

## BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONS DIAGNOSTIK UND MOTIVFÖRDERUNG IN DER SCHULE

(5.–12. Schulstufe)

Gerhard Lehwald





özbF-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen  
Heft 2

## BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONS DIAGNOSTIK UND MOTIVFÖRDERUNG IN DER SCHULE UNTER BESONDERER BEACHTUNG VON UNDERACHIEVEMENT

DER FRAGEBOGEN ERKENNTNISSTREBEN FES-K (5.–8. SCHULSTUFE)

DAS BILDERVERFAHREN ANSTRENGUNSBEREITSCHAFT BVA (5.–8. SCHULSTUFE)

DER FRAGEBOGEN LERNBEZOGENE ANGST LBA (5.–12. SCHULSTUFE)

Gerhard Lehwald



Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbF) 2009



# INHALT

	VORWORT DES HERAUSGEBERS	
	VORWORT DES AUTORS	
1.	DER FRAGEBOGEN ERKENNTNISSTREBEN (KURZFORM) FES-K	11
1.1.	KURZE BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES	11
1.2.	VERFAHRENSKONSTRUKTION	12
1.3.	INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT	14
1.4.	AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE	18
2.	DAS BILDERVERFAHREN ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT BVA	20
2.1.	BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES	20
2.2.	VERFAHRENSKONSTRUKTION	20
2.2.1.	EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN	20
2.2.2.	DAS BILDMATERIAL DES BVA	21
2.2.3.	DER FRAGEBOGEN DES BVA	21
2.3.	INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT	22
2.4.	AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE	27
3.	DER FRAGEBOGEN LERNBEZOGENE ANGST LBA	28
3.1.	BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES	28
3.2.	VERFAHRENSKONSTRUKTION	28
3.3.	INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT	29
3.4.	AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE	34
4.	EINSATZ DER VERFAHREN ZUR EMPIRISCHEN BESCHREIBUNG VON UNDER- ACHIEVEMENT	35
4.1.	BEGRIFFSKLÄRUNG: HOCHBEGABTE UNDERACHTIEVER UND PROBLEMKINDER	35
4.2.	METHODISCHE BEMERKUNGEN	35
4.3.	FES-K, BVA, LBA UND UNDERACHIEVEMENT	36
5.	FÖRDERDIAGNOSTISCHE HINWEISE ZU DEN VERFAHREN	39
5.1.	BEURTEILUNGSFEHLER IM HOCHLEISTUNGSBEREICH VERMEIDEN	39
5.2.	LEHRSTRATEGIEN AN BEGABTE KINDER ANPASSEN UND DAMIT IHRE MOTIVATION FÖRDERN	39
5.3.	AUF ANZEICHEN VON UNTERFORDERUNG IM UNTERRICHT ACHTEN	40
5.4.	DEN SELBSTWERT BEI UNDERACHTIEVERN VERBESSERN	43
5.5.	DEFIZITE IM LERN- UND ARBEITSVERHALTEN BEHEBEN	43
5.6.	EIN GUTES LEHRER/INNEN-SCHÜLER/INNEN-VERHÄLTNIS HERSTELLEN	44
5.7.	AM AUSSERSCHULISCHEN WISSEN DES (HOCH) BEGABTEN KINDES ANKNÜPFEN	45
6.	ZUSAMMENFASSUNG	46
7.	LITERATURVERZEICHNIS	47
8.	ANHANG (A 8.1.–A 8.13.)	49



## **VORWORT DES HERAUSGEBERS**

Die 4-teilige Handreichungsreihe zum Thema „Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen“ entstand aus dem vielfach geäußerten Wunsch von Lehrpersonen nach pädagogisch-diagnostischen Verfahren zur Unterstützung der individuellen Förderung ihrer Schüler/innen im Unterricht.

Die vorliegende zweite Handreichung richtet sich an Lehrer/innen und Schüler/innen der 5. - 12. Schulstufe. Es werden drei Verfahren vorgestellt, eine verkürzte Form des Fragebogens zum Erkenntnisstreben (FES-K), das neu entwickelte Bilderverfahren zur Anstrengungsbereitschaft (BVA) und der Fragebogen Lernbezogene Angst (LBA).

