Kubinger, 2009; Eichhorn, 2011). Abgesehen davon ist es schwer möglich, bei der psychologisch-diagnostischen Untersuchung aus wirtschaftlichen aber vor allem aus zeitlichen Gründen neben dem AID 2.2 alle aufgelisteten Verfahren einzusetzen. Aus diesem Grund wurde von Eichhorn (2011) für die relevanten Persönlichkeitsmerkmale ein Leitfragesystem entwickelt.

## 1.2 Anregungsmilieu

Ob das familiäre Anregungsmilieu leistungsförderlich ist, hängt stark vom Erziehungsstil der Eltern ab. Folgende Verfahren konnten zur Einschätzung des elterlichen Erziehungsstils gefunden werden:

- Familiendiagnostisches Testsystem (FDTS – Schneewind, Beckmann & Hecht-Jackl, 1985). Das Verfahren kann vollständigen Familien mit Kindern zwischen 9 und 14 Jahren vorgegeben werden und erfasst Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Erziehungspraktiken der Eltern, Familienklima, Beziehungsmerkmale der Ehepartner.
- Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT – Sturzbecher & Freytag, 2000). Verfahren für vier- bis achtjährige Kinder, mit dem die Qualität des Interaktionsverhalten von Bezugspersonen und Kindern aus Sicht der Kinder erfasst wird. Das Verhalten des Kindes wird mit den Skalen (1) Hilfesuche, (2) Diplomatie, (3) Renitenz, das Elternverhalten mit den Skalen (4) Kooperation, (5) Hilfe, (6) Abweisung, (7) Restriktion, (8) Bekräftigung kindlicher Ideen, (9) Trösten bei Kummer, (10) Emotionale Abwehr, (11) Faxen und Toben.
- Erziehungsstil-Inventar (ESI – Krohne & Pulsack, 2000). Das Verfahren erfasst aus der Sicht von acht- bis 16-Jährigen den Erziehungsstil der Eltern auf den Dimensionen (1) Einschränkung und Inkonsistenz, (2) Negative Rückmeldungen, (3) Lob, (4) Unterstützung.
- Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE – Reitzle, Winkler-Metzke & Steinhausen, 2001). Das Verfahren erfasst das elterliche Erziehungsverhalten (Wärme/Unterstützung, Psychologischer Druck,

Regeln/Kontrolle), getrennt nach Müttern und Vätern, aus Sicht von 11- bis 17 jährigen Jugendlichen.

- Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS – Reichle & Franiek, 2007). Erziehungsstilfragebogen für Eltern von Grundschulkindern für die Dimensionen (1) Positives Elternverhalten, (2) Involviertheit, (3) Geringes Monitoring, (4) Körperliche Strafen, (5) Machtvolle Durchsetzung, (6) Verantwortungsbewusstes Elternverhalten.
- INTAKT: A New instrument for assessing the quality of mother-child interactions (Hirschmann et al., 2011). Ein Beobachtungssystem, welches die Mutter-Kind-Interaktion systematisch erfasst

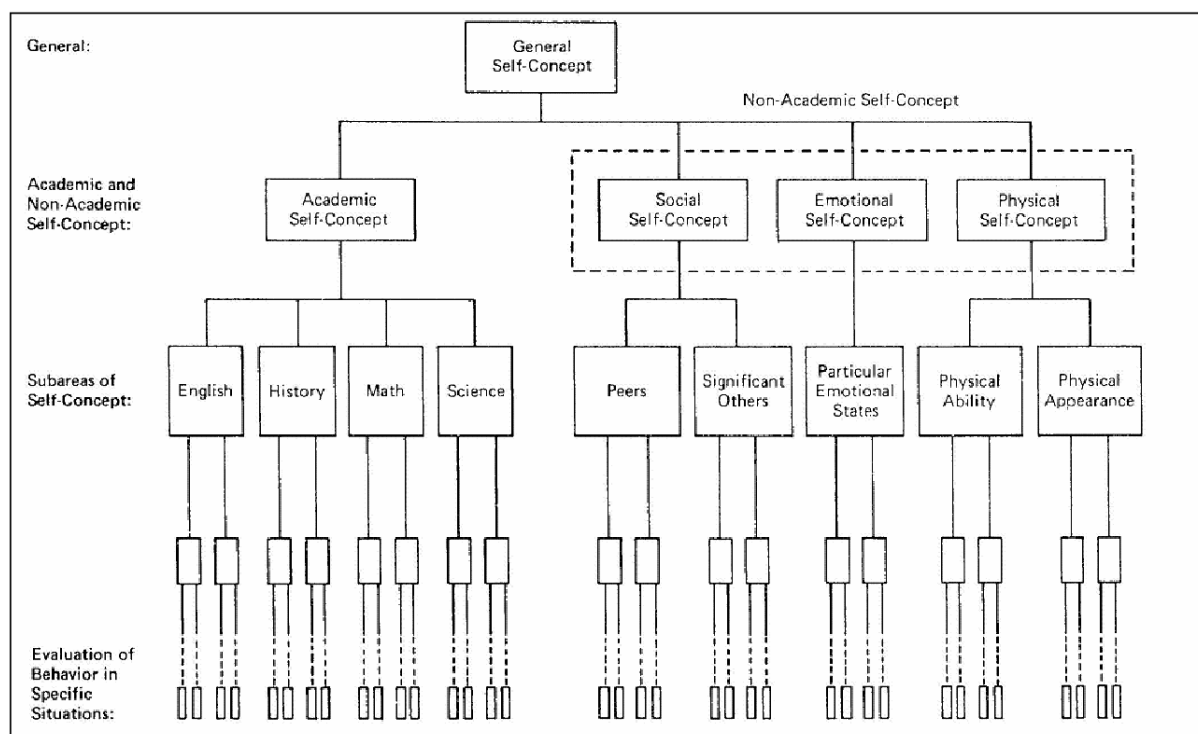
Bei den aufgelisteten Verfahren handelt es sich größtenteils um Fragebögen, die den Erziehungsstil entweder aus Sicht der Kinder oder der Eltern erheben. Das FDTS kann nur vollständigen Familien vorgegeben werden, was in der heutigen Zeit von Patchworkfamilien und AlleinerzieherInnen nicht mehr praktikabel ist. Keines der Verfahren deckt den Altersbereich des AID 2.2, nämlich die Altersgruppe der 6 bis 16 Jährigen, vollständig ab.

Zudem geht es im Wiener Diagnosemodell eigentlich nicht um den Erziehungsstil per se, sondern um förderliche und hemmende Anregungsbedingungen im familiären, sozialen und schulischen Umfeld. Also nach Holocher-Ertl (2008) um die kognitive und emotionale Stimulation in entsprechend jeweils an das Kind angepasstem Ausmaß.

## 2 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Fähigkeitsselbstkonzept im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential

Das Fähigkeitsselbstkonzept umfasst all jene Gedanken und inneren Vorgänge, die die eigenen Fähigkeiten betreffen (Eichhorn, 2011).

1976 publizierten Shavelson et al. sein bis heute gültiges und akzeptiertes Modell des Selbstkonzeptes (Abbildung 2). Es ist multifaktoriell und hierarchisch aufgebaut, wobei die Komponenten einerseits von der Spitze bis zur Basis immer spezifischer werden und andererseits ihre Veränderbarkeit mit Aufsteigen in der Hierarchie abnimmt:



**Abbildung 2:** Modell des Selbstkonzeptes (Shavelson, 1976)

Das allgemeine Selbstkonzept, das die Spitze bildet, teilt sich in ein akademisches und nicht-akademisches Selbstkonzept auf. Das nicht-akademische Selbstkonzept untergliedert sich in das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept. Freunde und Familie beeinflussen das soziale Selbstkonzept, die jeweiligen erlebten Gefühlszustände wirken sich auf das emotionale Selbstkonzept aus und die körperlichen Fähigkeiten als auch das Aussehen sind Basis für das physische Selbstkonzept. Für die Diagnostik von Hochleistung interessiert allerdings nur das

akademische Selbstkonzept, dass sich nach Shavelson in Deutsch, Mathematik, Geschichte, Biologie, Chemie unterteilt.

## 2.1 Korrelationen zwischen den akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptkomponenten

Je mehr Stufen zwischen zwei Komponenten innerhalb der Hierarchie des Modells liegen, desto geringer ist ihr statistischer Zusammenhang. Folglich korreliert das tatsächlich auftretende Verhalten, beim akademischen Selbstkonzept also die Leistung, am höchsten mit dem direkt vorgeschalteten spezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und am geringsten mit dem allgemeinen Selbstkonzept (Eichhorn, 2011).

Marsh und Shavelson (1985) entdeckten bei ihren Untersuchungen, dass das mathematische Selbstkonzept nicht mit dem sprachlichen Selbstkonzept korreliert. Die Ursache dafür erklärt Marsh (1986) mit dem *Internal/External Frame of Reference Modell*, wonach eine erbrachte Leistung zweimal bewertet wird. Einerseits vergleicht man die erbrachte mathematische oder sprachliche Leistung mit den Leistungen der Bezugsgruppe (external frame) und andererseits mit intraindividuell erbrachten Leistungen - also die mathematischen Leistungen mit den sprachlichen Leistungen (internal frame). Nach Marsh (1986) heben sich der externe und der intraindividuelle Vergleich nahezu auf, was folglich zu einer Nullkorrelation führt.

Für den externalen Vergleich stellt Marsh (1986) fest, dass die Korrelationskoeffizienten zwischen mathematischen und sprachlichen Leistungen zwischen 0,5 und 0,8 liegen. Das heißt, dass gute Leistungen eines Schülers in Mathematik mit guten sprachlichen Leistungen einhergehen und beim alleinigen Vergleich mit der Bezugsgruppe sowohl das mathematische als auch das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept positiv beeinflusst werden. Hier besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den beiden spezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptkomponenten. Betreffend Bezugsgruppe ist zu erwähnen, dass es für das Fähigkeitsselbstkonzept eines Schülers von Vorteil ist, wenn die Bezugsgruppe weniger gute Leistungen erbringt. Dieses als *big fish little pond-effect*

bekannte Phänomen, konnte von Marsh und Hau (2003) als kulturübergreifend nachgewiesen werden.

Beim intraindividuellen Leistungsvergleich kommt es zu einer Gegenüberstellung der mathematischen und sprachlichen Leistungen, bei der meist die Leistung in einem Bereich etwas höher ist, als jene im anderen. Folglich ist es wahrscheinlich, dass es zu einer Verminderung oder Abwertung des entsprechenden Fähigkeitsselbstkonzepts kommt. Hier ist ein negativer Zusammenhang zwischen den beiden Fähigkeitsselbstkonzeptkomponenten zu beobachten.

Wie schon oben erwähnt, heben sich die positive Korrelation aus dem externalen und die negativen Korrelation aus dem intraindividuellen Vergleich auf, was zu einer Nullkorrelation zwischen mathematischen und sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept führt.

## 2.2 Entwicklung und Beeinflussung des akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts

Marsh, Craven und Debus (1991) konnten nachweisen, dass bereits im Alter von fünf Jahren alle acht Faktoren des *Self description questionnaire I* (Marsh, 1988), nämlich *reading, mathematics, school self-concept, physical ability, physical appearance, peer relation, parent relation, general self-concept*, angelegt sind. Im Zuge der individuellen Lerngeschichte kommt es zur Differenzierung der Selbstkonzeptkomponenten, in dem das Kind durch erlebte positive und negative Erfahrungen die spezifischen Komponenten weiterentwickelt und folglich ihre Korrelationen mit zunehmendem Alter der Kinder immer geringer werden. Marsh und Ayotte (2003) konnten diese Tendenz in ihrer Untersuchung der Selbstkonzeptausprägung von 1.103 Schülern der zweiten bis sechsten Klasse bestätigen.

In ihrem Forschungsüberblick stellen Marsh, Ellis und Craven (2002) fest, dass das mathematische und sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept bei vier- bis fünfjährigen Kindern noch eine hohe Korrelation von .73 aufweist, welche im Alter von fünf bis acht abnimmt und bei Zehnjährigen die bereits beschriebene Nullkorrelation erreicht.

Um ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept zu entwickeln sind Rückmeldungen über gute Leistungen (Skaalvig & Hagtvet, 1990) und soziale Vergleiche mit positiver Bilanz (Marsh & Parker, 1984) entscheidend. Für die Praxis heißt es einerseits Erfolgserlebnisse zu schaffen und andererseits bestätigende soziale Vergleiche zu ermöglichen.

Nach Meyer (1984) gibt es einen Zusammenhang von gering ausgeprägten spezifischen Selbstwertkomponenten und

- Geringer Persistenz
- Weniger Anstrengungsbereitschaft
- Nicht fähigkeitsentsprechendem Wahlverhalten
- Vermehrten handlungsirrelevanten und folglich leistungsschmälernden Gedanken und
- Negativen Attributionsmustern in Leistungssituationen.

Wie schon erwähnt, wirken sich gute Leistungen auf das direkt vorgeschaltene spezifische Fähigkeitsselbstkonzept aus, was aber gleichzeitig durch den intraindividuellen Leistungsvergleich zur Abwertung des Fähigkeitsselbstkonzeptes in anderen Bereichen führen kann (Marsh, 1986).

Maßnahmen, die einen selbstwertbegünstigenden Attributionsstil fördern, haben sich nach Dresel und Ziegler (2006) als günstig erwiesen.

### **2.3 Das Zusammenspiel von akademischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung**

In ihrem Forschungsüberblick betreffend des Zusammenhangs von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung stellen Skaalvik und Hagtvet (1990) fest, dass die Korrelationskoeffizienten zwischen 0,4 und 0,6 liegen. Dieses Ergebnis gilt auch für den Zusammenhang von Fähigkeitsselbstkonzept und den Leistungen bei Intelligenztests.

Eckert, Schilling und Stiensmeier-Pelster (2006) bestätigen diese Korrelation.

In der psychologischen Forschung finden sich bezüglich der Kausalbeziehung von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung nach Dickhäuser (2006) zwei gegensätzliche Ansätze.

*Skill-development-Ansatz:* Die bisherige Leistung beeinflusst das Fähigkeitsselbstkonzept.

*Self-enhancement-Ansatz:* Das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst das nachfolgende Verhalten und folglich auch die Leistung.

Guay, Marsh und Boivin (2003) postulieren eine wechselseitige Beeinflussung von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung in Form von Noten bei Zweit-, Dritt- und Viertklässlern.

Van Boxtel und Mönks (1991) untersuchten das Phänomen der „Underachiever“, also jene Personen, die aufgrund ihres Intelligenzquotienten theoretisch bessere Leistungen erbringen sollten, als sie in der Praxis zeigen. „Underachiever“ weisen ein signifikant geringeres akademisches Fähigkeitsselbstkonzept im Vergleich mit Kontrollgruppen, die entweder über eine durchschnittliche Intelligenz verfügen oder aus höher leistenden Hochbegabten bestehen, auf. Allgemein lässt sich sagen, dass die Gruppe der hochleistenden Hochbegabten das höchste akademische Fähigkeitsselbstkonzept besitzt.

Das unterstreicht die Erkenntnis, dass eine stark ausgeprägte Fähigkeit nicht unbedingt mit einer hohen spezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptkomponente einhergeht.

## 2.4 Erstellung der Fähigkeitsselbstkonzept-Facetten und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

### **Facette zum Fähigkeitsselbstkonzept allgemein:**

Das Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) beschreibt die kognitiven Repräsentationen - also die subjektive Gedanken, Meinungen und innere Vorgänge - über eigene Fähigkeiten und Leistungen. Es ist hierarchisch aufgebaut: Die Spitze bildet das allgemeine Selbstkonzept, das sich in ein akademisches und nicht-akademisches Selbstkonzept unterteilen lässt. Das nicht-akademische Selbstkonzept beschreibt das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept. Für die Beurteilung einer akademischen Hochleistung ist die Erfassung des akademischen Selbstkonzepts relevant. Das akademische Selbstkonzept gliedert sich unter anderem in ein mathematisches und verbales Selbstkonzept, wobei zwischen beiden eine Null-Korrelation besteht.

Das akademische FSK entwickelt sich in schulischen (akademischen) Leistungssituationen durch

- den Vergleich der eigenen Leistungen mit jener der sozialen Vergleichsgruppe (Klassenkollegen, Geschwister),
- den Vergleich der **eigenen** Leistung in einem Bereich mit den **eigenen** Leistungen im anderen Bereich, also mathematische Leistungen vs. sprachliche Leistungen. Wenn ein Schüler ausgezeichnete Leistungen in Mathematik erbringt und (nur) sehr gute sprachliche Leistungen, ist es wahrscheinlich, dass die sprachlichen Leistung, obwohl sie im Vergleich mit den Peers sehr gut ist, abgewertet wird.
- Rückmeldung über die erbrachte Leistung durch Eltern, Lehrer, wichtige Bezugspersonen (Verstärkerprozesse)

Es konnte ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen Leistung und FSK festgestellt werden: Die Leistung beeinflusst das FSK einerseits, andererseits beeinflusst das FSK die Leistung.

**Achtung:** Die tatsächliche schulische Leistung bzw. Testleistung ist kein Indikator für das **subjektive FSK des Kindes!** Das heißt, dass ein Kind bei ausgezeichneten Test- bzw. Schulleistungen nicht automatisch über ein hohes FSK verfügen muss.

***Facette für ein leistungsförderliches mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept (modifiziert nach Eichhorn, 2011):***

Das Kind schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im mathematischen Bereich zu (Spontanäußerungen, wie „Das kann ich!“, „Da bin ich gut!“, „Das ist leicht!“, „Oje, nicht Rechnen!“, „Das kann ich nicht!“, „Das ist mir zu schwierig!“, „Andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich!“ während der Testung beachten!). Es stellt sich mathematischen Leistungssituationen mit der Gewissheit, erfolgreich zu sein und scheut somit auch keine schwierigen, herausfordernden Aufgaben (Wahlverhalten des Kindes betreffend Itemschwierigkeit in der AID 2.2-Testsituation, Einschätzung vor Schularbeiten oder Überprüfungen).

Im direkten Leistungsvergleich mit der Peergruppe (Klassenkollegen, Geschwister) wird die eigene mathematische Leistung als besser eingestuft.

Im intraindividuellen Vergleich der eigenen Leistungen (mathematische vs. sprachliche Leistungen) werden die mathematischen Leistungen besser bewertet.

Der Attributionsstil ist internal, d. h. die mathematische Leistung wird aufgrund der eigenen Fähigkeit und Anstrengung erbracht.

***Facette für ein leistungsförderliches sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept (modifiziert nach Eichhorn (2011)):***

Schreibt sich selbst hohe Fähigkeiten im sprachlichen Bereich (Lesen, Schreiben) zu (Spontanäußerungen, wie „Das kann ich!“, „Da bin ich gut!“, „Das ist leicht!“, „Oje, nicht Rechnen!“, „Das kann ich nicht!“, „Das ist mir zu schwierig!“, „Andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich!“ während der Testung beachten!). Stellt sich sprachlichen Leistungssituationen mit der Gewissheit, erfolgreich zu sein und scheut somit auch keine schwierigen, herausfordernden Aufgaben (Wahlverhalten des Kindes betreffend Itemschwierigkeit in der AID 2.2-Testsituation, Einschätzung vor Schularbeiten oder Überprüfungen).

Im direkten Leistungsvergleich mit der Peergruppe (Klassenkollegen, Geschwister) wird die eigene sprachliche Leistung als besser eingestuft.

Im intraindividuellen Vergleich der eigenen Leistungen (mathematische vs. sprachliche Leistungen) werden die sprachlichen Leistungen besser bewertet.

Der Attributionsstil ist internal, d. h. die sprachliche Leistung wird aufgrund der eigenen Fähigkeit und Anstrengung erbracht.

## Erklärung zum Wahlverhalten im Rahmen der AID 2.2-Testung

Das fähigkeitsentsprechende Wahlverhalten von Kindern mit hohem FSK wird anhand des branched-testing-Formats des AID 2.2 folgendermaßen operationalisiert (Eichhorn, 2011):

Bei den Untertests *Angewandtes Rechnen*, *Synonyme Finden* als auch *Funktionen Abstrahieren* fragt der Testleiter nach dem ersten Aufgabenblock (5 Aufgaben), ob sich das Kind leichtere, gleich schwierige oder schwierigere Aufgaben wünsche. Die tatsächliche Vorgabe der Aufgaben erfolgt aufgrund der Anzahl gelöster Aufgaben und ist vom kindlichen Wahlverhalten unabhängig.

Bei einem hohen FSK wählt das Kind fähigkeitsentsprechende Aufgaben. Fähigkeitsentsprechend bedeutet, dass das Kind bei 2-3 gelösten Aufgaben pro Block gleich schwierige Aufgaben wählt, sich bei 4-5 gelösten Aufgaben, schwierigere Aufgaben wünscht und bei der Lösung von 1-2 Aufgaben leichtere wählt.

Bei niedrigem FSK wählt das Kind keine fähigkeitsentsprechenden Aufgaben, sondern zu leichte oder zu schwierige Aufgaben.

**Hinweis:** Das kindliche Wahlverhalten darf nicht überbewertet werden, da das Kind nicht mit Gewissheit weiß, wie viele Aufgaben es tatsächlich lösen konnte!

## 2.5 Operationalisierung Fähigkeitsselbstkonzept

*Fragen zur Einschätzung des individuellen FSKs:*

Fragen an das Kind:

- In welchen Fächern bist Du besonders gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse, Wissen...)? (K-FSK1)
- In welchen Fächern bist Du weniger gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse., Können...)? (K-FSK2)

Verhaltensbeobachtung:

- Fähigkeitsaufwertende bzw. -abwertende Spontanäußerungen vor oder während ausgewählter AID 2.2 Untertests (z.B.: „Das kann ich“, „Da bin ich gut“, „Das ist leicht“, „Oje, nicht Rechnen“, „Das kann ich nicht“, „Das ist mir zu schwierig“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“).  
Sprachliches FSK: Untertest *Synonyme Finden* und Untertest *Funktionen Abstrahieren*(K-FSK-3)  
Mathematisches FSK: Untertest *Angewandtes Rechnen* (K-FSK-4)

### *Fragen zur Wechselwirkung von FSK und Leistung:*

#### Fragen an die Eltern:

- Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Rechenprobe oder Mathematikschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK1)
- Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Ansage oder Deutschschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK2)

#### Fragen an das Kind:

- Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Rechenprobe/Mathematikschularbeit? Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK5)
- Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Ansage/Deutschschularbeit? Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK6)
- Was glaubst du, wie du die Aufgaben heute lösen wirst? Was denkst du, wie gut wirst du bei Rechenaufgaben sein? Wie gut bei sprachlichen Aufgaben? (K-FSK7)

### *Fragen zum Vergleich mit der Bezugsgruppe:*

#### Fragen an die Eltern

- Sind die Geschwister des Kindes leistungstärker oder leistungsschwächer in Mathematik? (Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren Sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/der besten Freundin) (EA-FSK3)
- 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.) (EA-FSK4)
- Wie leistungstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Mathematik ein? (EA-FSK5)
- Wie leistungstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Deutsch ein? (EA-FSK6)

Fragen an das Kind:

- Welche Noten hattest Du im letzten Zeugnis/bei der letzten Schularbeit in Mathematik und Deutsch? (K-FSK8)
- Im Vergleich zu Deinen Mitschülern, wo liegst Du in Mathematik? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK9)
- Im Vergleich zu deinen Mitschülern wo liegst Du in Deutsch? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK10)

*Frage zum intraindividuellen Leistungsvergleich:*

Frage an das Kind:

- Lass uns Deine Schulleistungen in Mathematik und in Deutsch vergleichen. Findest Du, dass Du in Mathe gleich gut bist wie in Deutsch? Oder würdest Du sagen, dass Deine Leistungen in einem Fach besser sind als im anderen? (K-FSK11)

*Fragen betreffend Wahlverhalten (Eichhorn, 2011):*

Verhaltensbeobachtung:

- Mathematisches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Angewandtes Rechnen traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK12)
- Sprachliches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Synonyme finden und Untertest Funktionen Abstrahieren traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK14)

Fragen an das Kind:

- Macht es Dir Spaß, richtig knifflige und schwierige Aufgaben in Mathe zu lösen? (K-FSK13)
- Macht es Dir Spaß, richtig schwierige und herausfordernde Aufgaben oder Themen in Deutsch zu bearbeiten? (K-FSK15)

*Fragen zum Attributionsstil:*

Fragen an das Kind:

- Was ist für Dich eine gute Leistung in der Schule? (K-FSK16)
- Was ist für Dich eine schlechte Leistung in der Schule? (K-FSK17)
- Wenn Du eine gute Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst Du diese Note zurück? Was ist der Grund für Deine gute Leistung? (K-FSK18)
- Wenn Du eine schlechte Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst Du diese Note zurück? Was ist der Grund für Deine nicht so gute Leistung? (K-FSK19)
- Wenn Du eine gute Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst Du diese Note zurück? Was ist der Grund für Deine gute Leistung? (K-FSK20)
- Wenn Du eine schlechte Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst Du diese Note zurück? Was ist der Grund für Deine nicht so gute Leistung? (K-FSK21)

### 3 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Persistenz im *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential*

Persistentes Verhalten zeigt sich nach Heckhausen (1989, zitiert nach Brandstätter, 2003, S. 25)

- „in der Dauer der kontinuierlichen Beschäftigung mit einer Aufgabe
- in der Wiederaufnahme unterbrochener oder misslungener Aufgaben
- in der langfristigen Verfolgung eines übergreifenden Ziels“

und wird von mehreren Faktoren beeinflusst:

Kontrollüberzeugungen wirken sich auf die Persistenz nach Gordon, Jones und Short (1977) insofern aus, dass Kinder mit internalen Kontrollüberzeugungen sich einer Aufgabe persistenter widmen, als jene mit externalen Kontrollüberzeugungen. Auch die Erfolgserwartung spielt eine Rolle für persistentes Verhalten. Bei hoher Erfolgserwartung und zunehmender Sicherheit, dass ein selbstgesetztes Ziel erreicht werden kann, steigt die Persistenz (Battle, 1965). Intrinsische und extrinsische Anreize als auch die persönliche Wichtigkeit der Aufgabenlösung (Försterling & Schuster, 1987) nehmen Einfluss auf die Persistenz.

Brandstätters (2003) *Nutzen-Kosten-Theoretische-Modell der Persistenz* erklärt das Zusammenspiel der verschiedenen Anreize. Stößt das Kind bei der Bearbeitung einer Aufgabe auf Probleme, kommt es zu einer Neubeurteilung der Situation. Es werden die Kosten so wie der Nutzen der weiteren Zielverfolgung den Kosten und dem Nutzen eines Bearbeitungsabbruchs gegenüber gestellt. Es scheint allgemein die Tendenz einer Zielverfolgung zu bestehen, wobei diese immer geringer wird, je schwieriger sich die Bearbeitung bzw. Lösung der Aufgabe gestaltet.

#### 3.1 Entwicklung und Beeinflussung der Persistenz

Die aktuellen Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass es sich bei der Persistenz um ein konstantes Persönlichkeitsmerkmal handelt. Banerjee und Tamis-LeMonda (2007) untersuchten in einer Längsschnittstudie die Persistenz von Babys zu zwei Messzeitpunkten, wobei ein signifikanter Zusammenhang (.27) der zwei Messungen gefunden wurde. Bei der ersten Messung waren die Kinder sechs Monate alt, die zweite Messung erfolgte acht Monate später. Wolf und Wagner (2003)

schätzen die Persistenz nach Untersuchung des persistenten Verhaltens von sechs- bis zehnjährigen Schülern durch Fremdeinschätzung von Lehrern und Eltern ebenfalls als stabiles Persönlichkeitsmerkmal ein.

Holodynski (2006) weist darauf hin, dass Eltern durch *erfolgsorientierte Interventionsstrategien*, bei denen kindliche Erfolge betont werden und Misserfolge relativiert werden, eine Verbesserung der Persistenz erzielen können.

### 3.2 Das Zusammenspiel von Persistenz und Leistung

Bei der oben bereits erwähnten Studie von Banerjee und Tamis-LeMonda (2007) wurde auch der Zusammenhang der kognitiven Entwicklung und der Persistenz durchgeführt. Die erhobene Persistenz im Alter von sechs und 14 Monaten wurde jeweils mit der kognitiven Entwicklung im Alter von 14 Monaten korreliert. Es zeigten sich signifikante Korrelationskoeffizienten für beide Messzeitpunkte der Persistenz, nämlich .28 mit sechs Monaten und .52 mit 14 Monaten.

Bei der ebenfalls schon zitierten Untersuchung von Wolf und Wagner (2003) stellten die Autoren fest, dass im Volksschulalter die Fremdeinschätzung der Schülerpersistenz vor allem durch Lehrer aber auch durch Eltern zur Prognose von Schulnoten herangezogen werden kann. Auch die Prognose der Ergebnisse des schulnahen Leistungstests Bildungs-Beratungs-Test für die 3. und 4. Klasse (BBT 3-4) (Ingenkamp, 1999, zitiert nach Wolf & Wagner, 2003) ist möglich.

Goldman, Hudson und Daharsh (1973) postulieren, dass der Zusammenhang von Persistenz und Leistung einer umgekehrten U-Funktion entspricht. Der Ausprägungsgrad der Persistenz bestimmt die Leistungshöhe, wobei zu geringe oder zu hohe Persistenzausprägungen zu einem Leistungsabfall führen, während eine gut ausgeprägte Persistenz eine maximale Leistung zur Folge hat.

Feather (1962) versuchte die Persistenz mit einem innovativen Untersuchungsdesign zu erheben. Den Testpersonen wird eine nahezu unlösbare Aufgabe vorgegeben. Zur Alternative steht eine zweite Aufgabe zur Verfügung, zu welcher die Testpersonen jederzeit wechseln dürfen. Die Persistenzausprägung wird anhand der Bearbeitungszeit beziehungsweise der Anzahl der Lösungsversuche der ersten Aufgabe erhoben. Das selbe Untersuchungsdesign brachte Hallermann und Meyer

(1978) die Erkenntnis, dass mit zunehmender wahrgenommener Fähigkeit die Höhe der Persistenz steigt. Darauf aufbauend kommen Försterling und Schuster (1987) zu dem Schluss, dass die persönliche Wichtigkeit einer Leistungsdimension das persistente Verhalten erhöht, während die wahrgenommene Fähigkeit über Beeinflussung der persönlichen Wichtigkeit die Persistenzhöhe indirekt mitbestimmt.

### 3.3 Erstellung der Persistenz-Facette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

#### ***Facette zu einer leistungsförderlichen Persistenz im akademischen Kontext (modifiziert nach Eichhorn, 2011):***

Das Kind beschäftigt sich ausdauernd mit herausfordernden akademischen Aufgaben, was sich in der Hausübungssituation und während der AID 2.2-Testung bei den Untertests *Angewandtes Rechnen, Antizipieren und Kombinieren* sowie *Analysieren und Synthetisieren* beobachten lässt. Es gibt auch bei Schwierigkeiten nicht gleich auf und ist motiviert zu einer Lösung zu kommen beziehungsweise die Aufgabe zu Ende zu bringen, denn die Erfolgserwartung ist hoch. Wenn die Tätigkeit unterbrochen wurde, wird sie später wieder aufgenommen, um sie zu Ende zu bringen. Das Kind verfolgt langfristige, selbst- oder fremdgesetzte Ziele und Aufgaben. Akademischer Erfolg ist von persönlicher Wichtigkeit, für den auch Kosten in Kauf genommen werden (Lernen vs. Kino). Es liegen internale Kontrollüberzeugungen vor. Die Fremdeinschätzung der Persistenzausprägung durch Lehrer und Eltern ist ein guter Prädiktor für akademische Leistungen.

### 3.4 Operationalisierung Persistenz

#### *Fragen zur ausdauernden Beschäftigung mit einer Aufgabe:*

Fragen an die Eltern:

- Kommt es vor, dass die Bearbeitung oder Lösung der Hausaufgabe schwer fällt? Wenn Ja, mit welcher Ausdauer beschäftigt sich das Kind damit? (EA-P1)
- Führt das Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende? (Diese Frage ist aus dem Fragebogen von Wolf und Wagner (2003) übernommen worden.) (EA-P2)
- Lässt sich das Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben leicht unterbrechen und ablenken? (EA-P3)
- Was uns Spaß macht, machen wir ausdauernder. Wie sieht es bei Pflichtaufgaben Ihres Kindes aus? Wie ausdauernd beschäftigt es sich mit Aufgaben die weniger Spaß machen? (EA-P4)

Verhaltensbeobachtung:

- Wie beharrlich ist das Kind bei Aufgaben, die ihm schwer fallen in den Untertests *Angewandtes Rechnen, Antizipieren und Kombinieren* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? (K-P1)

Fragen an das Kind:

- Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, was machst Du dann? Versuchst Du die Aufgabe selbst zu lösen oder holst Du Dir Hilfe und Unterstützung? (K-P2)
- Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, lässt Du Dich dann ablenken? Brauchst du Pausen? Wie lange brauchst Du dann, bis die Hausaufgabe tatsächlich erledigt ist? (K-P3)
- Wenn Dir einmal etwas schwer fällt oder länger dauert, lässt Du es dann lieber bleiben? (K-P4)
- Kommt es vor, dass Du Dich in eine Sache so vertiefst, dass Du rund um Dich alles vergisst? (K-P5)
- Wenn Du mit etwas begonnen hast, willst Du es dann unbedingt fertig bringen? (K-P6)
- Wenn Du etwas nicht verstehst oder nicht kannst, übst Du dann solange, bist Du es kannst? (K-P7)

*Fragen zur Wiederaufnahme von unterbrochenen Aufgaben:*

Frage an die Eltern:

- Greift das Kind Hausaufgaben, die ihm misslingen oder die es nicht zu Ende gebracht hat, wieder auf? (EA-P5)

Verhaltensbeobachtung:

- Äußert das Kind in den Testpausen oder nach Testende weitere konkrete Lösungsvorschläge bzw. lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben – nimmt es somit die misslungene bzw. unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf? (K-P8)

*Fragen zur Verfolgung eines langfristigen Ziels:*

Fragen an die Eltern:

- Setzt sich das Kind Ziele im schulischen Kontext, die es dann auch zu erreichen versucht (z.B.: Verbesserung der Schulnachrichtsnote bzw. Zeugnisnote, Verbesserung bei der nächsten Schularbeit, Ansage oder Rechenprobe)? (EA-P6)
- Setzt sich das Kind Ziele bei Hobbys, die es dann auch zu erreichen versucht (im Sport, Musikinstrument, Pfadfindern, ...)? (EA-P7)
- Wie groß ist die Bereitschaft, für die Erreichung der gesetzten Ziele zu üben? (EA-P8)
- Beschäftigt sich das Kind über mehrere Wochen und Monate mit einem Thema? Lässt es ein Gedanke / eine Idee nicht los?(Diese Frage wurde aus dem Fragebogen von Wolf und Wagner (2003) übernommen.) (EA-P9)

*Fragen zur persönlichen Wichtigkeit einer Leistungsdimension und zur Wahrnehmung von Fähigkeiten:*

Fragen an die Eltern

- Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (EA-P10)
- Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen außerhalb der Schule zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (EA-P11)

Fragen an das Kind:

- Wie wichtig ist es Dir gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (K-P9)
- Wie wichtig ist es Dir gute Leistungen bei Hobbys zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (K-P10)

*Frage zum Nutzen-Kosten-Theoretischen Modell:*

Frage an das Kind:

- Stell Dir vor, Du lernst gerade für eine wichtige Schularbeit/Ansage/Rechenprobe/Test, die morgen stattfindet und Du hast noch nicht den ganzen Stoff gelernt. Plötzlich läutet das Telefon und ein Freund/eine Freundin möchte mit dir etwas Lustiges unternehmen, wie zum

Beispiel ins Kino gehen oder das neueste Spiel auf der Playstation ausprobieren. Was tust Du? (K-P11)

*Frage zum Zusammenhang betreffend geringem FSK mit geringerer Persistenz und weniger Anstrengungsbereitschaft:*

Frage an die Eltern:

- Zeigt das Kind regelmäßig Verzögerungstaktiken, Unterbrechungen, Widerwillen, Unmut oder verbale negative Äußerungen (z.B: „schon wieder ein Aufsatz“, „ich hasse Mathe“, „das mache ich morgen“) bei der Erledigung der Hausübung in den Fächern Mathematik und/oder Deutsch? (EA-P12)

#### 4 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Prüfungsangst im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential

Prüfungsangst wird von Suhr und Döpfner (2000) treffend als unangenehmer emotionaler Zustand definiert, der mit kognitiven, behavioralen und physiologischen Symptomen einher geht. Diese Symptome treten vor, während und/oder nach einer Prüfungssituation beziehungsweise anderen evaluativen Situationen auf. Zu Prüfungssituationen im akademischen Sinn zählen beispielsweise Schularbeiten, Tests, mündliche Prüfungen, Referate, Rechenproben oder Ansagen. Beispiele für physiologische Symptome sind Herzrasen, Schwitzen oder innere Angespanntheit. Zappeln, Unaufmerksamkeit, verzweifelter Gesichtsausdruck oder Nägel beißen sind exemplarisch für behaviorales Verhalten, während Gedanken der Inkompetenz oder soziale Vergleiche zu den kognitiven Symptomen zählen. Weitere Beobachtungsmerkmale wurden durch Experten des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik ergänzt (Eichhorn, 2011).

Spielberger und Kollegen (1976, zitiert nach Zeidner, 1998) postulieren, dass die Prüfungsangst situationsspezifisch ist, wobei zwei Faktoren eine Rolle spielen, nämlich die objektiven Situationsmerkmale sowie die subjektive Bewertung dieser situativen Merkmale:

- Aufgabenmerkmale (Schwierigkeit, Komplexität)
- Atmosphäre
- Feedbackmodalitäten
- Zeitdruck
- Informiertheitsgrad über die Anforderungen und Testsituation
- Wahrnehmung der Situation
- Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Strategien
- Copingstrategien

Die Prüfungsangst lässt sich in eine *Besorgtheits-* und eine *Aufgeregtheitskomponente* untergliedern (Liebert & Morris, 1967 zitiert nach Morris & Lieber, 1970). Während die Besorgtheitskomponente selbstwertbedrohende Gedanken und Kognitionen wie soziale Vergleiche, Erwartung von Misserfolg, und Gedanken der Inkompetenz beinhaltet, dreht es sich bei der Aufgeregtheitskomponente um die Wahrnehmung der

physiologischen Symptome in Prüfungssituationen. So nimmt die Aufregung einige Tage vor der evaluativen Situation zu, findet ihre stärkste Ausprägung kurz vor aber auch während der Prüfung, um dann schnell abzusinken.

#### 4.1 Entwicklung und Beeinflussung der Prüfungsangst

Prüfungsangst scheint sich im Zuge der Schulkarriere nach und nach zu entwickeln und sich zu verändern. Während die Kinder zu Beginn der Volksschulzeit kaum Prüfungsängstlichkeit zeigen, steigt dieses Persönlichkeitsmerkmal zwischen der dritten und fünften Schulstufe stark an, mündet in einer Plateauphase in der High School und nimmt in der Collegezeit wieder ab (Hembree, 1988). Chapell und Kollegen (2005) untersuchten den Zusammenhang von Besorgtheitskomponente und Leistung an 5414 Studenten und Universitätsabgängern. Sie fanden signifikante Zusammenhänge der Studenten (.25) und Universitätsabgängern (.11), die im Lauf der Zeit immer kleiner werden.

Für die Entwicklung von Prüfungsangst ist der elterliche Erziehungsstil von Bedeutung. Ein autoritärer Erziehungsstil, der sich aus Verboten, Forderungen und Erzwingung der kindlichen Unterordnung zusammen setzt, fördert die Entstehung von Prüfungsangst (Helmke & Väh-Szusdziara, 1980). Die Autoren postulieren, dass die Bestrafung für schlechte Noten an sich eine leicht erhöhte Prüfungsangst nach sich zieht. Werden gleichzeitig aber auch hohe Leistungserwartungen an das Kind gestellt, wirkt sich dies auf die Prüfungsangst verstärkend aus. Zu diesen Ergebnissen passen auch die Erkenntnisse von Jacobs und Strittmatter (1979), die mittlere signifikante Korrelationen zwischen wahrgenommener elterlicher Strenge seitens des Kindes und der Prüfungsangst fanden.

Krohne (1985) thematisiert mit seinem *Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung* den Einfluss der Eltern auf die Entstehung von Leistungsängsten. Das Modell geht von den sozialen Lerntheorien aus, die postulieren, dass das Verhalten von Menschen in Problemsituationen von zwei unterschiedlichen Erwartungen gesteuert wird, nämlich von den Kompetenz- und Konsequenzerwartungen. Kompetenzerwartung meint die individuelle Einschätzung, ob man in einer Problemsituation jenes geforderte Verhalten an den Tag legen kann,

um die Situation zu meistern. Unter Konsequenzerwartung versteht man die Erwartung von wahrscheinlichen Konsequenzen eines Ereignisses. Anhand Krohnes (1985) Dimensionen „Häufigkeit von positivem und negativem Feedback“, „Konsistenz des Feedbacks“, „Intensität von Bestrafung“ und „elterliche Unterstützung und Einschränkung“ lässt sich eine Vorhersage der Merkmale Kompetenzerwartung und Konsequenzerwartung treffen. Demnach entstehen Kompetenzerwartungen durch elterliche Unterstützung und Einschränkungen während die Konsequenzerwartungen aus der Summe der Erfahrungen an negativem und positivem Feedback entstehen. Prüfungsangst kann nach dem *Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung* vor allem durch die Kombination von intensiver Bestrafung, inkonsistentem Erziehungsstil, negativer Rückmeldungen sowie erfahrener Einschränkungen prognostiziert werden (Krohne, Kohlmann & Schumacher, 1988).

