

3. VOM FLOW UND ANTIFLOW IN DER SCHULE: WAS MOTIVIERT UNS ZUM LERNEN?

Was treibt uns eigentlich an? Was beeinflusst die Motivation von Schülerinnen und Schülern und warum kann sie verloren gehen? Der vorliegende Artikel geht auf verschiedene Motivationsformen ein, erläutert Hintergründe von Motivationsverlust und Anstrengungsvermeidung und skizziert mögliche Interventionsansätze.

Wenn der passionierte Pianist bei seinem leidenschaftlichen Tastenspiel seine Mimik Teil der Musik werden lässt oder die Kletterin sich beim Klettern eins mit dem Fels fühlt, was geht dann in diesen Menschen vor? Oder was treibt den ins Legobauen versunkenen Jungen an, der nichts mehr anderes um sich herum wahrnimmt und die Legosteine wie nach einem verinnerlichten Plan zusammenbaut? Vielleicht hat man es schon selbst erlebt, dieses Gefühl des selbst- und zeitvergessenen Tuns, bei dem die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Problem oder Gegenstand als höchst lustvoll erlebt und die dazu nötige Anstrengung kaum oder erst im Nachhinein bemerkt wird. In solchen motivationalen

Zuständen fällt Lernen leichter – ja man tut es wie von selbst und fühlt sich mehr belohnt als beansprucht. In der Psychologie wurden solche motivationalen Zustände intensiv beforscht und als *Flow*-Erleben bezeichnet. *Flow* wurde deshalb als Etikett gewählt, weil die erstmals dazu befragten Personen den Zustand des zeit- und selbstvergessenen passionierten Handelns mit einem *Fliessen* oder *Aufgehen in der Tätigkeit*, mit einem *Verschmelzen mit der Aufgabe*, bezeichneten (Csikszentmihalyi, 1996).

Gibt es Flow-Erleben auch in der Schule oder ist Flow auf Freizeitbeschäftigungen beschränkt? Das Flow-Phänomen wurde zwar in eher alltagsuntypischen Feldern wie (Extrem-)Sport, Kunst und Spiritualität entdeckt, doch haben Untersuchungen im Schul- und Berufskontext gezeigt (Rheinberg, Vollmeyer & Engeser, 2003), dass Flow-Erleben vor allem dann möglich wird, wenn der Anreiz einer Tätigkeit an sich sehr hoch ist (und nicht etwa der Anreiz der *Tätigkeitsfolge*) und zwei Tätigkeitsqualitäten gegeben sind:

1. Wenn man sich bei der Tätigkeit im *Zustand völliger Absorbiertheit* fühlt. Dies beinhaltet, dass man sich optimal beansprucht fühlt (ideale Passung von Anforderung und Fähigkeit, Abb. 1), dass die Aufmerksamkeit voll auf die Tätigkeit gerichtet ist und dass man sich selbstvergessen und mit schwindendem Zeitgefühl der Tätigkeit hingeben kann.

2. Wenn ein *glatter, automatisierter Tätigkeitsverlauf* erlebt wird. Das kann bedeuten, dass man das Gefühl hat, sich mühe-

los konzentrieren zu können, dass die eigenen Gedanken und Aktivitäten völlig glatt laufen, der Kopf dabei absolut klar ist und man zudem dank eindeutigen Rückmeldungen zu den eigenen Handlungen stets weiss, was als nächstes zu tun ist.

Dass im Moment des Flow-Erlebens nicht Glück und Zufriedenheit erstrangig sind, sondern positive Aktiviertheit, Begeisterung, durchaus aber auch etwas Anspannung und vielleicht auch etwas Nervosi-