#### 4.2 Das Zusammenspiel von Prüfungsangst und Leistung

Der aktuelle Forschungsstand deutet darauf hin, dass die oben erwähnte Besorgtheitskomponente einen eindeutig negativen Einfluss auf die Leistung ausübt während die Aufregetheitskomponente die Leistung weit weniger stark beeinflusst, wie man bei Helmke (1983) oder Schnabel (1998) nachlesen kann. Eine Erklärung dafür liefert Wine (1982, zitiert nach Helmke, 1983) mit der Aufmerksamkeitshypothese. Demnach richten Menschen mit Prüfungsangst in Prüfungssituationen ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst (Besorgtheitsgedanken) anstatt auf die Prüfungsaufgabe. Besorgtheitsgedanken lösen ihrerseits neue Besorgtheitsgedanken aus, die sich addieren (Schnabel, 1998). Die Besorgtheitsgedanken blockieren kognitive Kapazitäten, die eigentlich für die Aufgabenlösung gebraucht werden. Folglich kommt es zu schlechteren Leistungen (Hamilton, 1975; zitiert nach Zeidner, 1998). Schlechte Leistungen führen auf Umwegen zur Erhöhung der Prüfungsangst. Die Folge einer schlechten Leistung ist eine negative Selbstbewertung, die sich ungünstig auf das Selbstkonzept auswirkt. Ein geringes Selbstkonzept wiederum verschlechtert den Attributionsstil woraus die Zunahme der Besorgtheit erfolgt. Rost und Schermer (1997) stellen fest, dass ein wiederholtes Nachdenken und Grübeln über persönliche Versagenssituationen in Wechselwirkung mit einer ungünstigen Fähigkeitseinschätzung steht.

Der schon aus den Ausführungen zum Fähigkeitsselbstkonzept bekannte *big-fish-little-pond-Effekt* ist auch für die Prüfungsangst von Bedeutung. Zeidner und Schleyer (1998) postulieren, dass Hochleistende in Klassen mit heterogenen Leistungsniveaus höhere Prüfungsangst zeigen als in Klassen mit homogenen Schulleistungen.

Nach Plass & Hill (1986) wirkt sich Zeitdruck besonders negativ auf die Leistung prüfungsängstlicher Personen aus. Im Untertest *Kodieren und Assoziieren* des AID 2.2 sollte dieser Umstand zu beobachten sein, in dem die eingangs und in der Facette genannten Symptome der Prüfungsangst von der Testperson verstärkt gezeigt werden.

#### 4.3 Erstellung der Prüfungsangst-Facetten und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

##### **Facette zur Prüfungsangst im schulischen Kontext (modifiziert nach Eichhorn, 2011):**

Prüfungsangst zeigt sich in Situationen (teils auch davor und danach), in denen eine Bewertung der eigenen Leistungen erfolgt, in Form von ausgeprägter Angespanntheit, Aufgeregtheit und Besorgtheit. Prüfungsangst gliedert sich in eine *Besorgtheitskomponente* und eine *Aufgeregtheitskomponente*. Die Besorgtheitskomponente, die die zu erbringende Leistung eindeutig negativ beeinflusst, umfasst selbstwertbedrohende Kognitionen (soziale Vergleiche wie „Die anderen können das sicher viel besser.“, Gedanken der Inkompetenz wie „Das kann ich nicht!“ „Das schaffe ich nie!“ „Das wird nichts.“, Erwartung von Misserfolg, Grübeln über persönliche Versagenssituationen). Die Aufgeregtheitskomponente wird als Wahrnehmung von prüfungsspezifischen körperlichen Symptomen wie z.B. Herzrasen, Schwitzen, Zittern oder Anspannung verstanden. In der Verhaltensbeobachtung sind auf kognitive, körperliche, behaviorale und emotionale Anzeichen wie verkrampfte Sitzhaltung, vermehrte unruhige Grobmotorik (Zappeln, Nägel beißen), Unaufmerksamkeit, mangelnde Qualität der Antworten, Blackouts, Versagen bei leichten Aufgaben verzweifelter Gesichtsausdruck und Weinen zu achten. Erlebter Zeitdruck (Untertest *Kodieren und Assoziieren*) führt zu einer Zunahme der Symptome. Großer selbst- oder fremdgesetzter Leistungsdruck wird verspürt. Die Bestrafung für schlechte Noten führt zu einer leicht erhöhten Prüfungsängstlichkeit. Besonders die Kombination von Bestrafung mit steigenden elterlichen Leistungserwartungen wirkt sich ungünstig auf die Prüfungsangst aus. Die vom Kind wahrgenommene elterliche Strenge beeinflusst ebenfalls die Prüfungsangst. Offene Bewertungssituationen wie Referate oder mündliche Mitarbeit im Klassenzimmer werden vermieden. Die Erwartung, von den anderen ausgelacht zu werden und zu versagen, besteht.

#### 4.4 Operationalisierung Prüfungsangst

*Fragen zum Erleben von evaluativen Situationen (Eichhorn, 2011):*

Fragen an die Eltern:

- Geht Ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran? (EA-Prü1)
- Wie verhält sich Ihr Kind vor einer Prüfung bzw. Schularbeit? (EA-Prü2)
- Ist es Ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden? (EA-Prü3)
- Fällt es Ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen vorzutragen? (EA-Prü4)

Fragen an das Kind:

- Bist du vor Schularbeiten oder Tests aufgeregt? Wie fühlt sich das an? (K-Prü1)
- Ist es Dir unangenehm, Dich in der Schule zu melden, auch wenn Du die Lösung weißt? (K-Prü2)
- Ist es Dir unangenehm, in der Klasse laut vorzulesen? (K-Prü3)
- Ist es Dir unangenehm, etwas an der Tafel zu erklären oder Referate zu halten? (K-Prü4)

*Fragen zur Wahrnehmung der elterlichen Strenge und zur Kombination aus hoher Leistungserwartung und bestrafendem Erziehungsstil:*

Fragen an das Kind:

- Wie reagieren Deine Eltern, wenn Du eine schlechte Note bekommst? Gibt es Konsequenzen oder Strafen? (K-Prü5)
- Wie reagieren Deine Eltern, wenn Du eine gute Note bekommst? (K-Prü6)
- Wie wichtig sind Deinen Eltern gute Noten? (K-Prü7)
- Erwarten Deine Eltern gute Noten von Dir? (K-Prü8)
- Erwartest Du von Dir selbst gute Noten? (K-Prü9)

*Frage zum häufigen Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:*

Frage an die Eltern:

- Beschäftigen Ihr Kind Misserfolge noch lange? (EA-Prü5)

Frage an das Kind:

- Wenn Dir eine Schularbeit/Ansage/Rechenprobe oder mündliche Leistung (Vorlesen, Referat) in der Schule einmal nicht so gut gelungen ist, denkst Du dann noch lange über diese Situation nach? (K-Prü10)

*Fragen zum Zeitdruck:*

Verhaltensbeobachtung:

- Verstärken sich beobachtete körperliche Anzeichen bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü11)
- Verstärken sich beobachtete Äußerungen des Nichtkönnens und Gedanken sozialer Vergleiche bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü12)

*Fragen zur Besorgtheitskomponente:*

Frage an das Kind:

- Wie geht es Dir, während du eine Schularbeit oder einen Test schreibst? (K-Prü13)
- Machst Du Dir während der Schularbeit Sorgen, welche Note Du bekommen wirst? (K-Prü14)
- Denkst Du während der Schularbeit darüber nach, dass Deine Mitschüler die Aufgaben vielleicht besser bearbeiten? (K-Prü15)

Verhaltensbeobachtung:

- Äußert das Kind in der Testsituation negative Gedanken 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.“? (K-Prü16)

*Fragen zu den kognitiven, körperlichen, behavioralen und emotionalen Symptomen der Prüfungsangst:*

Verhaltensbeobachtung:

- Zeigen sich körperliche Anzeichen von Anspannung wie Zappeln mit den Beinen, Kauen auf den Nägeln, Zittern, steife Sitzhaltung? (K-Prü17)

- Zeigen sich emotionale Anzeichen von Angst wie verzweifelter Gesichtsausdruck, Weinen, vermehrter Blick zur Mutter, Suche nach Körperkontakt mit der Mutter? (*K-Prü18*)
- Zeigen sich kognitive Anzeichen von Angst wie Unaufmerksamkeit bei den 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), oder übermäßiges hektisches Sprechen? (*K-Prü19*)

## 5 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Emotionsregulation im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential

Unser Alltagsleben ist durchzogen von Situationen in denen Menschen emotional reagieren. Die Emotionsregulation ist eine wichtige Kompetenz, um in diesen Situationen angemessen reagieren zu können. Dabei kommt es zu einer Anpassung der emotionalen Reaktion mittels Verstärkung, Abschwächung oder Aufrechterhaltung des Anstiegs, der Intensität so wie der Dauer von Gefühlen, die sowohl in die negative als auch in die positive Richtung gehen können (Thompson & Meyer, 2007). Nach Gross, Richards und John (2006) besteht eine deutliche Tendenz zur Regulation negativer Emotionen.

Gross (1998a) gibt eine Übersicht über die zeitliche Abfolge seiner fünf Beeinflussungsmöglichkeiten:

- *Situationsselektion*
- *Situationsmodifikation*
- *Aufmerksamkeits-Dislokation*
- *Veränderung der Kognitionen*
- *Regulation der Reaktion*

Um die aufgezählten Strategien als adaptiv oder maladaptiv bewerten zu können, muss der jeweilige Kontext der emotionalen Reaktion, beispielsweise Ziele oder Kultur, mitberücksichtigt werden (Gross & Thompson, 2007). Unter *Situationsselektion* versteht man das gezielte Aufsuchen beziehungsweise die gezielte Vermeidung von Situationen, in denen das gewünschte bzw. das zu vermeidende Gefühl wahrscheinlich auftritt. Bei der *Situationsmodifikation* handelt es sich um eine aktive Gestaltung der Situation, um das jeweilige Gefühl zu vermeiden beziehungsweise herbeizuführen. Die *Aufmerksamkeits-Dislokation* ermöglicht es, die Aufmerksamkeit auf andere Aspekte innerhalb der Situation zu fokussieren, um die Situation emotional erträglich zu machen. Bei der *Veränderung der Kognitionen* wird das Denken über die Situation verändert und folglich kommt es zu einer Neubewertung der Situation. Die *Regulation der Reaktion* setzt ein, nachdem die Emotionen bereits ausgelöst wurden. Ihr Ziel ist es, Verhalten als auch Erleben und Physiologie zu beeinflussen. In ihrem Forschungsüberblick postulieren John und Gross (2007), dass das regelmäßige

Einsetzen von emotionsunterdrückenden Regulationsmechanismen mit geringem Wohlbefinden, schlechter sozialer Beziehungslage, geringeren kognitiven Fähigkeiten und negativen Gefühlen assoziiert wird während sich im Gegensatz dazu die regelmäßige Anwendung der Neubewertung positiv auswirkt.

Auch Grob und Smolenski (2005) befassen sich mit der Thematik und setzen eine deutliche Abgrenzung zwischen adaptiven und maladaptiven Strategien (Tabelle 1). Bei unlustbetonten Emotionen bewerten sie habituelles Verhalten als positiv, wenn es zur Annäherung an den Stressor führt und diesen verändert. Als maladaptiv wird jenes Verhalten bewertet, dass sich vom Stressor abwendet und ihn folglich nicht verändert (Eichhorn, 2011).

| <b>Adaptive Strategien</b>  | <b>Maladaptive Strategien</b> | <b>Weitere Strategien</b> |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Problemorientiertes Handeln | Aufgeben                      | Ausdruck                  |
| Zerstreuung                 | Aggressives Verhalten         | Soziale Unterstützung     |
| Stimmung anheben            | Rückzug                       | Emotionskontrolle         |
| Akzeptieren                 | Selbstabwertung               |                           |
| Vergessen                   | Perseveration                 |                           |
| Kognitives Problemlösen     |                               |                           |
| Umbewertung                 |                               |                           |

**Tabelle 1:** Adaptive, maladaptive und weitere Strategien der Emotionsregulation nach Grob und Smolenski (2005)

Das Temperament eines Kindes ist ein zeitlich stabiler und genetisch bestimmter Faktor und spielt eine Rolle bei Auswahl und Gelingen einer Beeinflussungsstrategie. Die *physiologische Reaktivität* ist dabei nach Petermann und Wiedebush (2001) die wichtigste Komponente. Sie kann als Schwelle der Erregbarkeit und Intensität der Emotion definiert werden (Walden & Smith, 1997; zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2001). Ist die physiologische Reaktivität hoch, ist die Erregungsschwelle folglich niedrig und es kommt zum Erleben starker Gefühle. Die Autoren weisen darauf hin, dass es für eine unangemessene emotionale Reaktion zwei Ursachen geben kann, nämlich einerseits eine unzureichende Emotionsregulation oder andererseits eine hohe physiologische Reaktivität. Als weitere Risikofaktoren einer gelungenen Emotionsregulation seitens des Kindes zählen Petermann und Wiedebusch (2008) Entwicklungsstörungen beziehungsweise Entwicklungsretardierungen sowie Verhaltensstörungen auf.

## 5.1 Entwicklung und Beeinflussung der Emotionsregulation

Nach Petermann und Wiedebusch (2008) findet ein wichtiger Teil der emotionalen Entwicklung von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren statt. Anfangs unterstützen die Bezugspersonen die Emotionsregulation im hohen Ausmaß. Mit Eintritt in die Schule ist ein Großteil der Kinder in der Lage, die meisten emotionalen Situationen eigenständig zu regulieren. Petermann und Wiedebusch (2008) postulieren, dass im Alter von drei Monaten die Basisemotionen ausgebildet werden. Zweijährige sind bereits in der Lage über ihre emotionale Befindlichkeit zu sprechen während Dreijährige die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme besitzen. Mit fünf Jahren können multiple Emotionen erlebt und auch schon Emotionen vorgetäuscht werden. Emotionswissen als auch Emotionsvokabular steigen im Laufe der ersten Lebensjahre kontinuierlich an (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Gross, Richards und John (2006) stellen fest, dass ältere Kinder häufiger adaptive als maladaptive Strategien einsetzen. Dies scheint mit der Lernerfahrung der Kinder in Zusammenhang zu stehen. Zusätzlich werden mit zunehmendem Alter immer weniger kognitive Ressourcen benötigt, um negative Gefühle zu regulieren (Scheibe & Blachard-Fields, 2009).

Auch die Eltern beeinflussen die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation. Nach Cassidy (1994) gibt es einen Zusammenhang von erlebten Bindungsverhältnis und individueller Emotionsregulation. Kinder, die sicher gebunden sind, haben die Sicherheit sowohl negative als auch positive Gefühle zeigen zu dürfen, ohne von den Eltern abgelehnt zu werden. Die Eltern gehen auf die Gefühle ihrer Kinder ein und vermitteln ihnen, dass sie ihre Gefühle nicht verstecken müssen. Im Gegensatz dazu zeigen unsicher-vermeidend gebundene Kinder kaum negative Emotionen, da sie gelernt haben, dass negative Gefühle von den Eltern abgelehnt werden. Den dritten Bindungstyp bilden die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder, die daran gewöhnt sind, dass sie die Aufmerksamkeit ihrer Eltern hin und wieder, aber nicht verlässlich bekommen. Diese Kinder holen sich die benötigte Aufmerksamkeit von der Umwelt mittels Auslebung negativer Emotionen.

Thompson und Meyer (2007) postulieren weitere Einflüsse auf die Emotionsregulation durch die Eltern:

- Direkte Regulation kindlicher Gefühle
- Reaktion auf kindliche Gefühle
- Emotionales Klima zuhause
- Häufigkeit und Tiefe der Kommunikation über Emotionen
- Modellwirkung
- Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind

Gottman, Katz und Hooven (1996) erklären mit ihrer Theorie der *parental meta-emotion philosophy* den Einfluss der Eltern auf die Emotionsregulation des Kindes. Die elterlichen Kognitionen über die Emotionen des Kindes spiegeln sich im Verhalten der Eltern und wirken sich so nachhaltig auf die kindliche Emotionsregulation aus. Die Autoren stellen zwei gegensätzliche elterlichen Herangehensweisen vor, nämlich die *derogatory philosophy* und die *emotion catching philosophy*. Eltern, die der *derogatory philosophy* zuzuordnen sind, nehmen die Emotionen ihrer Kinder nicht wahr, ignorieren diese oder lehnen sie ab. Sie verspotten und kritisieren das Kind und greifen vorzeitig in den kindlichen Handlungsspielraum ein. Folglich bekommt das Kind keine konstruktive Unterstützung beim Erlernen des Umgangs mit Emotionen. Im Gegensatz dazu zeigen die Eltern die die *emotion catching philosophy* anwenden, Sensibilität gegenüber kindlichen Emotionen. Sie sind bereit, das Kind beim Umgang mit ihren Gefühlen auf unterschiedlichste Weisen zu unterstützen, was zu einer gelungenen Emotionsregulation führt.

Dunn, Brown und Bearsdall (1991) erfassten das „Erkennen von Gefühlen anderer“ bei Sechsjährigen und stellten fest, dass ausgedehnte Unterhaltungen über Emotionen im Alter von drei Jahren mit den Eltern und Geschwistern einen positiven Einfluss auf die Variable bewirken. Thompson und Meyer (2007) postulieren, dass diese Gespräche das konzeptuelle Fundament für die Entwicklung der Emotionsregulation darstellen.

## 5.2 Das Zusammenspiel von Emotionsregulation und Leistung

Der Zusammenhang von Emotions- und Verhaltensregulation mit sozialer Kompetenz und Anpasstheit kann als gesichert angenommen werden (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). Auf dieses Wissen aufbauend stellten Graziano, Reavis, Keane und Calkins (2007) in ihrer Untersuchung, bei der die Variablen Lehrer-Schüler-Beziehung, Verhaltensauffälligkeiten und Intelligenzniveau konstant gehalten wurden, fest, dass die Emotionsregulation einen direkten Einfluss auf die akademische Leistung ausübt. Die Autoren vermuten, dass die unregulierten Gefühle höhere kognitive Fähigkeiten, die für die Erbringung akademischer Leistungen benötigt werden, blockieren. Gailliot et al. (2007) postulieren, dass Selbstkontrollprozesse Ressourcen, besonders Glucose, verbrauchen. Folglich kommt es in vielen Bereichen zu Minderleistungen (Eichhorn, 2011). Richards und Gross (1999) zeigen in ihrem Experiment, dass sich die Verdrängung beziehungsweise Unterdrückung von Emotionen signifikant ungünstig auf das beiläufige Lernen auswirken.

Eichhorn (2011) fasst zusammen, dass maladaptive Emotionsregulationsstrategien kognitive Leistungen schmälern oder hemmen können, wobei nach Richards (2004) anscheinend Strategien, die vor der Gefühlsentstehung in den Emotionsregulationsprozess eingreifen, weniger Ressourcen verbrauchen als Strategien, die bereits entstandene Gefühle regulieren müssen.

### 5.3 Erstellung der Emotionsregulations-Facetten und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

#### ***Facette zur leistungsförderlichen Emotionsregulation (modifiziert nach Eichhorn, 2011):***

Das Kind ist in der Lage, mit aufkommenden negativen Gefühlen (z.B.: Enttäuschung, Wut, Traurigkeit) so umzugehen, dass seine Leistungen und sozialen Kontakte nicht davon beeinflusst werden. Es braucht bei der Regulation seiner Emotionen selten Unterstützung von Dritten und verfügt über passende Copingstrategien. Als positive Strategien werden der Versuch den Stressor zu verändern (Situationsmodifikation), die Situationsselektion, die Aufmerksamkeitsdislokation, die Veränderung der Kognitionen (gedankliche Neubewertungen) als auch die Regulation der Reaktion bewertet. Das Kind wird nicht aggressiv, grüblerisch, verzweifelt, wendet sich nicht vom Stressor ab (Aufgeben, Rückzug) oder zeigt kein selbstabwertendes Verhalten. Rückgemeldete oder erlebte Misserfolge führen zu keiner sichtbaren negativen emotionalen Reaktion. Es zeigt keine Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Kinder mit gut ausgebildeter Emotionsregulation dürfen ihre positiven und negativen Emotionen zeigen und werden bei deren Bewältigung von ihren Eltern, wenn nötig, unterstützt.

### 5.4 Operationalisierung Emotionsregulation

*Fragen zur benötigten Hilfestellung bei der Emotionsregulation in belastenden Situationen (Eichhorn, 2011):*

Verhaltensbeobachtung:

- 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 ist besonders bei älteren Kindern negativ zu bewerten. (K-E1)

Frage an die Eltern:

- Braucht Ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig Ihre Unterstützung? (EA-E1)

*Fragen zu adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien:*

Verhaltensbeobachtung:

- Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge während 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 Hinweise auf eine weniger gut entwickelte Emotionsregulationskompetenz. (K-E2)

Fragen an die Eltern:

- Wie reagiert Ihr Kind auf einen Misserfolg in der Schule? (EA-E2)
- Wie gut erträgt es Ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen? (EA-E3)
- Wie reagiert Ihr Kind, wenn es provoziert wird? (EA-E4)
- Wie reagiert Ihr Kind wenn es beim Spielen verliert? (EA-E5)
- Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es dann Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen? (EA-E6)

Fragen an das Kind:

- 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? (K-E3)
- Gibt es etwas, was Dir in diesen Situationen hilft? (K-E4)

*Frage zu Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten (Eichhorn, 2011):*

Frage an die Eltern:

- 1) Zeigt Ihr Kind Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten? (EA-E7)

## 6 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Misserfolg) im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential

Die Motivationspsychologie ist ein viel beforschtes Gebiet innerhalb der Psychologie und blickt auf eine lange Forschungstradition zurück. McClelland (1953) versteht unter dem Konstrukt Leistungsmotivation ein „sich mit einem Tüchtigkeitsmaßstab auseinandersetzen“. Er stellt in seiner Theorie der Bedürfnisse (1961) fest, dass die Motivation das Ergebnis dreier Bedürfnisse ist, nämlich des

- Leistungsbedürfnisses
- Machtbedürfnisses
- Zugehörigkeitsbedürfnisses

Dabei wird die Leistung an subjektiven Qualitätsansprüchen, sogenannten Gütemaßstäben, Tüchtigkeitsmaßstäben oder Anspruchsniveaus, gemessen.

Heckhausen (1974) versteht unter leistungsorientierten Handlungen all jene „Handlungen oder Handlungsergebnisse [die] auf einen Tüchtigkeitsmaßstab bezogen werden, den man für verbindlich hält, so dass am Ende letztlich Erfolg oder Misserfolg steht.“ (S. 11). Der Maßstab entwickelt sich beispielsweise aus dem Vergleich mit eigenen Leistungen oder mit den Leistungen anderer (Brunstein & Heckhausen, 2006).

Deci und Ryan (1990) sehen das menschliche Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung ursächlich für die Entwicklung von Leistungsmotivation an.

Brunstein und Heckhausen (2006) halten fest, dass unabhängig vom Gütemaßstab, leistungsmotiviertes Handeln immer vom Individuum selbst initiiert sein muss. Rollett (1997) listet folgende Voraussetzungen auf, die Handlungen leistungsmotiviert machen:

- Eindeutig feststellbares Handlungsergebnis
- Das Handlungsergebnis muss mit einem objektivem Schwierigkeitsmaß vergleichbar sein
- Die Aufgaben müssen gelingen oder misslingen können, also nicht zu leicht oder zu schwierig, sondern im mittleren Leistungsniveau angesiedelt sein.
- Es muss ein Leistungsziel angestrebt werden, also ein verbindlicher subjektiver Gütemaßstab bestehen

- Der Handelnde führt das Handlungsergebnis auf sich als Urheber zurück

Demnach kommt es nach einer erbrachten Leistung zu einer Selbstbewertung, die der Handelnde über die Emotionen Stolz beziehungsweise Scham erlebt (Brunstein & Heckhausen, 2006). Das deckt sich auch mit Atkinsons (1975) Definitionen seiner Leistungskomponenten: *Hoffnung auf Erfolg* entspricht der Fähigkeit, auf eine Leistung stolz zu sein, während *Furcht vor Misserfolg* die Fähigkeit meint, bei Misserfolgen mit Scham und Betroffenheit zu reagieren.

Wie in einer Leistungssituation gehandelt wird, erklärt Atkinson (1957) mit seinem *Risikowahl-Modell*. Ob nun eine Leistungssituation in Angriff genommen, sie vermieden oder eine leichtere Aufgabe gewählt wird, hängt von zwei Situationskomponenten ab, die den intraindividuellen Konflikt zwischen der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg beeinflussen. Einerseits ist von Bedeutung, ob die Situation Erfolg versprechend ist, andererseits ist die Höhe des subjektiven Werts dieses Erfolges entscheidend. Erfolgsmotivierte wählen laut Atkinson realisierbare Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsniveaus, die weder zu leicht noch zu schwierig sind, also gelingen oder misslingen können. Misserfolgsvermeidungsmotivierte hingegen bevorzugen leicht lösbare oder sehr schwierige Aufgaben. Bei leicht lösbaren Aufgaben ist die Gefahr sehr gering einen Misserfolg zu erleben. Schafft man eine schwierige Aufgabe nicht, ist auch dies mit dem Schwierigkeitsgrad leicht rechtfertigen.

Holodynski (2006) erstellte für die Durchführung seiner Untersuchung eine Beobachtungsliste zusammen, mit deren Hilfe die Emotionen Stolz und Scham erfasst werden können, wobei mindestens drei Kriterien gleichzeitig auftreten müssen.

| <b>Stolz</b>                                              | <b>Scham</b>                              |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Lächeln mit/ohne geöffnetem Mund                          | Gesenkte Mundwinkel                       |
| Kopf erhoben                                              | Auf Lippen beißen oder eingerollte Lippen |
| Körper aufgerichtet                                       | Zusammengesunkene Körperhaltung           |
| Triumphierende Gestik (Arme in der Luft, Hände klatschen) | Hochgezogene Schultern                    |
| Triumpfausruf                                             | Gesicht in Händen vergraben               |
| Auffordernder Blick nach Aufgabenlösung                   | Negative verbale Selbstbewertung          |
| Präsentieren der Aufgabenlösung                           | (längerer) gesenkter Blick                |
|                                                           | Blickvermeidung gegenüber Beobachter      |

**Tabelle 2:** Beobachtungskriterien für die Emotionen Stolz und Scham nach Holodynski (2006)

### 6.1 Entwicklung und Beeinflussung der Leistungsmotivation

Obwohl Leistungsmotivation nicht angeboren ist, steht sie nach Schlag (2004) in engem Zusammenhang mit dem angeborenen Neugier- und Explorationsverhalten. Es können acht Stufen der Leistungsmotivation identifiziert werden (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1979):

1. Das Kind hat Freude am Effekt (ab drei Monaten).
2. Das Kind entdeckt die Freude am Selbermachen (ab Ende des zweiten Lebensjahrs).
3. Das Kind entdeckt, dass das Handlungsergebnis und seine Tüchtigkeit in Zusammenhang stehen (ab dreieinhalb Jahren).
4. Das Kind unterscheidet zwischen dem eigenen Können und der Schwierigkeit der gestellten Aufgabe.
5. Das Kind setzt sich ein eigenes Anspruchsniveau.
6. Das Kind sieht die eigenen Anstrengung als Erklärung für seine Leistung.
7. Die Fähigkeit als Erklärung für die Leistung des Kindes.
8. Unterschiede bei der Wahrnehmungsbeurteilung von Glück und Anstrengung in den verschiedenen Altersgruppen.

Holodynski (2006) bezeichnet die Vorstufe des leistungsmotivierten Handelns als effekt- beziehungsweise wirksamkeitsmotiviertes Verhalten. Dabei erlebt das Kind bei

der Herbeiführung von Effekten selbstverstärkende, angenehme Emotionen (Schlag, 2004). Da noch keine Verbindung von Handlung und Leistungsergebnis besteht, findet auch noch keine Selbstbewertung statt. Somit werden anstelle von Stolz und Scham Gefühle wie Freude oder Trauer empfunden. Erst mit erfolgter Verknüpfung von Handlung und Leistung, darauf folgender Selbstbewertung und dem Empfinden von Stolz oder Scham kann von Leistungsmotivation gesprochen werden.

Holodynski (2006) zeigt mit seinem Experiment, dass erst im Schulalter der Übergang zum leistungsmotivierten Handeln vollzogen ist. Die von Heckhausen (1963) gefunden Leistungsmotivation im Alter von 3  $\frac{3}{4}$  Jahren, führt Holodynski auf die Anwesenheit anderer, nämlich Erwachsener, zurück, die als persönlicher Gütemaßstab fungieren.

Trudewind (1982) fasst drei wichtige Bereiche des familiären Umfelds zusammen, die auf die Entwicklung der Leistungsmotivation Einfluss nehmen:

- Intellektueller und leistungsthematischer Anregungsgehalt (Hilfe und Förderung bei Schularbeiten, Ausflüge und Reisen, soziale Kontakte außerhalb der Schule, Hobbies) (Seel, 2000)
- Leistungsdruck der Eltern
- Kumulierte (Miss-) Erfolgserfahrungen in der individuellen Lerngeschichte

Katkovsky, Preston und Crandall (1964, zitiert nach Wasna, 1973) stellen fest, dass das Anspruchsniveau der Eltern von den Kindern übernommen wird, wobei ein hohes elterliches Anspruchsniveau negative Auswirkungen auf die Motivation und die Leistung der Kinder hat. Trudewind (1975, zitiert nach Trudewind, 1982) stellt fest, dass ein hoher Leistungsdruck seitens der Eltern bei gleichzeitiger umfangreicher leistungsthematischer Anregung mit erhöhter Furcht vor Misserfolg in Zusammenhang steht. Im Gegensatz dazu steht die Summe der als wichtig bewerteten Erfolgserlebnisse in einem positiven Zusammenhang mit der Hoffnung auf Erfolg. Trudewind (1982) führte eine Untersuchung an 4000 Schulanfängern durch und kommt zu dem Schluss, dass sich eine späte Selbständigkeitserziehung als auch ein geringer leistungsthematischer Anregungsgehalt seitens der Familie signifikant mit erhöhter Furcht vor Misserfolg korrelieren.

Schlag (2004) und Oerter (1995) schlagen vor, dass leistungsmotivfördernde Eltern ihrem Kind vermitteln:

- selbständig zu sein
- Erfolge als selbstverursacht anzusehen
- einen anspruchsvollen fordernden, aber nicht überfordernden Gütemaßstab zu setzen
- elterliche Involviertheit und Interesse
- dass autonomes Verhalten unterstützt wird
- dass es klare und dauerhafte Strukturen gibt, an die sich das Kind halten kann

Leistungsmotivmindernd wirken sich aus (Schlag, 2004):

- das Tadeln von Misserfolgen und geringer Anstrengung außer es werden gleichzeitig Erfolge und Bemühungen gewürdigt
- niedrig angesetzte Gütemaßstäbe
- strafendes und einengendes Erziehungsverhalten

Nicht nur die Eltern, sondern auch die Lehrer haben einen Einfluss auf die Genese der Leistungsmotivation. Van Werkhoven, van Londen und Stevens (2001) gelangen zu dem Schluss, dass sich ein Lehrerverhalten, das sich durch hohe Struktur und hohe Unterstützung auszeichnet, signifikant positiv auf die gemessene Leistungsmotivation der Schüler auswirkt. Im Gegensatz dazu wirkt sich vernachlässigendes Lehrerverhalten negativ auf die Leistungsmotivation aus.

## 6.2 Das Zusammenspiel von Leistungsmotivation und Leistung

1970 postulieren Weiner und Kukla, dass dem Erfolg oder Misserfolg einer Handlung retrospektiv aber auch prospektiv unterschiedliche Ursachen zugeordnet werden können, die das Leistungsverhalten stark beeinflussen. Erfolgsmotivierte weisen laut den Wissenschaftlern einen günstigeren Attributionsstil auf und sehen darin die Ursache, warum Erfolgsmotivierte öfter Leistungssituation aufsuchen als Misserfolgsvermeidungsmotivierte. Weiner (1986) unterscheidet bei der Ursachenzuschreibung zwischen interner und externer Attribution und differenziert zusätzlich deren Stabilität und Kontrollierbarkeit.

Weiner (1975) zeigt in seinem Überblick, dass leistungsmotivierte im Gegensatz zu misserfolgsvermeidungsmotivierten Personen

- freiwillig Leistungsaufgaben übernehmen
- eine hohe Persistenz und Intensität bei der Bearbeitung zeigen
- fähigkeitsentsprechende Aufgabe wählen
- Feedback über die eigene Leistung einfordern
- zukunftsorientiert sind
- Belohnungsaufschub hinnehmen können
- Erfolg sich stark positiv auf die Gefühlslage auswirkt

Brunstein und Heckhausen (2006) belegen anhand mehrerer Studien den Zusammenhang von Leistungsmotivation und beruflichen Erfolg.

Dass Prüfungsangst eine auf Prüfungssituation eingeschränkte Ausprägung der Furcht vor Misserfolg darstellt, bestätigen Elliot und McGregor (1999). Der Einfluss von Prüfungsangst auf Leistung wurde bereits im Kapitel 4 diskutiert.

### 6.3 Erstellung der Leistungsmotivations-Facette (Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg) und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

#### ***Facette zur Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg) (modifiziert nach Eichhorn, 2011):***

Erfolgsmotivierte verfügen über ein mittleres, realisierbares, fähigkeitsentsprechendes Anspruchsniveau, das heißt Ansprüche an eigene Leistungen werden weder zu leicht noch zu schwierig angesetzt (Verhaltensbeobachtung: Wahlverhalten während AID 2-Testung, Erklärung siehe FSK). Leistungssituationen werden zuversichtlich und gerne aufgesucht. Erfolge, welche zum Erleben von Stolz führen, werden eigenen Fähigkeiten, Anstrengungen und Bemühungen zugeschrieben, Misserfolge einem ungünstigen Zufall oder mangelnder Anstrengung (günstiges Attributionsmuster). Feedback über die eigenen Leistungen ist erwünscht. Erfolgsmotivierte erledigen gerne Aufgaben, bei denen sie sich anstrengen müssen und sind bereit, für Erfolgserlebnisse Arbeit zu investieren. Ein Belohnungsaufschub stellt kein Problem dar. Erfolgsmotivierte erleben Stolz bei Erfolgen stärker, als Scham bei Misserfolgen. Für die Bewertung von Stolz, sind mindestens drei der folgenden Kriterien nötig: Lächeln, Kopf erhoben, Körper aufgerichtet, triumphierende Gestik (Arme in die Luft, Arme in die Hüfte, Siegerfaust, in die Hände klatschen), Triumphfausruf, auffordernder Blick zum Gegenüber nach Aufgabenlösung, Präsentieren der Aufgabenlösung.

Misserfolgsorientierte streben in Leistungssituationen danach, mögliche Misserfolge zu vermeiden und suchen daher Leistungssituationen nur ungern und ängstlich auf. Erfolge werden auf einen glücklichen Zufall oder auf geringe Aufgabenschwierigkeit zurückgeführt, Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeiten (ungünstiges Attributionsmuster). Sehr leichte oder sehr schwierige Aufgaben, bei denen ein Erfolg oder Misserfolg keine Rückschlüsse auf die eigene Leistungsfähigkeit zulassen, werden bevorzugt. Prüfungsangst stellt eine spezifische Ausprägung der Angst vor Misserfolg in Prüfungssituationen dar. Auf Misserfolge wird mit dem Erleben von Scham reagiert. Für die Bewertung von Scham, sind mindestens drei der folgenden Kriterien nötig: gesenkte Mundwinkel, auf Lippen beißen oder eigerollte Lippen, zusammengesunkene Körperhaltung, hochgezogene Schulter, Gesicht in Hände verbergen, negative verbale Selbstbewertung, längerer gesenkter Blick, Blickvermeidung gegenüber Testleiter.

## 6.4 Operationalisierung Leistungsmotivation

### *Fragen zum Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechenden Wahlverhalten:*

Frage an die Eltern:

- Wie hoch schätzen Sie das Anspruchsniveau Ihres Kindes an seine eigenen schulischen Leistungen ein? (E-LM1)

Verhaltensbeobachtung:

- 1) Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Hoffnung auf Erfolg schließen lassen: „Das schaffe ich leicht.“ „Die nächste Aufgabe schaffe ich noch besser.“, „Das wird kein Problem für mich.“, „Ich bin sicher, dass ich das besser mache, als die anderen Kinder.“. (K-LM1)
- 2) Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Furcht vor Misserfolg schließen lassen: „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.“, „Ich kann solche Aufgaben nicht.“. (K-LM2)
- 3) Welches Wahlverhalten zeigt das Kind während der AID 2.2-Testung? Wählt es zu leichte bzw. zu schwierige vs. fähigkeitsentsprechende Aufgaben aus? (K-LM3)

Fragen zum Attributionsstil (Eichhorn, 2011):

Fragen an das Kind:

- 4) Worauf führst Du Erfolge zurück? (K-LM4 → siehe Antworten FSK18 und FSK 20)
- 5) Worauf führst Du Misserfolge zurück? (K-LM5 → siehe Antworten FSK19 und FSK 21)

### *Frage zu eingefordertem Feedback:*

Verhaltensbeobachtung:

- 6) Äußert das Kind im Verlauf der Testung das Bedürfnis nach Feedback („Wie gut bin ich?“, „Wie lösen andere Kinder das?“, „Bin ich besser als die anderen Kinder?“) (K-LM6)

*Fragen zur erhöhten Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter (Eichhorn, 2011):*

Frage an die Eltern:

- Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss? (EA-LM2)

Frage an das Kind:

- Wie gerne erledigst Du Aufgaben, bei denen Du Dich anstrengen musst? (K-LM7)

*Fragen zum Verhaltensbeobachtungskatalog zur Erfassung von Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Misserfolg (Eichhorn, 2011):*

Verhaltensbeobachtung:

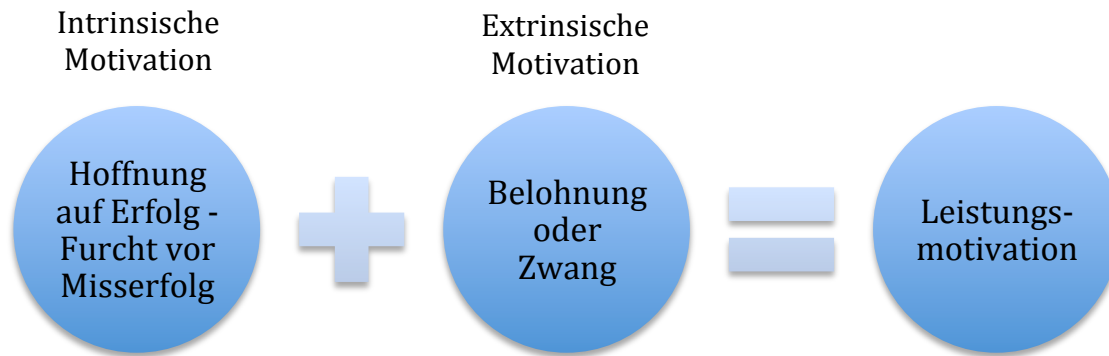
- Ist das Kind stolz auf gute Leistungen? Stolze Kinder erheben den Kopf, lächeln, richten sich auf, machen triumphierende Gesten (Arme in der Luft, klatschen in die Hände,...), rufen ihren Triumph aus, präsentieren ausgiebig die Aufgabenlösung. (K-LM8)
- Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolg? Beschämte 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. (K-LM9)

## 7 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals intrinsische und extrinsische Motivation im *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential*

Welche treibende Kraft ist bei der Erledigung oder Bearbeitungen von Aufgaben für unser Handeln im Einsatz? Wie wird unser Verhalten in eine bestimmte Richtung gesteuert und mit Energie versorgt? Die mögliche Ursache für unser Verhalten könnte nach Woolfolk et al. (2008) in Bedürfnissen, Trieben, Furcht, Anreize/Belohnungen, Zielen, Sozialem Druck, Interesse, Neugier oder Erwartungen zu finden sein. Einige dieser Faktoren sind internale, persönliche Faktoren während andere externen Umweltfaktoren zuzuordnen sind.

Deci und Ryan (2002) definieren die intrinsische Motivation als die natürliche Tendenz sich Herausforderungen zu suchen und sie zu meistern, während gleichzeitig persönlichen Interessen nachgegangen werden und Fähigkeiten umgesetzt werden. Bei intrinsischer Motivation bedarf es keiner zusätzlichen externen Motivatoren wie Belohnungen oder Bestrafungen, da die Ausführung der Tätigkeit und die Kompetenzerweiterung schon eine Belohnung für sich darstellen. Beispielsweise kann Unterricht, der das Interesse der Schüler weckt und auch deren Kompetenzen fördert intrinsische Motivation erzeugen (Woolfolk, 2007). Intrinsische Motivation kann durch externe Anreize, also extrinsische Motivation, verringert werden. Rheinberg (2006) hält fest, dass bei Lernprozessen, die Identifikation mit dem Lernstoff eine intrinsische Motivation auslöst. Folglich ist ein intrinsisch motivierter Lernprozess effektiver als ein extrinsisch motivierter.

Nach Schlag (2004) steht bei der extrinsischen Motivation der Ertrag oder das Ergebnis wie beispielsweise Anerkennung, Lob, Geld, Geschenke, oder die Vermeidung von Strafe im Vordergrund. Atkinson (1975) definiert die extrinsische Motivation als Belohnung oder Zwang während die intrinsische Motivation die Differenz aus Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg darstellt. Addiert man nun intrinsische und extrinsische Motivation miteinander, erhält man die Leistungsmotivation (Abbildung 3).



**Abbildung 3:** Leistungsmotivation als Summe aus intrinsischer und extrinsischer Motivation nach Atkinson (1975)

Atkinson erklärt mit seiner Leistungsmotivationsfunktion, warum bei überwiegender Furcht vor Misserfolg trotzdem eine Handlung gesetzt wird. In diesem Fall ist die extrinsische Motivation die treibende Kraft für die Handlungssetzung.

## 7.1 Erstellung der Facette zur intrinsischen und extrinsischen Motivation und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

### ***Facette zu intrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation (modifiziert nach Eichhorn, 2011):***

Ohne äußeren (externen) Druck oder Anreize wendet sich das Kind freiwillig dem Gegenstandsbereich zu, da einerseits die Kompetenzerweiterung an sich als Freude empfunden wird und andererseits sich das Kind mit dem Lerninhalt identifiziert. Positive Konsequenzen wie gute Noten, Lob, Geld, Geschenke, Statusgewinn, Strafvermeidung oder Anerkennung stellen dabei lediglich einen angenehmen Nebeneffekt dar, von vorrangiger Bedeutung sind jedoch Kompetenzerweiterung und Lernerfahrung. Außerschulisch sind leistungs- und konkurrenzbezogene Hobbies als auch Aktivitäten, deren Erlernung zeitaufwändig sind (Sport, Musikinstrument, Schachclub,...) ein Hinweis für intrinsische Motivation.

### ***Facette zu extrinsischen Aspekten der Leistungsmotivation (modifiziert nach Eichhorn, 2011):***

Das Handeln in Leistungssituationen ist stark durch äußere Faktoren bestimmt. Das Kind widmet sich Aufgaben aufgrund der zu erwartenden positiven Konsequenzen (Geld, Geschenke, Statusgewinn, Lob, Auszeichnungen, Macht, Respekt, Aufmerksamkeit anderer, andere übertrumpfen zu können,...) beziehungsweise um negative Konsequenzen (Statusverlust, schlechte Noten, Strafe,...) zu vermeiden. Kompetenzerweiterung und Lernerfahrung sind dabei nebensächlich.

## 7.2 Operationalisierung intrinsische und extrinsische Motivation

### *Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation:*

Frage an die Eltern:

- 1) Bereitet es Ihrem Kind Freude, sich neues Wissen anzueignen? (EA-In/Ex1)

Frage an das Kind:

- 2) Macht es dir Spaß, etwas Neues zu lernen? Warum? (K-In/Ex1)

*Fragen zur Differenzierung extrinsischer (antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung) und intrinsischer (Belohnung durch die Handlung selbst) Motivation:*

Fragen an das Eltern:

- Wie reagieren Sie auf gute schulische Leistungen Ihres Kindes? (EA-In/Ex2)
- Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen? (EA-In/Ex3)

Fragen an das Kind:

- Was motiviert dich zum Lernen? (K-In/Ex2)
- Was ist der Grund dafür, wenn du dich in der Schule ganz besonders anstrengst? (K-In/Ex3)
- Wie wichtig ist es dir, für gute schulische Leistungen eine Belohnung wie zum Beispiel gute Note, Geschenke, Geld oder die Anerkennung der Klassenkollegen zu bekommen? (K-In/Ex4)
- Welche Vorteile bringen dir gute Noten? (K-In/Ex5)
- Welche Nachteile bringen dir schlechte Noten? (K-In/Ex6)
- Vermeidest du schlechte Leistungen in der Schule und warum? (K-In/Ex7)
- Wie möchtest du heute bei diesem Test abschneiden? Warum – was motiviert dich dazu? (K-In/Ex8)

Verhaltensbeobachtung:

- Möchte das Kind mit seinem Wissen und Können den Testleiter imponieren? (K-In/Ex9)
- Fordert das Kind vom Testleiter Lob und Anerkennung? (K-In/Ex10)

*Fragen zur Identifikation mit dem Gegenstandsbereich:*

Fragen an die Eltern:

- Wie interessant bzw. anregend empfindet Ihr Kind den Unterricht? (EA-In/Ex4)
- An welchen Fächern zeigt Ihr Kind besonders bzw. viel Interesse? (EA-In/Ex5)
- Wie viel Engagement und Mitarbeit zeigt Ihr Kind während des Unterrichts? (EA-In/Ex6)

Fragen an das Kind:

- Welche Schulfächer interessieren dich? (K-In/Ex11)
- In welchen Fächern fällt es dir leichter, dich zum Lernen zu motivieren? (K-In/Ex12)

- In welchen Fächern fällt es dir schwerer, dich zum Lernen zu motivieren? (*K-In/Ex13*)
- Erledigst du Schulaufgaben auch wenn sie freiwillig sind? Wenn Ja, in welchen Fächern? (*K-In/Ex14*)

*Fragen zur Anerkennung der Familie als auch zum sozialen Vergleich mit den Peers:*

Fragen an die Eltern:

- Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen? (*EA-In/Ex7*)

Fragen an das Kind:

- Wie wichtig ist es in deiner Klasse, gute Noten zu bekommen? (*K-In/Ex15*)
- Wie wichtig ist es in deinem Freundeskreis gute Noten zu bekommen? (*K-In/Ex16*)
- Wie wichtig ist es in deiner Familie, gute Noten zu bekommen? (*K-In/Ex17*)
- Ärgerst du dich, wenn andere besser sind als du? (*K-In/Ex18*)

*Fragen zur Differenzierung von schulischer und außerschulischer Motivation (Eichhorn, 2011):*

Fragen an die Eltern:

- Wie viele Hobbys des Kindes sind leistungs- und konkurrenzbezogen? (*EA-In/Ex8*)
- Investiert Ihr Kind viel Zeit zum Erlernen außerschulischer Fertigkeiten? (*EA-In/Ex9*)

## 8 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Arbeitsstil (Reflexivität/Impulsivität) im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential

Welche Herangehensweise eine Person bei der Lösung einer Aufgabe wählt beziehungsweise auf welche Art und Weise sich ein Individuum dabei organisiert, subsumiert man unter den Begriffen Arbeitsstil oder Arbeitshaltungen. Dabei unterscheidet die psychologische Forschungstradition zwischen Impulsivität und Reflexivität, wobei eine schnelle, fehlerhafte Vorgehensweise als impulsiv und eine langsame, fehlerarme Arbeitsweise als reflexiv bezeichnet wird. Kagan und Kogan (1970, zitiert nach Tiedemann, 1995) definieren den Arbeitsstil als „Grad, in dem das Individuum die Güte seiner Lösungshypothesen angesichts Problemen mit Antwortgewißheit reflektiert.“ (S. 519). Kubinger und Ebenhöf (1996) schlagen folgende Definition vor: „Unter Arbeitshaltungen ist das Arbeits- und Kontaktverhalten einer Person bei einer Leistungsanforderung zu verstehen.“ (S. 35).

Kognitive Pläne sind für die Durch- beziehungsweise Ausführung einer Handlung von großer Bedeutung (Rollett, 1997). Ein reflexiver Arbeitsstil zeichnet sich durch systematisches Denken, Aufgabenorientiertheit und das Bestehen und Befolgen von Handlungsplänen aus. Ein impulsiver Arbeitsstil hingegen weist sich durch vorschnelles Handeln, unzureichender Befolgung von Instruktionen und Arbeitsanweisungen und einer trial-and-error-Strategie aus. Impulsiven Kindern ist es wichtig, rasch eine Lösung zu produzieren, egal ob das Ergebnis richtig oder falsch ist. Es scheint, als ob keine passenden Strategien zur Aufgabenlösung zur Verfügung stehen. Erzielte Ergebnisse, auch wenn sie noch so unlogisch sind, werden akzeptiert. Eine Überprüfung oder Korrektur der Ergebnisse findet nicht statt.

### 8.1 Entwicklung und Beeinflussung des Arbeitsstils

Nach Schenk-Danzinger (1987) entwickeln sich die Arbeitshaltungen im Kleinkindalter dadurch, dass Kinder sich werkschaffende Spieltätigkeiten zuwenden. Dabei muss die Aufmerksamkeit bis zur Fertigstellung des geplanten Werkes aufrechterhalten werden. Je häufiger werkschaffende Tätigkeiten ausgeführt werden, desto besser die Auswirkungen auf Konzentration, Ausdauer und Verpflichtung gegenüber selbstgestellten Aufgaben. Rollett (1997) stellt fest, dass sich ein reflexive Arbeitsstil

bei Leistungsanforderungen im Alter von ungefähr 10 Jahren immer häufiger zeigt, aber nicht ausschließlich angewandt wird.

Eltern und Bezugspersonen können zur Entwicklung förderlicher Arbeitshaltungen beitragen, indem sie durch Anerkennung und Lob die Werke und Leistungen der Kinder würdigen.

## **8.2 Das Zusammenspiel von Arbeitsstil und Leistung**

Der bisherigen Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass Schüler, die einen reflexiven Arbeitsstil anwenden, bei Schul- und Intelligenzaufgaben besser abschneiden, als ihre impulsiven Kollegen. Wagner und Cimiotti (1975) postulieren, dass acht- bis zehnjährige reflexive Kinder die Stimuli des Matching Familiar Figures Test (MFF, Kagan, 1964) systematischer und genauer betrachten. Grimm und Meyer (1976) stellen fest, dass bei leicht fallenden Aufgaben der Arbeitsstil keinen Einfluss auf die Leistung nimmt. Mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit kann man allerdings anhand der Bearbeitungsdauer und der Fehleranzahl die beiden Arbeitsstile differenzieren. Während die Bearbeitungsdauer bei impulsiven Kindern relativ konstant bleibt, widmen sich reflexive Kinder schwierigen Aufgaben länger. Folglich weisen impulsive Kinder mehr Fehler bei kürzerer Bearbeitungsdauer auf.

Wie schon eingangs erwähnt, überprüfen Impulsive ihre Handlungsergebnisse nicht und akzeptieren auch unlogische Ergebnisse. Somit können sie aus entstandenen Fehlern nicht lernen und halten am wenig förderlichen Arbeitsstil fest.

### 8.3 Erstellung der Arbeitsstil-Facette (Impulsivität vs. Reflexivität) und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

#### **Facette zum Arbeitsstil (Impulsivität vs. Reflexivität):**

Der Arbeitsstil eines Individuums zeigt sich **nur** bei der Bearbeitung von für sie/ihn **fordernden, schwierigen Aufgaben**. Als impulsiv wird ein Arbeitsstil bei **schwierigen Aufgaben** dann eingestuft, wenn ein unüberlegtes, schnelles, fehlerreiches Arbeiten zu beobachten ist, während ein überlegtes, langsames und fehlerarmes Arbeiten als reflexiv eingestuft wird.

Die Bearbeitungszeit liefert einen weiteren Hinweis: Bei steigender Aufgabenschwierigkeit verlängert sich die Arbeitszeit bei Personen, die einen reflexiven Arbeitsstil bevorzugen, während sich die Bearbeitungsdauer von impulsiven Personen wenig verändert. Bei leichtfallenden Aufgaben hat der Arbeitsstil keinen Einfluss auf die Fehlerhäufigkeit!

Impulsive Kinder wollen schnell zu einer Lösung kommen und akzeptieren auch unlogische Ergebnisse, ohne sie zu kontrollieren oder zu korrigieren. Es scheint als hätten sie keine passenden Lösungsstrategien beziehungsweise Handlungspläne zur Verfügung.

Eine Verhaltensbeobachtung von fordernden Aufgaben kann während der Untertests 2, 4, 8 und 10 vorgenommen werden!

### 8.4 Operationalisierung Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität)

*Fragen zu Fehlerhäufigkeit und Bearbeitungsdauer bei **schwer fallenden** Aufgaben:*

Fragen an die Eltern:

- Wenn Ihr Kind eine Aufgabe lösen soll, die ihm schwer fällt, wie handelt es dann? Nimmt es sich die Zeit, das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelt Ihr Kind spontan, ohne sich weiter mit einer Problemanalyse zu befassen? (EA-I/R1)
- Erzielt Ihr Kind mit seiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (EA-I/R2)
- Wie oft passieren Ihrem Kind Flüchtigkeitsfehler bei schulischen Aufgaben? (EA-I/R3)
- Kontrolliert Ihr Kind seine Lösungen oder akzeptiert es die erzielten Ergebnisse ohne Überprüfung, auch wenn sie noch so unlogisch sind? (EA-I/R4)

- Ist es Ihrem Kind wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (EA-I/R5)

Fragen an das Kind:

- Wenn Du eine Aufgabe gestellt bekommst, liest Du Dir dann die Angabe konzentriert durch oder startest Du gleich mit der Aufgabenlösung? (K-I/R1)
- Wenn du eine Aufgabe lösen musst, die dir schwer fällt, wie gehst du dann vor? Nimmst du dir die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelst du spontan und schnell, ohne dich weiter mit der Aufgabe auseinanderzusetzen? (K-I/R2)
- Erzielst du mit deiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (K-I/R3)
- Wie oft passieren es, dass in Deinem Heft steht „Leider zu viele Flüchtigkeitsfehler“? (K-I/R4)
- Ist es Dir wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (K-I/R5)
- Wie oft kommt es vor, dass Du Dir die erledigte Aufgabe nochmals durchliest, um mögliche Fehler korrigieren zu können? (K-I/R6)
- Überlegst Du Dir, bevor Du etwas machst, ob es funktionieren kann? (K-I/R7)
- Triffst Du gern schnelle Entscheidungen? (K-I/R8)

Fragen zur Verhaltensbeobachtung bei den AID 2.2-Subtests *Realitätssicherheit, Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit, Antizipieren und Kombinieren-figural* als auch *Analysieren und Synthetisieren*:

Wichtig dabei ist die subjektive Beurteilung der Itemschwierigkeit seitens des Kindes. Das Kind soll nach Bearbeitung jedes Items gefragt werden, ob die Aufgabe für sie/ihn leicht oder schwierig war. Nur schwierig empfundene Items können für die Beurteilung des Arbeitsstils herangezogen werden!

- 1) Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Realitätssicherheit*? Eine längere Betrachtungszeit und vereinzelt richtige Antworten, deuten auf einen reflexiven Arbeitsstil hin, sehr geringe Betrachtungszeiten mit sofortiger Nennung von (teils irrelevanten) fehlenden Details sind Hinweis auf einen impulsiven Arbeitsstil. (K-I/R9)
- 2) Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit*? Eine längere

Betrachtungszeit des Kärtchensets vor dem ersten Arbeitsschritt, das Betrachten 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 zeigt 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 wurden. (K-I/R10)

- 3) Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben in den Untertests *Antizipieren und Kombinieren-figural* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? Eine längere Betrachtungszeit der vorgelegten Puzzleteile bzw. Würfel und ein anschließend bedachtes Zusammenfügen der passenden Teile sind Indiz für einen reflexiven Arbeitsstil. Eine sehr kurze Betrachtungszeit, die kombiniert ist mit vielen falschen Fehlversuchen beim Zusammenfügen des Stimulimaterials (trial- und error-Strategie) legen einen impulsiven Arbeitsstil nahe. (K-I/R11)

## 9 Theoretische Fundierung des Persönlichkeitsmerkmals Selbständigkeit im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential

Der Begriff der Selbständigkeit hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte gehörig gewandelt. Während man in den 1950er Jahren unter Selbständigkeit das eigenständige Erledigen von Aufgaben durch das Kind, für die es bisher elterliche Hilfe benötigte, meinte, versteht man heute unter dem Begriff die Freiheit über Zeit, Raum und Informationen zu verfügen als auch die Fähigkeit rational zu planen und sich auch rational zu verhalten (Rülcker, 1995).

Brunner und Zeltner (1980) definieren Selbständigkeit als die Fähigkeit eines Individuums

- sich eigene Ziele zu setzen
- für die Zielerreichung geeignete Mittel auszuwählen
- die Bewertung eingesetzter Mitteln als auch des angestrebten Ziels, unabhängig von Dritten, vorzunehmen
- das Ausmaß der Zielerreichung realitätsbezogen zu bewerten

Die Definition lässt die Wichtigkeit der Selbständigkeit für ein unabhängiges, selbstbestimmtes Leben, aber auch für ein eigenständiges akademisches Lernen ableiten, erkennen.

Deci und Ryan (2000) definieren Autonomie im Rahmen ihrer *self-determination theory* 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). Die Autoren sehen Autonomie als menschliches Grundbedürfnis, dass auf die psychische Gesundheit Einfluss nimmt.

Nach Noom, Dekovic und Meeus (2001) besteht die adoleszente Autonomie (12 bis 18-jährige) aus drei Komponenten, nämlich der emotionalen, der funktionalen und der einstellungsbezogenen Autonomie (Tabelle 3).

|                                |                                                                                           |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Emotionale Autonomie           | Vorhandenes Vertrauen in die selbst getroffenen Entscheidungen                            |
| Funktionale Autonomie          | Fähigkeit, für die Zielerreichung eigenständig Strategien zu entwickeln                   |
| Einstellungsbezogene Autonomie | Fähigkeit, Ziele zu definieren<br>Fähigkeit, aus verschiedenen Optionen, eine auszuwählen |

**Tabelle 3:** Komponenten der Autonomie nach Noom, Dekovic und Meeus (2001)

### 9.1 Entwicklung und Beeinflussung der Selbständigkeit

Für die Entwicklung von Selbständigkeit ist eine sichere Eltern-Kind-Bindung grundlegend, denn das Kind kann somit jederzeit auf den Schutz der Eltern vertrauen, was wiederum das kindliche Loslassen und folglich das aktive Erkunden der Umwelt ermöglicht (Vest-Rusan, 2003).

Die Bezugspersonen können das Kind in seiner Selbständigkeitsentwicklung unterstützen, indem sie es altersentsprechende, fordernde aber nicht überfordernde Aufgaben übernehmen lassen. In schwierigen Situationen kann das Kind lernen, selbst die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen und lernen, mit diesen Situationen umzugehen (Vest-Rusan, 2003).

Auch für die Selbständigkeitsentwicklung sind elterliche Ermutigung, Anerkennung und Lob sowie ein Erziehungsstil, der eigenständiges Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen fördert, von Vorteil.

## 9.2 Erstellung der Selbstständigkeitsfacette und Ableitung relevanter Fragen und Verhaltensbeobachtungen

### ***Facette zur leistungsförderlichen Selbständigkeit (modifiziert nach Eichhorn, 2011):***

Das Kind erledigt ohne Unterstützung Aufgaben, die seinem schulischen Niveau und seinem altersgemäßen Handlungsspielraum im Alltag entsprechen. Es kann und will eigenständig über selbstbetreffende, alltägliche Dinge rationale Entscheidungen treffen. Es kann sich selbständig betreffend schulischer Aufgaben bzw. Überprüfungen (Schularbeiten, Tests, Wiederholungen, Prüfungen, Referate, Hausaufgaben) organisieren, das heißt rechtzeitig die notwendigen Unterlagen zur Verfügung zu haben und zeitgerecht mit der Lernvorbereitung zu beginnen. Die Eltern geben dem Kind im Alltag die Möglichkeit eigenständig Probleme zu lösen, an Entscheidungen teilzuhaben sowie Wahlmöglichkeiten.

## 9.3 Operationalisierung Selbständigkeit

### *Fragen zum Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:*

Fragen an die Eltern:

- Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei Schul- oder Hausaufgaben, die es eigentlich selbständig durchführen könnte? (EA-S1)
- Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei alltäglichen Aufgaben, die es eigentlich selbständig durchführen könnte? (EA-S2)
- Packt Ihr Kind seine Schultasche selbständig oder benötigt es Ihre Unterstützung? (EA-S3)
- Weiß Ihr Kind eigenständig über schulische Termine Bescheid (Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Stundenplan, Ausflüge, Exkursionen, ...)? (EA-S4)
- Vergisst Ihr Kind häufig Dinge in der Schule, die es zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigt? (EA-S5)
- Beginnt Ihr Kind zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigt es dabei Ihre Unterstützung? (EA-S6)

Fragen an das Kind:

- Weißt du wann Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Ausflüge, Exkursionen, ... stattfinden? (K-S1)
- Vergisst du häufig Dinge in der Schule, die du zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigst? (K-S2)
- Rufst du häufig Schulkollegen an, weil du vergessen hast, was als Hausaufgabe zu erledigen ist oder bist du die Person, bei der alle nachfragen? (K-S3)
- Beginnst du zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigst du dabei die Erinnerung von deinen Eltern? (K-S4)
- Packst du deine Schultasche selbständig? (K-S5)

*Fragen zu eigenständigem Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen:*

Frage an die Eltern:

- Kann Ihr Kind schon viele Probleme des Alltags selbst lösen? (EA-S7)

Fragen an das Kind:

- Bekommst du regelmäßig Taschengeld? (K-S6)
- Darfst du dein Taschengeld ausgeben wie du möchtest? (K-S7)
- Darfst du über deine Kleidung oder deine Frisur selbst entscheiden? (K-S8)
- Kümmerst du dich regelmäßig um eine Pflanze oder ein Tier? (K-S9)
- Übernimmst du regelmäßig Aufgaben im Haushalt (Müll, Geschirrspüler ein- oder ausräumen, Tisch decken, ...)? (K-S10)
- Darfst du selbständig darüber entscheiden, was du in deiner Freizeit unternimmst? (K-S11)
- Kannst du schon viele Probleme selbst lösen? (K-S12)
- Stell Dir vor, dass Deine Eltern und Du bei einer Entscheidung nicht einer Meinung seid. Akzeptieren Deine Eltern Deine Entscheidung, wenn sie vernünftig ist? (K-S13)

## 10 Theoretische Fundierung des Faktors Anregungsmilieu im Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential

Für die Erbringung von akademischen Hochleistungen sind nach dem *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential* nicht nur die individuellen kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale ausschlaggebend, sondern auch das Anregungsmilieu. Gemeint ist damit die kognitive Stimulation sowie die emotionale Unterstützung die man insbesondere von seiner Familie, aber auch von Schule und Peers erfährt. Inwieweit die Eltern ein förderliches Anregungsmilieu schaffen, hängt von ihrem Erziehungsstil ab. Krohne und Hock (2001) definieren die Erziehungsstile als „interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (S. 139).

Nach Baumrind (1971) ergeben sich die vier unterschiedlichen Erziehungsstile (Tabelle 4) aus der Kombination der Hauptdimensionen *Risikobereitschaft* und *Forderungen und Kontrolle*. Risikobereitschaft besteht aus den Polen *Liebe* versus *Feindseligkeit*, Forderungen und Kontrolle aus den Polen *fordernd*, *kontrollierend* sowie *keine Anforderungen*, *geringe Kontrolle*.

| Erziehungsstil          | Beschreibung des elterlichen Verhaltens                                         |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Autoritativ</b>      | Akzeptierend, sensibel, kindzentriert, gleichzeitig fordernd und kontrollierend |
| <b>Autoritär</b>        | Wenig sensibel, elternzentriert, dabei fordernd und kontrollierend              |
| <b>Permissiv</b>        | Geringe Anforderungen und Kontrolle, akzeptierend, sensibel, kindzentriert      |
| <b>Vernachlässigend</b> | Ablehnend, wenig sensibel, elternzentriert, ohne Anforderungen und Kontrolle    |

**Tabelle 4:** Erziehungsstile nach Baumrind (1971)

Nach Belsky (1984) wird das elterliche Erziehungsverhalten von drei Hauptfaktoren beeinflusst:

- Individuelle psychologischen Ressourcen der Eltern (Persönlichkeitsmerkmale)
- Eigenschaften des Kindes

- Sozialer Kontext (soziale Netzwerke, Paarbeziehung, berufliche Erfahrungen)

Erel und Burman (1995) als auch Krishnakumar und Buehler (2000) führten eine Metaanalyse zum Einfluss der Paarbeziehung als Kontextmerkmal durch und fanden jeweils einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität der Paarbeziehung und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Schon Engfer (1988, zitiert nach Reichle & Franiek, 2009) erklärte, dass Konflikte in der Paarbeziehung auf die Eltern-Kind-Beziehung übergreifen und dort ihre Wirkung entfalten (Spill-Over-Effekt).

In der Forschungsliteratur ist der Einfluss des elterlichen Erziehungsstils auf die kindliche Entwicklung unangefochten. Laut Ratzke und Cierpka (1999) kann aggressives oder extrem schüchternes Verhalten des Kindes und auch Hyperaktivität mit dem Erziehungsverhalten in Verbindung gebracht werden. In einer Metaanalyse von Loeber und Stouthamer-Loeber (1986, zitiert nach Reichle & Franiek, 2009) zeigten das elterliche Monitoring und Supervision sowie die elterliche Involviertheit die stärksten und konsistentesten Effekte. Stormshak, Bierman, McMahon und Lengua (2000) stellten fest, dass bei Grundschulkindern strafende Disziplinmethoden der Mutter mit oppositionellem, aggressivem, hyperaktivem als auch internalisierendem Verhalten einhergehen. Chang, Dodge, Schwartz und McBride-Chang (2003) belegen, dass geringe Wärme und geringe Involviertheit mit oppositionellen kindlichem Verhalten einhergehen während körperliche Züchtigungen der Eltern mit kindlicher Aggression in Verbindung stehen. Aggressives Verhalten der Eltern, dass gemeinsam mit einem wirschen, rauen Erziehungsklima auftritt, hat kindliche Aggressionen zur Folge.

2002 postuliert das *National Institute of Child Health and Human Development*, dass Vorschulkinder höhere vorschulische Fertigkeiten, bessere Sprachfertigkeiten, mehr soziale Fertigkeiten und weniger Verhaltensprobleme aufweisen, wenn das mütterliche Verhalten als sensitiv, anregend und unterstützend, also als autoritativ, beschrieben werden konnte. Steinberg (2001) fand auch bei Jugendlichen bessere Schulleistungen, weniger Depressivität und Ängstlichkeit, höhere Eigenständigkeit und Selbstwert und weniger Problemverhalten wie Delinquenz oder Drogenmissbrauch, wenn der Erziehungsstil ihrer Eltern autoritativ war. Reitzle, Winkler-Metzke und Steinhausen (2001) sehen hohe elterliche Unterstützung in Zusammenhang mit höheren Selbstwert

und höherer Neigung zu aktiven Bewältigungsstrategien während großer psychologischer Druck seitens der Eltern mit geringem Selbstwert und stärkerer Tendenz zu vermeidenden Bewältigungsstrategien.

Das *National Institute of Child Health and Human Development* (2002) legt in einer Erziehungsempfehlung den Eltern nahe, auf das Verhalten ihrer Kinder reflektiert zu reagieren und bewusste Entscheidungen zu treffen, wie das gesetzte Erziehungsziel am besten erreicht werden kann. Das setzt Verantwortungsbewusstsein der Eltern voraus, die ihre Entscheidungen nicht impulsiv treffen und den Entwicklungsstand des Kindes miteinbeziehen. In der Folge sollten die Kinder dieses überlegte, impulskontrollierte Verhalten durch die Vorbildwirkung der Eltern übernehmen. Reichle und Franiek (2009) schlagen folgende Definition für verantwortungsbewusstes Elternverhalten vor: „Zur Wahrung der kindlichen Integrität konstruktive, nicht impulsive, emotionskontrollierte Beiträge/Aktionen einer Elternperson in den Bereichen Pflegen, Versorgen, Spielen, Beschützen und Erziehen mit der Absicht, dass dem Kind kein Schaden entsteht und es keinen Schaden verursacht indem man etwas normativ Gebotenes in Richtung auf dieses Ziel tut in Wahl- bzw. Handlungsfreiheit mit Fähigkeiten und Möglichkeiten zu alternativem Handeln die Folgen der eigenen Handlungen absehend oder wenigstens absehen könnend“. (S. 17).

Autoritäre Eltern bevorzugen Gehorsam und schätzen Strafen als effektiv ein, um den kindlichen Willen zu kontrollieren und lassen keine Diskussion über diese Einschätzung zu (Fagot, 1995). Die machtvoll Durchsetzung erfolgt mittels Schreien, negativen Befehlen, offenen Ausdruck von Ärger sowie physischer Bedrohung und Aggression (Chang et al., 2003).

Reichle und Franiek (2009) schlagen folgende Kennzeichen der machtvollen Durchsetzung vor:

- Die Macht liegt bei den Eltern
- Es gelten starre, unflexible Regeln
- Es kommt häufig zu Befehlen
- Eltern setzen sich über die Interessen des Kindes hinweg
- Problematische Nebenwirkungen werden in Kauf genommen

- Es wird starke Kontrolle ausgeübt
- Harte, aber nicht körperliche Strafen kommen zum Einsatz

## 10.1 Zusammenfassung elterliche Einflussmöglichkeiten auf die einzelnen Persönlichkeitsmerkmale

Aus den Erläuterungen zu den einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen ergeben sich weitere elterliche Einflussmöglichkeiten für ein leistungsförderliches Anregungsmilieu, die zur Erinnerung nochmals aufgelistet werden

### 10.1.1 Fähigkeitsselbstkonzept

Um ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept zu entwickeln sind Rückmeldungen über gute Leistungen (Skaalvig & Hagtvet, 1990) und soziale Vergleiche mit positiver Bilanz (Marsh & Parker, 1984) entscheidend. Für die Praxis heißt es einerseits Erfolgserlebnisse zu schaffen und andererseits bestätigende soziale Vergleiche zu ermöglichen.

### 10.1.2 Persistenz

Holodynski (2006) weist darauf hin, dass Eltern durch *erfolgsorientierte Interventionsstrategien*, bei denen kindliche Erfolge betont und Misserfolge relativiert werden, eine Verbesserung der Persistenz erzielen können.

### 10.1.3 Prüfungsangst

Für die Entwicklung von Prüfungsangst ist der elterliche Erziehungsstil von Bedeutung. Ein autoritärer Erziehungsstil, der sich aus Verboten, Forderungen und Erzwingung der kindlichen Unterordnung zusammensetzt, fördert die Entstehung von Prüfungsangst (Helmke & Vöth-Szusdzara, 1980). Die Autoren postulieren, dass die Bestrafung für schlechte Noten an sich eine leicht erhöhte Prüfungsangst nach sich zieht. Werden gleichzeitig aber auch hohe Leistungserwartungen an das Kind gestellt, wirkt sich dies auf die Prüfungsangst verstärkend aus. Zu diesen Ergebnissen passen auch die Erkenntnisse von Jacobs und Strittmatter (1979), die mittlere signifikante

Korrelationen zwischen wahrgenommener elterlicher Strenge seitens des Kindes und der Prüfungsangst fanden.

Krohne (1985) thematisiert mit seinem *Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung* den Einfluss der Eltern auf die Entstehung von Leistungsängsten. Das Verhalten von Menschen in Problemsituationen hängt von den Kompetenz- und Konsequenzerwartungen (siehe Kapitel 4) ab. Anhand der Dimensionen „Häufigkeit von positivem und negativem Feedback“, „Konsistenz des Feedbacks“, „Intensität von Bestrafung“ und „elterliche Unterstützung und Einschränkung“ lässt sich eine Vorhersage der Merkmale Kompetenzerwartung und Konsequenzerwartung treffen. Demnach entstehen Kompetenzerwartungen durch elterliche Unterstützung und Einschränkungen während die Konsequenzerwartungen aus der Summe der Erfahrungen an negativem und positivem Feedback entstehen.

Prüfungsangst kann nach dem *Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung* vor allem durch die Kombination von intensiver Bestrafung, inkonsistentem Erziehungsstil, negativer Rückmeldungen sowie erfahrener Einschränkungen prognostiziert werden (Krohne, Kohlmann & Schumacher, 1988).

#### **10.1.4 Emotionsregulation**

Auch die Eltern beeinflussen die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation. Nach Cassidy (1994) gibt es einen Zusammenhang von erlebten Bindungsverhältnis und individueller Emotionsregulation. Kinder, die sicher gebunden sind, haben die Sicherheit sowohl negative als auch positive Gefühle zeigen zu dürfen, ohne von den Eltern abgelehnt zu werden. Die Eltern gehen auf die Gefühle ihrer Kinder ein und vermitteln ihnen, dass sie ihre Gefühle nicht verstecken müssen. Im Gegensatz dazu zeigen unsicher-vermeidend gebundene Kinder kaum negative Emotionen, da sie gelernt haben, dass negative Gefühle von den Eltern abgelehnt werden. Den dritten Bindungstyp bilden die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder, die daran gewöhnt sind, dass sie die Aufmerksamkeit ihrer Eltern hin und wieder, aber nicht verlässlich bekommen. Diese Kinder holen sich die benötigte Aufmerksamkeit ihrer Umwelt durch die Auslebung negativer Emotionen.

Thompson und Meyer (2007) postulieren weitere Einflüsse auf die Emotionsregulation durch die Eltern:

- Direkte Regulation kindlicher Gefühle
- Reaktion auf kindliche Gefühle
- Emotionales Klima zuhause
- Häufigkeit und Tiefe der Kommunikation über Emotionen
- Modellwirkung
- Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind

Gottman, Katz und Hooven (1996) erklären mit ihrer Theorie der *parental meta-emotion philosophy* den Einfluss der Eltern auf die Emotionsregulation des Kindes. Die elterlichen Kognitionen über die Emotionen des Kindes spiegeln sich im Verhalten der Eltern und wirken sich so nachhaltig auf die kindliche Emotionsregulation aus. Die Autoren stellen zwei gegensätzliche elterlichen Herangehensweisen vor, nämlich die *derogatory philosophy* und die *emotion catching philosophy*. Eltern, die der *derogatory philosophy* zuzuordnen sind, nehmen die Emotionen ihrer Kinder nicht wahr, ignorieren diese oder lehnen sie ab. Sie verspotten und kritisieren das Kind und greifen vorzeitig in den kindlichen Handlungsspielraum ein. Folglich bekommt das Kind keine konstruktive Unterstützung beim Erlernen des Umgangs mit Emotionen. Im Gegensatz dazu zeigen die Eltern die die *emotion catching philosophy* anwenden, Sensibilität gegenüber kindlichen Emotionen. Sie sind bereit, das Kind beim Umgang mit ihren Gefühlen auf unterschiedlichste Weisen zu unterstützen, was zu einer gelungenen Emotionsregulation führt.

Dunn, Brown und Bearsdall (1991) erfassten das „Erkennen von Gefühlen anderer“ bei Sechsjährigen und stellten fest, dass ausgedehnte Unterhaltungen über Emotionen im Alter von drei Jahren mit den Eltern und Geschwistern einen positiven Einfluss auf die Variable bewirken. Thompson und Meyer (2007) postulieren, dass diese Gespräche das konzeptuelle Fundament für die Entwicklung der Emotionsregulation darstellen.

### 10.1.5 Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Misserfolg)

Trudewind (1982) fasst drei wichtige Bereiche des familiären Umfelds zusammen, die auf die Entwicklung der Leistungsmotivation Einfluss nehmen:

- Intellektueller und leistungsthematischer Anregungsgehalt (Hilfe und Förderung bei Schularbeiten, Ausflüge und Reisen, soziale Kontakte außerhalb der Schule, Hobbies (Seel, 2006))
- Leistungsdruck der Eltern
- Kumulierte (Miss-) Erfolgserfahrungen in der individuellen Lerngeschichte

Katkovsky, Preston und Crandall (1964, zitiert nach Wasna, 1973) stellen fest, dass das Anspruchsniveau der Eltern von den Kindern übernommen wird, wobei ein hohes elterliches Anspruchsniveau negative Auswirkungen auf die Motivation und die Leistung der Kinder hat. Trudewind (1975, zitiert nach Trudewind, 1982) stellt fest, dass ein hoher Leistungsdruck seitens der Eltern bei gleichzeitiger umfangreicher leistungsthematischer Anregung mit erhöhter Furcht vor Misserfolg in Zusammenhang steht. Im Gegensatz dazu steht die Summe der als wichtig bewerteten Erfolgserlebnisse in einem positiven Zusammenhang mit der Hoffnung auf Erfolg. Trudewind (1982) führte eine Untersuchung an 4000 Schulanfängern durch und kommt zu dem Schluss, dass sich eine späte Selbständigkeitserziehung als auch ein geringer leistungsthematischer Anregungsgehalt seitens der Familie signifikant mit erhöhter Furcht vor Misserfolg korrelieren.

Schlag (2004) und Oerter (1995) schlagen vor, dass leistungsmotivfördernde Eltern ihrem Kind vermitteln:

- selbständig zu sein
- Erfolge als selbstverursacht anzusehen
- einen anspruchsvollen fordernden, aber nicht überfordernden Gütemaßstab zu setzen
- elterliche Involviertheit und Interesse
- dass autonomes Verhalten unterstützt wird
- dass es klare und dauerhafte Strukturen gibt, an die sich das Kind halten kann

Leistungsmotivmindernd wirken sich aus (Schlag, 2004):

- das Tadeln von Misserfolgen und geringer Anstrengung außer es werden gleichzeitig Erfolge und Bemühungen gewürdigt

- niedrig angesetzte Gütemaßstäbe
- strafendes und einengendes Erziehungsverhalten

#### **10.1.6 Arbeitshaltungen**

Eltern und Bezugspersonen können zur Entwicklung förderlicher Arbeitshaltungen beitragen, indem sie durch Anerkennung und Lob die Werke und Leistungen der Kinder würdigen.

#### **10.1.7 Selbständigkeit**

Für die Entwicklung von Selbständigkeit ist eine sichere Eltern-Kind-Bindung grundlegend, denn das Kind kann somit jederzeit auf den Schutz der Eltern vertrauen, was wiederum das kindliche Loslassen und folglich das aktive Erkunden der Umwelt ermöglicht.

Die Bezugspersonen können das Kind in seiner Selbständigkeitsentwicklung unterstützen, in dem sie es altersentsprechende, fordernde aber nicht überfordernde Aufgaben übernehmen lassen. In schwierigen Situationen kann das Kind lernen, selbst die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen und lernen, mit diesen Situationen umzugehen (Vest-Rusan, 2003).

Auch für die Selbständigkeitsentwicklung sind elterliche Ermutigung, Anerkennung und Lob sowie ein Erziehungsstil, der eigenständiges Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen fördert, von Vorteil.

## 10.2 Erstellung der familiären Anregungsmilieufacette und Ableitung relevanter Fragen

### ***Facette zu einem leistungsförderlichen familiären Anregungsmilieu:***

Ein leistungsförderliches elterliches Anregungsmilieu zeigt sich in einem autoritativen Erziehungsstil der durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet ist: akzeptierend, sensibel, kindzentriert, gleichzeitig fordernd und kontrollierend, anregend, liebevoll, selbstständigkeitsfördernd als auch unterstützend.

Eine leistungsförderliche Eltern-Kind-Bindung wird als sicher beschrieben. Das Kind kann sich sicher sein, dass es in jeder Situation auf die Unterstützung der Eltern vertrauen kann und auch negative Gefühle ausleben und zeigen darf. Die Eltern sind sensibel gegenüber kindlicher Emotionen und stehen bei deren Bewältigung, wenn nötig, unterstützend bei. Die Paarbeziehung der Eltern ist gut und beeinflusst damit die Eltern-Kind-Beziehung positiv.

Autoritative Eltern involvieren sich in das Leben ihres Kindes, indem sie aktiv an Elternsprechtagen, Vorspielabenden, Schulaufführungen, Lehrausgängen oder Buchstabentagen (Volksschule) teilnehmen. Sie kennen die Freunde ihres Kindes und wissen wo und wie es seine Freizeit verbringt. Autoritative Eltern stehen dem Kind hilfreich zur Seite, in dem sie sich die Zeit nehmen, um das Kind, wenn gewünscht, vor Schularbeiten, Tests, Ansagen abzuprüfen oder bei Fragen mit der Hausübung zur Verfügung stehen. Sie wissen über die Termine schulischer Leistungsüberprüfungen Bescheid und fragen auch nach dem erzielten Ergebnis, um kindliche Erfolge loben als auch anerkennen und Misserfolge relativieren zu können, um ein günstiges kindliches Attributionsmuster zu unterstützen. Bei Misserfolgen kommt es zu keinen intensiven Strafen, Einschränkungen oder negativen Rückmeldungen. Ein leistungsförderliches Erziehungsverhalten bietet klare und dauerhafte Strukturen und Regeln, an die sich das Kind halten kann. Das heißt, dass das Kind auch altersgemäße Pflichten übernimmt. Außerdem ist es gekennzeichnet durch einen intellektuellen und leistungsthematischen Anregungsgehalt, der altersentsprechend fordernd aber nicht überfordernd ist. Da heißt, dass mit dem Kind Ausflüge (Museum, Konzerte, Ausstellungen, Kino, Naturerfahrungen, Radfahren, Schwimmen,...), aber auch Reisen zu Orten unternommen werden, wo es Interessante Dinge zu entdecken gibt. Es wird altersentsprechendes Spielzeug und Lesestoff zur Verfügung gestellt. Hobbys, die so gewählt werden, dass sie Erfolgserlebnisse schaffen und bestätigende soziale Vergleiche zulassen, werden finanziell als auch durch Zeitressourcen

(hinbringen, abholen) unterstützt und ermöglicht. Da Kinder das Anspruchsniveau an Leistungen von ihren Eltern übernehmen, sollten die Eltern ein mittleres Anspruchsniveau vorleben, da sowohl ein hohes Anspruchsniveau gepaart mit einem hohen Anregungsgehalt als auch ein niedriger Anregungsgehalt zu vermehrter Furcht vor Misserfolg führen.

Ein leistungsförderlicher Erziehungsstil fördert die kindliche Selbständigkeit, indem das Kind zu eigenständigem Problemlösen angehalten wird, ihm Wahlmöglichkeiten geboten werden und es an Entscheidungen teilhaben darf.

### 10.3 Operationalisierung familiäres Anregungsmilieu

*Fragen zu den elterlichen erfolgsorientierten Interventionsstrategien und zum Anspruchsniveau:*

Fragen an die Eltern:

- Wie wichtig sind Ihnen gute schulische Leistungen? (EA-A1)
- Welche schulische Leistung erwarten Sie von Ihrem Kind? (EA-A2)
- Wie reagieren Sie, auf gute Leistungen Ihres Kindes? (EA-A3)
- Wie reagieren Sie, wenn Ihr Kind eine schlechte Leistung erbringt? (EA-A4)
- Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (EA-A5)
- Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (EA-A6)

Fragen an das Kind:

- Welche schulischen Leistungen erwarten deine Eltern von Dir? (K-A1 → siehe Antworten K-Prü8)
- Wie reagieren Deine Eltern auf gute Schulleistungen? (K-A2 → siehe Antworten K-Prü6)
- Wie reagieren Deine Eltern auf schlechte Schulleistungen? (K-A3 → siehe Antworten K-Prü5)
- Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (K-A4 → siehe Antworten K-Prü5)
- Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (K-A5)
- Gibt es bei Euch zuhause klare Regeln, die Du normalerweise einhalten musst? (K-A6)

- Gibt es bei Ihnen zuhause klare Regeln, an die sich das Kind zu halten hat? (EA-A7)

#### *Fragen betreffend Emotionsregulation:*

Frage an die Eltern:

Eltern beeinflussen die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation durch ihre Reaktion auf kindliche Gefühle (Gottman, Katz & Hooven, 1996)

- Wenn Sie merken, dass Ihr Kind wütend wird, wie reagieren Sie dann? (EA-A8)

Frage an das Kind:

- Mit wem kannst du über Probleme sprechen? (K-A7)
- Wenn Du sehr traurig oder sehr aufgeregt bist oder Dich sehr über etwas freust, wie reagieren dann Deine Eltern? Trösten sie Dich oder freuen sie sich mit Dir? (K-A8)

#### *Fragen nach der elterlichen Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:*

Frage an die Eltern:

- Kann Ihr Kind sich in allen Situationen auf Ihre Unterstützung zählen? (EA-A9)
- Wie würden Sie die Beziehung mit Ihrem Partner einschätzen? (eher schlecht – gut – sehr gut?) (EA-A10)

Frage an das Kind:

- Kannst Du Dich in allen Situationen auf die Unterstützung Deiner Eltern verlassen? (K-A9)

#### *Fragen nach der elterlichen Involviertheit:*

Frage an die Eltern:

- Nehmen Sie an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil? (EA-A11)
- Wissen Sie, wo und mit wem Ihr Kind seine Freizeit verbringt? (EA-A12)
- Wissen Sie, wann Ihr Kind eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hat? (EA-A13)
- Wenn Ihr Kind Fragen bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hat, kann es dann zu Ihnen kommen? (EA-A14)
- Wissen Sie über die Noten Ihres Kindes Bescheid? (EA-A15)

Fragen an das Kind:

- Nehmen Deine Eltern an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil? (K-A10)
- Wissen Deine Eltern mit wem und wo Du Deine Freizeit verbringst? (K-A11)
- Wissen Deine Eltern wann Du eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hast? (K-A12)
- Wenn Du bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hast, kannst Du dann zu Deinen Eltern gehen? (K-A13)
- Wissen Deine Eltern über Deine Noten Bescheid? (K-A14)

*Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt:*

Fragen an die Eltern:

- Machen Sie mit Ihrem Kind häufig Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (EA-A16)
- Gehe Sie mit Ihrem Kind gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringen Sie gemeinsam Zeit in der Natur? (EA-A17)
- Besitzt Ihr Kind altersadäquates Spielzeug und altersentsprechenden Lesestoff? (EA-A18)
- Ermöglichen Sie Ihrem Kind Hobbys und Freizeitaktivitäten, auch wenn sie für Sie kostspielig oder zeitaufwändig sind? (EA-A19)

Fragen an das Kind:

- Macht ihr Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (K-A15)
- Gehst Du mit Deiner Familie gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringt ihr einfach Zeit in der Natur? (K-A16)

### III Empirischer Teil

#### 1 Untersuchungsdurchführung

Im Zeitraum von November 2012 bis Februar 2013 konnten drei Familien für die empirische Untersuchung gewonnen werden, die in Dr. Holocher-Ertls *Institut für Psychologische Diagnostik & Ganzheitliche Entwicklung* vorsprachen. Dabei handelt es sich um zwei neunjährige Buben und eine 14jährige Jugendliche und deren Eltern. Den Untersuchungspersonen wurde an jeweils zwei Testterminen der AID 2.2 (Kubinger, 2009) durch Dr. Stefana Holocher-Ertl vorgegeben, wobei die Testungen mit einem 4-HD Camcorder aufgenommen wurden. Die Exploration der Kinder erfolgte mit Hilfe des neu erstellten Leitfadens für Kinder entweder vor oder nach dem ersten Teil der AID 2.2 Testung durch die Autorin. Die Eltern füllten in der Wartezeit den neu erstellten Leitfaden für die Anamnese mit den Eltern aus, wobei die Autorin für Fragen zur Verfügung stand.