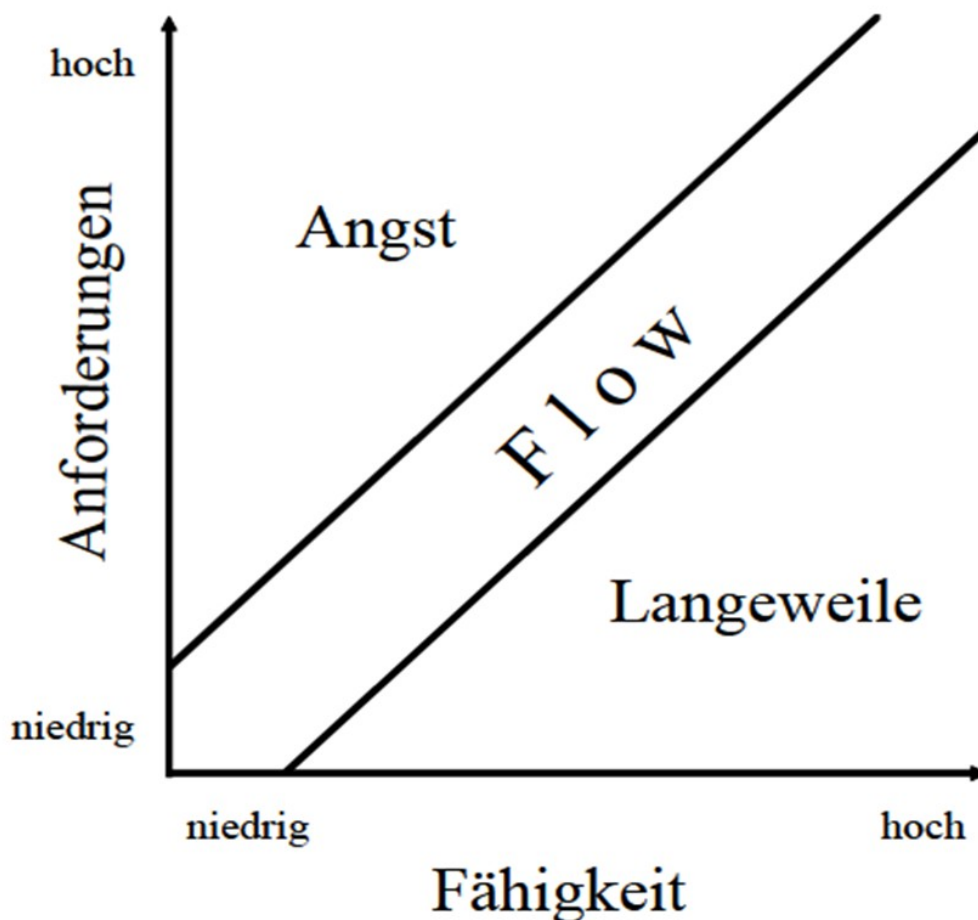


Abbildung 1: Mögliche Definition von Flow nach Rheinberg (2004)

tät, hat Schallberger (2000) gezeigt. Man fühlt sich folglich nicht zwingend WÄHREND, mit grosser Wahrscheinlichkeit aber NACH einer Beschäftigung im Flow-Zustand glücklich und zufrieden. Fürs erste kann festgehalten werden: Flow in der Schule ist möglich und wichtig, wenn es auch unrealistisch wäre, stets Flow zu erwarten; wichtigste Bedingungen sind eine Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Abb. 1) sowie erlebte Absorbiertheit und Flüssigkeit im Tätigkeitsverlauf.

Intrinsische und extrinsische Motivation, Amotivation

Flow bezeichnet eine Erlebensqualität, die praktisch identisch ist mit dem Erleben jener psychisch günstigen Motivationsart, die den Menschen aus sich heraus handeln lässt und die ihm auch aus sich heraus Belohnung zukommen lässt: Die *intrinsische Motivation*. Intrinsisch motiviert ist, wer durch sich selbst angetrieben handelt und eine innere Befriedigung bei der Ausübung der Handlung erlebt. Im Zustand intrinsischer Motiviertheit

fühlt man sich positiv herausgefordert, spürt zugleich seine Kompetenz und empfindet kaum Anstrengung bei der Tätigkeitsausübung (Deci & Ryan, 1985). Intrinsische Lernmotivation sollte in der Schule gefördert und erhalten werden, denn sie fördert den Spass beim Lernen und damit das Gefühl grundsätzlich gern zur Schule zu gehen.