Von Dezember 2012 bis März 2013 konnten fünf Studenten und 16 Studentinnen des Diplomstudiengangs Psychologie für die Einschätzung der Testungen, also als Rater, akquiriert werden. Alle 21 StudentInnen hatten zum angegebenen Zeitraum den ersten Studienabschnitt und die Pflichtveranstaltungen des zweiten Studienabschnittes aus dem Faches Diagnostik absolviert. Die StudentInnen erhielten für die Teilnahme Hilfestunden gutgeschrieben, die eine Voraussetzung für den Erhalt eines positiven Zeugnisses für das Forschungsseminar sind. Die Aufgabe der Rater bestand darin, die Ausprägung der im Theorieteil ausgeführten Persönlichkeitseigenschaften und das familiäre Anregungsmilieu der Eltern auf einer dreistufigen Bewertungsskala, überdurchschnittlich – durchschnittlich - unterdurchschnittlich, pro Untersuchungsperson einzuschätzen. Einzige Ausnahme bildete dabei das Merkmal Arbeitsstil, welches auf der Skala impulsiv – durchschnittlich - reflexiv bewertet wurde. Grundlage oder Basis für die Beurteilungen stellten die einzelnen Facetten dar. Für die Einschätzungen standen je Untersuchungsperson folgende Quellen, die den Ratern elektronisch übermittelt wurden, zur Verfügung:

- Facetten der Persönlichkeitsmerkmale und des familiären Anregungsmilieus

- Videos der AID 2.2-Testung
- Transkript des Leitfadens für die Anamnese mit den Eltern
- Transkript des Leitfadens für die Exploration mit dem Kind
- AID 2.2-Ergebnisse
- AID 2.2-Profil

Um einen besseren Überblick zu behalten, erhielten die Beurteiler zur Erleichterung ihrer Arbeit, für jede Untersuchungsperson ein Beurteilungsformular, auf dem pro Persönlichkeitsmerkmal für jede Frage beziehungsweise Verhaltensbeobachtung eine dreikategorielle Einschätzung vorgenommen werden konnte. Letztlich war aber allein das Gesamturteil inklusiver verbaler Begründung für die statistische Auswertung von Bedeutung.

Nach einer gründlichen Einschulung in Kleingruppen, bei der die Aufmerksamkeit besonders auf die Facetten gerichtet wurde, konnten die Einschätzungen zuhause durchgeführt werden. Die Rater benötigten zwischen 15 und 20 Stunden Zeitaufwand für die Einschätzung der drei Untersuchungspersonen. Die Urteile mit Begründung wurden elektronisch an die Autorin übermittelt.

## 2 Ziele der Untersuchung

Die Ziele dieser Diplomarbeit sind es

- Durch Erweiterung beziehungsweise Veränderung der literaturgeleiteten Facetten, Fragen und Verhaltensbeobachtungen, eine Verbesserung der Interraterreliabilitäten allgemein, aber vor allem bei den Merkmalen Sprachliches FSK, Extrinsische Motivation und Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität) in Bezug zu Eichhorn (2011) zu erreichen.
- Die Interraterreliabilitäten, des neu in das Leitfragesystem aufgenommenen Merkmals Familiäres Anregungsmilieu zu explorieren.
- Durch eine intensivere Einschulung der Rater, den Einbezug von Irrelevanzen und auch Verständnisprobleme bei den Einschätzungen der Merkmalsausprägungen in Bezug zu Eichhorn (2011) zu verringern.
- Durch eine Qualitätssteigerung der Videoaufzeichnungen eine Verbesserung der Interraterreliabilitäten in Bezug zu Eichhorn (2011) zu erreichen.
- Jene Fragen und Verhaltensbeobachtungen herauszufiltern, die für die Einschätzung pro Merkmal von besonderer Bedeutung sind, um das Leitfragesystem ökonomischer gestalten zu können.

### 3 Methode

Durch die quantitative Auswertung der Einschätzungen der Rater, soll die Interraterreliabilität der einzelnen Merkmale erhoben werden, die somit auch einen Gradmesser für die Brauchbarkeit des entwickelten Inventars zur systematischen psychologisch-diagnostischen Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen im Zuge einer AID 2.2. Testung darstellt. Nach Tinsley und Weiss (2000, zitiert nach Wirtz & Caspar, 2002) ist für die Interraterreliabilitätsberechnung bei ordinalen Daten *Finns r* zu verwenden. Dabei wird die tatsächlich beobachtete Varianz der Urteile in Bezug zu einer hypothetisch angenommenen, zufälligen Bewertung der Beurteiler gesetzt (Eichhorn, 2011). Finns *r* kann alle Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Dabei gilt, dass bei einem Wert 0 keine und bei einem Wert 1 eine maximale Beurteilerübereinstimmung vorliegt.

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

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

k = Anzahl der Kategorien  
r = Anzahl der Rater  
n = Anzahl der Objekte

Analog zu Eichhorns Diplomarbeit (2011) wird folgender Maßstab verwendet:

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

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

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

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

IBM SPSS Statistics, Version 19 wurde für die deskriptive Darstellung der Daten verwendet. Die Berechnung von  $r_{\text{Finn}}$  erfolgte mit der frei zugänglichen Software R. Außerdem wurden die Begründungen der Rater qualitativ untersucht, wobei von besonderem Interesse war, welche Fragen beziehungsweise

Verhaltensbeobachtungen für die Gesamteinschätzung pro Merkmal von besonderer Wichtigkeit für die Rater waren.

## 4 Empirische Ergebnisse der drei Untersuchungen

### 4.1 Analyse der Beurteilung des Mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepts

| Mathematisches FSK    | Untersuchung 1<br>Häufigkeiten | Untersuchung 2<br>Häufigkeiten | Untersuchung 3<br>Häufigkeiten |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| überdurchschnittlich  | 13                             | 12                             | 0                              |
| durchschnittlich      | 8                              | 9                              | 5                              |
| unterdurchschnittlich | 0                              | 0                              | 16                             |
| gesamt                | 21                             | 21                             | 21                             |
| $r_{\text{Finn}}$     | 0,63                           | 0,61                           | 0,71                           |

**Tabelle 5:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten des Mathematischen FSKs

Bei der Einschätzung der ersten Untersuchungsperson basieren die Begründungen bezüglich des mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepts überwiegend auf folgenden Fragen beziehungsweise Beobachtungen:

- Fähigkeitsaufwertende bzw. –abwertende Spontanäußerungen vor oder während des Untertests *Angewandtes Rechnen*.
- Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Rechenprobe/Mathematikschularbeit? Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher?
- Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis/bei der letzten Schularbeit in Mathematik und Deutsch?
- Im Vergleich zu deinen Mitschülern, wo liegst du in Mathematik? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern?
- Lass uns deine Schulleistungen in Mathematik und Deutsch vergleichen. Findest du, dass du in Mathe gleich gut bist wie in Deutsch? Oder würdest du sagen, dass deine Leistungen in einem Fach besser sind als im anderen?
- Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest *Angewandtes Rechnen* traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu?
- Macht es dir Spaß, richtig knifflige und schwierige Aufgaben in Mathe zu lösen?
- Wenn du eine gute Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung?

Zu den Elternangaben lässt sich für das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept über alle drei Untersuchungen hinweg sagen, dass folgende Fragen als Abrundung für das

Gesamturteil herangezogen wurden:

- Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Rechenprobe oder Mathematikschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher?
- Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Mathematik ein?

Die unterschiedlichen Einschätzungen der Rater betreffend der Ausprägung des mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepts bei Untersuchungsperson eins, beruhen auf der unterschiedlich starken Gewichtung des Wahlverhaltens. Jene Rater, die das Wahlverhalten weniger stark gewichteten, als die anderen Fragen, kommen zu einer überdurchschnittlichen Einschätzung des mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepts. Bei Untersuchungsperson eins wurden die Elternangaben entweder zur Abrundung oder gar nicht in den Begründungen angeführt.

Auch bei der Beurteilung der Ausprägung des mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepts der zweiten Untersuchungsperson beruhen die Einschätzungen der Rater auf den oben aufgelisteten Fragen und Verhaltensbeobachtungen. Auch in diesem Fall wurden die Elternangaben kaum oder nur zur Abrundung angeführt. Die Rater kommen aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung der Frage betreffend des Leistungsvergleichs mit den Mitschülern zu unterschiedlichen Urteilen. Jene Rater, die die Frage stark gewichteten, attestieren dem Kind ein durchschnittlich ausgeprägtes mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept, während die übrigen Rater zu einer überdurchschnittlichen Beurteilung gelangen.

Bei der dritten Untersuchungsperson stützen sich die Urteile abermals auf die oben genannten Fragen und Verhaltensbeobachtungen. Bei der Einschätzung konnte das Wahlverhalten nicht beurteilt werden, da in der Testung nicht danach gefragt wurde. Drei Rater geben an, dass sie sich nur schwer zwischen durchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Beurteilung entscheiden konnten und ihr Urteil letztlich auf durchschnittlich fiel, wobei dabei die Selbsteinschätzung der Jugendlichen ausschlaggebend war. Auch hier wurden die Elternangaben kaum oder nur zur Abrundung in den Begründungen angeführt.

#### 4.2 Analyse der Beurteilung des Sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzepts

| Sprachliches FSK      | Untersuchung 1<br>Häufigkeiten | Untersuchung 2<br>Häufigkeiten | Untersuchung 3<br>Häufigkeiten |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| überdurchschnittlich  | 3                              | 0                              | 2                              |
| durchschnittlich      | 18                             | 14                             | 19                             |
| unterdurchschnittlich | 0                              | 7                              | 0                              |
| gesamt                | 21                             | 21                             | 21                             |
| $r_{\text{Finn}}$     | 0,81                           | 0,65                           | 0,86                           |

**Tabelle 6:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten des Sprachlichen FSKs

Für die Einschätzung des sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzepts scheinen, analog zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept, folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Fähigkeitsaufwertende bzw. –abwertende Spontanäußerungen vor oder während der Untertests *Synonyme finden* und *Funktionen abstrahieren*.
- Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Ansage/Deutschschularbeit? Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher?
- Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis/bei der letzten Schularbeit in Mathematik und Deutsch?
- Im Vergleich zu deinen Mitschülern, wo liegst du in Deutsch? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern?
- Macht es dir Spaß, richtig schwierige und herausfordernde Aufgaben oder Themen in Deutsch zu bearbeiten?
- Lass uns deine Schulleistungen in Mathematik und Deutsch vergleichen. Findest du, dass du in Mathe gleich gut bist wie in Deutsch? Oder würdest du sagen, dass deine Leistungen in einem Fach besser sind als im anderen?
- Welche Aufgabenschwierigkeit traut sich das Kind in den Untertests *Synonyme finden* und *Funktionen abstrahieren* aufgrund seiner Fähigkeiten zu?
- Wenn du eine gute Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung?

Analog zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept wurden für das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept folgende Fragen zur Abrundung des Gesamturteils herangezogen:

- Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Ansage oder Deutschschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher?
- Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Deutsch ein?

Bei der Einschätzung der ersten Untersuchungsperson betreffend der Ausprägung des sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzepts kommen 18 Rater zu einem durchschnittlichen Urteil und begründen diese Entscheidung damit, dass das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept stärker ausgeprägt ist und die Verhaltensbeobachtung eine durchschnittliche Bewertung unterstreicht. Jene drei Rater die eine überdurchschnittliche Ausprägung des sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzepts attestieren, gewichten die Angaben des Kindes, dass es keine Angst vor Ansagen habe, ihm die Aufgaben des Untertests *Funktionen Abstrahieren* leichtgefallen sei und denke, alle Aufgaben in der Testsituation gut meistern zu können, mehr. Die Angaben der Eltern wurden wiederum nur zur Abrundung des Bildes herangezogen.

Die Urteilsbegründungen betreffend des sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzepts für Untersuchungsperson zwei stützen sich ebenfalls auf die oben aufgelisteten Fragen und Verhaltensbeobachtungen. Auch hier dienen die Elternangaben lediglich zur Abrundung. Der Großteil der Rater sieht das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept geringer ausgeprägt, als das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept. Für Rater, die sich für eine unterdurchschnittliche Einschätzung entschieden, war ausschlaggebend, dass das Kind angibt, die Aufgaben des Untertests *Synonyme finden* schwierig empfunden zu haben, sich, im Gegensatz zu Mathematik, in Deutsch nicht auf sein Wissen und Können verlassen könne und auch vor Deutschschularbeiten unsicher sei.

Die Einschätzung von Untersuchungsperson drei betreffend der Ausprägung des sprachlichen Fähigkeitskonzepts fiel sehr homogen aus. Für die Rater war deutlich erkennbar, dass das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept der Jugendlichen besser einzustufen ist, als ihr mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept. Jene zwei Rater, die das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept der Untersuchungsperson als überdurchschnittlich bewerten, begründen ihr Urteil damit, dass sie sich vor Schularbeiten auf ihr Wissen und Können verlassen könne und auch vor

Deutschschularbeiten nicht übermäßig aufgeregt sei. Die Verhaltensbeobachtung war für die Rater in diesem Fall nicht einfach zu beurteilen, da der Jugendlichen der Schwierigkeitsgrad der nächsten Aufgaben egal war. Auch bei Untersuchungsperson drei dienten die Elternangaben nur zur Abrundung des Bildes.

### 4.3 Analyse der Beurteilung der Persistenz

| Persistenz            | Untersuchung 1<br>Häufigkeiten | Untersuchung 2<br>Häufigkeiten | Untersuchung 3<br>Häufigkeiten |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| überdurchschnittlich  | 0                              | 0                              | 0                              |
| durchschnittlich      | 15                             | 17                             | 3                              |
| unterdurchschnittlich | 6                              | 4                              | 18                             |
| gesamt                | 21                             | 21                             | 21                             |
| $r_{\text{Finn}}$     | 0,68                           | 0,76                           | 0,81                           |

**Tabelle 7:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Persistenz

Für die Einschätzung der Persistenz scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Wie beharrlich ist das Kind bei Aufgaben, die ihm schwer fallen in den Untertests *Angewandtes Rechnen*, *Antizipieren und Kombinieren* sowie *Analysieren und Synthetisieren*?
- Führt das Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende?
- Lässt sich das Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben leicht unterbrechen und ablenken?
- Greift das Kind Hausaufgaben, die ihm misslungen oder dies nicht u Ende gebracht hat, wieder auf?
- Wenn dir einmal etwas schwer fällt oder länger dauert, lässt du es dann lieber bleiben?
- Wenn du mit etwas begonnen hast, willst du es dann unbedingt fertig bringen?
- Äußert das Kind in den Testpausen oder nach Testende weitere konkrete Lösungsvorschläge beziehungsweise lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben – nimmt es somit die misslungene beziehungsweise unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf?
- Stell dir vor, du lernst gerade für eine wichtige Schularbeit/Ansage/Rechenprobe/Test, die morgen statt findet und du hast noch nicht den ganzen Stoff gelernt. Plötzlich läutet das Telefon und ein Freund/eine Freundin möchte mit dir etwas Lustiges unternehmen, wie zum Beispiel ins Kino gehen oder das neueste Spiel auf der Playstation ausprobieren. Was tust du?

Die Rater berichten in ihren Urteilsbegründungen für die Ausprägung der Persistenz

von Untersuchungsperson eins von einer Diskrepanz zwischen der Verhaltensbeobachtung einerseits und andererseits den Aussagen der Eltern und des Kindes. Laut Verhaltensbeobachtung würden die Rater das Kind als unterdurchschnittlich persistent einstufen. Unter Berücksichtigung der Elternangaben und jener des Kindes, die der Untersuchungsperson zumindest durchschnittliche Persistenz attestieren, gelangen 15 Rater zu einer durchschnittlichen Einschätzung der Persistenz. Die übrigen sechs Rater legen ihre Gewichtung auf die Verhaltensbeobachtung.

Im Unterschied zur ersten Untersuchung nehmen die Rater bei der zweiten und dritten Untersuchungsperson folgende Fragen bei der Einschätzung der Persistenzausprägung in ihre Begründung auf:

- Wie wichtig ist es dir gute Leistungen in der Schule zu erbringen?
- Wie wichtig ist es dir gute Leistungen bei Hobbys zu erbringen?
- Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen in der Schule zu erbringen?
- Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen bei Hobbys zu erbringen?
- Zeigt das Kind regelmäßige Verzögerungstaktiken, Unterbrechungen, Widerwillen, Unmut oder verbale negative Äußerungen (z.B: „schon wieder ein Aufsatz“, „ich hasse Mathe“, „das mache ich morgen“) bei der Erledigung der Hausübungen in den Fächern Mathematik und/oder Deutsch?

Auch bei Untersuchungsperson zwei fällt den Ratern eine Diskrepanz auf. Diesmal zwischen den Elternangaben einerseits und der Verhaltensbeobachtung und den Angaben des Kindes andererseits. Während die Eltern ihr Kind als wenig persistent erleben, sprechen die Verhaltensbeobachtung und die Angabe des Kindes für eine zumindest durchschnittliche Ausprägung der Persistenz. Jene vier Rater, die zu einer unterdurchschnittlichen Persistenzeinschätzung gelangen, gewichten die Elternangaben mehr, da laut Facette die elterliche Einschätzung der Persistenz einen guten Prädiktor dieses Merkmals darstellt.

Bei der dritten Untersuchungsperson sind sich die Rater sehr einig. Sowohl die Angaben der Mutter als auch die der Jugendlichen decken sich mit der Verhaltensbeobachtung und 18 von 21 Ratern kommen zu einer unterdurchschnittlichen Einschätzung der Persistenzausprägung. Die anderen drei

Rater schätzen die Angaben der Mutter, der Jugendlichen sowie die Verhaltensbeobachtung als durchschnittlich ein.

#### 4.4 Analyse der Beurteilung der Prüfungsangst

| Prüfungsangst         | Untersuchung 1<br>Häufigkeiten | Untersuchung 2<br>Häufigkeiten | Untersuchung 3<br>Häufigkeiten |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| überdurchschnittlich  | 0                              | 0                              | 3                              |
| durchschnittlich      | 3                              | 20                             | 15                             |
| unterdurchschnittlich | 18                             | 1                              | 3                              |
| gesamt                | 21                             | 21                             | 21                             |
| $r_{\text{Finn}}$     | 0,81                           | 0,93                           | 0,65                           |

**Tabelle 8:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Prüfungsangst

Für die Einschätzung der Prüfungsangst scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Ist es Ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden?
- Fällt es Ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen vorzutragen?
- Ist es Dir unangenehm, in der Klasse laut vorzulesen?
- Wie reagieren Deine Eltern, wenn du eine schlechte Note bekommst? Gibt es Konsequenzen oder Strafen?
- Beschäftigt Ihr Kind Misserfolge noch lange?
- Verstärken sich beobachtete körperliche Anzeichen bei Zeitdruck im Untertest *Kodieren und Assoziieren*?
- Alle Fragen zur Besorgtheitskomponente.
- Alle Fragen zu den kognitiven, körperlichen, behavioralen und emotionalen Symptome der Prüfungsangst.

Für 18 Rater ergibt sich bei der ersten Untersuchungsperson das homogene Bild eines unterdurchschnittlich prüfungsängstlichen Kindes. Jene drei Rater, die das Kind als durchschnittlich prüfungsängstlich einschätzen, gewichten die Antwort auf die Frage „Beschäftigt Ihr Kind Misserfolge noch lange?“ und auch die negativen Spontanäußerungen stark und begründen so ihr Urteil.

Bei der zweiten Untersuchungsperson entscheidet sich nur ein einziger Rater für eine unterdurchschnittliche Einschätzung bezüglich der Ausprägung der Prüfungsangst. Dieser Rater lässt die Antworten zu den Fragen der Besorgtheitskomponente außer acht.

Die Einschätzung der Ausprägung der Prüfungsangst für die dritte Untersuchungsperson gestaltete sich aufgrund von wahrgenommenen Diskrepanzen schwierig. Einerseits deckten sich die Angaben der Eltern nicht mit jenen des Kindes und andererseits zeige sich die Untersuchungsperson bei den beiden Testterminen unterschiedlich aufgeregt. Jene drei Rater, die zu einer unterdurchschnittlichen Einschätzung der Prüfungsängstlichkeit kommen, gewichten die Verhaltensbeobachtung und die Angaben der Eltern weniger stark während jene drei Rater, die eine überdurchschnittliche Prüfungsängstlichkeit attestieren die Verhaltensbeobachtung des ersten Testtermins als auch die Blackouts in Mathematik und die Angaben der Eltern stärker gewichten.

#### 4.5 Analyse der Beurteilung der Emotionsregulation

| <b>Emotionsregulation</b> | <b>Untersuchung 1<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 2<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 3<br/>Häufigkeiten</b> |
|---------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| überdurchschnittlich      | 0                                      | 0                                      | 0                                      |
| durchschnittlich          | 16                                     | 21                                     | 8                                      |
| unterdurchschnittlich     | 5                                      | 0                                      | 13                                     |
| gesamt                    | 21                                     | 21                                     | 21                                     |
| $r_{\text{Finn}}$         | 0,71                                   | 1                                      | 0,63                                   |

**Tabelle 9:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Emotionsregulation

Für die Einschätzung der Emotionsregulation scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Braucht Ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig Ihre Unterstützung?
- Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge während der Testung erlebt?
- Wie reagiert Ihr Kind auf Misserfolge in der Schule?
- Wie reagiert das Kind, wenn es provoziert wird?
- 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?
- Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen?

Bei der ersten Untersuchungsperson liegt eine deutliche Diskrepanz der amnestischen Informationen vor. Während die Mutter die Emotionsregulation ihres Kindes als eher unterdurchschnittlich erlebt, schätzt das Kind sich als überdurchschnittlich ein. Allen Ratern fällt bei der Verhaltensbeobachtung auf, dass das Kind mit Nervosität und Frustration reagiert. Für manche Rater liegen diese Reaktionen im unterdurchschnittlichen Bereich, während die Mehrzahl sie aber als durchschnittlich bewerten. Jene Rater, die zu einem unterdurchschnittlichen Gesamturteil für die Emotionsregulation gelangen, gewichten die Angaben der Mutter stärker.

Die Emotionsregulation von Untersuchungsperson zwei wird einheitlich als durchschnittlich eingeschätzt. Die Angaben des Kindes und die Verhaltensbeobachtung weisen auf eine durchschnittliche Emotionsregulation hin

während die Angaben der Eltern als unterdurchschnittlich gewertet werden. Zusätzlich zu den oben aufgelisteten Fragen, sind bei der zweiten Untersuchungsperson, laut den Begründungen der Rater, folgende Fragen von Bedeutung:

- Wie reagiert Ihr Kind, wenn es beim Spielen verliert?
- Wie gut erträgt es Ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen?

Betreffend Emotionsregulation der dritten Untersuchungsperson kommen die Rater zu dem Schluss, dass die Verhaltensbeobachtung und die Angaben des Kindes als durchschnittlich zu bewerten sind aber die Elternangaben dem Kind eine sehr geringe Emotionsregulation zusprechen. Die unterschiedlichen Gesamturteile der Emotionsregulationsausprägung kommt durch verschiedene Gewichtungen der einzelnen Komponenten zustande. Jene Rater, die die Emotionsregulation als unterdurchschnittlich einschätzen, geben den sehr deutlichen Elternangaben mehr Gewicht, während die anderen Rater die Verhaltensbeobachtung während der Testung stärker gewichten.

#### 4.6 Analyse der Beurteilung der Hoffnung auf Erfolg

| Hoffnung auf Erfolg   | Untersuchung 1<br>Häufigkeiten | Untersuchung 2<br>Häufigkeiten | Untersuchung 3<br>Häufigkeiten |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| überdurchschnittlich  | 7                              | 0                              | 0                              |
| durchschnittlich      | 14                             | 15                             | 14                             |
| unterdurchschnittlich | 0                              | 6                              | 7                              |
| gesamt                | 21                             | 21                             | 21                             |
| $r_{\text{Finn}}$     | 0,65                           | 0,68                           | 0,65                           |

**Tabelle 10:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Hoffnung auf Erfolg

Für die Einschätzung der Hoffnung auf Erfolg scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Während der Testung ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Hoffnung auf Erfolg schließen lassen.
- Welches Wahlverhalten zeigt das Kind während der AID 2.2-Testung? Wählt es leichte bzw. zu schwierige vs. fähigkeitsentsprechende Aufgaben aus?
- Worauf führst du Erfolge zurück?
- Äußert das Kind im Verlauf der Testung das Bedürfnis nach Feedback?
- Wie gerne erledigst du Aufgaben bei denen du dich anstrengen musst?
- Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss?
- Verhaltensbeobachtung: Ist das Kind stolz auf gute Leistungen?

Jene Rater, die die Hoffnung auf Erfolg von Untersuchungsperson eins als überdurchschnittlich einschätzen, gewichten Spontanäußerungen und stolze Reaktionen hoch und scheinen das Wahlverhalten, nicht in ihre Entscheidung einfließen zu lassen. Die Angaben der Eltern werden von den Ratern kaum in ihren Begründungen angeführt.

Untersuchungsperson zwei macht wenige Spontanäußerungen und zeigt auch kaum Gefühle wie Stolz oder Scham. Betreffend Anstrengungsbereitschaft liegen divergierende Aussagen seitens der Eltern und des Kindes vor. In der Verhaltensbeobachtung zeigt das Kind Anstrengungsbereitschaft. Diese Umstände machen es den Ratern nicht leicht, eine Entscheidung zu treffen. Manche Rater sehen die Wahl einer schwierigen Aufgabe als Hinweis für Hoffnung auf Erfolg und

vergessen dabei, dass bei gut ausgeprägter Hoffnung auf Erfolg fähigkeitsentsprechendes Schwierigkeitsniveau gewählt wird.

Auch Untersuchungsperson drei ist mit Spontanäußerungen sparsam und zeigt selten emotionale Reaktionen. Die Eltern berichten von sehr wenig Anstrengungsbereitschaft. Anfangs ist es der Untersuchungsperson egal welchen Schwierigkeitsgrad die nächsten Aufgaben haben sollen, wählt dann aber nach und nach fähigkeitsentsprechende Aufgaben. Die Explorationsangaben des Kindes zur Hoffnung auf Erfolg sind nicht schlüssig. Je nach Gewichtung der Elternangaben oder des fähigkeitsentsprechenden Wahlverhaltens kommen die Rater zu den Einschätzungen unterdurchschnittlich oder durchschnittlich.

#### 4.7 Analyse der Beurteilung der Furcht vor Misserfolg

| <b>Furcht vor Misserfolg</b> | <b>Untersuchung 1<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 2<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 3<br/>Häufigkeiten</b> |
|------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| überdurchschnittlich         | 0                                      | 0                                      | 6                                      |
| durchschnittlich             | 15                                     | 18                                     | 15                                     |
| unterdurchschnittlich        | 6                                      | 3                                      | 0                                      |
| gesamt                       | 21                                     | 21                                     | 21                                     |
| $r_{\text{Finn}}$            | 0,68                                   | 0,81                                   | 0,68                                   |

**Tabelle 11:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Furcht vor Misserfolg

Für die Einschätzung der Furcht vor Misserfolg scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Während der Testung ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Furcht vor Misserfolg schließen lassen.
- Welches Wahlverhalten zeigt das Kind während der AID 2.2-Testung? Wählt es leichte bzw. zu schwierige vs. fähigkeitsentsprechende Aufgaben aus?
- Worauf führst du Misserfolge zurück?
- Wie gerne erledigst du Aufgaben bei denen du dich anstrengen musst?
- Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss?
- Verhaltensbeobachtung: Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolg?

Die Urteile der Rater stützen sich einerseits darauf, dass die erste Untersuchungsperson Anstrengungsvermeidung und ein nicht fähigkeitsentsprechendes Wahlverhalten zeigt, andererseits verfügt sie über günstige Attributionsmuster, zeigt keine Schamreaktionen oder misserfolgsorientierte Spontanäußerungen. Jene Rater, die die Anstrengungsvermeidung weniger oder gar nicht in ihr Urteil einfließen lassen, kommen zu einer unterdurchschnittlichen Einschätzung der Furcht vor Misserfolg.

Bei Untersuchungsperson zweit schätzen 18 von 21 Ratern sowohl die Angaben der Eltern als auch die des Kindes sowie die Verhaltensbeobachtung des Merkmals Furcht vor Misserfolg als durchschnittlich ein. Jene drei Rater die zu einer unterdurchschnittlichen Einschätzung betreffend der Ausprägung der Furcht vor Misserfolg kommen, sehen die Wahl einer schwierigen Aufgabe als Hinweis für keine

Furcht vor Misserfolg und vergessen dabei, dass bei ausgeprägter Furcht vor Misserfolg kein fähigkeitsentsprechendes Schwierigkeitsniveau gewählt wird.

Die unterschiedliche Einschätzung der Ausprägung der Furcht vor Misserfolg von Untersuchungsperson drei liegt darin, dass jene Rater, die eine überdurchschnittliche Ausprägung der Furcht vor Misserfolg attestieren, einerseits die Anstrengungsvermeidung des Kindes sehr hoch gewichten und andererseits die Schamreaktionen der Untersuchungsperson als überdurchschnittlich bewerten.

#### 4.8 Analyse der Beurteilung der Intrinsischen Motivation

| <b>Intrinsische Motivation</b> | <b>Untersuchung 1<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 2<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 3<br/>Häufigkeiten</b> |
|--------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| überdurchschnittlich           | 0                                      | 0                                      | 2                                      |
| durchschnittlich               | 4                                      | 18                                     | 19                                     |
| unterdurchschnittlich          | 17                                     | 3                                      | 0                                      |
| gesamt                         | 21                                     | 21                                     | 21                                     |
| $r_{\text{Finn}}$              | 0,76                                   | 0,81                                   | 0,86                                   |

**Tabelle 12:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Intrinsischen Motivation

Für die Einschätzung der Intrinsischen Motivation scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Macht es dir Spaß, etwas Neues zu lernen? Warum?
- Bereitet es Ihrem Kind Freude, sich neues Wissen anzueignen?
- Was motiviert dich zum Lernen?
- Wie wichtig ist es dir, für gute schulische Leistungen eine Belohnung wie zum Beispiel gute Note, Geschenke, Geld oder die Anerkennung der Klassenkollegen zu bekommen?
- Welche Vorteile bringen dir gute Noten?
- Fordert das Kind vom Testleiter Lob und Anerkennung?
- Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen?
- Erledigst du Schulaufgaben auch wenn sie freiwillig sind? Wenn Ja, in welchen Fächern?
- Wie viele Hobbys des Kindes sind leistungs- und konkurrenzbezogen?
- Investiert Ihr Kind viel Zeit zum Erlernen außerschulischer Fertigkeiten?

Die Mehrzahl der Rater beurteilt bei Untersuchungsperson eins die Elternangaben, die Angaben des Kindes und die Verhaltensbeobachtung zur intrinsischen Motivation als unterdurchschnittlich. Jene Rater, die das Kind durchschnittlich intrinsisch motiviert einstufen, legen sehr viel Gewicht auf die positive Antwort, dass das Kind gerne Neues lernt. Es fällt auf, dass die Elternangaben zur intrinsischen Motivation von den Ratern wenig in die Urteilsbegründung einbezogen werden.

Untersuchungsperson zwei wird von 18 Ratern als durchschnittlich intrinsische motiviert eingestuft. Jene drei Rater, die das Kind als unterdurchschnittlich einstufen, gewichten die Angaben des Kindes, dass es wegen guter Noten lerne und sich Lerninhalte nicht freiwillig aneigne sowie die Elternangabe, dass es sich nur im Privaten anstrenge, höher. Außerdem wird das Hobby des Kindes von diesen Ratern nicht als leistungs- beziehungsweise konkurrenzbezogen angesehen.

Die Einschätzung der intrinsischen Motivation von Untersuchungsperson drei fällt sehr einheitlich aus. Jene zwei Rater, die dem Kind eine überdurchschnittliche intrinsische Motivation attestieren, gewichten die Aussagen der Untersuchungsperson stark, dass für sie Kompetenzerweiterung wichtig ist und sie leistungs- beziehungsweise konkurrenzbezogenen Hobbys nachgeht. Außerdem wiegt für die Rater die Angabe schwer, dass positive Konsequenzen wie Anerkennung und Belohnung von Freunden oder Familie lediglich einen angenehmen Nebeneffekt darstellen.

#### 4.9 Analyse der Beurteilung der Extrinsischen Motivation

| <b>Extrinsische Motivation</b> | <b>Untersuchung 1<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 2<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 3<br/>Häufigkeiten</b> |
|--------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| überdurchschnittlich           | 20                                     | 6                                      | 0                                      |
| durchschnittlich               | 1                                      | 15                                     | 13                                     |
| unterdurchschnittlich          | 0                                      | 0                                      | 8                                      |
| gesamt                         | 21                                     | 21                                     | 21                                     |
| $r_{\text{Finn}}$              | 0,93                                   | 0,68                                   | 0,63                                   |

**Tabelle 13:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Extrinsischen Motivation

Für die Einschätzung der Extrinsischen Motivation scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Was motiviert dich zum Lernen?
- Was ist der Grund dafür, wenn du dich in der Schule ganz besonders anstrengst?
- Wie wichtig ist es dir, für gute schulische Leistungen eine Belohnung wie zum Beispiel gute Note, Geschenke, Geld oder die Anerkennung der Klassenkollegen zu bekommen?
- Vermeidest du schlechte Leistungen in der Schule und warum?
- Welche Vorteile bringen dir gute Noten?
- Welche Nachteile bringen dir schlechte Noten?
- Möchte das Kind mit seinem Wissen und Können den Testleiter imponieren?
- Fordert das Kind vom Testleiter Lob und Anerkennung?
- Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen?
- Welche Schulfächer interessieren dich?
- Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen?
- Wie wichtig ist es in deiner Klasse gute Noten zu bekommen?
- Wie wichtig ist es in deiner Familie gute Noten zu bekommen?
- Wie viele Hobbys des Kindes sind leistungs- und konkurrenzbezogen?
- Investiert Ihr Kind viel Zeit zum Erlernen außerschulischer Fertigkeiten?

Die Einschätzung der extrinsischen Motivation von Untersuchungsperson eins fällt sehr einheitlich aus. Lediglich ein Rater kommt zu einer durchschnittlichen

Einschätzung und begründet sie damit, dass er denkt, dass der ausgeprägte Wunsch nach Belohnung und Anerkennung altersadäquat sei.

Bei Untersuchungsperson zwei ist die unterschiedliche Rater Einschätzung der extrinsischen Motivation wiederum eine Frage der Gewichtung. Rater, die zu einer durchschnittlichen Einschätzung gelangen, bewerten die Tatsache, dass das Kind als Lernmotivation gute Noten nennt und von seinen Eltern dafür belohnt wird, als überdurchschnittlich. Dagegen führen sie an, dass das Kind bei der Verhaltensbeobachtung der Testleiterin nicht imponieren möchte und auch weder Lob noch Anerkennung einfordert. Abgesehen davon ist die Untersuchungsperson, je nach Interesse, auch ohne Belohnung zum Lernen motivierbar. Alle Punkte zusammen genommen fällt das Urteil durchschnittlich aus.

Jene Rater, die die Untersuchungsperson überdurchschnittlich extrinsisch motiviert sehen, gewichten den Wunsch nach guten Noten, die Belohnung durch die Eltern und die Wichtigkeit von guten Noten in der Familie und in der Klasse stark.

Bei der Einschätzung der Ausprägung der extrinsischen Motivation für Untersuchungsperson drei, ist in den Begründungen häufig zu lesen, dass die Rater zwischen durchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Einschätzung schwanken. Jene Rater, die sich letztlich für ein durchschnittliches Urteil entschieden haben, begründen dieses mit der Tatsache, dass die Untersuchungsperson darauf Wert legt, negative Konsequenzen wie Druck, vermehrter Lernaufwand oder Diskussionen mit den Eltern, zu vermeiden. Die Rater, die sich für eine unterdurchschnittliche Einschätzung entschieden haben, begründen diese damit, dass der Untersuchungsperson elterliche Belohnungen oder gute Noten nicht wichtig sind, die Jugendliche während der Testung der Testleiterin nicht imponieren möchte und auch nicht nach Lob oder Anerkennung verlangt.

#### 4.10 Analyse der Beurteilung des Arbeitsstils

| Arbeitsstil       | Untersuchung 1<br>Häufigkeiten | Untersuchung 2<br>Häufigkeiten | Untersuchung 3<br>Häufigkeiten |
|-------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| impulsiv          | 19                             | 2                              | 15                             |
| durchschnittlich  | 2                              | 19                             | 6                              |
| reflexiv          | 0                              | 0                              | 0                              |
| gesamt            | 21                             | 21                             | 21                             |
| $r_{\text{Finn}}$ | 0,86                           | 0,86                           | 0,68                           |

**Tabelle 14:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten des Arbeitsstils

Für die Einschätzung der Extrinsischen Motivation scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Wenn Ihr Kind eine Aufgabe lösen soll, die ihm schwer fällt, wie handelt es dann? Nimmt es sich die Zeit, das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelt Ihr Kind spontan, ohne sich weiter mit einer Problemanalyse zu befassen?
- Wenn du eine Aufgabe lösen musst, die dir schwer fällt, wie gehst du dann vor? Nimmst du dir die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelst du spontan und schnell, ohne dich weiter mit der Aufgabe auseinanderzusetzen?
- Kontrolliert Ihr Kind seine Lösungen oder akzeptiert es die erzielten Ergebnisse ohne Überprüfung, auch wenn sie noch so unlogisch sind?
- Wenn du eine Aufgabe gestellt bekommst, liest du dir dann die Angabe konzentriert durch oder startest du gleich mit der Aufgabenlösung?
- Ist es Ihrem Kind wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen – egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt?
- Ist es dir wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen – egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt?
- Wie oft kommt es vor, dass du dir die Aufgabe nochmals durchliest, um mögliche Fehler korrigieren zu können?
- Alle Fragen zur Verhaltensbeobachtung bei den AID 2.2-Subtests *Realitätssicherheit, Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit, Antizipieren und Kombinieren-figural* als auch *Analysieren und Synthetisieren*.

Die Mehrzahl der Rater schätzten den Arbeitsstil von Untersuchungsperson eins als impulsiv ein, da laut Urteilsbegründungen sowohl die Verhaltensbeobachtung als auch die Elternangaben dafür sprechen. Die Selbsteinschätzung des Kindes, die reflexiv ausfiel, wird zwar erwähnt, aber von den anderen Kriterien überlagert. Jene zwei Rater, die einen durchschnittlich Arbeitsstil attestieren, lassen die Aussagen des Kindes in ihr Urteil einfließen und schätzen zusätzlich die Verhaltensbeobachtung als eher durchschnittlich ein.

Bei der Beurteilung des Arbeitsstils von Untersuchungsperson zwei schätzen alle Rater die Eltern- und Kindesangaben als impulsiv ein. Die unterschiedliche Einschätzung erfolgte aufgrund der unterschiedlich wahrgenommenen Verhaltensbeobachtung. Während die Mehrzahl der Rater die Verhaltensbeobachtung als eher reflexiv beurteilten, kamen drei Rater zu dem Schluss, dass das Vorgehen des Kindes in der Testsituation, als impulsiv zu bewerten ist. Es war für die Rater allgemein eine Herausforderung herauszufinden, ob ein Item für die Untersuchungsperson schwierig war oder nicht.

Auch bei der Beurteilung des Arbeitsstils von Untersuchungsperson drei schätzen alle Rater die Elternangaben und die Angaben der Jugendlichen als impulsiv ein aber es kommt zu einer unterschiedlichen Bewertung und Einschätzung der Verhaltensbeobachtung. Während einige Rater den Arbeitsstil in der Testsituation als klar oder zumindest überwiegend impulsiv betrachten, kommen andere Rater zu dem Eindruck, dass auch ein reflexiver Arbeitsstil in der Testsituation zu beobachten war. Letztere kommen zu einer durchschnittlichen Beurteilung des Arbeitsstils.

#### 4.11 Analyse der Beurteilung der Selbständigkeit

| <b>Selbständigkeit</b> | <b>Untersuchung 1<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 2<br/>Häufigkeiten</b> | <b>Untersuchung 3<br/>Häufigkeiten</b> |
|------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| überdurchschnittlich   | 12                                     | 0                                      | 7                                      |
| durchschnittlich       | 9                                      | 18                                     | 14                                     |
| unterdurchschnittlich  | 0                                      | 3                                      | 0                                      |
| gesamt                 | 21                                     | 21                                     | 21                                     |
| $r_{\text{Finn}}$      | 0,61                                   | 0,81                                   | 0,65                                   |

**Tabelle 15:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten der Selbständigkeit

Für die Einschätzung der Selbständigkeit scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei Schul- oder Hausaufgaben, die es eigentlich selbständig durchführen könnte?
- Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei alltäglichen Aufgaben, die es eigentlich selbständig durchführen könnte?
- Packt Ihr Kind seine Schultasche selbständig oder benötigt es Ihre Unterstützung?
- Weiß Ihr Kind über schulische Termine Bescheid?
- Beginnt Ihr Kind zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigt es dabei Unterstützung?
- Weißt du wann Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Ausflüge, Exkursionen, ... statt finden?
- Vergisst du häufig Dinge in der Schule, die du zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgaben benötigst?
- Beginnst du zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigst du dabei die Erinnerung von deinen Eltern?
- Packst du deine Schultasche selbständig?
- Darfst du dein Taschengeld ausgeben wie du möchtest?
- Darfst du über deine Kleidung oder deine Frisur selbst entscheiden?
- Kümmerst du dich regelmäßig um eine Pflanze oder ein Tier?
- Übernimmst du regelmäßig Aufgaben im Haushalt?
- Kann Ihr Kind schon viele Probleme im Alltag selbst lösen?

Die divergierenden Einschätzungen der Selbständigkeitsausprägung von Untersuchungsperson eins haben ihren Ursprung darin, dass die Rater eine unterschiedliche Vorstellung davon haben, was altersadäquat ist. Rater, die das Kind als überdurchschnittlich selbständig einschätzen, beurteilen die Angaben von Eltern und Kind, als selbständiger als altersadäquat zu erwarten wäre, während die anderen Ratern die Angaben als altersentsprechend beurteilen.

Bei Untersuchungsperson zwei erübrigen sich durch den Besuch der Gesamtschule einige Fragen betreffend Selbständigkeit im schulischen Bereich. Auch hier liegt die Ursache der unterschiedlichen Beurteilung der Selbständigkeit in unterschiedlichen Annahmen, was als altersentsprechend einzuschätzen ist.

Auch bei Untersuchungsperson drei spielt das Alter eine Rolle. Mit einem Alter von 14 Jahren wird natürlich das eigenständige Packen der Schultasche erwartet und für die Rater scheint es selbstverständlich zu sein, dass man in diesem Alter auch über Kleidung und Frisur selbst entscheidet. Die unterschiedliche Beurteilung der Selbständigkeitsausprägung kommt dadurch zustande, dass die Mehrzahl der Rater zu einer altersentsprechenden und damit zu einer durchschnittlichen Einschätzung der Selbständigkeit gelangt, während die übrigen Rater die vielen positiven Antwort als Grundlage für eine überdurchschnittliche Bewertung heranziehen. Außerdem sehen einige Rater eine Diskrepanz zwischen der Selbständigkeit in der Schule und jener im Privatbereich.

#### 4.12 Analyse der Beurteilung des familiären Anregungsmilieus

| Anregungsmilieu       | Untersuchung 1<br>Häufigkeiten | Untersuchung 2<br>Häufigkeiten | Untersuchung 3<br>Häufigkeiten |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| überdurchschnittlich  | 15                             | 9                              | 0                              |
| durchschnittlich      | 6                              | 12                             | 19                             |
| unterdurchschnittlich | 0                              | 0                              | 2                              |
| gesamt                | 21                             | 21                             | 21                             |
| $r_{\text{Finn}}$     | 0,68                           | 0,61                           | 0,86                           |

**Tabelle 16:** Häufigkeiten und Interraterreliabilitäten des Anregungsmilieus

Für die Einschätzung der Selbständigkeit scheinen folgende Fragen und Verhaltensbeobachtungen für die Rater besonders relevant zu sein:

- Wie wichtig sind Ihnen gute schulische Leistungen?
- Welche schulische Leistungen erwarten Sie von Ihrem Kind?
- Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen?
- Gibt es bei Euch zuhause klare Regeln, die du normalerweise einhalten musst?
- Gibt es bei Ihnen zuhause klare Regeln, an die sich das Kind zu halten hat?
- Mit wem kannst du über Probleme sprechen?
- Wenn du sehr traurig bist oder sehr aufgeregt bist oder dich sehr über etwas freust, wie reagieren dann deine Eltern? Trösten sie dich oder freuen sie sich mit dir?
- Kannst du dich in allen Situationen auf die Unterstützung deiner Eltern verlassen?
- Wie würden Sie die Beziehung mit Ihrem Partner einschätzen (eher schlecht – gut – sehr gut)?
- Nehmen Sie an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil?
- Wissen Sie wo und mit wem Ihr Kind seine Freizeit verbringt?
- Wissen deine Eltern wann du eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hast?
- Wissen deine Eltern über deine Noten Bescheid?
- Alle Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt

Die unterschiedlichen Einschätzung des familiären Anregungsmilieu bei Untersuchungsperson eins liegt darin, dass sechs Rater die elterlichen Interventionsstrategien und das Anspruchsniveau als durchschnittlich bewerten und diese auch verstärkt in ihr Gesamturteil einfließen lassen.

Jene Rater die das familiäre Anregungsmilieu bei Untersuchungsperson zwei als durchschnittlich bewerten, gewichten die durchschnittlich ausgeprägte Eltern-Kind-Beziehung und das hohe elterliche Anspruchsniveau stärker, was in einer durchschnittlichen Gesamteinschätzung des familiären Anregungsmilieus mündet.

Bei Untersuchungsperson drei gelangen die Rater zu einer sehr einheitlichen Einschätzung. Für jene zwei Rater, die das familiäre Anregungsmilieu als unterdurchschnittlich ausgeprägt einstufen, wiegt die Tatsache, dass sich die Untersuchungsperson nicht auf die Unterstützung ihrer Eltern verlassen und auch nicht mit den Eltern über Probleme sprechen kann, sehr schwer.

## 5 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Wie man anhand der unten angeführten Tabelle 17 erkennen kann, sind alle Interraterreliabilitäten zumindest als befriedigend einzustufen ( $r_{\text{Finn}} \geq 0,50$ ). Bei Untersuchungsperson eins kann man bei der Extrinsischen Motivation und bei Untersuchungsperson zwei bei der Prüfungsangst sowie der Emotionsregulation sogar von einer sehr guten Übereinstimmung ( $r_{\text{Finn}} \geq 0,90$ ) der Beurteiler sprechen. Für das Merkmal Intrinsische Motivation konnte über alle drei Untersuchungspersonen hinweg eine sehr gute Interraterreliabilität erreicht werden. Außerdem ist zu bemerken, dass kein Wert des Korrelationskoeffizienten  $r_{\text{Finn}}$  unter 0,61 liegt und einige Werte knapp an der Grenze zu einer guten Übereinstimmung ( $r_{\text{Finn}} \geq 0,70$ ) liegen.

Auch die Interraterreliabilität des neu ins Leitfragesystem aufgenommenen Merkmals „Familiäres Anregungsmilieu“ zeigen bei zwei Untersuchungspersonen eine befriedigende und bei der dritten Untersuchungsperson sogar eine gute Übereinstimmung der Raterurteile auf.

|                         | Untersuchungs-<br>person 1<br>$r_{\text{Finn}}$ | Untersuchungs-<br>person 2<br>$r_{\text{Finn}}$ | Untersuchungs-<br>person 3<br>$r_{\text{Finn}}$ |
|-------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Mathematisches FSK      | 0,63                                            | 0,61                                            | <b>0,71</b>                                     |
| Sprachliches FSK        | <b>0,81</b>                                     | 0,65                                            | <b>0,86</b>                                     |
| Persistenz              | 0,68                                            | <b>0,76</b>                                     | <b>0,81</b>                                     |
| Prüfungsangst           | <b>0,81</b>                                     | <b>0,93</b>                                     | 0,65                                            |
| Emotionsregulation      | <b>0,71</b>                                     | <b>1</b>                                        | 0,63                                            |
| Hoffnung auf Erfolg     | 0,65                                            | 0,68                                            | 0,65                                            |
| Furcht vor Misserfolg   | 0,68                                            | <b>0,81</b>                                     | 0,68                                            |
| Intrinsische Motivation | <b>0,76</b>                                     | <b>0,81</b>                                     | <b>0,86</b>                                     |
| Extrinsische Motivation | <b>0,93</b>                                     | 0,68                                            | 0,63                                            |
| Arbeitsstil             | <b>0,86</b>                                     | <b>0,86</b>                                     | 0,68                                            |
| Selbständigkeit         | 0,61                                            | <b>0,81</b>                                     | 0,65                                            |
| Anregungsmilieu         | 0,68                                            | 0,61                                            | <b>0,86</b>                                     |

**Tabelle 17:** Interraterreliabilitäten aller Merkmale und Untersuchungspersonen

Zu Vergleichszwecken werden die Werte aus Eichhorn (2011) auf der nächsten Seite angeführt. Da das familiäre Anregungsmilieu bei dieser Diplomarbeit neu in das Leitfragesystem aufgenommen wurde, gibt es dafür bei Eichhorn (2011) keine Vergleichswerte.

|                         | Fall Björn<br>$r_{\text{Finn}}$ | Fall Moritz<br>$r_{\text{Finn}}$ |
|-------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Mathematisches FSK      | 0,64                            | 0,69                             |
| Sprachliches FSK        | <b>0,39</b>                     | <b>0,81</b>                      |
| Persistenz              | <b>0,79</b>                     | 0,64                             |
| Prüfungsangst           | 0,61                            | <b>0,87</b>                      |
| Emotionsregulation      | <b>0,71</b>                     | 0,62                             |
| Hoffnung auf Erfolg     | 0,61                            | <b>0,72</b>                      |
| Furcht vor Misserfolg   | <b>0,71</b>                     | <b>0,77</b>                      |
| Intrinsische Motivation | 0,50                            | <b>0,72</b>                      |
| Extrinsische Motivation | 0,69                            | <b>0,37</b>                      |
| Arbeitsstil             | <b>0,18</b>                     | <b>0,48</b>                      |
| Selbstständigkeit       | <b>0,75</b>                     | 0,66                             |

**Tabelle 18:** Gegenüberstellung der Finn-Koeffizienten (Eichhorn, 2011)

## 6 Diskussion

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass das Ziel, die Interraterreliabilitäten allgemein aber vor allem der Merkmale Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept, Extrinsische Motivation und Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität) zu verbessern, gelungen ist. Mehrere Veränderungen in der Vorgehensweise im Vergleich zu Eichhorn (2011) sind als Ursache für diese Verbesserung anzuführen:

- Steigerung der Videoqualität: Es gab keine einzige Beschwerde seitens der Rater bezüglich der Videoaufnahmen. Es konnten mimische Ausdrücke einwandfrei wahrgenommen werden.
- Intensivierung der Ratereinschulung: Durch die Einschulung der Rater in Kleingruppen, konnte auf individuelle Fragen und Verständnisprobleme eingegangen werden. Außerdem wurden die Rater auf die bei Eichhorn (2011) aufgetretenen Irrelevanzen besonders aufmerksam gemacht.
- Die Erweiterung der Facetten hat zusätzlich dafür gesorgt, dass die Rater keine Irrelevanzen in ihre Urteile einbezogen haben und, laut Instruktion, die Facetten als Bewertungsbasis herangezogen haben.
- Aufgrund der Fülle an Informationen in den Facetten, die für die Rater die Basis der Einschätzung darstellten, hat sich die Autorin dazu entschlossen, die Einschätzung durch die Rater zuhause durchführen zu lassen, damit sich jeder Rater in seinem Tempo und ohne Zeitdruck mit den Facetten vertraut machen konnte. Jeder Rater hatte vom Zeitpunkt der Einschulung bis zur Abgabe seiner Beurteilungen zumindest zwei Wochen lang Zeit.

Bezüglich der Ratingskala ist zu erwähnen, dass die Rater teilweise in ihren Begründungen erwähnen, dass sie in ihrer Einschätzung zwischen zwei Ratingstufen schwanken oder das Urteil knapp ausfiel (z.B. noch knapp durchschnittlich). Diesem Problem könnte man entgegen wirken, indem man die bisherige dreistufige auf eine fünfstufige Ratingskala erweitern würde.

Aufgrund von ökonomischen Gründen für Eltern und PsychologIn hat sich die Autorin dazu entschlossen, die Anamnese der Eltern mittels Fragebogen durchzuführen. Die Eltern der ersten Untersuchungsperson empfanden die Länge des Fragebogens als zu lang, was darin mündete, dass einige Fragen nicht beantwortet wurden. Die Eltern der

anderen Untersuchungspersonen hatten keine Probleme mit der Länge des Fragebogens. Die Analyse und Bewertung der einzelnen Merkmaleinschätzungen können als Grundlage herangezogen werden, um den Fragebogen zu verkürzen. Vor allem beim mathematischen und sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept werden die Elternangaben kaum berücksichtigt.

Die Vorteile einer alternativen Vorgehensweise, nämlich die Durchführung eines Interviews mit den Eltern, liegen in der Möglichkeit, auffällige Elternangaben näher explorieren zu können und Antworten auf alle Fragen zu bekommen.

Schon bei Eichhorn (2011) tritt das Problem der unterschiedlichen Gewichtung einzelner Items durch die Rater auf, das auch mit dieser Diplomarbeit nicht gelöst werden konnte. Nachdem in der Literatur leider keine Angaben betreffend Gewichtung gefunden wurden, könnte man das Problem entweder durch eine Trennschärfeanalyse der einzelnen Items angehen oder das Expertenurteil erfahrener Kinder- und JugendpsychologInnen einholen.

Eine ähnliche Schwierigkeit wirft die Frage auf, welches Verhalten als altersadäquat einzustufen ist, was besonders bei der Bewertung der Selbständigkeit zu unterschiedlichen Urteilen führte. Auch bei der Frage des elterlichen Anregungsmilieus fällt es den Ratern schwer einzuschätzen, welches Ausmaß als überdurchschnittlich, durchschnittlich oder unterdurchschnittlich anzusehen ist. Hier könnte ebenfalls ein Maßstab von Experten und Expertinnen hilfreich sein.

Im Gegensatz zu Eichhorn (2011) wurden, mit Ausnahme einer einzelnen Bewertung, keine Irrelevanzen sondern die Facetten als Beurteilungsbasis der Merkmale herangezogen. Dies wird einerseits auf die Einschulung in Kleingruppen und andererseits auf den längeren Zeitraum, der den Ratern zur Beurteilung zur Verfügung stand, zurückgeführt.

Bei den Merkmalen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ kommt es bei der zweiten Untersuchungsperson bei drei Ratern zu einer falschen Auslegung des fähigkeitsentsprechenden Wahlverhaltens, obwohl in der Einschulung und in der Facette deutlich darauf Bezug genommen wurde. Aufgrund der Fülle an Informationen, scheint diese Information bei diesen Ratern verlorengegangen zu sein.

## 7 Zusammenfassung

Die Diplomarbeit befasst sich mit der Erweiterung und Verbesserung des von Eichhorn (2011) erstellten Leitfragesystems zur Erfassung jener leistungsrelevanten Arbeitshaltungen, die für die Erbringung akademischer Leistungen relevant sind. Grundlage dafür bildet das *Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential* (Holocher-Ertl, 2008).

Das Inventar besteht aus einem Interviewleitfaden für die Exploration mit dem Kind, einem Elternfragebogen und Anleitungen für eine systematische Verhaltensbeobachtungen. Alle Items der drei genannten Komponenten wurden aus der aktuellen Literatur abgeleitet. Um ein für die Praxis brauchbares Instrumentarium zu erhalten, bewerteten 21 PsychologiestudentInnen die interessierenden Persönlichkeitseigenschaften leistungsrelevanter Arbeitshaltungen von zwei neunjährigen Buben und einer 14jährigen Jugendlichen. Als Bewertungsgrundlage standen dafür jeweils das transkribierte Interview mit dem Kind bzw. der Jugendlichen, der Elternfragebogen und für die Verhaltensbeobachtung die Videoaufnahme der AID 2.2-Testung zur Verfügung. Die Einschätzungen der 21 Rater wurden auf ihren Übereinstimmungsgrad, also ihre Interraterreliabilität überprüft.

Die Interraterreliabilitäten erzielten bei allen Persönlichkeitsmerkmalen über alle drei Untersuchungen hinweg zumindest befriedigende Werte, wobei man bei drei Werten sogar von einer sehr guten Übereinstimmung gesprochen werden kann. Für das Persönlichkeitsmerkmal Intrinsische Motivation konnte bei allen drei Untersuchungen eine gute Übereinstimmung gefunden werden. Die im Vergleich zu Eichhorn (2011) verbesserten Interraterreliabilitäten werden auf die von Eichhorn (2011) geforderte verbesserte Einschulung der Rater, Nachbesserung des Systems als auch auf die längere Zeitspanne, die den Ratern für die Beurteilung zur Verfügung stand, zurück geführt. Das bereits bei Eichhorn (2011) erwähnte Problem der unterschiedlichen Itemgewichtungen durch die Rater konnte mit dieser Arbeit nicht gelöst werden. Diese Diplomarbeit kann als Grundlage dafür dienen, dass Inventar zukünftig einerseits ökonomischer zu gestalten und andererseits mittels Trennschärfenanalyse oder Expertenurteile zu einer Gewichtungsregelung zu kommen. Daran anschließend sind neben der hier bereits bewiesenen hohen Reliabilität die weiteren Gütekriterien, im

speziellen die Validität, dieses Inventars zu überprüfen, bevor es für den Einsatz in der Praxis publiziert wird.

## 8 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.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1).

Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.

Brandstätter, V. (2003). *Persistenz und Zielablösung. Warum es oft so schwer ist, los zu lassen*. Göttingen: Hogrefe.

Bruner, R., & Zeltner, W. (1980). *Lexikon zur Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik*. München: Reinhardt.

Brunstein, J., & Heckhausen, J. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2), 228-249.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598-606.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., et al. (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. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. D. Dienstbier, *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Bd. 38). Lincoln: University on Nebraska Press.

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.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 5-8.

Dresel, M., & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales 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 other's emotion. *Development Psychology*, 27 (3), 448-455.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.

Eckert, C., Schilling, D., & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 41-48.

Eichhorn, T. (2011). *Systematische psychologisch-diagnostische Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen*. Wien: Universität Wien.

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.

Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.

Fagot, B. I. (1995). Parenting boys and girls. In M. H. Bornstein, *Handbook of parenting* (Bd. 1, S. 163-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., et al. (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., Peavis, 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., & Smolenski, C. (2005). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)*. Bern: Huber.

Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 224-237.

Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin, & O. P. John, *Handbook of personality: Theory and research* (S. 525-552). New York: Guilford Press.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3-24). New York: Guilford Press.

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* (S. 13-35). Washington, D.C.: American Psychological Association.

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. (1974). *Motivationsanalysen: Anspruchsniveau, Motivmessung, Aufgabenattraktivität und Mißerfolg, Spielen, Fühentwicklung leistungsmotivierten Verhaltens*. Berlin: Springer.

Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*. Frankfurt am Main: Lang.

Helmke, A., & Văth-Szusdzara, 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), 47-44.

Holocher-Ertl, S. (2008). *Hochbegabungsdiagnostik nach dem Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotential*. Wien: 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* (S. 351-372). New York: Guilford Press.

Kagan, J. (1964). *Matching familiar figures test (MFFT)*. Cambridge, MA: Harvard University.

Krishnakumar, A., & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviors: A meta-analytic review. *Family Relations*, 49, 25-44.

Krohne, H. W. (1985). Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung. Ein Zweiprozeß-Modell elterlicher Erziehungswirkung. In H. W. Krohne (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen* (S. 135-160). Weinheim: Edition Psychologie.

Krohne, H. W., & Hock, M. (2001). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 139-146). Weinheim: Beltz PVU.

Krohne, H. W., & Pulsack, A. (2000). *Erziehungsstil-Inventar (ESI)*. Weinheim: Beltz.

Krohne, H. W., Kohlmann, C.-W., & Schumacher, A. (1988). Beziehung zwischen elterlichen Erziehungsstilen und Angstbewältigungsdispositionen des Kindes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 167-183.

Kubinger, K. D. (2009). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum - Version 2.2 (AID 2.2)*. Göttingen: Beltz.

Kubinger, K. D., & Ebenhöf, J. (1996). *Arbeitshaltungen. Kurze Testbatterie: Anspruchsniveau, Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation, Impulsivität/Reflexivität (AHA)*. Frankfurt am Main: 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. *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., & Hau, K.-T. (1996). 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*, 51, 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. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.

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.

McClelland, D. C. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

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.

Network, N. E. (2002). Early child care and children's development prior to school entry. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.

Nicholls, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.

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.

Ratzke, K., & Cierpka, M. (1999). Der familiäre Kontext von Kindern, die aggressive Verhaltensweisen zeigen. In M. Cierpka (Hrsg.), *Kinder mit aggressivem Verhalten* (S. 25-60). Göttingen: Hogrefe.

Reichle, B., & Franiek, S. (2007). *Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkinder (DEAPQ-EL-GS)*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.

Reichle, B., & Franiek, S. (2009). Erziehungssil aus Elternsicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (1), 12-25.

Reitzle, M., Winkler-Metzke, C., & Steinhausen, H. (2001). Eltern und Kinder: Der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE). *Diagnostica*, 47 (4), S. 196.

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.

Rollett, B. (1997). *Lernen und Lehren: eine Einführung in die pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Wien: WUV-Universitäts-Verlag.

Rost, D. H., & Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)*. Frankfurt am Main: Swets Test Services.

Rülcker, T. (1995). Selbständigkeit und Schulbeginn. *Die Grundschulzeitschrift*, 9, 32-34.

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.

Schenk-Danzinger, L. (1987). *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schnabel, K. U. (1998). *Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analyse zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt*. Münster: Waxmann.

Schneewind, K. A., Beckmann, M., & Hecht-Jackl, A. (1985). *Familiendiagnostisches Testsystem*. München: Universität München, Institut für Psychologie.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.

Seel, N. (2000). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München, Basel: Reinhardt.

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.

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.

Sturzbecher, D., & Freytag, R. (2000). *Familien- und Kindergarten-Interaktionstest*. Göttingen: Hogrefe.

Suhr, L., & Döpfner, M. (2000). Leistungs- und Prüfungsängste bei Kindern und Jugendlichen - Ein multidimensionales 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* (S. 249-268). New York: Guilford Press.

Tiedemann, J. (1995). Kognitive Stile. In M. Amelang (Hrsg.), *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (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* (S. 168-203). Stuttgart: Enke.

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 London, 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* (S. 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: Reinhardt.

Weiner, B. (1970). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer.

Weiner, B. (1975). *Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung*. Bern: Huber.

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., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriesystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Wolf, B., & Wagner, S. (2003). Der Situationsansatz im Zeitvergleich und Längsschnitt. Einschätzung von Erzieherinnen, Untersuchungsleiterinnen, Lehrern, Kinder und Eltern. In B. Wolf, A. Stuck, & G. Hippchen (Hrsg.), *Persistenz* (S. 295-325). Aachen: Shaker.

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Essex: Pearson Education Limited.

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 eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.*

## IV Anhang

Im Anhang A bis C sind, nach Untersuchungsperson getrennt, die Bewertungsgrundlagen für die Rater zu finden, im Anhang D das Beurteilungsformular. Den Abschluss bildet der Lebenslauf.

## 1 Anhang A - Untersuchungsperson 1

### Inventar zur systematischen psychologisch-diagnostischen Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen im Zuge einer AID 2.2 Testung

#### Teil 1: Elternfragebogen

|                                        |             |
|----------------------------------------|-------------|
| Name des Kindes: Untersuchungsperson 1 | geb. 4/2003 |
| Schule und Klasse: VS, 3B              |             |
|                                        |             |

#### Fähigkeitsselbstkonzept:

##### Fragen zur Wechselwirkung von FSK und Leistung:

Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Rechenprobe oder Mathematikschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK 1)

Tut sich leicht und ist selbstsicher

Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Ansage oder Deutschschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK2)

Unauffällig, sicher

##### Fragen zum Vergleich mit der Bezugsgruppe:

Sind die Geschwister des Kindes leistungstärker oder leistungsschwächer in Mathematik? (Wenn keine Geschwister vorhanden sind, orientieren Sie sich bitte an der Leistung des besten Freundes/der besten Freundin) (EA-FSK3)

Kann Mutter nicht sagen

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.) (EA-FSK4)

Kann Mutter nicht sagen

Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Mathematik ein? (EA-FSK5)

Kann Mutter nicht sagen

Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Deutsch ein? (EA-FSK6)

Kann Mutter nicht sagen

Zeugnisse der andern Kinder sind schlechter. Tobias strengt sich dabei nicht an, geht ganz einfach.

#### Persistenz

##### Fragen zur ausdauernden Beschäftigung mit einer Aufgabe:

Kommt es vor, dass die Bearbeitung oder Lösung der Hausaufgabe schwer fällt? Wenn Ja, mit welcher Ausdauer beschäftigt sich das Kind damit? (EA-P1)

Es kommt kaum vor, dass die Hausaufgaben schwer fallen.

Manchmal überliest er etwas, dann gibt es Fehler.  
Lesetest immer sehr gut.

Führt das Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende? (Wolf und Wagner (2003)) (EA-P2)  
ja

Lässt sich das Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben leicht unterbrechen und ablenken? (EA-P3)  
Ja, wenn ihn etwas nicht freut. (Klo, Spiele, Essen)

Was uns Spaß macht, machen wir ausdauernder. Wie sieht es bei Pflichtaufgaben Ihres Kind aus? Wie ausdauernd beschäftigt es sich mit Aufgaben die weniger Spaß machen? (EA-P4)  
-

**Fragen zur Wiederaufnahme von unterbrochenen Aufgaben:**

Greift das Kind Hausaufgaben, die ihm misslingen oder die es nicht zu Ende gebracht hat, wieder auf?  
(EA-P5)  
Je nach Interesse

**Fragen zur Verfolgung eines langfristigen Ziels:**

Setzt sich das Kind Ziele im schulischen Kontext, die es dann auch zu erreichen versucht (z.B.: Verbesserung der Schulnachrichtsnote bzw. Zeugnisnote, Verbesserung bei der nächsten Schularbeit, Ansage oder Rechenprobe)? (EA-P6)  
Zeugnis mit lauter 1er.  
Er kann die Konsequenzen gut einschätzen (betreffend Jobs)

Setzt sich das Kind Ziele bei Hobbys, die es dann auch zu erreichen versucht (im Sport, Musikinstrument, Pfadfindern, ...)? (EA-P7)  
-

Wie groß ist die Bereitschaft, für die Erreichung der gesetzten Ziele zu üben? (EA-P8)  
Er strengt sich an

Beschäftigt sich das Kind über mehrere Wochen und Monate mit einem Thema? Lässt es ein Gedanke, eine Idee nicht los? ( Wolf und Wagner (2003)) (EA-P9)  
Vertieft sich sehr

**Fragen zur persönlichen Wichtigkeit einer Leistungsdimension und zur Wahrnehmung\_von Fähigkeiten:**

Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (EA-P10)  
Ja. Langsam kommt der Ehrgeiz.  
Früher war es ihm egal.

Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen außerhalb der Schule zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (EA-P11)  
-

**Frage zum Zusammenhang betreffend geringem FSK mit geringerer Persistenz und weniger Anstrengungsbereitschaft:**

Zeigt das Kind regelmäßig Verzögerungstaktiken, Unterbrechungen, Widerwillen, Unmut oder verbale negative Äußerungen (z.B: „schon wieder ein Aufsatz“, „ich hasse Mathe“, „das mache ich morgen“) bei der Erledigung der Hausübung in den Fächern Mathematik und/oder Deutsch? (EA-P12)  
-

**Prüfungsangst**

**Fragen zum Erleben von evaluativen Situationen (Eichhorn, 2011):**

Geht Ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran? (EA-Prü1)  
-

Wie verhält sich Ihr Kind vor einer Prüfung bzw. Schularbeit? (EA-Prü2)

-

Ist es Ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden? (EA-Prü3)

Meldet sich schon

Fällt es Ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen vorzutragen? (EA-Prü4)

Macht er gerne

**Frage zum häufigen Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:**

Beschäftigen Ihr Kind Misserfolge noch lange? (EA-Prü5)

Wird zornig; es nagt an ihm

## Emotionsregulation

**Fragen zur benötigten Hilfestellung bei der Emotionsregulation in belastenden Situationen (Eichhorn, 2011):**

Braucht Ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig Ihre Unterstützung? (EA-E1)

Kann er in der Zwischenzeit schon alleine.

Wenn Mutter da ist, kommt er; aber beruhigt sich schnell.

**Fragen zu adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien:**

Wie reagiert Ihr Kind auf einen Misserfolg in der Schule? (EA-E2)

zornig

Wie gut erträgt es Ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen? (EA-E3)

-

Wie reagiert Ihr Kind, wenn es provoziert wird? (EA-E4)

Er nimmt es sich zu Herzen, weint, wird wütend.

Er geht in der Pause aufs Klo und die Kinder verstecken seine Sachen. Das ist für ihn unangenehm. Da muss sich etwas ändern.

(Mutter war zwischen den Testungen beim Direktor und der Umstand wurde aus der Welt geschaffen)

Wie reagiert Ihr Kind wenn es beim Spielen verliert? (EA-E5)

-

Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es dann Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen? (EA-E6)

-

**Frage zu Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten (Eichhorn, 2011):**

Zeigt Ihr Kind Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten? (EA-E7)

-

## Leistungsmotivation

**Fragen zum Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechenden Wahlverhalten:**

Wie hoch schätzen Sie das Anspruchsniveau Ihres Kindes an seine eigenen schulischen Leistungen ein? (EA-LM1)

strengt sich an, vor allem wenn es mit Belohnung verbunden ist.

**Fragen zur erhöhten Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter (Eichhorn, 2011):**

Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss? (EA-LM2)

-

## Intrinsische und extrinsische Motivation

**Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation:**

Bereitet es Ihrem Kind Freude, sich neues Wissen anzueignen? (EA-In/Ex1)

Je nach Interesse

**Fragen zur Differenzierung extrinsischer (antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung) und intrinsischer (Belohnung durch die Handlung selbst) Motivation:**

Wie reagieren Sie auf gute schulische Leistungen Ihres Kindes? (EA-In/Ex2)

Bei mehreren sehr positiven Leistungen mit Lob und Belohnung.

Wenn er sich nicht bemüht und es laufen lässt mit etwas Üben.

Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen? (EA-In/Ex3)

Ja

**Fragen zur Identifikation mit dem Gegenstandsbereich:**

Wie interessant bzw. anregend empfindet Ihr Kind den Unterricht? (EA-In/Ex4)

Tobias ist eher gelangweilt

Zeugnisnote in Sachkunde 2, weil ihn die Themen in der 2. Klasse nicht interessiert haben.

An welchen Fächern zeigt Ihr Kind besonders bzw. viel Interesse? (EA-In/Ex5)

Mathematik, Sachkunde (weil in der 3. Klasse andere Themen unterrichtet werden)

Wie viel Engagement und Mitarbeit zeigt Ihr Kind während des Unterrichts? (EA-In/Ex6)

?

**Fragen zur Anerkennung der Familie als auch zum sozialen Vergleich mit den Peers:**

Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen? (EA-In/Ex7)

Schon wichtig

**Fragen zur Differenzierung von schulischer und außerschulischer Motivation (Eichhorn, 2011):**

Wie viele Hobbys des Kindes sind leistungs- und konkurrenzbezogen? (EA-In/Ex8)

Eher nicht

Investiert Ihr Kind viel Zeit zum Erlernen außerschulischer Fertigkeiten? (EA-In/Ex9)

Eher nicht

**Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität)**

**Fragen zu Fehlerhäufigkeit und Bearbeitungsdauer bei schwer fallenden Aufgaben:**

Wenn Ihr Kind eine Aufgabe lösen soll, die ihm schwer fällt, wie handelt es dann? Nimmt es sich die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelt Ihr Kind spontan, ohne sich weiter mit einer Problemanalyse zu befassen? (EA-I/R1)

spontan

Erzielt Ihr Kind mit seiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (EA-I/R2)

Eher nicht

Wie oft passieren Ihrem Kind Flüchtigkeitsfehler bei schulischen Aufgaben? (EA-I/R3)

teilweise

Kontrolliert Ihr Kind seine Lösungen oder akzeptiert es die erzielten Ergebnisse ohne Überprüfung, auch wenn sie noch so unlogisch sind? (EA-I/R4)

Kontrolliert nicht selbst

Ist es Ihrem Kind wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch - Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (EA-I/R5)

ja

**Selbständigkeit**

**Fragen zum Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:**

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei Schul- oder Hausaufgaben, die es eigentlich selbstständig durchführen könnte? (EA-S1)

nein

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei alltäglichen Aufgaben, die es eigentlich selbständig durchführen könnte? (EA-S2)

nein

Packt Ihr Kind seine Schultasche selbständig oder benötigt es Ihre Unterstützung? (EA-S3)

ja

Weiß Ihr Kind eigenständig über schulische Termine Bescheid (Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Stundenplan, Ausflüge, Exkursionen, ...)? (EA-S4)

ja

Vergisst Ihr Kind häufig Dinge in der Schule, die es zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigt? (EA-S5)

nein

Beginnt Ihr Kind zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigt es dabei Ihre Unterstützung? (EA-S6)

Derzeit noch keine Vorbereitung nötig

**Fragen zu eigenständigem Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen:**

Kann Ihr Kind schon viele Probleme des Alltags selbst lösen? (EA-S7)

ja

## **Anregungsmilieu**

**Fragen zu den elterlichen erfolgsorientierten Interventionsstrategien und zum Anspruchsniveau:**

Wie wichtig sind Ihnen gute schulische Leistungen? (EA-A1)

-

Welche schulische Leistung erwarten Sie von Ihrem Kind? (EA-A2)

-

Wie reagieren Sie, auf gute Leistungen Ihres Kindes? (EA-A3)

-

Wie reagieren Sie, wenn Ihr Kind eine schlechte Leistung erbringt? (EA-A4)

üben

Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (EA-A5)

Fernsehverbot

Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (EA-A6)

ja

Gibt es bei Ihnen zuhause klare Regeln, an die sich das Kind zu halten hat? (EA-A7)

ja

**Fragen betreffend Emotionsregulation:**

Eltern beeinflussen die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation durch ihre Reaktion auf kindliche Gefühle: Wenn Sie merken, dass Ihr Kind wütend wird, wie reagieren Sie dann? (EA-A8)

Lasse es zu, danach wird gesprochen

**Fragen nach der elterlichen Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:**

Kann Ihr Kind in allen Situationen auf Ihre Unterstützung zählen? (EA-A9)

ja

Wie würden Sie die Beziehung mit Ihrem Partner einschätzen? (eher schlecht – gut – sehr gut???)  
(EA-A10)

sehr gut

**Fragen nach der elterlichen Involviertheit:**

Nehmen Sie an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil?  
(EA-A11)

manchmal

Wissen Sie, wo und mit wem Ihr Kind seine Freizeit verbringt? (EA-A12)

ja

Wissen Sie, wann Ihr Kind eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hat? (EA-A13)

ja

Wenn Ihr Kind Fragen bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hat, kann es dann zu Ihnen kommen? (EA-A14)

ja

Wissen Sie über die Noten Ihres Kindes Bescheid? (EA-A15)

ja

**Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt:**

Machen Sie mit Ihrem Kind häufig Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (EA-A16)

ja

Gehe Sie mit Ihrem Kind gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringen Sie gemeinsam Zeit in der Natur? (EA-A17)

Schwimmen – ja,  
weniger Sport

Besitzt Ihr Kind altersadäquates Spielzeug und altersentsprechenden Lesestoff? (EA-A18)

ja

Ermöglichen Sie Ihrem Kind Hobbys und Freizeitaktivitäten, auch wenn sie für Sie kostspielig oder zeitaufwändig sind? (EA-A19)

ja

**Inventar zur systematischen psychologisch-diagnostischen  
Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung  
zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen  
im Zuge einer AID 2.2 Testung**

**Teil 2: Leitfaden für die Exploration und Verhaltensbeobachtung mit Schulkindern**

Name d. Kindes: **Untersuchungsperson 1**  
Schule: **VS**

Geb. Datum: **4/2003**  
Klasse: **3B**

**Fähigkeitsselbstkonzept:**

**Fragen zur Einschätzung des individuellen FSKs:**

In welchen Fächern bist du besonders gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse, Wissen...)? (K-FSK1)

**Ich bin überall gut**

In welchen Fächern bist du weniger gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse., Können...)? (K-FSK2)

-



Fähigkeitsaufwertende bzw. -abwertende Spontanäußerungen vor oder während ausgewählter AID 2.2 Untertests (z.B.: „Das kann ich“, „Da bin ich gut“, „Das ist leicht“, „Oje, nicht Rechnen“, „Das kann ich nicht“, „Das ist mir zu schwierig“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“).

Sprachliches FSK: Untertest *Synonyme Finden* und Untertest *Funktionen Abstrahieren* (K-FSK3)

**Video 1**

Mathematisches FSK: Untertest *Angewandtes Rechnen* (K-FSK4)

**Video 1**

**Fragen zur Wechselwirkung von FSK und Leistung:**

Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Rechenprobe/Mathematikschularbeit?

Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK5)

**Normal. Bin nicht aufgeregt**

Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Ansage/Deutschschularbeit? Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK6)

**Normal. Bin nicht aufgeregt**

Was glaubst du, wie du die Aufgaben heute lösen wirst? Was denkst du, wie gut wirst du bei Rechenaufgaben sein? Wie gut bei sprachlichen Aufgaben? (K-FSK7)

**Ich glaube, ich werde überall gut sein**

**Fragen zum Vergleich mit der Bezugsgruppe:**

Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis/bei der letzten Schularbeit in Mathematik und Deutsch? (K-FSK8)

**1er**

Im Vergleich zu deinen Mitschülern, wo liegst du in Mathematik? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK9)

**Weiß ich nicht**

Im Vergleich zu deinen Mitschülern wo liegst du in Deutsch? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK10)

Weiß ich nicht

**Frage zum intraindividuellen Leistungsvergleich:**

Lass uns deine Schulleistungen in Mathematik und in Deutsch vergleichen. Findest du, dass du in Mathe gleich gut bist wie in Deutsch? Oder würdest du sagen, dass deine Leistungen in einem Fach besser sind als im anderen? (K-FSK11)

Bin überall gut

**Fragen betreffend Wahlverhalten (Eichhorn, 2011):**



Mathematisches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Angewandtes Rechnen traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK12)

Video 1

Macht es dir Spaß, richtig knifflige und schwierige Aufgaben in Mathe zu lösen? (K-FSK13)

Ja



Sprachliches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Synonyme finden und Untertest Funktionen Abstrahieren traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK14)

Video 1

Macht es dir Spaß, richtig schwierige und herausfordernde Aufgaben oder Themen in Deutsch zu bearbeiten? (K-FSK15)

-

**Fragen zum Attributionsstil:**

Was ist für dich eine gute Leistung in der Schule? (K-FSK16)

Wenn ich ein Pickerl bekomme oder ‚sehr gut‘ unter der Arbeit steht. Das passiert manchmal.  
Es ist ihm wichtig gut zu sein, denn dann ist Mama sehr stolz auf mich – und ich auch.

Was ist für dich eine schlechte Leistung in der Schule? (K-FSK17)

Wenn er ein trauriges Smiley oder ein ‚sehr schlampig‘ bekommt. Das kommt aber nur selten vor.

Wenn du eine gute Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung? (K-FSK18)

Weil er ein guter Rechner ist.

Wenn du eine schlechte Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine nicht so gute Leistung? (K-FSK19)

Das passiert fast nie

Wenn du eine gute Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung? (K-FSK20)

Weiß nicht

Wenn du eine schlechte Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine nicht so gute Leistung? (K-FSK21)

Das passiert fast nie

## Persistenz:

### Fragen zur ausdauernde Beschäftigung mit einer Aufgabe:



Wie beharrlich ist das Kind bei Aufgaben, die ihm schwer fallen in den Untertests *Angewandtes Rechnen, Antizipieren und Kombinieren* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? (K-P1)

#### Video 1

Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, was machst du dann? Versuchst du die Aufgabe selbst zu lösen oder holst du dir Hilfe und Unterstützung? (K-P2)

Hausaufgabe ist nicht schwierig

Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, lässt du dich dann ablenken? Brauchst du Pausen? Wie lange brauchst du dann, bis die Hausaufgabe tatsächlich erledigt ist? (K-P3)

In der Lernstunde kann man keine Pause machen

Wenn dir einmal etwas schwer fällt oder länger dauert, lässt du es dann lieber bleiben? (K-P4)

Ich mach es immer fertig

Kommt es vor, dass du dich in eine Sache so vertiefst, dass du rund um dich alles vergisst? (K-P5)

Ja, wenn ich mit den Transformers spiele

Wenn du mit etwas begonnen hast, willst du es dann unbedingt fertig bringen? (K-P6)

Ja

Wenn du etwas nicht verstehst oder nicht kannst, übst du dann solange, bist du es kannst? (K-P7)

ich versuche es

### Fragen zur Wiederaufnahme von unterbrochenen Aufgaben:



Äußert das Kind in den Testpausen oder nach Testende weitere konkrete Lösungsvorschläge bzw. lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben – nimmt es somit die misslungene bzw. unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf? (K-P8)

#### Video 1

### Fragen zur persönlichen Wichtigkeit einer Leistungsdimension und zur Wahrnehmung\_von Fähigkeiten:

Wie wichtig ist es dir gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (K-P9)

wichtig

Wie wichtig ist es dir gute Leistungen bei Hobbys zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (K-P10)

-

### Frage zum Nutzen-Kosten-Theoretischen Modell:

Stell dir vor, du lernst gerade für eine wichtige Schularbeit/Ansage/Rechenprobe/Test, die morgen statt findet und du hast noch nicht den ganzen Stoff gelernt. Plötzlich läutet das Telefon und ein Freund/eine Freundin möchte mit dir etwas Lustiges unternehmen, wie zum Beispiel ins Kino gehen oder das neueste Spiel auf der Playstation ausprobieren. Was tust du? (K-P11)

Fertig lernen

## Prüfungsangst:

### Fragen zum Erleben von evaluativen Situationen (Eichhorn, 2011):

Bist du vor Schularbeiten oder Tests aufgeregt? Wie fühlt sich das an? (K-Prü1)

Nur ein bisschen

Ist es dir unangenehm, dich in der Schule zu melden, auch wenn du die Lösung weißt? (K-Prü2)

Nein

Ist es dir unangenehm, in der Klasse laut vorzulesen? (K-Prü3)

Nein

Ist es dir unangenehm, etwas an der Tafel zu erklären oder Referate zu halten? (K-Prü4)

-

**Fragen zur Wahrnehmung der elterlichen Strenge und zur Kombination aus hoher Leistungserwartung und bestrafendem Erziehungsstil:**

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine schlechte Note bekommst? Gibt es Konsequenzen oder Strafen? (K-Prü5)

Mehr üben, keine Strafen

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine gute Note bekommst? (K-Prü6)

Sie sind glücklich. Vielleicht bekomme ich eine Belohnung. Je besser das Zeugnis, desto größer die Belohnung

Wie wichtig sind deinen Eltern gute Noten? (K-Prü7)

Wichtig – damit ich später ein gutes Leben habe.