Flow und intrinsische Motivation können also praktisch gleichgesetzt werden: Es sind zwei unterschiedliche Namen für den gleichen idealen Lern- und Handlungszustand. Anders verhält es sich bei extrinsisch motivierten oder gar amotivierten Handlungszuständen: Die *extrinsische Motivation* richtet sich auf äussere Belohnungen wie bspw. gute Noten, Lob und Zuwendung, Geld oder Ruhm und wird durch diese angetrieben. Sie kann durchaus von ähnlich positiven Gefühlen begleitet sein wie die intrinsische Motivation, zu rechnen sind bei ihr aber auch mit negativen Begleitgefühlen. So kann, wer sich von aussen (extrinsisch) in Bewegung versetzt (motiviert) fühlt, sich fremdbestimmt, gestresst, möglicherweise auch

ängstlich fühlen, da man bspw. gegen befürchteten Misserfolg oder gegen Langlewige ankämpft.

Im Zustand der Amotivation wird schliesslich weder eine innere noch eine äussere Belohnung erwartet, eigentliche Ziele wollen gar nicht mehr erreicht werden. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Anstrengungsvermeidung relevant, die eng an die Amotivation gekoppelt ist.

Nötig und normal im Leben sind sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation. Und auch die Amotivation gehört in geringem Ausmass dazu. Zeigt sie doch einem klar an, was einen NICHT interessiert. Entscheidend ist also – wie bei vielem – die Dosis. So kann die extrinsische Motivation schon mal Überhand nehmen und die intrinsische verloren gehen. Und dieser Verlust ist nicht zu unterschätzen. Denn im Zustand intrinsischer Motivation – oder eben im Flow – fällt nicht bloss Lernen leichter, häufiges Flow-Erleben im Alltag kann auch durchaus die Lebenszufriedenheit anheben (Csikszentmihalyi, 1996). So betrachtet, wird auf reichlich viel verzichtet, wenn man

keinerlei intrinsische Motiviertheit oder Flow in seinem Alltag erlebt.

Auf die Schule bezogen heisst das am Beispiel eines Schülers, der sich für das Fach Mathematik interessiert, dass dieser wahrscheinlich in hohem Ausmass intrinsisch motiviert lernt. Das Interesse an der Materie an sich treibt ihn hauptsächlich an. Er fühlt sich durch das Begreifen des Stoffes oder durch neue Erkenntnisse belohnt. Eine gute Note ist dann „bloss noch“ das Sahnehäubchen auf der Torte. Lernen als zentrale Handlung fällt diesem Schüler leicht, denn der Antrieb und die Belohnung erfolgen von innen heraus und werden durch eine gute Note zusätzlich verstärkt.

Anders fühlt sich Lernen für einen Schüler an, wenn dessen einziges Ziel eine möglichst gute oder keine schlechte Note ist, wenn andere Personen wie Eltern oder Lehrkraft eine gute Leistung oder ein gutes (Lern-)Verhalten erwarten. Dann kann das Räderwerk der Lernmotivation schon mal ächzen und harzen, weil es eben ausschliesslich von außen angetrieben – oder eben extrinsisch motiviert ist.

Spas oder Freude bereitet solches Lernen kaum, da ist von Flow keine Spur.

Noch problematischer wird es, wenn gar kein Antrieb mehr in der Schule vorhanden ist (Amotivation), wenn Anstrengung sich in den Augen eines Kindes nicht mehr lohnt, da es sich schlicht nichts Gutes davon verspricht. Im gänzlich demotivierten Zustand kann ein Kind zur Anstrengungsverweiderin oder zum Anstrengungsverweider werden.