Erwarten deine Eltern gute Noten von dir? (K-Prü8)

ja

Erwartest du von dir selbst gute Noten? (K-Prü9)

Ja, denn dann bekomme ich eine Belohnung

**Frage zum häufigen Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:**

Wenn dir eine Schularbeit/Ansage/Rechenprobe oder mündliche Leistung (Vorlesen, Referat) in der Schule einmal nicht so gut gelungen ist, denkst du dann noch lange über diese Situation nach? (K-Prü10)

-

**Fragen zum Zeitdruck:**



Verstärken sich beobachtete körperliche Anzeichen bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü11)

Video 1



Verstärken sich beobachtete Äußerungen des Nichtkönnens und Gedanken sozialer Vergleiche bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü12)

Video 1

**Fragen zur Besorgtheitskomponente:**

Wie geht es dir, während du eine Schularbeit oder einen Test schreibst? (K-Prü13)

gut

Machst du dir während der Schularbeit Sorgen, welche Note du bekommen wirst? (K-Prü14)

Nein

Denkst du während der Schularbeit darüber nach, dass deine Mitschüler die Aufgaben vielleicht besser bearbeiten? (K-Prü15)

Nein



Äußert das Kind in der Testsituation negative Gedanken 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.“? (K-Prü16)

#### Video 1

#### **Fragen zu den kognitiven, körperlichen, behavioralen und emotionalen Symptomen der Prüfungsangst:**



Zeigen sich körperliche Anzeichen von Anspannung wie Zappeln mit den Beinen, Kauen auf den Nägeln, Zittern, steife Sitzhaltung? (K-Prü17)

#### Video 1



Zeigen sich emotionale Anzeichen von Angst wie verzweifelter Gesichtsausdruck, Weinen, vermehrter Blick zur Mutter, Suche nach Körperkontakt mit der Mutter? (K-Prü18)

#### Video 1



Zeigen sich kognitive Anzeichen von Angst wie Unaufmerksamkeit bei den 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), oder übermäßiges hektisches Sprechen? (K-Prü19)

#### Video 1

#### **Emotionsregulation:**

#### **Fragen zur benötigten Hilfestellung bei der Emotionsregulation in belastenden Situationen (Eichhorn, 2011):**



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 besonders bei älteren Kindern negativ zu bewerten. (K-E1)

#### Video 1

#### **Fragen zu adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien:**



Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge während 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 Hinweise auf eine weniger gut entwickelte Emotionsregulationskompetenz. (K-E2)

#### Video 1

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? (K-E3)

Nein

Gibt es etwas, was dir in diesen Situationen hilft? (K-E4)

-

## Leistungsmotivation:

### Fragen zum Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechenden Wahlverhalten:



Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Hoffnung auf Erfolg schließen lassen: „Das schaffe ich leicht.“ „Die nächste Aufgabe schaffe ich noch besser.“, „Das wird kein Problem für mich.“, „Ich bin sicher das ich das besser mache, als die anderen Kinder.“. (K-LM1)

Video 1



Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Furcht vor Misserfolg schließen lassen: „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.“, „Ich kann solche Aufgaben nicht.“. (K-LM2)

Video 1



Welches Wahlverhalten zeigt das Kind während der AID 2.2-Testung? Wählt es zu leichte bzw. zu schwierige vs. fähigkeitsentsprechende Aufgaben aus? (K-LM3)

Video 1

### Fragen zum Attributionsstil (Eichhorn, 2011):

Worauf führst Du Erfolge zurück? (K-LM4 → siehe Antworten FSK18 und FSK 20)

Worauf führst Du Misserfolge zurück? (K-LM5 → siehe Antworten FSK19 und FSK 21)

### Frage zu eingefordertem Feedback:



Äußert das Kind im Verlauf der Testung das Bedürfnis nach Feedback („Wie gut bin ich?“, „Wie lösen andere Kinder das?“, „Bin ich besser als die anderen Kinder?“) (K-LM6)

Video 1

### Fragen zur erhöhten Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter (Eichhorn, 2011):

Wie gerne erledigst du Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst? (K-LM7)

Nicht gerne. Ich mag keine schwierigen Aufgaben. Extrem Anstrengen ist nicht gerade meine Stärke.

### Fragen zum Verhaltensbeobachtungskatalog zur Erfassung von Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Misserfolg (Eichhorn, 2011):



Ist das Kind stolz auf gute Leistungen? Stolz Kinder erheben den Kopf, lächeln, richten sich auf, machen triumphierende Gesten (Arme in der Luft, klatschen in die Hände,...), rufen ihren Triumph aus, präsentieren ausgiebig die Aufgabenlösung. (K-LM8)

Video 1



Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolg? 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. (K-LM9)

Video 1

## Intrinsische/Extrinsische Motivation:

### Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation:

Macht es dir Spaß, etwas Neues zu lernen? Warum?(K-In/Ex1)

Ja, weil ich endlich etwas Neues lerne.

**Fragen zur Differenzierung extrinsischer (antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung) und intrinsischer (Belohnung durch die Handlung selbst) Motivation:**

Was motiviert dich zum Lernen? (K-In/Ex2)

Belohnung

Was ist der Grund dafür, wenn du dich in der Schule ganz besonders anstrengst? (K-In/Ex3)

Belohnung: Spielzeug, Mc Donald's-Essen

Wie wichtig ist es dir, für gute schulische Leistungen eine Belohnung wie zum Beispiel gute Note, Geschenke, Geld oder die Anerkennung der Klassenkollegen zu bekommen? (K-In/Ex4)

Sehr wichtig

Welche Vorteile bringen dir gute Noten? (K-In/Ex5)

-

Welche Nachteile bringen dir schlechte Noten? (K-In/Ex6)

-

Vermeidest du schlechte Leistungen in der Schule und warum? (K-In/Ex7)

-

Wie möchtest du heute bei diesem Test abschneiden? Warum – was motiviert dich dazu? (K-In/Ex8)

Ich möchte überall gut abschneiden



Möchte das Kind mit seinem Wissen und Können den Testleiter imponieren? (K-In/Ex9)

Video 1



Fordert das Kind vom Testleiter Lob und Anerkennung? (K-In/Ex10)

Video 1

**Fragen zur Identifikation mit dem Gegenstandsbereich:**

Welche Schulfächer interessieren dich? (K-In/Ex11)

Mathematik, Sachkunde

In welchen Fächern fällt es dir leichter, dich zum Lernen zu motivieren? (K-In/Ex12)

Überall gleich

In welchen Fächern fällt es dir schwerer, dich zum Lernen zu motivieren? (K-In/Ex13)

nirgends

Erledigst du Schulaufgaben auch wenn sie freiwillig sind? Wenn Ja, in welchen Fächern? (K-In/Ex14)

Nein

**Fragen zur Anerkennung der Familie als auch zum sozialen Vergleich mit den Peers:**

Wie wichtig ist es in deiner Klasse, gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex15)

wichtig

Wie wichtig ist es in deinem Freundeskreis gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex16)

Ich habe keine Freunde. Ist mir egal. Ich sorg für mich selbst.

Wie wichtig ist es in deiner Familie, gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex17)

-

Ärgerst du dich, wenn andere besser sind als du? (K-In/Ex18)

Nein

### Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität)

#### **Fragen zu Fehlerhäufigkeit und Bearbeitungsdauer bei schwer fallenden Aufgaben:**

Wenn du eine Aufgabe gestellt bekommst, liest du dir dann die Angabe konzentriert durch, oder startest du gleich mit der Aufgabenlösung? (K-I/R1)

Ja, ich lese sie mir durch.

Wenn du eine Aufgabe lösen musst, die dir schwer fällt, wie gehst du dann vor? Nimmst du dir die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelst du spontan und schnell, ohne dich weiter mit der Aufgabe auseinanderzusetzen? (K-I/R2)

Ich denke in meinem Kopf, wie es gehen könnte. Ich schreibe Ergebnis erst auf, wenn ich es weiß.

Erzielst du mit deiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (K-I/R3)

Ja

Wie oft passieren es, dass in deinem Heft steht „Leider zu viele Flüchtigkeitsfehler“? (K-I/R4)

Sehr selten

Ist es dir wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (K-I/R5)

Nein

Wie oft kommt es vor, dass du dir die erledigte Aufgabe nochmals durchliest, um mögliche Fehler korrigieren zu können? (K-I/R6)

Ich gebe sie einfach ab.

Überlegst du dir, bevor du etwas machst, ob es funktionieren kann? (K-I/R7)

Ja

Triffst du gern schnelle Entscheidungen? (K-I/R8)

Ja

#### **Fragen zur Verhaltensbeobachtung der AID 2.2-Subtests Realitätssicherheit, Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit, Antizipieren und Kombinieren-figural als auch Analysieren und Synthetisieren:**

Wichtig dabei ist die subjektive Beurteilung der Itemschwierigkeit seitens des Kindes. Das Kind soll nach Bearbeitung jedes Items gefragt werden, ob die Aufgabe für sie/ihn leicht oder schwierig war. Nur schwierig empfundene Items können für die Beurteilung des Arbeitsstils herangezogen werden!



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Realitätssicherheit*? Eine längere Betrachtungszeit und vereinzelt richtige Antworten, deuten auf einen reflexiven Arbeitsstil hin, sehr geringe Betrachtungszeiten mit sofortiger Nennung von (teils irrelevanten) fehlenden Details sind Hinweis auf einen impulsiven Arbeitsstil. (K-I/R9)

#### Video 1



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit*? Eine längere Betrachtungszeit des Kärtchensets vor dem ersten Arbeitsschritt, das Betrachten 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 zeigt 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 wurden. (K-I/R10)

#### Video 1



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben in den Untertests *Antizipieren und Kombinieren-figural* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? Eine längere Betrachtungszeit der vorgelegten Puzzleteile bzw. Würfel und ein anschließend bedachtes Zusammenfügen der passenden Teile sind Indiz für einen reflexiven Arbeitsstil. Eine sehr kurze Betrachtungszeit, die kombiniert ist mit vielen falschen Fehlversuchen beim Zusammenfügen des Stimulimaterials (trial- und error-Strategie) legen einen impulsiven Arbeitsstil nahe. (K-I/R11)

Video 1

## Selbständigkeit

### **Fragen zum Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:**

Weißt du wann Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Ausflüge, Exkursionen, ... statt finden? (K-S1)

Ja

Vergisst du häufig Dinge in der Schule, die du zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigst? (K-S2)

Nein

Rufst du häufig Schulkollegen an, weil du vergessen hast, was als Hausaufgabe zu erledigen ist oder bist du die Person, bei der alle nachfragen? (K-S3)

-

Beginnst du zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigst du dabei die Erinnerung von deinen Eltern? (K-S4)

-

Packst du deine Schultasche selbständig? (K-S5)

Mama macht das für mich, ich bin ein Faulilein

### **Fragen zu eigenständigem Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen:**

Bekommst du regelmäßig Taschengeld? (K-S6)

Ja, 10 Euro im Monat

Darfst du dein Taschengeld ausgeben wie du möchtest? (K-S7)

Ja

Darfst du über deine Kleidung oder deine Frisur selbst entscheiden? (K-S8)

Das macht Mama

Kümmerst du dich regelmäßig um eine Pflanze oder ein Tier? (K-S9)

-

Übernimmst du regelmäßig Aufgaben im Haushalt (Müll, Geschirrspüler ein- oder ausräumen, Tisch decken, ...)? (K-S10)

Nein

Darfst du selbständig darüber entscheiden, was du in deiner Freizeit unternimmst? (K-S11)

Ja

Kannst du schon viele Probleme selbst lösen? (K-S12)

Ja, viele

Stell dir vor, dass deine Eltern und du bei einer Entscheidung nicht einer Meinung seid. Akzeptieren deine Eltern deine Entscheidung, wenn sie vernünftig ist? (K-S13)

-

## **Anregungsmilieu**

### **Fragen zu den elterlichen erfolgsorientierten Interventionsstrategien und zum Anspruchsniveau:**

Welche schulischen Leistungen erwarten deine Eltern von Dir?

(K-A1 → siehe Antworten K-Prü8)

Wie reagieren deine Eltern auf gute Schulleistungen? (K-A2 → siehe Antworten K-Prü 6)

Wie reagieren deine Eltern auf schlechte Schulleistungen? (K-A3 → siehe Antworten K-Prü5)

Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (K-A4 → siehe Antworten K-Prü5)

Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (K-A5)

immer

Gibt es bei Euch zuhause klare Regeln, die du normalerweise einhalten musst? (K-A6)

ja

### **Fragen betreffend Emotionsregulation:**

Mit wem kannst du über Probleme sprechen? (K-A7)

Mama und Papa

Wenn du sehr traurig oder sehr aufgeregt bist oder dich sehr über etwas freust, wie reagieren dann deine Eltern? Trösten sie dich oder freuen sie sich mit dir? (K-A8)

ja

### **Fragen nach der elterlichen Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:**

Kannst du dich in allen Situationen auf die Unterstützung deiner Eltern verlassen? (K-A9)

ja

### **Fragen nach der elterlichen Involviertheit:**

Nehmen deine Eltern an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil? (K-A10)

ja

Wissen deine Eltern mit wem und wo du deine Freizeit verbringst? (K-A11)

ja

Wissen deine Eltern wann du eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hast?

(K-A12)

ja

Wenn du bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hast, kannst du dann zu deinen Eltern gehen? (K-A13)

-

Wissen deine Eltern über deine Noten Bescheid? (K-A14)

ja

### **Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt:**

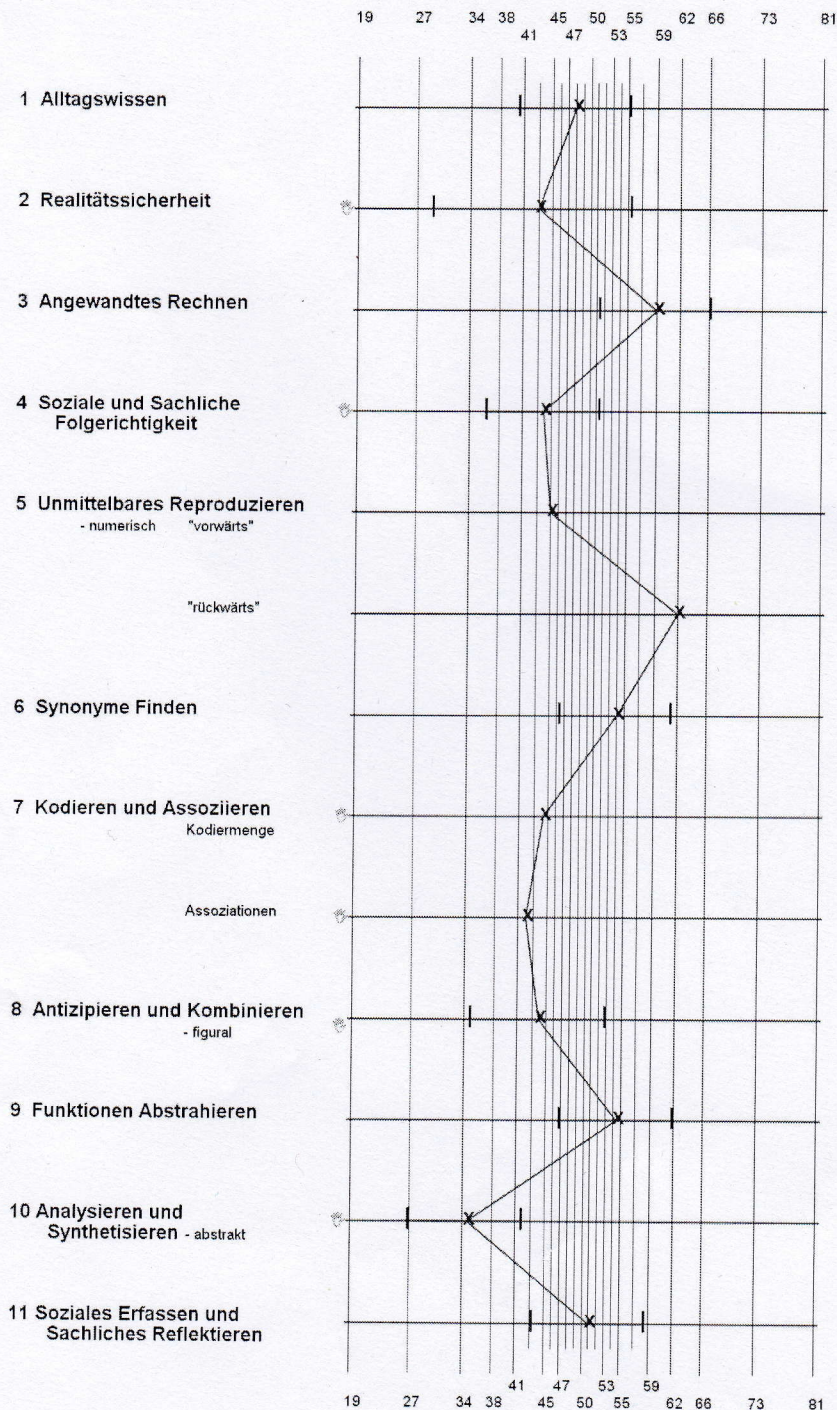
Macht ihr Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (K-A15)

Paris, London, zur Oma fahren

Gehst du mit deiner Familie gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringt ihr einfach Zeit in der Natur? (K-A16)

Nein

# AID 2-Protokollbogen



Name: [REDACTED]  
 Vorname: [REDACTED]  
 Geburtsdatum: [REDACTED]  
 Alter: 9 Jahre, 6 Monate  
 Geschlecht: männlich  
 Wohnort: Wien  
 Schultyp: Volksschule  
 Klasse: 3  
 Testleiter(in): SHE  
 Datum: 6.11.2012

maximaler T-Wert

62

→ Range der "Intelligenz"

minimaler T-Wert

35

 → (untere Grenze der) Intelligenzquantität  
 zweitniedrigste Untertestleistung (T-Wert)  
 "Primär"-Intelligenzquotient (P-IQ)

| T  | IQ  | PR   |
|----|-----|------|
| 28 | --  | 44,0 |
| 35 | --  | 47,0 |
| 42 | --  | 63,7 |
| -- | 107 | 69,0 |

## Ergebnisse

| Untertest                                        | Block-kombination | Antwort-muster    | Punkt-sum-me | Fähig-keitspa-rameter | T-Wert | Konfidenz-intervall (alpha = 5%) |
|--------------------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------|-----------------------|--------|----------------------------------|
| 1 Alltagswissen                                  | 4-11-16           | XX--- XX--X XXX-- | 8            | -0.9                  | 48     | 41 - 56                          |
| 2 Realitätssicherheit                            |                   |                   | 6            |                       | 43     | 29 - 56                          |
| 3 Angewandtes Rechnen                            | 4-11-12           | XX--X XXX-X --XXX | 10           | 1.6                   | 59     | 52 - 67                          |
| 4 Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit         | 1-4               | XXX- -X ----      | 4            | -0.5                  | 44     | 37 - 52                          |
| 5 Unmittelbares Reproduzieren-numerisch          |                   |                   |              |                       |        |                                  |
|                                                  | "vorwärts"        | 4-5               |              |                       | 45     |                                  |
|                                                  | "rückwärts"       | 5-8               |              |                       | 62     |                                  |
| 6 Synonyme Finden                                | 4-11-10           | XXX-- ----X XXX-X | 8            | -1.1                  | 54     | 47 - 62                          |
| 7 Kodieren und Assoziieren                       |                   |                   |              |                       |        |                                  |
|                                                  | Kodiermenge       | 31                |              |                       | 44     |                                  |
|                                                  | Assoziationen     | 5                 |              |                       | 42     |                                  |
| 8 Antizipieren und Kombinieren-figural           | 1-5-3             | XX/ ----          | 5            | -1.4                  | 44     | 35 - 53                          |
| 9 Funktionen Abstrahieren                        | 4-5-12            | XXX-X XX--- XXXXX | 11           | 1.7                   | 55     | 47 - 62                          |
| 10 Analysieren und Synthetisieren-abstrakt       | 1-2               | ---- X- ----      | 1            | -4.6                  | 35     | 27 - 42                          |
| 11 Soziales Erfassen und Sachliches Reflektieren | 4-5-11            | XXXXX X---- -XX-X | 9            | 0.3                   | 51     | 44 - 59                          |

---

5a Unmittelbares Reproduzieren-figural/abstrakt

5b Merken und Einprägen

10a Strukturieren-visumotorisch

## Anmerkungen

### Bemerkungen zur Testauswertung

## 2 Anhang B - Untersuchungsperson 2

### Inventar zur systematischen psychologisch-diagnostischen Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen im Zuge einer AID 2.2 Testung

#### Teil 1: Elternfragebogen

|                                                        |                    |
|--------------------------------------------------------|--------------------|
| Name des Kindes: <b>Untersuchungsperson 2</b>          | geb. <b>4/2003</b> |
| Schule und Klasse: <b>3.Klasse VS (Ganztagsschule)</b> |                    |
|                                                        |                    |

#### **Fähigkeitsselbstkonzept:**

##### **Fragen zur Wechselwirkung von FSK und Leistung:**

Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Rechenprobe oder Mathematikschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK 1)

**Vertraut auf sein Können, wenig nervös**

Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Ansage oder Deutschschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK2)

**Eher nervös. Ist unsicher**

##### **Fragen zum Vergleich mit der Bezugsgruppe:**

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) (EA-FSK3)

**Leistungsstärker**

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.) (EA-FSK4)

**Leistungsstärker**

Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Mathematik ein? (EA-FSK5)

**Ist im vorderen Drittel**

Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Deutsch ein? (EA-FSK6)

**Durchschnittlich bis schwach**

#### **Persistenz**

##### **Fragen zur ausdauernden Beschäftigung mit einer Aufgabe:**

Kommt es vor, dass die Bearbeitung oder Lösung der Hausaufgabe schwer fällt? Wenn Ja, mit welcher Ausdauer beschäftigt sich das Kind damit? (EA-P1)

**Fällt schwer.**

**Kann sich schwer konzentrieren**

Führt das Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende? (Wolf und Wagner (2003)) (EA-P2)

Nein

Lässt sich das Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben leicht unterbrechen und ablenken? (EA-P3)

Ja

Was uns Spaß macht, machen wir ausdauernder. Wie sieht es bei Pflichtaufgaben Ihres Kind aus? Wie ausdauernd beschäftigt es sich mit Aufgaben die weniger Spaß machen? (EA-P4)

Versucht diese zu umgehen oder abzukürzen

**Fragen zur Wiederaufnahme von unterbrochenen Aufgaben:**

Greift das Kind Hausaufgaben, die ihm misslingen oder die es nicht zu Ende gebracht hat, wieder auf? (EA-P5)

Nein

**Fragen zur Verfolgung eines langfristigen Ziels:**

Setzt sich das Kind Ziele im schulischen Kontext, die es dann auch zu erreichen versucht (z.B.: Verbesserung der Schulnachrichtsnote bzw. Zeugnisnote, Verbesserung bei der nächsten Schularbeit, Ansage oder Rechenprobe)? (EA-P6)

Nein

Setzt sich das Kind Ziele bei Hobbys, die es dann auch zu erreichen versucht (im Sport, Musikinstrument, Pfadfindern, ...)? (EA-P7)

Ja

Wie groß ist die Bereitschaft, für die Erreichung der gesetzten Ziele zu üben? (EA-P8)

Nicht sehr ausgeprägt

Beschäftigt sich das Kind über mehrere Wochen und Monate mit einem Thema? Lässt es ein Gedanke, eine Idee nicht los? ( Wolf und Wagner (2003)) (EA-P9)

Ja

**Fragen zur persönlichen Wichtigkeit einer Leistungsdimension und zur Wahrnehmung\_von Fähigkeiten:**

Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (EA-P10)

Ja

Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen außerhalb der Schule zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (EA-P11)

Ja

**Frage zum Zusammenhang betreffend geringem FSK mit geringerer Persistenz und weniger Anstrengungsbereitschaft:**

Zeigt das Kind regelmäßig Verzögerungstaktiken, Unterbrechungen, Widerwillen, Unmut oder verbale negative Äußerungen (z.B: „schon wieder ein Aufsatz“, „ich hasse Mathe“, „das mache ich morgen“) bei der Erledigung der Hausübung in den Fächern Mathematik und/oder Deutsch? (EA-P12)

Ja

**Prüfungsangst**

**Fragen zum Erleben von evaluativen Situationen (Eichhorn, 2011):**

Geht Ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran? (EA-Prü1)

Leicht nervös, aber nicht ängstlich

Wie verhält sich Ihr Kind vor einer Prüfung bzw. Schularbeit? (EA-Prü2)

normal

Ist es Ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden? (EA-Prü3)

Nein – hängt vom Fach ab!

Fällt es Ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen vorzutragen? (EA-Prü4)

Eher nicht

**Frage zum häufigen Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:**

Beschäftigen Ihr Kind Misserfolge noch lange? (EA-Prü5)

Nein

**Emotionsregulation**

**Fragen zur benötigten Hilfestellung bei der Emotionsregulation in belastenden Situationen (Eichhorn, 2011):**

Braucht Ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig Ihre Unterstützung? (EA-E1)

Ja

**Fragen zu adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien:**

Wie reagiert Ihr Kind auf einen Misserfolg in der Schule? (EA-E2)

Findet es nicht gut. Beschäftigt sich aber nicht sehr lange damit.

Wie gut erträgt es Ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen? (EA-E3)

Relativ gut. Ist nicht besonders betroffen.

Wie reagiert Ihr Kind, wenn es provoziert wird? (EA-E4)

Ärgerlich, aggressiv, beleidigend, manchmal auch verletzt

Wie reagiert Ihr Kind wenn es beim Spielen verliert? (EA-E5)

Kann nicht sehr gut verlieren.

Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es dann Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen? (EA-E6)

Lässt Dampf ab

**Frage zu Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten (Eichhorn, 2011):**

Zeigt Ihr Kind Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten? (EA-E7)

Nein – hat aber manchmal sich abwechselnde Ticks

## **Leistungsmotivation**

**Fragen zum Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechenden Wahlverhalten:**

Wie hoch schätzen Sie das Anspruchsniveau Ihres Kindes an seine eigenen schulischen Leistungen ein? (EA-LM1)

gering

**Fragen zur erhöhten Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter (Eichhorn, 2011):**

Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss? (EA-LM2)

Nicht gerne

## **Intrinsische und extrinsische Motivation**

**Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation:**

Bereitet es Ihrem Kind Freude, sich neues Wissen anzueignen? (EA-In/Ex1)

Nein – nur dann wenn es im privaten Bereich zu finden ist

**Fragen zur Differenzierung extrinsischer (antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung) und intrinsischer (Belohnung durch die Handlung selbst) Motivation:**

Wie reagieren Sie auf gute schulische Leistungen Ihres Kindes? (EA-In/Ex2)

Wird gelobt und belohnt und hervorgehoben

Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen? (EA-In/Ex3)

Ja

**Fragen zur Identifikation mit dem Gegenstandsbereich:**

Wie interessant bzw. anregend empfindet Ihr Kind den Unterricht? (EA-In/Ex4)

Hängt vom Lehrer und auch vom Fach ab.

An welchen Fächern zeigt Ihr Kind besonders bzw. viel Interesse? (EA-In/Ex5)

Sport, Sachunterricht, Mathematik

Wie viel Engagement und Mitarbeit zeigt Ihr Kind während des Unterrichts? (EA-In/Ex6)

Durchschnittlich

**Fragen zur Anerkennung der Familie als auch zum sozialen Vergleich mit den Peers:**

Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen? (EA-In/Ex7)

Wichtig, aber nicht zwingend

**Fragen zur Differenzierung von schulischer und außerschulischer Motivation (Eichhorn, 2011):**

Wie viele Hobbys des Kindes sind leistungs- und konkurrenzbezogen? (EA-In/Ex8)

Mehr als die Hälfte

Investiert Ihr Kind viel Zeit zum Erlernen außerschulischer Fertigkeiten? (EA-In/Ex9)

Nein

**Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität)**

**Fragen zu Fehlerhäufigkeit und Bearbeitungsdauer bei schwer fallenden Aufgaben:**

Wenn Ihr Kind eine Aufgabe lösen soll, die ihm schwer fällt, wie handelt es dann? Nimmt es sich die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelt Ihr Kind spontan, ohne sich weiter mit einer Problemanalyse zu befassen? (EA-I/R1)

Spontan

Erzielt Ihr Kind mit seiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (EA-I/R2)

50:50

Wie oft passieren Ihrem Kind Flüchtigkeitsfehler bei schulischen Aufgaben? (EA-I/R3)

Nur wenn die Konzentration nachläßt

Kontrolliert Ihr Kind seine Lösungen oder akzeptiert es die erzielten Ergebnisse ohne Überprüfung, auch wenn sie noch so unlogisch sind? (EA-I/R4)

Keine Überprüfung

Ist es Ihrem Kind wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (EA-I/R5)

Ja

**Selbständigkeit**

**Fragen zum Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:**

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei Schul- oder Hausaufgaben, die es eigentlich selbständig durchführen könnte? (EA-S1)

Ja

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei alltäglichen Aufgaben, die es eigentlich selbständig durchführen könnte? (EA-S2)

Ja

Packt Ihr Kind seine Schultasche selbständig oder benötigt es Ihre Unterstützung? (EA-S3)

Benötigt Unterstützung

Weiß Ihr Kind eigenständig über schulische Termine Bescheid (Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Stundenplan, Ausflüge, Exkursionen, ...)? (EA-S4)

Ja

Vergisst Ihr Kind häufig Dinge in der Schule, die es zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigt? (EA-S5)

Nein

Beginnt Ihr Kind zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigt es dabei Ihre Unterstützung? (EA-S6)

Benötigt Unterstützung

**Fragen zu eigenständigem Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen:**

Kann Ihr Kind schon viele Probleme des Alltags selbst lösen? (EA-S7)

Ja

## Anregungsmilieu

**Fragen zu den elterlichen erfolgsorientierten Interventionsstrategien und zum Anspruchsniveau:**

Wie wichtig sind Ihnen gute schulische Leistungen? (EA-A1)

Wichtig, aber nicht zwingend

Welche schulische Leistung erwarten Sie von Ihrem Kind? (EA-A2)

im oberen Drittel

Wie reagieren Sie, auf gute Leistungen Ihres Kindes? (EA-A3)

Lob, Belohnung, besondere Aufmerksamkeiten

Wie reagieren Sie, wenn Ihr Kind eine schlechte Leistung erbringt? (EA-A4)

Analyse des Problems, gezieltes Lernen

Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (EA-A5)

Nein

Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (EA-A6)

Ja

Gibt es bei Ihnen zuhause klare Regeln, an die sich das Kind zu halten hat? (EA-A7)

Ja

**Fragen betreffend Emotionsregulation:**

Eltern beeinflussen die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation durch ihre Reaktion auf kindliche Gefühle: Wenn Sie merken, dass Ihr Kind wütend wird, wie reagieren Sie dann? (EA-A8)

Soll sich zuerst beruhigen oder Dampf ablassen; danach wird darüber geredet

**Fragen nach der elterlichen Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:**

Kann Ihr Kind in allen Situationen auf Ihre Unterstützung zählen? (EA-A9)

Ja

Wie würden Sie die Beziehung mit Ihrem Partner einschätzen? (eher schlecht – gut – sehr gut???)  
(EA-A10)

sehr gut

**Fragen nach der elterlichen Involviertheit:**

Nehmen Sie an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil?  
(EA-A11)

Elternsprechtage – Ja,  
Schulausflüge, Buchstabentage – Nein

Wissen Sie, wo und mit wem Ihr Kind seine Freizeit verbringt? (EA-A12)

Ja

Wissen Sie, wann Ihr Kind eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hat? (EA-A13)

Ja

Wenn Ihr Kind Fragen bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hat, kann es dann zu Ihnen kommen? (EA-A14)

Ja

Wissen Sie über die Noten Ihres Kindes Bescheid? (EA-A15)

Ja

**Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt:**

Machen Sie mit Ihrem Kind häufig Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (EA-A16)

Gelegentliche – eher selten

Gehe Sie mit Ihrem Kind gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringen Sie gemeinsam Zeit in der Natur? (EA-A17)

Gelegentlich – Jahreszeit abhängig; im Sommer öfter

Besitzt Ihr Kind altersadäquates Spielzeug und altersentsprechenden Lesestoff? (EA-A18)

Ja

Ermöglichen Sie Ihrem Kind Hobbys und Freizeitaktivitäten, auch wenn sie für Sie kostspielig oder zeitaufwändig sind? (EA-A19)

Ja!!!

**Inventar zur systematischen psychologisch-diagnostischen  
Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung  
zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen  
im Zuge einer AID 2.2 Testung**

**Teil 2: Leitfaden für die Exploration und Verhaltensbeobachtung mit Schulkindern**

Name d. Kindes: **Untersuchungsperson 2**

Geb. Datum: **4/2003**

Schule: **Ganztagsvolksschule, 3. Klasse**

**Fähigkeitsselbstkonzept:**

**Fragen zur Einschätzung des individuellen FSKs:**

In welchen Fächern bist du besonders gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse, Wissen...)? (K-FSK1)

**Mathematik – weil ich da gut bin**

**Musik – wegen Oma**

In welchen Fächern bist du weniger gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse., Können...)? (K-FSK2)

**Deutsch, weil die Lehrerin streng ist. Oft werde ich nicht fertig.**

**Englisch**



Fähigkeitsaufwertende bzw. -abwertende Spontanäußerungen vor oder während ausgewählter AID 2.2 Untertests (z.B.: „Das kann ich“, „Da bin ich gut“, „Das ist leicht“, „Oje, nicht Rechnen“, „Das kann ich nicht“, „Das ist mir zu schwierig“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“).

Sprachliches FSK: Untertest *Synonyme Finden* und Untertest *Funktionen Abstrahieren* (K-FSK3)

**Video 2**

Mathematisches FSK: Untertest *Angewandtes Rechnen* (K-FSK4)

**Video 2**

**Fragen zur Wechselwirkung von FSK und Leistung:**

Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Rechenprobe/Mathematikschularbeit?

Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK5)

**Ich kann mich auf mein Können verlassen**

Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Ansage/Deutschschularbeit? Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK6)

**In Deutsch bin ich eher unsicher.**

Was glaubst du, wie du die Aufgaben heute lösen wirst? Was denkst du, wie gut wirst du bei Rechenaufgaben sein? Wie gut bei sprachlichen Aufgaben? (K-FSK7)

**Sehr gut**

**Fragen zum Vergleich mit der Bezugsgruppe:**

Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis/bei der letzten Schularbeit in Mathematik und Deutsch? (K-FSK8)

Zeugnis 1/2013: Mathe – 1er oder 2er  
Deutsch 3er

Im Vergleich zu deinen Mitschülern, wo liegst du in Mathematik? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK9)

Mittelfeld

Im Vergleich zu deinen Mitschülern wo liegst du in Deutsch? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK10)

Mittelfeld

**Frage zum intraindividuellen Leistungsvergleich:**

Lass uns deine Schulleistungen in Mathematik und in Deutsch vergleichen. Findest du, dass du in Mathe gleich gut bist wie in Deutsch? Oder würdest du sagen, dass deine Leistungen in einem Fach besser sind als im anderen? (K-FSK11)

Besser in Mathematik

**Fragen betreffend Wahlverhalten (Eichhorn, 2011):**



Mathematisches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Angewandtes Rechnen traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK12)

Video 2

Macht es dir Spaß, richtig knifflige und schwierige Aufgaben in Mathe zu lösen? (K-FSK13)

Ja



Sprachliches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Synonyme finden und Untertest Funktionen Abstrahieren traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK14)

Video 2

Macht es dir Spaß, richtig schwierige und herausfordernde Aufgaben oder Themen in Deutsch zu bearbeiten? (K-FSK15)

Manchmal Ja

**Fragen zum Attributionsstil:**

Was ist für dich eine gute Leistung in der Schule? (K-FSK16)

1er, 2er auch 3er

Was ist für dich eine schlechte Leistung in der Schule? K-FSK17)

4er, 5er

Wenn du eine gute Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung? (K-FSK18)

Weiß ich nicht

Wenn du eine schlechte Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine nicht so gute Leistung? (K-FSK19)

-

Wenn du eine gute Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung? (K-FSK20)

Weiß ich nicht

Wenn du eine schlechte Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine nicht so gute Leistung? (K-FSK21)

Weiß ich nicht

### **Persistenz:**

#### **Fragen zur ausdauernde Beschäftigung mit einer Aufgabe:**



Wie beharrlich ist das Kind bei Aufgaben, die ihm schwer fallen in den Untertests *Angewandtes Rechnen, Antizipieren und Kombinieren* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? (K-P1)

#### Video 2

Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, was machst du dann? Versuchst du die Aufgabe selbst zu lösen oder holst du dir Hilfe und Unterstützung? (K-P2)

Ich habe keine Hausaufgaben. In der Schule versuche ich 3 bis 4 Mal, danach frage ich die Lehrerin.

Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, lässt du dich dann ablenken? Brauchst du Pausen? Wie lange brauchst du dann, bis die Hausaufgabe tatsächlich erledigt ist? (K-P3)

Ich lasse mich bei der Arbeit in der Schule nicht ablenken

Wenn dir einmal etwas schwer fällt oder länger dauert, lässt du es dann lieber bleiben? (K-P4)

Ich lasse es lieber.

Kommt es vor, dass du dich in eine Sache so vertiefst, dass du rund um dich alles vergisst? (K-P5)

Ja, bei Mathematik

Wenn du mit etwas begonnen hast, willst du es dann unbedingt fertig bringen? (K-P6)

Mathe ja, Deutsch eher nicht

Wenn du etwas nicht verstehst oder nicht kannst, übst du dann solange, bist du es kannst? (K-P7)

Nein – eigentlich nicht. Ich hole Hilfe.

#### **Fragen zur Wiederaufnahme von unterbrochenen Aufgaben:**



Äußert das Kind in den Testpausen oder nach Testende weitere konkrete Lösungsvorschläge bzw. lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben – nimmt es somit die misslungene bzw. unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf? (K-P8)

#### Video 2

#### **Fragen zur persönlichen Wichtigkeit einer Leistungsdimension und zur Wahrnehmung\_von Fähigkeiten:**

Wie wichtig ist es dir gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (K-P9)

Ist mir wichtig.

Wie wichtig ist es dir gute Leistungen bei Hobbys zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (K-P10)

Ist mir wichtig (Basketball, Jiu Jitsu,)

**Frage zum Nutzen-Kosten-Theoretischen Modell:**

Stell dir vor, du lernst gerade für eine wichtige Schularbeit/Ansage/Rechenprobe/Test, die morgen statt findet und du hast noch nicht den ganzen Stoff gelernt. Plötzlich läutet das Telefon und ein Freund/eine Freundin möchte mit dir etwas Lustiges unternehmen, wie zum Beispiel ins Kino gehen oder das neueste Spiel auf der Playstation ausprobieren. Was tust du? (K-P11)

Ich würde weiter lernen und das Kino oder das Spiel verschieben.

**Prüfungsangst:**

**Fragen zum Erleben von evaluativen Situationen (Eichhorn, 2011):**

Bist du vor Schularbeiten oder Tests aufgeregt? Wie fühlt sich das an? (K-Prü1)

Geht so

Ist es dir unangenehm, dich in der Schule zu melden, auch wenn du die Lösung weißt? (K-Prü2)

Nein

Ist es dir unangenehm, in der Klasse laut vorzulesen? (K-Prü3)

Manchmal ja, weil ich manchmal ausgelacht werde

Ist es dir unangenehm, etwas an der Tafel zu erklären oder Referate zu halten? (K-Prü4)

Nein

**Fragen zur Wahrnehmung der elterlichen Strenge und zur Kombination aus hoher Leistungserwartung und bestrafendem Erziehungsstil:**

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine schlechte Note bekommst? Gibt es Konsequenzen oder Strafen? (K-Prü5)

Sie sagen, dass ich mich nächstes Semester mehr anstrengen soll.

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine gute Note bekommst? (K-Prü6)

Sie freuen sich.

Wie wichtig sind deinen Eltern gute Noten? (K-Prü7)

Schon wichtig.

Erwarten deine Eltern gute Noten von dir? (K-Prü8)

Eigentlich schon – ich soll mich in Deutsch verbessern.

Erwartest du von dir selbst gute Noten? (K-Prü9)

Ja

**Frage zum häufigen Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:**

Wenn dir eine Schularbeit/Ansage/Rechenprobe oder mündliche Leistung (Vorlesen, Referat) in der Schule einmal nicht so gut gelungen ist, denkst du dann noch lange über diese Situation nach? (K-Prü10)

Ja, es belastet mich.

**Fragen zum Zeitdruck:**



Verstärken sich beobachtete körperliche Anzeichen bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü11)

[Video 2](#)



Verstärken sich beobachtete Äußerungen des Nichtkönnens und Gedanken sozialer Vergleiche bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü12)

[Video 2](#)

**Fragen zur Besorgtheitskomponente:**

Wie geht es dir, während du eine Schularbeit oder einen Test schreibst? (K-Prü13)

Meine Gedanken wandern zu einem I-Pod-Spiel. Ein Abenteuerspiel, dass mir sehr wichtig ist. Da können auch Dinge im Spiel passieren, während ich in der Schule bin.

Machst du dir während der Schularbeit Sorgen, welche Note du bekommen wirst? (K-Prü14)

Nein

Denkst du während der Schularbeit darüber nach, dass deine Mitschüler die Aufgaben vielleicht besser bearbeiten? (K-Prü15)

Ja



Äußert das Kind in der Testsituation negative Gedanken 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.“? (K-Prü16)

[Video 2](#)

**Fragen zu den kognitiven, körperlichen, behavioralen und emotionalen Symptomen der Prüfungsangst:**



Zeigen sich körperliche Anzeichen von Anspannung wie Zappeln mit den Beinen, Kauen auf den Nägeln, Zittern, steife Sitzhaltung? (K-Prü17)

[Video 2](#)



Zeigen sich emotionale Anzeichen von Angst wie verzweifelter Gesichtsausdruck, Weinen, vermehrter Blick zur Mutter, Suche nach Körperkontakt mit der Mutter? (K-Prü18)

[Video 2](#)



Zeigen sich kognitive Anzeichen von Angst wie Unaufmerksamkeit bei den 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), oder übermäßiges hektisches Sprechen? (K-Prü19)

[Video 2](#)

## Emotionsregulation:

**Fragen zur benötigten Hilfestellung bei der Emotionsregulation in belastenden Situationen (Eichhorn, 2011):**



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 besonders bei älteren Kindern negativ zu bewerten. (K-E1)

[Video 2](#)

**Fragen zu adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien:**



Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge während 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 Hinweise auf eine weniger gut entwickelte Emotionsregulationskompetenz. (K-E2)

[Video 2](#)

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? (K-E3)

[Nein, eigentlich nicht.](#)

Gibt es etwas, was dir in diesen Situationen hilft? (K-E4)

-

## Leistungsmotivation:

**Fragen zum Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechenden Wahlverhalten:**



Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Hoffnung auf Erfolg schließen lassen: „Das schaffe ich leicht.“ „Die nächste Aufgabe schaffe ich noch besser.“, „Das wird kein Problem für mich.“, „Ich bin sicher das ich das besser mache, als die anderen Kinder.“. (K-LM1)

[Video 2](#)



Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Furcht vor Misserfolg schließen lassen: „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.“, „Ich kann solche Aufgaben nicht.“. (K-LM2)

[Video 2](#)



Welches Wahlverhalten zeigt das Kind während der AID 2.2-Testung? Wählt es zu leichte bzw. zu schwierige vs. fähigkeitsentsprechende Aufgaben aus? (K-LM3)

[Video 2](#)

**Fragen zum Attributionsstil (Eichhorn, 2011):**

Worauf führst Du Erfolge zurück? (K-LM4 → siehe Antworten FSK18 und FSK 20)

Worauf führst Du Misserfolge zurück? (K-LM5 → siehe Antworten FSK19 und FSK 21)

**Frage zu eingefordertem Feedback:**



Äußert das Kind im Verlauf der Testung das Bedürfnis nach Feedback („Wie gut bin ich?“, „Wie lösen andere Kinder das?“, „Bin ich besser als die anderen Kinder?“) (K-LM6)

[Video 2](#)

### **Fragen zur erhöhten Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter (Eichhorn, 2011):**

Wie gerne erledigst du Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst? (K-LM7)

Gerne

### **Fragen zum Verhaltensbeobachtungskatalog zur Erfassung von Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Misserfolg (Eichhorn, 2011):**



Ist das Kind stolz auf gute Leistungen? Stolz Kinder erheben den Kopf, lächeln, richten sich auf, machen triumphierende Gesten (Arme in der Luft, klatschen in die Hände,...), rufen ihren Triumph aus, präsentieren ausgiebig die Aufgabenlösung. (K-LM8)

Video 2



Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolg? 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. (K-LM9)

Video 2

### **Intrinsische/Extrinsische Motivation:**

#### **Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation:**

Macht es dir Spaß, etwas Neues zu lernen? Warum? (K-In/Ex1)

Manchmal, wenn es spannend oder interessant ist.  
In Mathe, Musik, Turnen.

### **Fragen zur Differenzierung extrinsischer (antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung) und intrinsischer (Belohnung durch die Handlung selbst) Motivation:**

Was motiviert dich zum Lernen? (K-In/Ex2)

Manchmal der Spass, dass ich es dann kann.

Was ist der Grund dafür, wenn du dich in der Schule ganz besonders anstrengst? (K-In/Ex3)

Weil ich eine gute Note haben will.

Wie wichtig ist es dir, für gute schulische Leistungen eine Belohnung wie zum Beispiel gute Note, Geschenke, Geld oder die Anerkennung der Klassenkollegen zu bekommen? (K-In/Ex4)

Ist mir wichtig. Für einen 1er im Zeugnis bekomme ich 10 Euro, für einen 2er 5 Euro, für einen 3er nichts. Bei einem 4er zahle ich 5 Euro und bei einem 5er 10 Euro.

Welche Vorteile bringen dir gute Noten? (K-In/Ex5)

Weiß nicht.

Welche Nachteile bringen dir schlechte Noten? (K-In/Ex6)

Eigentliche keine Nachteile, außer dass ich mehr lernen muss.

Vermeidest du schlechte Leistungen in der Schule und warum? (K-In/Ex7)

Ja, weil ich gute Noten haben will.

Wie möchtest du heute bei diesem Test abschneiden? Warum – was motiviert dich dazu? (K-In/Ex8)

Ist mir egal



Möchte das Kind mit seinem Wissen und Können den Testleiter imponieren? (K-In/Ex9)

Video 2



Fordert das Kind vom Testleiter Lob und Anerkennung? (K-In/Ex10)

Video 2

**Fragen zur Identifikation mit dem Gegenstandsbereich:**

Welche Schulfächer interessieren dich? (K-In/Ex11)

Mathematik

In welchen Fächern fällt es dir leichter, dich zum Lernen zu motivieren? (K-In/Ex12)

Bei allen gleich

In welchen Fächern fällt es dir schwerer, dich zum Lernen zu motivieren? (K-In/Ex13)

Bei allen gleich

Erledigst du Schulaufgaben auch wenn sie freiwillig sind? Wenn Ja, in welchen Fächern?  
(K-In/Ex14)

In Mathe mache ich sie nicht.

In Deutsch mache ich sie, damit ich mehr Übung bekomme.

**Fragen zur Anerkennung der Familie als auch zum sozialen Vergleich mit den Peers:**

Wie wichtig ist es in deiner Klasse, gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex15)

Sehr wichtig

Wie wichtig ist es in deinem Freundeskreis gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex16)

Eigentlich nicht so wichtig.

Wie wichtig ist es in deiner Familie, gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex17)

Wichtig

Ärgerst du dich, wenn andere besser sind als du? (K-In/Ex18)

Manchmal ja, wenn Klassenkollegen besser sind, obwohl sie normalerweise schlechter sind.

**Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität)**

**Fragen zu Fehlerhäufigkeit und Bearbeitungsdauer bei schwer fallenden Aufgaben:**

Wenn du eine Aufgabe gestellt bekommst, liest du dir dann die Angabe konzentriert durch, oder startest du gleich mit der Aufgabenlösung? (K-I/R1)

Ja

Wenn du eine Aufgabe lösen musst, die dir schwer fällt, wie gehst du dann vor? Nimmst du dir die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelst du spontan und schnell, ohne dich weiter mit der Aufgabe auseinanderzusetzen? (K-I/R2)

Spontan und schnell

Erzielst du mit deiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (K-I/R3)

Weiß ich nicht

Wie oft passieren es, dass in deinem Heft steht „Leider zu viele Flüchtigkeitsfehler“? (K-I/R4)

Manchmal

Ist es dir wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (K-I/R5)

Die Aufgabe soll schon richtig sein.

Wie oft kommt es vor, dass du dir die erledigte Aufgabe nochmals durchliest, um mögliche Fehler korrigieren zu können? (K-I/R6)

Ich lese nochmals durch.

Überlegst du dir, bevor du etwas machst, ob es funktionieren kann? (K-I/R7)

Nein, ich fange gleich an.

Triffst du gern schnelle Entscheidungen? (K-I/R8)

Ja

**Fragen zur Verhaltensbeobachtung der AID 2.2-Subtests Realitätssicherheit, Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit, Antizipieren und Kombinieren-figural als auch Analysieren und Synthetisieren:**

Wichtig dabei ist die subjektive Beurteilung der Itemschwierigkeit seitens des Kindes. Das Kind soll nach Bearbeitung jedes Items gefragt werden, ob die Aufgabe für sie/ihn leicht oder schwierig war. Nur schwierig empfundene Items können für die Beurteilung des Arbeitsstils herangezogen werden!



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Realitätssicherheit*? Eine längere Betrachtungszeit und vereinzelt richtige Antworten, deuten auf einen reflexiven Arbeitsstil hin, sehr geringe Betrachtungszeiten mit sofortiger Nennung von (teils irrelevanten) fehlenden Details sind Hinweis auf einen impulsiven Arbeitsstil. (K-I/R9)

Video 2



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit*? Eine längere Betrachtungszeit des Kärtchensets vor dem ersten Arbeitsschritt, das Betrachten 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 zeigt 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 wurden. (K-I/R10)

Video 2



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben in den Untertests *Antizipieren und Kombinieren-figural* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? Eine längere Betrachtungszeit der vorgelegten Puzzleteile bzw. Würfel und ein anschließend bedachtes Zusammenfügen der passenden Teile sind Indiz für einen reflexiven Arbeitsstil. Eine sehr kurze

Betrachtungszeit, die kombiniert ist mit vielen falschen Fehlversuchen beim Zusammenfügen des Stimulimaterials (trial- und error-Strategie) legen einen impulsiven Arbeitsstil nahe. (K-I/R11)

## Video 2

### Selbständigkeit

#### **Fragen zum Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:**

Weißt du wann Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Ausflüge, Exkursionen, ... statt finden? (K-S1)

Ja

Vergisst du häufig Dinge in der Schule, die du zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigst? (K-S2)

Ganztagsschule – keine Hausaufgaben

Rufst du häufig Schulkollegen an, weil du vergessen hast, was als Hausaufgabe zu erledigen ist oder bist du die Person, bei der alle nachfragen? (K-S3)

Ganztagsschule – keine Hausaufgaben

Beginnst du zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigst du dabei die Erinnerung von deinen Eltern? (K-S4)

Wird in der Schule erledigt.

Packst du deine Schultasche selbständig? (K-S5)

Schultasche kommt nur am Wochenende nachhause.

#### **Fragen zu eigenständigem Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen:**

Bekommst du regelmäßig Taschengeld? (K-S6)

Ja

Darfst du dein Taschengeld ausgeben wie du möchtest? (K-S7)

Nein. Ich muss fragen.

Darfst du über deine Kleidung oder deine Frisur selbst entscheiden? (K-S8)

Langsam schon

Kümmerst du dich regelmäßig um eine Pflanze oder ein Tier? (K-S9)

Ja

Übernimmst du regelmäßig Aufgaben im Haushalt (Müll, Geschirrspüler ein- oder ausräumen, Tisch decken, ...)? (K-S10)

Ja

Darfst du selbständig darüber entscheiden, was du in deiner Freizeit unternimmst? (K-S11)

Eher nicht

Kannst du schon viele Probleme selbst lösen? (K-S12)

Eher schon

Stell dir vor, dass deine Eltern und du bei einer Entscheidung nicht einer Meinung seid. Akzeptieren deine Eltern deine Entscheidung, wenn sie vernünftig ist? (K-S13)

Manchmal schon

### **Anregungsmilieu**

#### **Fragen zu den elterlichen erfolgsorientierten Interventionsstrategien und zum Anspruchsniveau:**

Welche schulischen Leistungen erwarten deine Eltern von Dir?

(K-A1 → siehe Antworten K-Prü8)

Wie reagieren deine Eltern auf gute Schulleistungen? (K-A2 → siehe Antworten K-Prü 6)

Wie reagieren deine Eltern auf schlechte Schulleistungen? (K-A3 → siehe Antworten K-Prü5)

Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (K-A4 → siehe Antworten K-Prü5)

Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (K-A5)

Ja, Naschsachen.

Gibt es bei Euch zuhause klare Regeln, die du normalerweise einhalten musst? (K-A6)

Ja

#### **Fragen betreffend Emotionsregulation:**

Mit wem kannst du über Probleme sprechen? (K-A7)

Mit Oma

Wenn du sehr traurig oder sehr aufgeregt bist oder dich sehr über etwas freust, wie reagieren dann deine Eltern? Trösten sie dich oder freuen sie sich mit dir? (K-A8)

Ich rede mit meinen Eltern nicht gerne über meine Gefühle. Ich schreibe sie lieber auf.

#### **Fragen nach der elterlichen Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:**

Kannst du dich in allen Situationen auf die Unterstützung deiner Eltern verlassen? (K-A9)

Ja

#### **Fragen nach der elterlichen Involviertheit:**

Nehmen deine Eltern an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil? (K-A10)

Ja

Wissen deine Eltern mit wem und wo du deine Freizeit verbringst? (K-A11)

Ja

Wissen deine Eltern wann du eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hast? (K-A12)

Ja

Wenn du bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hast, kannst du dann zu deinen Eltern gehen? (K-A13)

Ja

Wissen deine Eltern über deine Noten Bescheid? (K-A14)

Ja

**Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt:**

Macht ihr Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (K-A15)

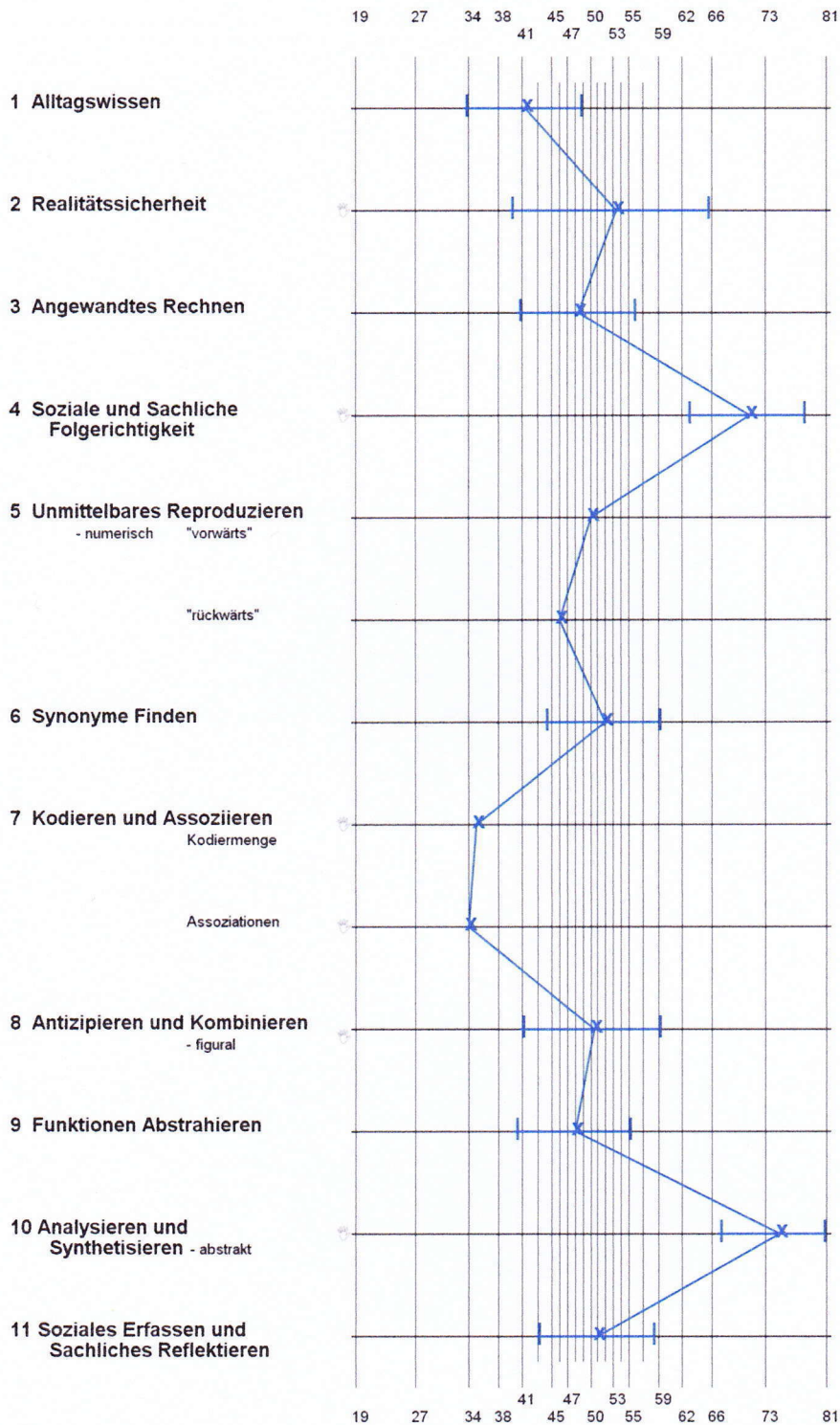
Ja, im Sommer waren wir in Kroatien

Gehst du mit deiner Familie gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringt ihr einfach Zeit in der Natur? (K-A16)

Ja

# AID 2-Protokollbogen

**Name:** [REDACTED]  
**Vorname:** I [REDACTED]  
**Geburtsdatum:** [REDACTED]  
**Alter:** 9 Jahre, 4 Monate  
**Geschlecht:** männlich  
**Wohnort:** Wien  
**Schultyp:** Volksschule  
**Klasse:** 3  
**Testleiter(in):** SHE  
**Datum:** 22.1.2013



maximaler T-Wert

75

→ Range der "Intelligenz"

minimaler T-Wert

34

↗ (untere Grenze der) Intelligenzquantität  
 zweitniedrigste Untertestleistung (T-Wert)  
 "Primär"-Intelligenzquotient (P-IQ)

| T  | IQ  | PR   |
|----|-----|------|
| 41 | --  | 89,8 |
| 34 | --  | 44,0 |
| 35 | --  | 27,5 |
| -- | 100 | 51,0 |

## Ergebnisse

| Untertest                                        | Block-kombination | Antwort-muster     | Punkt-sum-me | Fähig-keitspa-rameter | T-Wert | Konfidenz-intervall (alpha = 5%) |
|--------------------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------|-----------------------|--------|----------------------------------|
| 1 Alltagswissen                                  | 4-11-16           | X-X-- XX--- XX---  | 6            | -2.0                  | 42     | 34 - 49                          |
| 2 Realitätssicherheit                            |                   |                    | 8            |                       | 54     | 40 - 66                          |
| 3 Angewandtes Rechnen                            | 4-11-16           | XX--- X--X XXXX-   | 8            | 0.1                   | 49     | 41 - 56                          |
| 4 Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit         | 1-4-6-(1)         | XXXX XX X--        | 7            | 3.4                   | 71     | 63 - 78                          |
| 5 Unmittelbares Reproduzieren-numerisch          |                   |                    |              |                       |        |                                  |
|                                                  | "vorwärts"        | 5-7                |              |                       | 50     |                                  |
|                                                  | "rückwärts"       | 3-6                |              |                       | 46     |                                  |
| 6 Synonyme Finden                                | 4-11-10           | XXX-- ----X XX--X  | 7            | -1.5                  | 52     | 45 - 60                          |
| 7 Kodieren und Assoziieren                       |                   |                    |              |                       |        |                                  |
|                                                  | Kodiermenge       | 21                 |              |                       | 35     |                                  |
|                                                  | Assoziationen     | 3                  |              |                       | 34     |                                  |
| 8 Antizipieren und Kombinieren-figural           | 1-5-4             | X// // --          | 6            | -0.2                  | 51     | 42 - 60                          |
| 9 Funktionen Abstrahieren                        | 4-11-12           | --X-X XXXXXX --XXX | 10           | 0.8                   | 48     | 41 - 56                          |
| 10 Analysieren und Synthetisieren-abstrakt       | 1-4-6-(1)         | XXXX XX X--        | 7            | 3.9                   | 75     | 67 - 81                          |
| 11 Soziales Erfassen und Sachliches Reflektieren | 4-5-12            | XXXXXX XX--- --X-- | 8            | 0.3                   | 51     | 44 - 59                          |
| <hr/>                                            |                   |                    |              |                       |        |                                  |
| 5a Unmittelbares Reproduzieren-figural/abstrakt  |                   |                    |              |                       |        |                                  |
| 5b Merken und Einprägen                          |                   |                    | 3            |                       | 51     |                                  |
| 10a Strukturieren-visumotorisch                  |                   |                    |              |                       |        |                                  |

## Anmerkungen

### Bemerkungen zur Testauswertung

### 3 Anhang C - Untersuchungsperson 3

#### **Inventar zur systematischen psychologisch-diagnostischen Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen im Zuge einer AID 2.2 Testung**

##### **Teil 1: Elternfragebogen**

|                                               |                     |
|-----------------------------------------------|---------------------|
| Name des Kindes: <b>Untersuchungsperson 3</b> | geb. <b>01/1999</b> |
| Schule und Klasse: <b>4.Klasse AHS</b>        |                     |

##### **Fähigkeitsselbstkonzept:**

###### **Fragen zur Wechselwirkung von FSK und Leistung:**

Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Rechenprobe oder Mathematikschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK 1)

**Kommt darauf an, wieviel (bzw. intensiv) sie gelernt hat**

Mit welchem Gefühl geht Ihr Kind im Allgemeinen zu einer Ansage oder Deutschschularbeit? Vertraut es auf sein Wissen und Können oder ist es eher unsicher? (EA-FSK2)

**Eher gelassen**

###### **Fragen zum Vergleich mit der Bezugsgruppe:**

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) (EA-FSK3)

**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.) (EA-FSK4)

**leistungsschwächer**

Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Mathematik ein? (EA-FSK5)

**durchschnittlich; eher bei den Leistungsschwächeren  
zur Zeit gibt es einen Förderunterricht, an dem sie teil nimmt**

Wie leistungsstark schätzen Sie Ihr Kind im Vergleich zu den Klassenkameraden in Deutsch ein? (EA-FSK6)

**durchschnittlich**

## **Persistenz**

### **Fragen zur ausdauernde Beschäftigung mit einer Aufgabe:**

Kommt es vor, dass die Bearbeitung oder Lösung der Hausaufgabe schwer fällt? Wenn Ja, mit welcher Ausdauer beschäftigt sich das Kind damit? (EA-P1)

Ja – hängt vom Interesse ab

Führt das Kind seine Hausaufgaben konsequent zu Ende? (Wolf und Wagner (2003)) (EA-P2)

Nicht wirklich – sie macht nur das, was sie muss.

Lässt sich das Kind bei der Erledigung schulischer Aufgaben leicht unterbrechen und ablenken? (EA-P3)

Ja (Handy)

Was uns Spaß macht, machen wir ausdauernder. Wie sieht es bei Pflichtaufgaben Ihres Kind aus? Wie ausdauernd beschäftigt es sich mit Aufgaben die weniger Spaß machen? (EA-P4)

Wenig ausdauernd. Nur auf Druck der Eltern

### **Fragen zur Wiederaufnahme von unterbrochenen Aufgaben:**

Greift das Kind Hausaufgaben, die ihm misslingen oder die es nicht zu Ende gebracht hat, wieder auf? (EA-P5)

selbständig nicht

### **Fragen zur Verfolgung eines langfristigen Ziels:**

Setzt sich das Kind Ziele im schulischen Kontext, die es dann auch zu erreichen versucht (z.B.: Verbesserung der Schulnachrichtsnote bzw. Zeugnisnote, Verbesserung bei der nächsten Schularbeit, Ansage oder Rechenprobe)? (EA-P6)

Ja, direkt nach dem schlechten Ergebnis.

Vor der nächsten Schularbeit ist es wieder vergessen.

Setzt sich das Kind Ziele bei Hobbys, die es dann auch zu erreichen versucht (im Sport, Musikinstrument, Pfadfindern, ...)? (EA-P7)

Nein

Wie groß ist die Bereitschaft, für die Erreichung der gesetzten Ziele zu üben? (EA-P8)

Nicht groß – mit Diskussionen verbunden

Beschäftigt sich das Kind über mehrere Wochen und Monate mit einem Thema? Lässt es ein Gedanke, eine Idee nicht los? ( Wolf und Wagner (2003)) (EA-P9)

Schulische nicht.

### **Fragen zur persönlichen Wichtigkeit einer Leistungsdimension und zur Wahrnehmung von Fähigkeiten:**

Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (EA-P10)

Nein – meiner Meinung nach zu wenig Ehrgeiz

Ist es Ihrem Kind wichtig, gute Leistungen außerhalb der Schule zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (EA-P11)

Auch nicht wirklich

**Frage zum Zusammenhang betreffend geringem FSK mit geringerer Persistenz und weniger Anstrengungsbereitschaft:**

Zeigt das Kind regelmäßig Verzögerungstaktiken, Unterbrechungen, Widerwillen, Unmut oder verbale negative Äußerungen (z.B.: „schon wieder ein Aufsatz“, „ich hasse Mathe“, „das mache ich morgen“) bei der Erledigung der Hausübung in den Fächern Mathematik und/oder Deutsch? (EA-P12)

Ja

**Prüfungsangst**

**Fragen zum Erleben von evaluativen Situationen (Eichhorn, 2011):**

Geht Ihr Kind eher mutig oder eher ängstlich an Leistungssituationen heran? (EA-Prü1)

Eher ängstlich

Wie verhält sich Ihr Kind vor einer Prüfung bzw. Schularbeit? (EA-Prü2)

Oft eine allgemeine Unruhe

Ist es Ihrem Kind unangenehm, sich in der Klasse zu melden? (EA-Prü3)

Hängt davon ab, ob sie sich sicher ist

z.B.: Englisch – gut

Französisch - schlecht

Fällt es Ihrem Kind schwer, in der Klasse vor anderen vorzutragen? (EA-Prü4)

Nein

**Frage zum häufigen Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:**

Beschäftigen Ihr Kind Misserfolge noch lange? (EA-Prü5)

Ja

**Emotionsregulation**

**Fragen zur benötigten Hilfestellung bei der Emotionsregulation in belastenden Situationen (Eichhorn, 2011):**

Braucht Ihr Kind bei alltäglichen emotionalen Belastungen häufig Ihre Unterstützung? (EA-E1)

Ja, sie möchte es aber nicht (fordert es nicht aktiv von uns ein).

**Fragen zu adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien:**

Wie reagiert Ihr Kind auf einen Misserfolg in der Schule? (EA-E2)

Sieht sich selbst als Versager

Wie gut erträgt es Ihr Kind, wenn ihm die Schulaufgaben nicht gelingen? (EA-E3)

schlecht

Wie reagiert Ihr Kind, wenn es provoziert wird? (EA-E4)

Verärgert, aggressiv, wütend

Wie reagiert Ihr Kind wenn es beim Spielen verliert? (EA-E5)

verärgert

Wenn Ihr Kind merkt, dass es wütend wird, was tut es dann Ihrer Meinung nach gewöhnlicher Weise dagegen? (EA-E6)

Sich in ihr Zimmer zurückziehen

**Frage zu Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten (Eichhorn, 2011):**

Zeigt Ihr Kind Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten? (EA-E7)

Zur Zeit: Ja. Sie ist sehr unruhig und nervös

## Leistungsmotivation

**Fragen zum Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechenden Wahlverhalten:**

Wie hoch schätzen Sie das Anspruchsniveau Ihres Kindes an seine eigenen schulischen Leistungen ein? (EA-LM1)

Mit so wenig Aufwand wie möglich gute Ziele zu erreichen. Sobald es zu anstrengend wird – wenig Bereitschaft und Energie dafür.

**Fragen zur erhöhten Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter (Eichhorn, 2011):**

Wie gerne erledigt Ihr Kind Aufgaben, bei denen es sich anstrengen muss? (EA-LM2)

Sehr ungern

## Intrinsische und extrinsische Motivation

**Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation:**

Bereitet es Ihrem Kind Freude, sich neues Wissen anzueignen? (EA-In/Ex1)

Hängt vom Gebiet ab

**Fragen zur Differenzierung extrinsischer (antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung) und intrinsischer (Belohnung durch die Handlung selbst) Motivation:**

Wie reagieren Sie auf gute schulische Leistungen Ihres Kindes? (EA-In/Ex2)

Lob, Belohnung

Motivieren Sie Ihr Kind durch Belohnungen, gute schulische Leistungen zu erzielen? (EA-In/Ex3)

Ja

**Fragen zur Identifikation mit dem Gegenstandsbereich:**

Wie interessant bzw. anregend empfindet Ihr Kind den Unterricht? (EA-In/Ex4)

Hängt vom Fach ab

An welchen Fächern zeigt Ihr Kind besonders bzw. viel Interesse? (EA-In/Ex5)

Englisch, Bildnerische Erziehung, Chemie, Physik

Wie viel Engagement und Mitarbeit zeigt Ihr Kind während des Unterrichts? (EA-In/Ex6)

Hängt vom Fach und Interessensgebiet ab

**Fragen zur Anerkennung der Familie als auch zum sozialen Vergleich mit den Peers:**

Wie wichtig ist es in Ihrer Familie, gute Leistungen zu erbringen? (EA-In/Ex7)

Wichtig, aber unsere Kinder müssen nicht die Besten sein.  
Sollte ihren Fähigkeiten entsprechen.

**Fragen zur Differenzierung von schulischer und außerschulischer Motivation (Eichhorn, 2011):**

Wie viele Hobbys des Kindes sind leistungs- und konkurrenzbezogen? (EA-In/Ex8)

keine

Investiert Ihr Kind viel Zeit zum Erlernen außerschulischer Fertigkeiten? (EA-In/Ex9)

nein

**Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität)**

**Fragen zu Fehlerhäufigkeit und Bearbeitungsdauer bei schwer fallenden Aufgaben:**

Wenn Ihr Kind eine Aufgabe lösen soll, die ihm schwer fällt, wie handelt es dann? Nimmt es sich die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelt Ihr Kind spontan, ohne sich weiter mit einer Problemanalyse zu befassen? (EA-I/R1)

Handelt spontan

Erzielt Ihr Kind mit seiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (EA-I/R2)

nein

Wie oft passieren Ihrem Kind Flüchtigkeitsfehler bei schulischen Aufgaben? (EA-I/R3)

oft

Kontrolliert Ihr Kind seine Lösungen oder akzeptiert es die erzielten Ergebnisse ohne Überprüfung, auch wenn sie noch so unlogisch sind? (EA-I/R4)

Kontrolliert nicht

Ist es Ihrem Kind wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch - Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (EA-I/R5)

Ja

**Selbstständigkeit**

**Fragen zum Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:**

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei Schul- oder Hausaufgaben, die es eigentlich selbstständig durchführen könnte? (EA-S1)

Nein

Bittet Ihr Kind häufig um Unterstützung bei alltäglichen Aufgaben, die es eigentlich selbstständig durchführen könnte? (EA-S2)

Nein

Packt Ihr Kind seine Schultasche selbstständig oder benötigt es Ihre Unterstützung? (EA-S3)

Ja

Weiß Ihr Kind eigenständig über schulische Termine Bescheid (Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Stundenplan, Ausflüge, Exkursionen, ...)? (EA-S4)

Ja

Vergisst Ihr Kind häufig Dinge in der Schule, die es zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigt? (EA-S5)

Nein

Beginnt Ihr Kind zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigt es dabei Ihre Unterstützung? (EA-S6)

Sie beginnt meistens zu spät

**Fragen zu eigenständigem Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen:**

Kann Ihr Kind schon viele Probleme des Alltags selbst lösen? (EA-S7)

Ja

**Anregungsmilieu**

**Fragen zu den elterlichen erfolgsorientierten Interventionsstrategien und zum Anspruchsniveau:**

Wie wichtig sind Ihnen gute schulische Leistungen? (EA-A1)

Schon wichtig, müssen aber nicht die Besten sein; sollte den Fähigkeiten entsprechen

Welche schulische Leistung erwarten Sie von Ihrem Kind? (EA-A2)

Positive; würde mir wünschen, sie wäre im oberen Drittel der Klasse

Wie reagieren Sie, auf gute Leistungen Ihres Kindes? (EA-A3)

Belohnung, Lob

Wie reagieren Sie, wenn Ihr Kind eine schlechte Leistung erbringt? (EA-A4)

Enttäuschung; Ermunterung für nächstes Mal – gemeinsames Suchen von Lösungen

Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (EA-A5)

Nein

Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (EA-A6)

Ja

Gibt es bei Ihnen zuhause klare Regeln, an die sich das Kind zu halten hat? (EA-A7)

Ja

**Fragen betreffend Emotionsregulation:**

Eltern beeinflussen die Entwicklung der kindlichen Emotionsregulation durch ihre Reaktion auf kindliche Gefühle: Wenn Sie merken, dass Ihr Kind wütend wird, wie reagieren Sie dann? (EA-A8)

Zu hinterfragen warum;  
Lösung finden

**Fragen nach der elterlichen Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:**

Kann Ihr Kind in allen Situationen auf Ihre Unterstützung zählen? (EA-A9)

Ja

Wie würden Sie die Beziehung mit Ihrem Partner einschätzen? (eher schlecht – gut – sehr gut???)  
(EA-A10)

Gut

**Fragen nach der elterlichen Involviertheit:**

Nehmen Sie an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil?  
(EA-A11)

Ja

Wissen Sie, wo und mit wem Ihr Kind seine Freizeit verbringt? (EA-A12)

Ja

Wissen Sie, wann Ihr Kind eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hat? (EA-A13)

Ja

Wenn Ihr Kind Fragen bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hat, kann es dann zu Ihnen kommen? (EA-A14)

Ja, bzw. wenn ich selbst nicht weiter helfen kann, Sorge ich für Nachhilfe

Wissen Sie über die Noten Ihres Kindes Bescheid? (EA-A15)

Ja

**Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt:**

Machen Sie mit Ihrem Kind häufig Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (EA-A16)

Ja

Gehe Sie mit Ihrem Kind gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringen Sie gemeinsam Zeit in der Natur? (EA-A17)

Ja

Besitzt Ihr Kind altersadäquates Spielzeug und altersentsprechenden Lesestoff? (EA-A18)

Ja

Ermöglichen Sie Ihrem Kind Hobbys und Freizeitaktivitäten, auch wenn sie für Sie kostspielig oder zeitaufwändig sind? (EA-A19)

Ja

**Inventar zur systematischen psychologisch-diagnostischen  
Gesprächsführung und Verhaltensbeobachtung  
zur Erfassung leistungsrelevanter Arbeitshaltungen  
im Zuge einer AID 2.2 Testung**

**Teil 2: Leitfaden für die Exploration und Verhaltensbeobachtung mit Schulkindern**

Name d. Kindes: **Untersuchungsperson 3**

Geb. Datum: **1/1999**

**Fähigkeitsselbstkonzept:**

**Fragen zur Einschätzung des individuellen FSKs:**

In welchen Fächern bist du besonders gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse, Wissen...)? (K-FSK1)

**Englisch, Musik, Bildnerische Erziehung, Geschichte**

In welchen Fächern bist du weniger gut? Warum (Fach, Lehrer, Interesse., Können...)? (K-FSK2)

**Französisch, Mathematik**



Fähigkeitsaufwertende bzw. -abwertende Spontanäußerungen vor oder während ausgewählter AID 2.2 Untertests (z.B.: „Das kann ich“, „Da bin ich gut“, „Das ist leicht“, „Oje, nicht Rechnen“, „Das kann ich nicht“, „Das ist mir zu schwierig“, „andere Kinder lösen das sicher viel besser als ich“).

Sprachliches FSK: Untertest *Synonyme Finden* und Untertest *Funktionen Abstrahieren* (K-FSK3)

**Video 3**

Mathematisches FSK: Untertest *Angewandtes Rechnen* (K-FSK4)

**Video 3**

**Fragen zur Wechselwirkung von FSK und Leistung:**

Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Rechenprobe/Mathematikschularbeit?

Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK5)

**Bin angespannt, besonders wenn ich nicht alles verstanden habe.**

**Die erste Schularbeit im Semester war ein 5er, dann war ich vor der zweiten Schularbeit sehr aufgeregt – die war dann ein 3er**

Mit welchem Gefühl gehst du normalerweise zu einer Ansage/Deutschschularbeit? Weißt du, dass du dich auf dein Wissen und Können verlassen kannst oder bist du eher unsicher? (K-FSK6)

**Bin nicht aufgeregt. Ich kann gut Geschichten schreiben.**

Was glaubst du, wie du die Aufgaben heute lösen wirst? Was denkst du, wie gut wirst du bei Rechenaufgaben sein? Wie gut bei sprachlichen Aufgaben? (K-FSK7)

**Ich weiß nicht**

**Fragen zum Vergleich mit der Bezugsgruppe:**

Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis/bei der letzten Schularbeit in Mathematik und Deutsch? (K-FSK8)

Zeugnis 1/2013: Mather – 4; Deutsch 3

Im Vergleich zu deinen Mitschülern, wo liegst du in Mathematik? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK9)

Bei den Schwächeren

Im Vergleich zu deinen Mitschülern wo liegst du in Deutsch? An der Klassenspitze, im Mittelfeld oder eher bei den schwächeren Schülern? (K-FSK10)

Mittelfeld

**Frage zum intraindividuellen Leistungsvergleich:**

Lass uns deine Schulleistungen in Mathematik und in Deutsch vergleichen. Findest du, dass du in Mathe gleich gut bist wie in Deutsch? Oder würdest du sagen, dass deine Leistungen in einem Fach besser sind als im anderen? (K-FSK11)

Es kommt darauf an, ob ich den Stoff in Mathe verstehe. Wenn ich den Stoff verstehe bin ich gleich gut.

**Fragen betreffend Wahlverhalten (Eichhorn, 2011):**



Mathematisches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Angewandtes Rechnen traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK12)

Video 3

Macht es dir Spaß, richtig knifflige und schwierige Aufgaben in Mathe zu lösen? (K-FSK13)

Ja



Sprachliches FSK: Welche Aufgabenschwierigkeit im Untertest Synonyme finden und Untertest Funktionen Abstrahieren traut sich das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten zu? (K-FSK14)

Video 3

Macht es dir Spaß, richtig schwierige und herausfordernde Aufgaben oder Themen in Deutsch zu bearbeiten? (K-FSK15)

Ja

**Fragen zum Attributionsstil:**

Was ist für dich eine gute Leistung in der Schule? (K-FSK16)

1er, 2er und auch 3er

Was ist für dich eine schlechte Leistung in der Schule? K-FSK17)

4er und 5er

Wenn du eine gute Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung? (K-FSK18)

Auf den Mathematikstoff, den ich verstanden habe

Wenn du eine schlechte Note in Mathematik bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine nicht so gute Leistung? (K-FSK19)

Auf den Stoff, den ich nicht verstanden habe

Wenn du eine gute Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine gute Leistung? (K-FSK20)

Weil ich übe

Wenn du eine schlechte Note in Deutsch bekommen hast, worauf führst du diese Note zurück? Was ist der Grund für deine nicht so gute Leistung? (K-FSK21)

Dann habe ich zuwenig geübt

### **Persistenz:**

#### **Fragen zur ausdauernde Beschäftigung mit einer Aufgabe:**



Wie beharrlich ist das Kind bei Aufgaben, die ihm schwer fallen in den Untertests *Angewandtes Rechnen, Antizipieren und Kombinieren* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? (K-P1)

#### **Video 3**

Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, was machst du dann? Versuchst du die Aufgabe selbst zu lösen oder holst du dir Hilfe und Unterstützung? (K-P2)

Versuche sie selber zu lösen und vergleiche dann in der Schule

Wenn die Hausaufgabe einmal schwierig ist, lässt du dich dann ablenken? Brauchst du Pausen? Wie lange brauchst du dann, bis die Hausaufgabe tatsächlich erledigt ist? (K-P3)

Erledigung dauert länger, weil ich dazwischen andere Sachen machen

Wenn dir einmal etwas schwer fällt oder länger dauert, lässt du es dann lieber bleiben? (K-P4)

Ja, ich schau dann in der Schule, wie die anderen die Aufgabe gemacht haben

Kommt es vor, dass du dich in eine Sache so vertiefst, dass du rund um dich alles vergisst? (K-P5)

Ja, wenn ich über unsere Familiensituation nachdenke oder wenn ich male oder wenn ich ein Buch lese.

Wenn du mit etwas begonnen hast, willst du es dann unbedingt fertig bringen? (K-P6)

Ja

Wenn du etwas nicht verstehst oder nicht kannst, übst du dann solange, bist du es kannst? (K-P7)

Nein

#### **Fragen zur Wiederaufnahme von unterbrochenen Aufgaben:**



Äußert das Kind in den Testpausen oder nach Testende weitere konkrete Lösungsvorschläge bzw. lösungsbezogene Ideen zu bereits bearbeiteten Aufgaben – nimmt es somit die misslungene bzw. unterbrochene Lösung der Aufgabe noch einmal auf? (K-P8)

#### **Video 3**

**Fragen zur persönlichen Wichtigkeit einer Leistungsdimension und zur Wahrnehmung\_von Fähigkeiten:**

Wie wichtig ist es dir gute Leistungen in der Schule zu erbringen? (K-P9)

Schon sehr wichtig

Wie wichtig ist es dir gute Leistungen bei Hobbys zu erbringen (Musikinstrument, Sport, ...)? (K-P10)

Kart fahren – Ja

Malen - Ja

**Frage zum Nutzen-Kosten-Theoretischen Modell:**

Stell dir vor, du lernst gerade für eine wichtige Schularbeit/Ansage/Rechenprobe/Test, die morgen statt findet und du hast noch nicht den ganzen Stoff gelernt. Plötzlich läutet das Telefon und ein Freund/eine Freundin möchte mit dir etwas Lustiges unternehmen, wie zum Beispiel ins Kino gehen oder das neueste Spiel auf der Playstation ausprobieren. Was tust du? (K-P11)

Ich würde hingehen wollen, aber meine Mutter würde es nicht erlauben – also würde ich zuhause lernen.

**Prüfungsangst:**

**Fragen zum Erleben von evaluativen Situationen (Eichhorn, 2011):**

Bist du vor Schularbeiten oder Tests aufgeregt? Wie fühlt sich das an? (K-Prü1)

Normal aufgeregt

Ist es dir unangenehm, dich in der Schule zu melden, auch wenn du die Lösung weißt? (K-Prü2)

Nein

Ist es dir unangenehm, in der Klasse laut vorzulesen? (K-Prü3)

Nein

Ist es dir unangenehm, etwas an der Tafel zu erklären oder Referate zu halten? (K-Prü4)

Nein

**Fragen zur Wahrnehmung der elterlichen Strenge und zur Kombination aus hoher Leistungserwartung und bestrafendem Erziehungsstil:**

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine schlechte Note bekommst? Gibt es Konsequenzen oder Strafen? (K-Prü5)

Ich bekomme Nachhilfe. Es gibt keine Strafen.