In unserer schulpsychologischen Arbeit haben wir es oft mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die kaum mehr Neugier und Interesse in der Schule erleben und vielleicht sogar in der Freizeit keine Zustände von Flow oder intrinsischer Motiviertheit mehr kennen. An diesem Punkt stellt sich die Frage: Wie holt man es zurück, dieses eigene innere Motiviertsein, das zu mehr Spas an Schule und Alltag führt? Wie findet das Kind aus der Haltung der Anstrengungsvermeidung hinaus oder noch besser: Was kann getan werden, dass ein Kind gar nicht erst in diese Vermeidungshaltung driftet?

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt darauf eingegangen, wie Schul- und All-

tagslust im Sinn von erlebter intrinsischer Motivation und Flow aufrechterhalten werden können, indem drei relevante psychische Grundbedürfnisse erläutert werden. In einem zweiten Schritt werden die Problematik der Anstrengungsvermeidung und ihre Bedingungsfaktoren erläutert. Schliesslich wird auf mögliche Interventionsansätze hingewiesen, die helfen können, aus einer Anstrengungsvermeidung herauszufinden.

Flow in der Schule fördern

Voraussetzung für intrinsisch motiviertes Handeln, Flow und generelles Wohlergehen ist ein von *Selbstbestimmtheit* geprägtes Verhalten, welches wiederum in der Stillung dreier zentraler psychischer Grundbedürfnisse wurzelt: Den Bedürfnissen nach a) Autonomie, b) Kompetenz und c) sozialer Eingebundenheit (Decy & Ryan, 1985). Für ein selbstbestimmtes und damit intrinsisch motiviertes Lernverhalten müssen Schülerinnen und Schüler also ein Mindestmass an Autonomie, Kompetenz und sozialer Zuwendung erleben.

Das *Bedürfnis nach Autonomie* entspricht dem Wunsch, selbständig handeln und entscheiden zu können, sich eigene Ziele setzen zu dürfen und diese selbstbestimmt verfolgen zu können. Auch hier spielt die Dosis eine Rolle: Natürlich ist im Kontext der Schule – aber auch im Arbeitskontext – ein gewisser Grad an Fremdbestimmung unabdingbar. Überdies beinhaltet Autonomieförderung durchaus Anleitung, Kontrolle und Zielsetzung durch die Lehrkraft. Untersuchungen haben gezeigt, dass klar dargestellte Unterrichtsziele, angeleitete Interaktionen zwischen den Kindern, Verdeutlichung der Relevanz der Lerninhalte, Bereitstellen von Wahlmöglichkeiten und wertschätzende Leistungsfeedbacks die durch die Schülerinnen und Schüler empfundene Autonomie stärken.

Das *Bedürfnis nach Kompetenzerleben* ist eng mit dem Autonomieerleben verknüpft und beinhaltet den Wunsch, sich kompetent und handlungsfähig zu fühlen. Wer sich als kompetent erlebt, stärkt sein Selbstbewusstsein (sich seiner selbst bzw. seiner Fähigkeiten bewusst sein), was ihm das nötige Vertrauen in sich

selbst bzw. in seine Fähigkeiten (Selbstvertrauen) gibt, um weitere, anspruchsvolle Handlungen in Angriff zu nehmen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von wahrgenommener Selbstwirksamkeit; von dem Gefühl, selber in seiner Umwelt durch das eigene Entscheiden und Handeln etwas bewirken zu können. Die Lehrkräfte können die Kompetenzgefühle ihrer Schüler stärken, indem sie gezeigte schulische und soziale Kompetenzen (unabhängig auf welchem Fähigkeitsniveau) wertschätzend anerkennen, wohlwollend Hinweise zur Verbesserung oder Fertigungssteigerung geben und zur Leistungserprobung motivieren.

Das *Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit* bedeutet schliesslich, dass der Mensch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Familie, Freunde, Schule) braucht, um sich mit Werten und Idealen wichtiger Bezugspersonen, sogenannten „signifikanter Anderer“, zu identifizieren und um von eben diesen Bezugspersonen Wertschätzung und Bestätigung für das eigene Tun und Können zu erhalten. Signifikanteste

Bezugspersonen für Kinder sind in jedem Fall Eltern und Klassenlehrkraft.

Die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Bezogenheit sichert also das Gefühl der Selbstbestimmtheit und kann als Voraussetzung für intrinsische Motivation, Flow und psychische Gesundheit betrachtet werden (Abb. 2). Bei einem Kind, das nicht mehr lernen will und nicht gern zur Schule geht, lohnt sich also der Blick auf diese drei wesentlichen Bedürfnisbereiche. Eltern und Lehrkraft haben gute Möglichkeiten, dem Kind das Erleben von Autonomie, Kompetenzen und Zugehörigkeit zu ermöglichen. Sie können ihm überschaubare und konkrete Wahlmöglichkeiten schaffen, was sein Autonomiebedürfnis etwas stillt („Du kannst wählen zwischen x und y“). Des Weiteren können sie seine Fähigkeiten spiegeln und zur Stillung des Kompetenzbedürfnisses und damit intrinsischen Lernmotivation beitragen („2er-Reihe, 3er-Reihe klappen, bravo. Super. Wie hast du das gelernt/geschafft? Meinst du, das kannst du auch auf die 4er-Reihe anwenden?“). Und schliesslich können sie sein Tun und sei-

ne Person hör-, seh- und spürbar wertschätzen (Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Bezogenheit). Damit diese Rückmeldungen wirklich fruchten, ist Authentizität auf Seiten der Erwachsenen Bedingung: Die wertschätzende Auseinandersetzung mit dem Kind muss echt sein. Reichen die Bemühungen der wichtigsten Bezugspersonen nicht aus, so kann es auch Inhalt und Ziel einer Psychotherapie sein, die besagten psychischen Grundbedürfnisse zu stillen und in der Folge dem Kind den Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte mit den erwachsenen Bezugspersonen (Eltern, Lehrkräfte) ein Erziehungs- und Beziehungsverhalten erarbeitet werden, das für das Kind förderlich und authentisch ist.

Motivationsart	Amotivation	Extrinsische Motivation	Intrinsische Motivation
Qualität des Verhaltens	←		→
	nicht selbstbestimmt		selbstbestimmt
Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach:	Autonomieerleben		
	←		→
	tief		hoch
	Kompetenzerleben		
←		→	
tief			hoch
	Zugehörigkeit		
←		→	
tief			hoch

Abbildung 2: Zusammenschau der Motivations- und Selbstbestimmtheitsmechanismen (nach Albertin, in Vorb.)

Wenn Schule zum Antiflow wird: Kinder mit Anstrengungsvermeidung

Die Vermeidung von Anstrengung kann im Leben wichtig und sinnvoll sein und einem effizienten, kräftesparenden Prinzip entsprechen. Man spricht dann von einer *problemlösenden* Anstrengungsvermeidung (Rollet, 2005). In keiner Weise problemlösend, sondern vielmehr problemgenerierend ist jene Anstrengungsvermeidung, die überhandnimmt und generell im Alltagsleben angewandt wird. Auf die Schule übersetzt geht es dann um Schülerinnen und Schüler, die grundsätzlich nicht mehr bereit sind Anstrengung für das Lernen in Kauf zu nehmen. Das Vermeidungsverhalten kann in verschiedenen Handlungsphasen einsetzen. Es

kann bereits in der motivationalen Phase einsetzen, also dann, wenn es um Zielerkennung oder Zielsetzung geht. So können bspw. für einen Schüler gute Noten, Lob durch die Lehrkraft oder gar innere Belohnung durch Freude an der Lerntätigkeit keine realen Ziele mehr sein. Einziges Ziel des Schülers ist Anstrengung zu vermeiden, da für ihn Anstrengung an sich mit zu vielen unguuten Gefühlen und mit keinerlei Aussicht auf eine für ihn befriedigende Handlungsfolge verknüpft ist. Depressive Phasen, von denen auch Schulkinder betroffen sein können, weisen ebenfalls dieses Verhaltensmuster auf. Das Vermeidungsverhalten kann aber auch erst in jener Phase auftreten, in der ein bereits gesetztes Ziel mittels

Willensbildung (Volition), Handlungsplanung und –umsetzung angestrebt wird. So kann bspw. ein Schüler durchaus von sich sagen, er hätte das Ziel, eine gute oder bessere Note zu erzielen oder er beabsichtige keine „Sträfzgi“ wegen Hausaufgabenversäumnis zu erhalten. Wenn aber der Handlungsaufwand spürbar wird, wird seine Abwehr gegen diesen so gross, dass er die Handlung abbricht.