Wie reagieren deine Eltern, wenn du eine gute Note bekommst? (K-Prü6)

Sie freuen sich

Wie wichtig sind deinen Eltern gute Noten? (K-Prü7)

Ja

Erwarten deine Eltern gute Noten von dir? (K-Prü8)

Ja (1er, 2er, 3er)

Erwartest du von dir selbst gute Noten? (K-Prü9)

Eigentlich schon, aber im Moment ist mir die Familiensituation wichtiger

**Frage zum häufigen Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:**

Wenn dir eine Schularbeit/Ansage/Rechenprobe oder mündliche Leistung (Vorlesen, Referat) in der Schule einmal nicht so gut gelungen ist, denkst du dann noch lange über diese Situation nach? (K-Prü10)

Nein

**Fragen zum Zeitdruck:**



Verstärken sich beobachtete körperliche Anzeichen bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü11)

Video 3



Verstärken sich beobachtete Äußerungen des Nichtkönnens und Gedanken sozialer Vergleiche bei Zeitdruck im Untertest Kodieren und Assoziieren? (K-Prü12)

Video 3

**Fragen zur Besorgtheitskomponente:**

Wie geht es dir, während du eine Schularbeit oder einen Test schreibst? (K-Prü13)

Meine Gedanken schweifen manchmal ab und kann mich dann nicht auf die Aufgabe konzentrieren. Manchmal habe ich auch Blackouts

Machst du dir während der Schularbeit Sorgen, welche Note du bekommen wirst? (K-Prü14)

Nein

Denkst du während der Schularbeit darüber nach, dass deine Mitschüler die Aufgaben vielleicht besser bearbeiten? (K-Prü15)

Nein



Äußert das Kind in der Testsituation negative Gedanken 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.“? (K-Prü16)

Video 3

**Fragen zu den kognitiven, körperlichen, behavioralen und emotionalen Symptomen der Prüfungsangst:**



Zeigen sich körperliche Anzeichen von Anspannung wie Zappeln mit den Beinen, Kauen auf den Nägeln, Zittern, steife Sitzhaltung? (K-Prü17)

Video 3



Zeigen sich emotionale Anzeichen von Angst wie verzweifelter Gesichtsausdruck, Weinen, vermehrter Blick zur Mutter, Suche nach Körperkontakt mit der Mutter? (K-Prü18)

Video 3



Zeigen sich kognitive Anzeichen von Angst wie Unaufmerksamkeit bei den 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), oder übermäßiges hektisches Sprechen? (K-Prü19)

Video 3

### **Emotionsregulation:**

**Fragen zur benötigten Hilfestellung bei der Emotionsregulation in belastenden Situationen (Eichhorn, 2011):**



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 besonders bei älteren Kindern negativ zu bewerten. (K-E1)

Video 3

**Fragen zu adaptiven und maladaptiven Bewältigungsstrategien:**



Wie reagiert das Kind, wenn es Misserfolge während 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 Hinweise auf eine weniger gut entwickelte Emotionsregulationskompetenz. (K-E2)

Video 3

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? (K-E3)

5er in Mathe. Ich habe mich nicht so geärgert, weil die Schularbeit allgemein schlecht ausgefallen ist. Es war eine schwierige Schularbeit.

Gibt es etwas, was dir in diesen Situationen hilft? (K-E4)

-

### **Leistungsmotivation:**

**Fragen zum Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechenden Wahlverhalten:**



Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Hoffnung auf Erfolg schließen lassen: „Das schaffe ich leicht.“ „Die nächste Aufgabe schaffe ich noch besser.“ „Das wird kein Problem für mich.“ „Ich bin sicher das ich das besser mache, als die anderen Kinder.“ (K-LM1)

Video 3



Während der Testsituation ist auf Spontanäußerungen zu achten, die auf Furcht vor Misserfolg schließen lassen: „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.“ „Ich kann solche Aufgaben nicht.“ (K-LM2)

Video 3



Welches Wahlverhalten zeigt das Kind während der AID 2.2-Testung? Wählt es zu leichte bzw. zu schwierige vs. fähigkeitsentsprechende Aufgaben aus? (K-LM3)

Video 3

### **Fragen zum Attributionsstil (Eichhorn, 2011):**

Worauf führst Du Erfolge zurück? (K-LM4 → siehe Antworten FSK18 und FSK 20)

Worauf führst Du Misserfolge zurück? (K-LM5 → siehe Antworten FSK19 und FSK 21)

### **Frage zu eingefordertem Feedback:**



Äußert das Kind im Verlauf der Testung das Bedürfnis nach Feedback („Wie gut bin ich?“, „Wie lösen andere Kinder das?“, „Bin ich besser als die anderen Kinder?“) (K-LM6)

### **Video 3**

### **Fragen zur erhöhten Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter (Eichhorn, 2011):**

Wie gerne erledigst du Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst? (K-LM7)

### **Durchschnittlich gerne**

### **Fragen zum Verhaltensbeobachtungskatalog zur Erfassung von Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Misserfolg (Eichhorn, 2011):**



Ist das Kind stolz auf gute Leistungen? Stolz Kinder erheben den Kopf, lächeln, richten sich auf, machen triumphierende Gesten (Arme in der Luft, klatschen in die Hände,...), rufen ihren Triumph aus, präsentieren ausgiebig die Aufgabenlösung. (K-LM8)

### **Video 3**



Reagiert das Kind mit Scham auf Misserfolg? 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. (K-LM9)

### **Video 3**

### **Intrinsische/Extrinsische Motivation:**

#### **Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation:**

Macht es dir Spaß, etwas Neues zu lernen? Warum? (K-In/Ex1)

**Ja. Weil wenn ich über den Stoff mehr weiß, bringt mir das ein besseres Verständnis.**

#### **Fragen zur Differenzierung extrinsischer (antizipierter, ergebnisbezogener Belohnung) und intrinsischer (Belohnung durch die Handlung selbst) Motivation:**

Was motiviert dich zum Lernen? (K-In/Ex2)

**Ich will die Klasse schaffen.**

Was ist der Grund dafür, wenn du dich in der Schule ganz besonders anstrengst? (K-In/Ex3)

**Es gibt keinen Grund**

Wie wichtig ist es dir, für gute schulische Leistungen eine Belohnung wie zum Beispiel gute Note, Geschenke, Geld oder die Anerkennung der Klassenkollegen zu bekommen? (K-In/Ex4)

**Nicht wichtig**

Welche Vorteile bringen dir gute Noten? (K-In/Ex5)

**Keine Vorteile**

Welche Nachteile bringen dir schlechte Noten? (K-In/Ex6)

**Keine wirklichen Nachteile**

Vermeidest du schlechte Leistungen in der Schule und warum? (K-In/Ex7)

Ja, weil dann gibt es keine Diskussionen zuhause, dass ich mehr lernen muß. Außerdem habe ich dann am Ende des Schuljahrs keinen Druck.

Wie möchtest du heute bei diesem Test abschneiden? Warum – was motiviert dich dazu? (K-In/Ex8)

Ich möchte schon gut abschneiden. Warum, weiß ich nicht.



Möchte das Kind mit seinem Wissen und Können den Testleiter imponieren? (K-In/Ex9)

Video 3



Fordert das Kind vom Testleiter Lob und Anerkennung? (K-In/Ex10)

Video 3

**Fragen zur Identifikation mit dem Gegenstandsbereich:**

Welche Schulfächer interessieren dich? (K-In/Ex11)

Englisch, Musik, Bildnerische Erziehung, Geschichte

In welchen Fächern fällt es dir leichter, dich zum Lernen zu motivieren? (K-In/Ex12)

Englisch, Musik, Bildnerische Erziehung, Geschichte

In welchen Fächern fällt es dir schwerer, dich zum Lernen zu motivieren? (K-In/Ex13)

Französisch

Mathe – je nach Verständnis

Erledigst du Schulaufgaben auch wenn sie freiwillig sind? Wenn Ja, in welchen Fächern? (K-In/Ex14)

Kommt auf den Arbeitsaufwand und freie Zeit an. Wenn es nicht zuviel ist, dann schon.

**Fragen zur Anerkennung der Familie als auch zum sozialen Vergleich mit den Peers:**

Wie wichtig ist es in deiner Klasse, gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex15)

Nicht so wichtig

Wie wichtig ist es in deinem Freundeskreis gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex16)

egal

Wie wichtig ist es in deiner Familie, gute Noten zu bekommen? (K-In/Ex17)

wichtig

Ärgerst du dich, wenn andere besser sind als du? (K-In/Ex18)

Nein, obwohl ich mehr Lernaufwand habe, als andere

## Arbeitsstil (Impulsivität/Reflexivität)

### **Fragen zu Fehlerhäufigkeit und Bearbeitungsdauer bei schwer fallenden Aufgaben:**

Wenn du eine Aufgabe gestellt bekommst, liest du dir dann die Angabe konzentriert durch, oder startest du gleich mit der Aufgabenlösung? (K-I/R1)

Ich überfliege die Angabe

Wenn du eine Aufgabe lösen musst, die dir schwer fällt, wie gehst du dann vor? Nimmst du dir die Zeit das Problem zu analysieren bzw. durchzudenken oder handelst du spontan und schnell, ohne dich weiter mit der Aufgabe auseinanderzusetzen? (K-I/R2)

Ich überlege zuerst

Erzielst du mit deiner Vorgehensweise häufig richtige Lösungen? (K-I/R3)

Es kommt vor, dass ich Sachen überlese, z.B dass wir in Mathematik die Probe rechnen sollen.

Wie oft passieren es, dass in deinem Heft steht „Leider zu viele Flüchtigkeitsfehler“? (K-I/R4)

Durchschnittlich oft

Ist es dir wichtig, schnell zu einer Aufgabenlösung zu kommen - egal ob richtig oder falsch – Hauptsache die Aufgabe ist erledigt? (K-I/R5)

Es ist mir egal, ob die Aufgabe falsch ist.

Wie oft kommt es vor, dass du dir die erledigte Aufgabe nochmals durchliest, um mögliche Fehler korrigieren zu können? (K-I/R6)

Ich lese mir die Aufgabe eher nicht nochmals durch.

Überlegst du dir, bevor du etwas machst, ob es funktionieren kann? (K-I/R7)

Ja

Triffst du gern schnelle Entscheidungen? (K-I/R8)

Ja

### **Fragen zur Verhaltensbeobachtung der AID 2.2-Subtests Realitätssicherheit, Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit, Antizipieren und Kombinieren-figural als auch Analysieren und Synthetisieren:**

Wichtig dabei ist die subjektive Beurteilung der Itemschwierigkeit seitens des Kindes. Das Kind soll nach Bearbeitung jedes Items gefragt werden, ob die Aufgabe für sie/ihn leicht oder schwierig war. Nur schwierig empfundene Items können für die Beurteilung des Arbeitsstils herangezogen werden!



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Realitätssicherheit*? Eine längere Betrachtungszeit und vereinzelt richtige Antworten, deuten auf einen reflexiven Arbeitsstil hin, sehr geringe Betrachtungszeiten mit sofortiger Nennung von (teils irrelevanten) fehlenden Details sind Hinweis auf einen impulsiven Arbeitsstil. (K-I/R9)

### Video 3



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben im Untertest *Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit*? Eine längere Betrachtungszeit des Kärtchensets vor dem ersten Arbeitsschritt, das Betrachten 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 zeigt 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 wurden. (K-I/R10)

### Video 3



Wie ist das Vorbereitungs- und Antwortverhalten bei **fordernden, schwierigen** Aufgaben in den Untertests *Antizipieren und Kombinieren-figural* sowie *Analysieren und Synthetisieren*? Eine längere Betrachtungszeit der vorgelegten Puzzleteile bzw. Würfel und ein anschließend bedachtes Zusammenfügen der passenden Teile sind Indiz für einen reflexiven Arbeitsstil. Eine sehr kurze Betrachtungszeit, die kombiniert ist mit vielen falschen Fehlversuchen beim Zusammenfügen des Stimulimaterials (trial- und error-Strategie) legen einen impulsiven Arbeitsstil nahe. (K-I/R11)

### Video 3

## Selbständigkeit

### **Fragen zum Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:**

Weißt du wann Schularbeiten, Tests, Ansagen, Rechenproben, Wiederholungen, Ausflüge, Exkursionen, ... statt finden? (K-S1)

Ja

Vergisst du häufig Dinge in der Schule, die du zuhause zum Lernen oder für die Erledigung der Hausaufgabe benötigst? (K-S2)

Ja

Rufst du häufig Schulkollegen an, weil du vergessen hast, was als Hausaufgabe zu erledigen ist oder bist du die Person, bei der alle nachfragen? (K-S3)

Ja

Beginnst du zeitgerecht und selbständig mit der Vorbereitung auf eine Schularbeit bzw. ein Referat oder benötigst du dabei die Erinnerung von deinen Eltern? (K-S4)

Ja, am Beginn. Während der Vorbereitungszeit brauche ich Unterstützung von Mama

Packst du deine Schultasche selbständig? (K-S5)

Ja

### **Fragen zu eigenständigem Problemlösen, Wahlmöglichkeiten sowie Teilhabe an Entscheidungen:**

Bekommst du regelmäßig Taschengeld? (K-S6)

Ja

Darfst du dein Taschengeld ausgeben wie du möchtest? (K-S7)

Ja

Darfst du über deine Kleidung oder deine Frisur selbst entscheiden? (K-S8)

Ja

Kümmerst du dich regelmäßig um eine Pflanze oder ein Tier? (K-S9)

Ja

Übernimmst du regelmäßig Aufgaben im Haushalt (Müll, Geschirrspüler ein- oder ausräumen, Tisch decken, ...)? (K-S10)

Ja

Darfst du selbständig darüber entscheiden, was du in deiner Freizeit unternimmst? (K-S11)

Ja

Kannst du schon viele Probleme selbst lösen? (K-S12)

Ja

Stell dir vor, dass deine Eltern und du bei einer Entscheidung nicht einer Meinung seid. Akzeptieren deine Eltern deine Entscheidung, wenn sie vernünftig ist? (K-S13)

Nein. Wenn meine Mutter sich etwas in den Kopf gesetzt hat, dann setzt sie das auch durch.

### **Anregungsmilieu**

#### **Fragen zu den elterlichen erfolgsorientierten Interventionsstrategien und zum Anspruchsniveau:**

Welche schulischen Leistungen erwarten deine Eltern von Dir?

(K-A1 → siehe Antworten K-Prü8)

Wie reagieren deine Eltern auf gute Schulleistungen? (K-A2 → siehe Antworten K-Prü 6)

Wie reagieren deine Eltern auf schlechte Schulleistungen? (K-A3 → siehe Antworten K-Prü5)

Gibt es bei schlechten Leistungen Strafen, Verbote oder Einschränkungen? (K-A4 → siehe Antworten K-Prü5)

Gibt es bei guten Leistungen Belohnungen? (K-A5)

Nein

Gibt es bei Euch zuhause klare Regeln, die du normalerweise einhalten musst? (K-A6)

Ja

#### **Fragen betreffend Emotionsregulation:**

Mit wem kannst du über Probleme sprechen? (K-A7)

Mit niemanden

Wenn du sehr traurig oder sehr aufgeregt bist oder dich sehr über etwas freust, wie reagieren dann deine Eltern? Trösten sie dich oder freuen sie sich mit dir? (K-A8)

Eher nicht

#### **Fragen nach der elterlichen Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:**

Kannst du dich in allen Situationen auf die Unterstützung deiner Eltern verlassen? (K-A9)

Nein

#### **Fragen nach der elterlichen Involviertheit:**

Nehmen deine Eltern an Schulveranstaltungen, Elternsprechtagen, Buchstabentagen oder Schulausflügen teil? (K-A10)

Ja

Wissen deine Eltern mit wem und wo du deine Freizeit verbringst? (K-A11)

Ja

Wissen deine Eltern wann du eine Schularbeit, Test, Referat, Ansage, Rechenprobe hast? (K-A12)

Ja

Wenn du bei der Hausaufgabe oder Vorbereitung auf eine Überprüfung Fragen hast, kannst du dann zu deinen Eltern gehen? (K-A13)

Nein

Wissen deine Eltern über deine Noten Bescheid? (K-A14)

Ja

**Fragen zum leistungsthematischen Anregungsgehalt:**

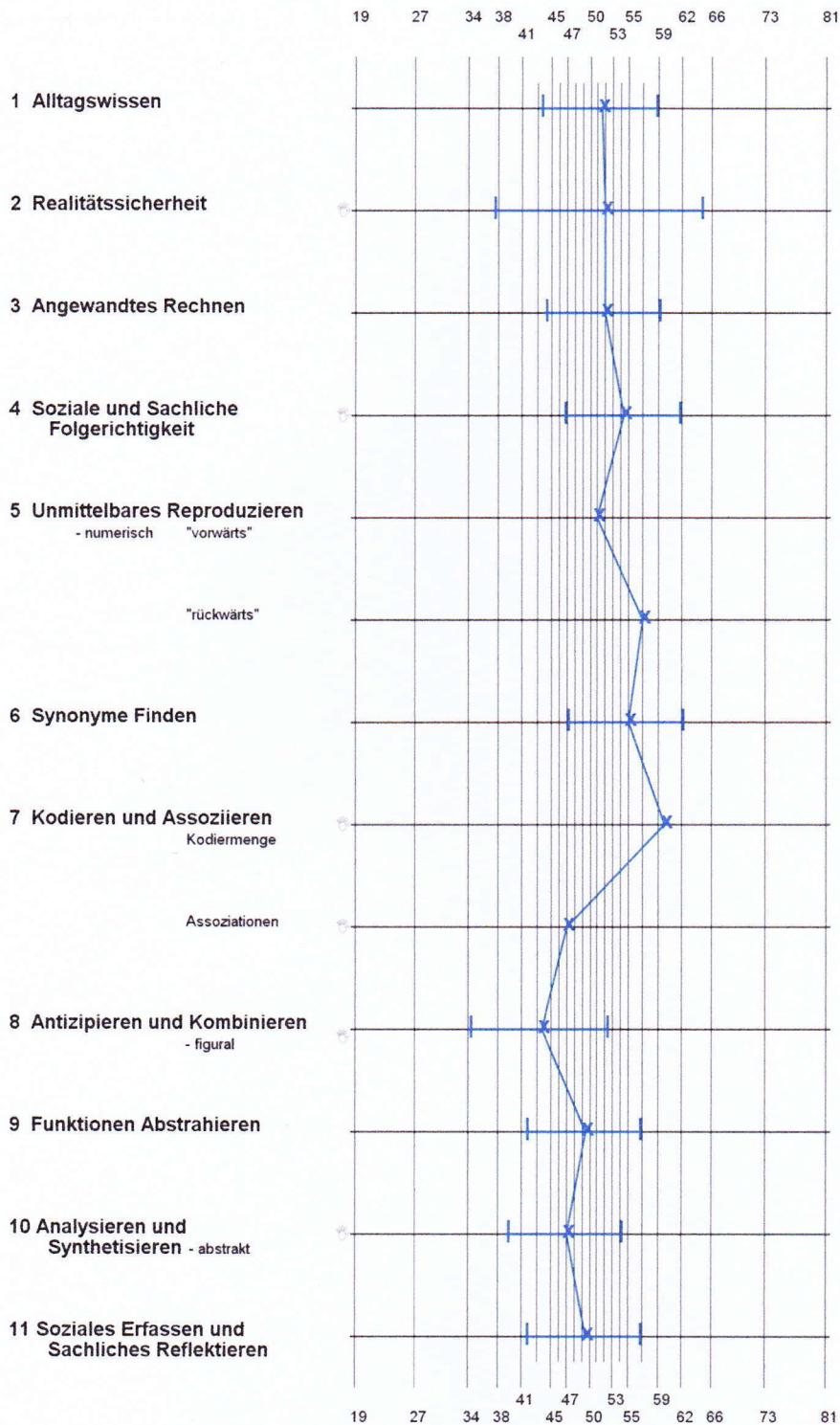
Macht ihr Ausflüge oder Reisen, wo man interessante Dinge entdecken oder Neues erleben kann? (K-A15)

Ja

Gehst du mit deiner Familie gemeinsam Schwimmen, Rad fahren oder verbringt ihr einfach Zeit in der Natur? (K-A16)

Ja

# AID 2-Protokollbogen



**Name:** [REDACTED]  
**Vorname:** B. [REDACTED]  
**Geburtsdatum:** 10. [REDACTED]  
**Alter:** 14 Jahre, 0 Monate  
**Geschlecht:** weiblich  
**Wohnort:** Wien  
**Schultyp:** Gymnasium  
**Klasse:** 8  
**Testleiter(in):** SHE  
**Datum:** 22.1.2013

maximaler T-Wert: 60 → Range der "Intelligenz"  
 minimaler T-Wert: 44 → (untere Grenze der) Intelligenzquantität  
 zweitniedrigste Untertestleistung (T-Wert)  
 "Primär"-Intelligenzquotient (P-IQ)

| T  | IQ  | PR   |
|----|-----|------|
| 16 | --  | 4,5  |
| 44 | --  | 87,4 |
| 47 | --  | 88,5 |
| -- | 105 | 63,6 |

## Ergebnisse

| Untertest                                        | Block-kombination | Antwort-muster    | Punkt-sum-me | Fähig-keitspa-rameter | T-Wert | Konfidenz-intervall<br>(alpha = 5%) |
|--------------------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------|-----------------------|--------|-------------------------------------|
| 1 Alltagswissen                                  | 6-7-13            | X-XXX ---- --X-X  | 6            | 3.2                   | 52     | 44 - 59                             |
| 2 Realitätssicherheit                            |                   |                   | 9            |                       | 52     | 38 - 65                             |
| 3 Angewandtes Rechnen                            | 6-13-14           | XXX-- XXX-X XX--- | 9            | 3.7                   | 52     | 45 - 60                             |
| 4 Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit         | 5-7               | XX-X -X ----      | 4            | 5.0                   | 55     | 47 - 62                             |
| 5 Unmittelbares Reproduzieren-numerisch          |                   |                   |              |                       |        |                                     |
|                                                  | "vorwärts"        | 6-7               |              |                       | 51     |                                     |
|                                                  | "rückwärts"       | 6-9               |              |                       | 57     |                                     |
| 6 Synonyme Finden                                | 6-13-18           | XX--- XXX-- -X--- | 6            | 1.9                   | 55     | 48 - 63                             |
| 7 Kodieren und Assoziieren                       |                   |                   |              |                       |        |                                     |
|                                                  | Kodiermenge       | 72                |              |                       | 60     |                                     |
|                                                  | Assoziationen     | 7                 |              |                       | 47     |                                     |
| 8 Antizipieren und Kombinieren-figural           | 1-5-3             | /XX -/ -/         | 7            | -0.1                  | 44     | 35 - 53                             |
| 9 Funktionen Abstrahieren                        | 6-7-8             | XXX-X -XXXX --XX- | 10           | 3.1                   | 50     | 42 - 57                             |
| 10 Analysieren und Synthetisieren-abstrakt       | 5-6-7-(1)         | -X-X XX X---      | 5            | 3.0                   | 47     | 40 - 55                             |
| 11 Soziales Erfassen und Sachliches Reflektieren | 6-13-14           | X-X-X X-XXX -XXX- | 10           | 2.7                   | 50     | 42 - 57                             |

---

5a Unmittelbares Reproduzieren-figural/abstrakt

5b Merken und Einprägen

10a Strukturieren-visumotorisch

## Anmerkungen

### Bemerkungen zur Testauswertung

## 4    Anhang D - Beurteilungsformular

## Fähigkeitsselbstkonzept Mathematisch/Sprachlich

### Einschätzung des individuellen FSKs:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches<br>FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK |
|----------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| K-FSK1               |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK2               |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK3               |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK4               |                                                            |                                                           |                                                             |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |

### Wechselwirkung von FSK und Leistung:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches<br>FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK |
|----------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| EA-FSK1              |                                                            |                                                           |                                                             |
| EA-FSK2              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK5               |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK6               |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK7               |                                                            |                                                           |                                                             |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |

### Vergleich mit der Bezugsgruppe:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches<br>FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK |
|----------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| K-FSK8               |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK9               |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK10              |                                                            |                                                           |                                                             |
| EA-FSK3              |                                                            |                                                           |                                                             |
| EA-FSK4              |                                                            |                                                           |                                                             |
| EA-FSK5              |                                                            |                                                           |                                                             |
| EA-FSK6              |                                                            |                                                           |                                                             |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |

### Intraindividueller Leistungsvergleich:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches<br>FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK |
|----------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| K-FSK11              |                                                            |                                                           |                                                             |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                                                          |                                                      |                                                           |

### Wahlverhalten:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches<br>FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK |
|----------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| K-FSK12              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK13              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK14              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK15              |                                                            |                                                           |                                                             |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |

### Attributionsstil:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches<br>FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK |
|----------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| K-FSK16              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK17              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK18              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK19              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK20              |                                                            |                                                           |                                                             |
| K-FSK21              |                                                            |                                                           |                                                             |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |
|                                                          |                                                      |                                                           |

### Gesamtbeurteilung des mathematischen FSKs:

|              | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches<br>FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>mathematisches FSK |
|--------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Einschätzung |                                                            |                                                           |                                                             |

Begründung:

### Gesamtbeurteilung des sprachlichen FSKs:

|              | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | durchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes<br>sprachliches FSK |
|--------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Einschätzung |                                                          |                                                      |                                                           |

Begründung:

## Persistenz

### Ausdauernde Beschäftigung mit einer Aufgabe:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>persistent | durchschnittlich<br>persistent | unterdurchschnittlich<br>persistent |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| K-P1                 |                                    |                                |                                     |
| EA-P1                |                                    |                                |                                     |
| EA-P2                |                                    |                                |                                     |
| EA-P3                |                                    |                                |                                     |
| EA-P4                |                                    |                                |                                     |
| K-P2                 |                                    |                                |                                     |
| K-P3                 |                                    |                                |                                     |
| K-P4                 |                                    |                                |                                     |
| K-P5                 |                                    |                                |                                     |
| K-P6                 |                                    |                                |                                     |
| K-P7                 |                                    |                                |                                     |

### Wiederaufnahme unterbrochener Aufgaben:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>persistent | durchschnittlich<br>persistent | unterdurchschnittlich<br>persistent |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| K-P8                 |                                    |                                |                                     |
| EA-P5                |                                    |                                |                                     |

### Verfolgung eines langfristigen Ziels:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>persistent | durchschnittlich<br>persistent | unterdurchschnittlich<br>persistent |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| EA-P6                |                                    |                                |                                     |
| EA-P7                |                                    |                                |                                     |
| EA-P8                |                                    |                                |                                     |
| EA-P9                |                                    |                                |                                     |

### Persönliche Wichtigkeit einer Leistungsdimension, Wahrnehmung v. Fähigkeiten:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>persistent | durchschnittlich<br>persistent | unterdurchschnittlich<br>persistent |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| K-P9                 |                                    |                                |                                     |
| K-P10                |                                    |                                |                                     |
| EA-P10               |                                    |                                |                                     |
| EA-P11               |                                    |                                |                                     |

### Nutzen-Kosten-Theoretisches Modell:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>persistent | durchschnittlich<br>persistent | unterdurchschnittlich<br>persistent |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| K-P11                |                                    |                                |                                     |

### Zusammenhang FSK mit geringer Persistenz und Anstrengungsbereitschaft:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>persistent | durchschnittlich<br>persistent | unterdurchschnittlich<br>persistent |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| EA-P12               |                                    |                                |                                     |

### Gesamtbeurteilung der Persistenz:

|              | überdurchschnittlich<br>persistent | durchschnittlich<br>persistent | unterdurchschnittlich<br>persistent |
|--------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Einschätzung |                                    |                                |                                     |
| Begründung:  |                                    |                                |                                     |
|              |                                    |                                |                                     |

## Prüfungsangst

### Erleben von evaluativen Situationen:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich | durchschnittlich<br>prüfungsängstlich | unterdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| EA-Prü1              |                                           |                                       |                                            |
| EA-Prü2              |                                           |                                       |                                            |
| EA-Prü3              |                                           |                                       |                                            |
| EA-Prü4              |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü1               |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü2               |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü3               |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü4               |                                           |                                       |                                            |

### Wahrnehmung der elterlichen Strenge; Kombination hoher Leistungserwartung und bestrafendem Erziehungsstil:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich | durchschnittlich<br>prüfungsängstlich | unterdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| K-Prü5               |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü6               |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü7               |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü8               |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü9               |                                           |                                       |                                            |

### Häufiges Nachdenken über persönliche Versagenssituationen:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich | durchschnittlich<br>prüfungsängstlich | unterdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| K-Prü10              |                                           |                                       |                                            |
| EA-Prü5              |                                           |                                       |                                            |

### Zeitdruck:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich | durchschnittlich<br>prüfungsängstlich | unterdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| K-Prü11              |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü12              |                                           |                                       |                                            |

### Besorgtheitskomponente:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich | durchschnittlich<br>prüfungsängstlich | unterdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| K-PRÜ13              |                                           |                                       |                                            |
| K-PRÜ14              |                                           |                                       |                                            |
| K-PRÜ15              |                                           |                                       |                                            |
| K-PRÜ16              |                                           |                                       |                                            |

### Kognitive, körperliche, behaviorale, emotionale Symptome:

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich | durchschnittlich<br>prüfungsängstlich | unterdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| K-Prü17              |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü18              |                                           |                                       |                                            |
| K-Prü19              |                                           |                                       |                                            |

### Gesamtbeurteilung der Prüfungsangst:

|              | überdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich | durchschnittlich<br>prüfungsängstlich | unterdurchschnittlich<br>prüfungsängstlich |
|--------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| Einschätzung |                                           |                                       |                                            |
| Begründung:  |                                           |                                       |                                            |

# Emotionsregulation

## **Benötigte Hilfestellung in belastenden Situationen:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | durchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation |
|----------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| K-E1                 |                                                          |                                                      |                                                           |
| EA-E1                |                                                          |                                                      |                                                           |

## **Adaptive und maladaptive Bewältigungsstrategien**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | durchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation |
|----------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| K-E2                 |                                                          |                                                      |                                                           |
| K-E3                 |                                                          |                                                      |                                                           |
| K-E4                 |                                                          |                                                      |                                                           |
| EA-E2                |                                                          |                                                      |                                                           |
| EA-E3                |                                                          |                                                      |                                                           |
| EA-E4                |                                                          |                                                      |                                                           |
| EA-E5                |                                                          |                                                      |                                                           |
| EA-E6                |                                                          |                                                      |                                                           |

## **Verhaltensstörung bzw. Verhaltensauffälligkeiten**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | durchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation |
|----------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| EA-E7                |                                                          |                                                      |                                                           |

## **Gesamtbeurteilung der Emotionsregulation:**

|              | überdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | durchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägte<br>Emotionsrgulation |
|--------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Einschätzung |                                                          |                                                      |                                                           |
| Begründung:  |                                                          |                                                      |                                                           |

## Leistungsmotivation Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Misserfolg

### **Anspruchsniveau und fähigkeitsentsprechendes Wahlverhalten:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| EA-LM1               |                                                                   |                                                               |                                                                    |
| K-LM1                |                                                                   |                                                               |                                                                    |
| K-LM2                |                                                                   |                                                               |                                                                    |
| K-LM3                |                                                                   |                                                               |                                                                    |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |

### **Attributionsstil:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| K-LM4                |                                                                   |                                                               |                                                                    |
| K-LM5                |                                                                   |                                                               |                                                                    |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |

### **Eingefordertes Feedback:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| K-LM6                |                                                                   |                                                               |                                                                    |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |

### **Erhöhte Anstrengungsbereitschaft Leistungsmotivierter:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| EA-LM2               |                                                                   |                                                               |                                                                    |
| K-LM7                |                                                                   |                                                               |                                                                    |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |

### **Verhaltensbeobachtungskatalog**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| K-LM8                |                                                                   |                                                               |                                                                    |
| K-LM9                |                                                                   |                                                               |                                                                    |

| überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |
|                                                                     |                                                                 |                                                                      |

### **Gesamtbeurteilung des Motivs Hoffnung auf Erfolg:**

|              | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Hoffnung auf Erfolg |
|--------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Einschätzung |                                                                   |                                                               |                                                                    |

Begründung:

### **Gesamtbeurteilung des Motivs Furcht vor Misserfolg:**

|              | überdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | durchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg | unterdurchschnittlich<br>ausgeprägtes Motiv<br>Furcht vor Misserfolg |
|--------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Einschätzung |                                                                     |                                                                 |                                                                      |

Begründung:

## Intrinsische und Extrinsische Motivation

### Fragen zum belohnenden Element einer Lernsituation

| Frage Beobachtung | überdurchschnittliche intrinsische Motivation | durchschnittliche intrinsische Motivation | unterdurchschnittliche intrinsische Motivation |
|-------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| EA-In/Ex1         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex1          |                                               |                                           |                                                |

### Differenzierung intrinsischer und extrinsischer Motivation

| Frage Beobachtung | überdurchschnittliche intrinsische Motivation | durchschnittliche intrinsische Motivation | unterdurchschnittliche intrinsische Motivation |
|-------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| EA-In/Ex2         |                                               |                                           |                                                |
| EA-In/Ex3         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex2          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex3          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex4          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex5          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex6          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex7          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex8          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex9          |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex10         |                                               |                                           |                                                |

### Identifikation mit dem Gegenstandsbereich

| Frage Beobachtung | überdurchschnittliche intrinsische Motivation | durchschnittliche intrinsische Motivation | unterdurchschnittliche intrinsische Motivation |
|-------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| EA-In/Ex4         |                                               |                                           |                                                |
| EA-In/Ex5         |                                               |                                           |                                                |
| EA-In/Ex6         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex11         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex12         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex13         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex14         |                                               |                                           |                                                |

### Anerkennung der Familie, Vergleich mit Peers

| Frage Beobachtung | überdurchschnittliche intrinsische Motivation | durchschnittliche intrinsische Motivation | unterdurchschnittliche intrinsische Motivation |
|-------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| EA-In/Ex7         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex15         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex16         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex17         |                                               |                                           |                                                |
| K-In/Ex18         |                                               |                                           |                                                |

### Differenzierung schulischer und außerschulischer Motivation

| Frage Beobachtung | überdurchschnittliche intrinsische Motivation | durchschnittliche intrinsische Motivation | unterdurchschnittliche intrinsische Motivation |
|-------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| EA-In/Ex8         |                                               |                                           |                                                |
| EA-In/Ex9         |                                               |                                           |                                                |

### Gesamtbeurteilung der intrinsischen Motivation:

|              | überdurchschnittliche intrinsische Motivation | durchschnittliche intrinsische Motivation | unterdurchschnittliche intrinsische Motivation |
|--------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Einschätzung |                                               |                                           |                                                |
| Begründung:  |                                               |                                           |                                                |

| überdurchschnittliche extrinsische Motivation | durchschnittliche extrinsische Motivation | unterdurchschnittliche extrinsische Motivation |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |

| überdurchschnittliche extrinsische Motivation | durchschnittliche extrinsische Motivation | unterdurchschnittliche extrinsische Motivation |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |

| überdurchschnittliche extrinsische Motivation | durchschnittliche extrinsische Motivation | unterdurchschnittliche extrinsische Motivation |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |

| überdurchschnittliche extrinsische Motivation | durchschnittliche extrinsische Motivation | unterdurchschnittliche extrinsische Motivation |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |

| überdurchschnittliche extrinsische Motivation | durchschnittliche extrinsische Motivation | unterdurchschnittliche extrinsische Motivation |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |

### Gesamtbeurteilung der extrinsischen Motivation:

| überdurchschnittliche extrinsische Motivation | durchschnittliche extrinsische Motivation | unterdurchschnittliche extrinsische Motivation |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |
|                                               |                                           |                                                |

Begründung:

## Arbeitsstil

### Impulsivität vs. Reflexivität

#### **Ausdauernde Bechäftigung mit einer Aufgabe:**

| Frage<br>Beobachtung | impulsiv | durchschnittlich | reflexiv |
|----------------------|----------|------------------|----------|
| EA-I/R1              |          |                  |          |
| EA-I/R2              |          |                  |          |
| EA-I/R3              |          |                  |          |
| EA-I/R4              |          |                  |          |
| EA-I/R5              |          |                  |          |
| K-I/R1               |          |                  |          |
| K-I/R2               |          |                  |          |
| K-I/R3               |          |                  |          |
| K-I/R4               |          |                  |          |
| K-I/R5               |          |                  |          |
| K-I/R6               |          |                  |          |
| K-I/R7               |          |                  |          |
| K-I/R8               |          |                  |          |

#### **Verhaltensbeobachtung Untertest Realitätssicherheit**

| Frage<br>Beobachtung | impulsiv | durchschnittlich | reflexiv |
|----------------------|----------|------------------|----------|
| K-I/R9               |          |                  |          |

#### **Verhaltensbeobachtung Untertest Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit**

| Frage<br>Beobachtung | impulsiv | durchschnittlich | reflexiv |
|----------------------|----------|------------------|----------|
| K-I/R10              |          |                  |          |

#### **Verhaltensbeobachtung Untertests Antizipieren und Kombinieren-figural sowie Analysieren und Synthetisieren**

| Frage<br>Beobachtung | impulsiv | durchschnittlich | reflexiv |
|----------------------|----------|------------------|----------|
| K-I/R11              |          |                  |          |

#### **Gesamtbeurteilung des Arbeitsstils:**

|              | impulsiv | durchschnittlich | reflexiv |
|--------------|----------|------------------|----------|
| Einschätzung |          |                  |          |
| Begründung:  |          |                  |          |

# Selbständigkeit

## **Bedürfnis, Erfahrungen und Verhalten selbst zu organisieren:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>selbständig | durchschnittlich<br>selbständig | unterdurchschnittlich<br>selbständig |
|----------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| EA-S1                |                                     |                                 |                                      |
| EA-S2                |                                     |                                 |                                      |
| EA-S3                |                                     |                                 |                                      |
| EA-S4                |                                     |                                 |                                      |
| EA-S5                |                                     |                                 |                                      |
| EA-S6                |                                     |                                 |                                      |
| K-S1                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S2                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S3                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S4                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S5                 |                                     |                                 |                                      |

## **Eigenständiges Problemlösen, Wahlmöglichkeiten, Teilhabe an Entscheidungen:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittlich<br>selbständig | durchschnittlich<br>selbständig | unterdurchschnittlich<br>selbständig |
|----------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| K-S6                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S7                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S8                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S9                 |                                     |                                 |                                      |
| K-S10                |                                     |                                 |                                      |
| K-S11                |                                     |                                 |                                      |
| K-S12                |                                     |                                 |                                      |
| K-S13                |                                     |                                 |                                      |
| EA-S7                |                                     |                                 |                                      |

## **Gesamtbeurteilung der Selbständigkeit:**

|              | überdurchschnittlich<br>selbständig | durchschnittlich<br>selbständig | unterdurchschnittlich<br>selbständig |
|--------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Einschätzung |                                     |                                 |                                      |
| Begründung:  |                                     |                                 |                                      |

## Anregungsmilieu

### **Elterliche Interventionsstrategien und Anspruchsniveau**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu | durchschnittliches<br>Anregungsmilieu | unterdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| EA-A3                |                                           |                                       |                                            |
| EA-A4                |                                           |                                       |                                            |
| EA-A5                |                                           |                                       |                                            |
| EA-A6                |                                           |                                       |                                            |
| EA-A7                |                                           |                                       |                                            |
| EA-A8                |                                           |                                       |                                            |
| EA-A9                |                                           |                                       |                                            |
| K-A1                 |                                           |                                       |                                            |
| K-A2                 |                                           |                                       |                                            |
| K-A3                 |                                           |                                       |                                            |
| K-A4                 |                                           |                                       |                                            |
| K-A5                 |                                           |                                       |                                            |
| K-A6                 |                                           |                                       |                                            |

### **Emotionsregulation:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu | durchschnittliches<br>Anregungsmilieu | unterdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| EA-A10               |                                           |                                       |                                            |
| K-A7                 |                                           |                                       |                                            |
| K-A8                 |                                           |                                       |                                            |

### **Elterliche Unterstützung und Eltern-Kind-Beziehung:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu | durchschnittliches<br>Anregungsmilieu | unterdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| EA-A11               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A12               |                                           |                                       |                                            |
| K-A9                 |                                           |                                       |                                            |

### **Elterliche Involviertheit:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu | durchschnittliches<br>Anregungsmilieu | unterdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| EA-A13               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A14               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A15               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A16               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A17               |                                           |                                       |                                            |
| K-A10                |                                           |                                       |                                            |
| K-A11                |                                           |                                       |                                            |
| K-A12                |                                           |                                       |                                            |
| K-A13                |                                           |                                       |                                            |
| K-A14                |                                           |                                       |                                            |

### **Leistungsthematischer Anregungsgehalt:**

| Frage<br>Beobachtung | überdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu | durchschnittliches<br>Anregungsmilieu | unterdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu |
|----------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| EA-A18               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A19               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A20               |                                           |                                       |                                            |
| EA-A21               |                                           |                                       |                                            |
| K-A15                |                                           |                                       |                                            |
| K-A16                |                                           |                                       |                                            |

### **Gesamtbeurteilung der Anregungsmilieu:**

|              | überdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu | durchschnittliches<br>Anregungsmilieu | unterdurchschnittliches<br>Anregungsmilieu |
|--------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| Einschätzung |                                           |                                       |                                            |
| Begründung:  |                                           |                                       |                                            |

## 5 Lebenslauf

|                   |                                                                                                                                                        |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Name              | Ursula Urschitz                                                                                                                                        |
| 1980 – 1984       | Volksschule, Wien                                                                                                                                      |
| 1984 – 1988       | Realgymnasium, Wien                                                                                                                                    |
| 1988 – 1993       | HBLA für wirtschaftliche Berufe<br>Schwerpunkt Kultur-Touristik                                                                                        |
| Oktober 2004      | Studium der Psychologie an der Universität Wien<br>Schwerpunkte: Spezielle psychologische Diagnostik<br>sowie Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie |
| 04/2011           | Teilnahme an der Normierung für den<br>AID 2 – Englisch in London, Prof. Klaus Kubinger                                                                |
| 01/2012 – 09/2012 | Sechswöchiges Praktikum in der kinder- und<br>jugendpsychologischen Beratungspraxis,<br>Dr. Hannelore Koch                                             |
| Seit 11/2012      | Trainerin für den Bereich<br>Gruppenarbeit/Teamarbeit im Assessmentcenter,<br>BBRZ Reha                                                                |