Egal in welcher Handlungsphase Anstrengungsvermeidung eintritt, verbindendes Merkmal ist die Abwehr gegen die emotional negativ erlebte Anstrengung. Es kommen dann die verschiedensten Verhaltensweisen zum Ausdruck, die alle als Vermeidungsmethode betrachtet werden können: Extrem verlangsamtes Arbeiten, Verweigern von Hausaufgaben, indem diverse Begründungen angefügt und diskutiert werden, Streitereien und Wutanfälle zu Hause, wenn es um schulische Pflichten geht, gehäuftes Fehlen in der Schule usw. Für die Eltern stellt sich dann eine heikle Aufgabe. Überlassen sie ihr Kind den Konsequenzen, die die Schule stellt, kann das dazu führen, dass ein wesentlicher Teil der negativen Ver-

haltensspirale zementiert wird. Denn oft macht es anstrengungsvermeidenden Kindern gar nichts mehr aus, die Konsequenzen der Schule zu tragen – oder halt auch diese zu verweigern. Gravierendes Problem all dieser Schülerinnen und Schüler ist, dass sie entweder gar keine echten Ziele mehr sehen oder haben, die mit einer positiven Persönlichkeitsentwicklung einhergehen oder aber nur solche Ziele wahrnehmen, die weder zu ihren Fähigkeiten, noch zu ihrer Person passen und daher kraftlos und unerreichbar sind. Letzteres ist dann der Fall, wenn Kinder sich ihrer Stärken und Schwächen nicht bewusst sind, sich in der Folge auch nicht richtig einschätzen können (man spricht in diesem Zusammenhang auch von einem unreifen schulischen Selbstkonzept) und daher unrealistische und meistens unerreichbare Ziele setzen. Mit der Zeit beginnen sich anstrengungsvermeidende Kinder oder Jugendliche als Leistungsverweigerer zu identifizieren. Es kann für sie zum eigentlichen Ziel werden, sich als Leistungsverweigerer durchzusetzen.

Ursachen von Anstrengungsvermeidung und mögliche Interventionen

Mögliche Ursachen von Anstrengungsvermeidung wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie (Rollett, 2005) untersucht. Dabei wurden die Eltern 3 Monate vor, 3 Monate nach sowie 3, 8 und 11 Jahre nach der Geburt befragt. Bei den letzten zwei Erhebungszeitpunkten konnten auch die Kinder befragt und deren Intelligenz erfasst werden. Heraus kam, dass die durch das Kind wahrgenommene *Qualität der Bindung* zu den Eltern, die *Persönlichkeit* und die *Intelligenzausprägung* des Kindes in stärkstem Zusammenhang mit Anstrengungsvermeidung stehen.

Eine schlechte wahrgenommene *Bindungsqualität* konnte durch ein überstrenghes oder zu permissives Erziehungsverhalten, eine unfreundliche Familienatmosphäre und geringe Paarqualität erklärt werden. Sie drückte sich beim Kind dadurch aus, dass es wenig Vertrauen, eine negative emotionale Beziehung sowie eine defizitäre Kommunikation und Entfremdung im Kreis der Familie empfand. Mit Blick auf die *Persönlichkeit* des Kindes zeigte sich, dass

einerseits Temperamenteigenschaften wie Neigung zu dominantem, risikosuchendem, oppositionellem und überaktiv-unaufmerksamen Verhalten, andererseits schwache sowie hohe Begabung in deutlichem Zusammenhang mit Anstrengungsvermeidung standen. Was die hohe und tiefe *Intelligenz* betrifft, so sind längerfristige Über- und Unterforderungsprobleme als eigentliche Risikofaktoren zu bezeichnen. In jedem Fall müssen aber Interaktionsphänomene zwischen den verschiedenen Risikofaktoren als letztlich entscheidende Ursachen für Anstrengungsvermeidung angenommen werden.

Wie kann interveniert werden? Mit Blick auf das Kind oder den Jugendlichen, geht es darum, motivational und emotional einzuwirken. Da die Betroffenen in der Regel einen tiefen (schulischen) Selbstwert, eine fehlend wahrgenommene Selbstwirksamkeit und ein mangelndes Selbstvertrauen aufweisen, müssen sie in den oben beschriebenen psychischen Grundbedürfnissen nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Zuwendung „abgeholt“ und darin befriedigt werden. In motivationaler Hinsicht ist be-

kannt, dass die Betroffenen Erfolg und Misserfolg sehr ungünstig erklären bzw. zuschreiben. Wer Anstrengung um jeden Preis vermeiden will, glaubt nicht daran, dass Anstrengung etwas nützt. Leistungen – ob gute oder schlechte – werden mit Fähigkeiten oder Zufall, aber sicher nicht mit Anstrengung erklärt: „Ob ich mich wenig oder viel anstrenge, es führt zu keinem Unterschied.“ „Ich bin zu wenig gescheit, darum kann ich nur ganz einfache Aufgaben lösen.“ Oder: „Ob ich gut oder schlecht in einer Prüfung bin, entscheidet weder mein Können noch mein Einsatz; es ist Glück oder Pech, also völlig zufällig“.

Mit dieser Grundhaltung entwickeln sich so genannte Misserfolgsorientierungen. Diese äussern sich bspw. darin, dass nur ganz leichte Aufgaben oder ganz schwere gewählt werden (mit klarer Erfolgs-/Misserfolgsprognose) und dass die Freude über die eigene Leistung bzw. den eigenen Leistungsfortschritt stets kleiner ist als die Enttäuschung oder der Frust über das nicht erreichte (unrealistische) Ziel. Erschwerend kommt hinzu, dass Kinder und Jugendliche mit misserfolgsorientierten Lern- und Leistungshaltun-

Wie fördere ich Flow in der Schule?

- A) Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit für den Einzelnen finden!
- B) Autonomieerleben fördern:
Klare, überschaubare Ziele geben, Wahlmöglichkeiten bieten, Interessen wecken, Selbstbestimmtheit stärken
- C) Kompetenzerleben fördern:
Wertschätzende Anerkennung der gezeigten Leistung, motivieren zur Leistungserprobung, Hinweise zur Fertigungssteigerung, individuelle Beurteilung
- D) Soziale Eingebundenheit stärken:
Positives Klassenklima fördern, den Einzelnen hörbar und mit Blickkontakt loben

gen sich auch von Flow-Erleben und intrinsischer Motiviertheit entfernen. Rheinberg (2003) konnte zeigen, dass Misserfolgsschuld generelle Besorgtheit in der Schule fördert und Flow-Erleben hemmt.

Mit diesen Schülerinnen und Schülern gilt es also, an ihren Überzeugungen zu arbeiten. Sie müssen sich ihren Erfolgs- und Misserfolgsschuld bewusst werden, indem sie darüber reflektieren und reden können und sich entsprechende Ziele setzen. Rheinberg und Krug (2005) beschreiben verschiedenen Techniken zum Aufbau von motivationaler

Kompetenz, wobei sie betonen, dass es sich am meisten lohnt so genannte integrierte Trainings durchzuführen, in denen Denk- und Motivationstrainings kombiniert werden.

Damit Interventionen auf Kindesebene fruchten, ist die elterliche Kooperation und eine herzliche und fördernde Familien- und Klassenatmosphäre unerlässlich. Bei anstrengungsvermeidenden Kindern mit negativen Elternbeziehungen kann es wichtig sein, die Eltern dafür zu gewinnen, ihre eigenen Leistungseinstellungen kritisch zu hinterfragen und zu verändern. So fasst am ehesten auch das Kind wieder den Mut, Fehler machen zu dürfen, zu seinen wahren Fähigkeiten zu stehen und auf elterliche Unterstützung zählen zu können. Rheinberg und Krug (2005) untersuchten, welche Lehrkraftmerkmale motivationale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am meisten unterstützen: Engagement, Empathie und Beurteilungsart der Lehrkräfte erwiesen sich dabei als entscheidende Grössen. Was die Beurteilungsart betrifft, so zeigte sich, dass eine individuelle Bezugsnorm deutlich förderlicher ist als eine soziale

Bezugsnorm. Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler steigern ihre motivationalen Kompetenzen, wenn ihnen vor allem der individuelle Lernfortschritt aufgezeigt wird und der klasseninterne Vergleich (Notengebung) nur so weit wie nötig vollzogen wird.

Interessen: Schutzfaktoren und Flow-Lieferanten

Abschliessend soll noch auf jenen Schutz- oder Selbstheilungsfaktor hingewiesen werden, der im Kind, Jugendlichen und Erwachsenen selbst steckt: Die persönlichen Interessen. Wahre persönliche Interessen haben mit dem zu tun, was bisher besprochen wurde. Wer sich für ein bestimmtes Thema, einen Gegenstand oder eine Tätigkeit interessiert, wer den Raum für die Interessensentfaltung bekommt oder ihn sich nehmen kann, kommt einfacher zu intrinsischer Motivation, erlebt durchaus mal Flow und empfindet Anstrengung nicht als abstossend; denn mehr über den Interessensgegenstand zu erfahren bzw. zu lernen, führt zu Lust- und Kompetenzgewinn. Persönliche Interessen haben ihre Wurzeln im kindlichen Neugierverhalten und das erklärt auch

einfach, wie man Interessen bei seinem Kind oder bei sich selbst erkennt: Dort wo der Mensch länger verweilt, was er wiederholt aufsucht, worüber er mehr erfahren will, womit er sich freiwillig beschäftigt, worüber er liest oder spricht, dort ist er interessiert. Interessen geht man selbstbestimmt (autonom) nach, Interessen verhelfen einem einfacher zu Kompetenzzuwachs und in der Regel trifft man auch auf Menschen, die an ähnlichem interessiert sind, was dem Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit entgegenkommt (Krapp, 2005).

Interessen stillen also zentrale psychische Bedürfnisse und können als wichtige Ressourcen und Schutzfaktoren eines

Menschen betrachtet werden. Interessenentdeckung und -wiederbelebung ist im beraterischen oder therapeutischen Kontext in der Regel bedeutsam.

Die Schule fördert und formt im besten Fall Interessen. Im schlechtesten Fall lässt sie sie schwinden. Manche Menschen machen ihre persönlichen Interessen zu ihrem liebsten Schulfach, zu ihrem Hobby oder später zu ihrem Beruf, andere gehen ihm in der Freizeit nach und wieder andere müssen sie erst kennen lernen oder wieder entdecken. Verloren sind sie nie, die persönlichen Interessen; sie motivieren uns zu handeln und machen zu einem Grossteil aus, wer wir sind.

Katharina Albertin

Literatur

Albertin, K. (in Vorb.). *SPIT-R: Ein Test zur Erfassung von Sportinteressen bei Jugendlichen*. Dissertation, eingereicht am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Krapp, A. (2005). Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: R. Vollmeyer & H. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, B. Vollmeyer, R. und Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In: J. Stiensmeier-

Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, R. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2004). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In Heckhausen J. und Heckhausen H. (Eds) *Motivation und Handeln* (3. Aufl., in Vorbereitung) Berlin: Springer.

Rollett, B. (2005). Die Genese des Anstrengungsvermeidungsmotivs im familiären Kontext. In R. Vollmeyer & H. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schallberger, U. (2000). *Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit*. Unveröff. Arbeitsbericht, Psychologisches Institut Universität Zürich.