Die Verfahren sollen Lehrpersonen dabei helfen, den jeweiligen Ausprägungsgrad der Persönlichkeitsmerkmale Erkenntnisstreben, Anstrengungsbereitschaft sowie lernhemmende und lernfördernde Angst einzuschätzen und durch individuell abgestimmte Fördermaßnahmen ihre Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer persönlichen Potentiale zu unterstützen.

Es ist uns wichtig festzuhalten, dass die vorgestellten Fragebögen keine standardisierten Verfahren darstellen. Im Rahmen der Förderung können ihre Ergebnisse prozessbegleitend gute Dienste als Impulse für besondere Unterstützung einzelner Schüler/innen leisten. Im Rahmen einer Statusdiagnostik können die Ergebnisse jedoch lediglich als Anhaltspunkte für weitere Schritte zur Abklärung individueller Leistungsvoraussetzungen dienen.

Unser besonderer Dank gilt Prof. Gerhard Lehwald für seine wertvolle Arbeit zur Erstellung dieser Handreichungsreihe.

Wir wünschen allen Lehrpersonen viel Freude und Erfolg bei der Umsetzung neuer Ideen im Unterricht.

özb





## **VORWORT DES AUTORS**

Die Handreichung verfolgt zwei Oberziele: Einerseits möchte sie drei neu entwickelte bzw. modifizierte Verfahren vorstellen, mit denen Lehrer/innen Motive und Persönlichkeitsmerkmale erfassen, die für das schulische Lernen zentral sind. Andererseits will sie bei der Gültigkeitsüberprüfung jene Untersuchungen in den Mittelpunkt stellen, die unter dem Aspekt der Begabtenförderung relevant sein können. Das sind vor allem Studien zur Underachiever-Problematik. In den letzten Jahren wurden vielfältige Aktivitäten begonnen, begabte Underachiever frühzeitig zu identifizieren und durch geeignete Unterrichtsmaßnahmen „Minderleistungen“ bei begabten Kindern zu verhindern. Die Handreichung möchte hierzu einen Beitrag leisten.

Alle hier vorzustellenden Verfahren sind tätigkeitszentriert, was bedeutet, dass die motivierende Kraft vom Lerngegenstand oder vom Lernprozess selbst ausgeht. Diese Unmittelbarkeit (Situationsspezifität) ist es ja gerade, was wir bei begabten Kindern und Jugendlichen als Anlass zum Handeln beobachten. Sie „kalkulieren“ weniger, was es denn bringe, sich mit dem einen oder anderen Lerngegenstand zu beschäftigen, sondern sie werden angetrieben durch Aufgaben, die ihnen Freude bereiten, sie haben Spaß an Inhalten und Themen, sie kultivieren ihre gegenstandsbezogenen Vorlieben und Interessen, sie sind hellwach, begeistert und voller Energie, wenn sie ein Lieblingsthema gefunden haben.

Der Fragebogen Erkenntnisstreben FES hat bereits eine lange Entwicklungsgeschichte. In vielen Studien hat er sich bewährt. Aus diesem Grund wurde z. B. die revidierte Form in die Münchner Hochbegabungstestbatterie MBHT als Skala mit aufgenommen (Heller und Perleth 2007). In dieser Handreichung wird eine verkürzte Form FES-K vorgestellt. Die beiden anderen Verfahren, das Bilderverfahren Anstrengungsbereitschaft BVA und der Fragebogen Lernbezogene Angst LBA, sind Neuentwicklungen. Sie sollen Lehrpersonen helfen, das Persönlichkeitsprofil begabter Schülerinnen und Schüler näher zu bestimmen. Im Sinne einer anzustrebenden Förderdiagnostik können Ableitungen vorgenommen werden, um Motiv- und Persönlichkeitsdefizite bei hoher Intelligenz frühzeitig zu erkennen und durch geeignete pädagogische Maßnahmen abzubauen.

Gerhard Lehwald



# 1. FRAGEBOGEN ERKENNTNISSTREBEN (Kurzform) FES-K

## 1.1. KURZE BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES

Neugier spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung eines Menschen und wird als wichtige Antriebskraft für die Eigentätigkeit des Kindes in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt gesehen. In dieser Arbeit werden „Neugier“, „Wissbegier“ und „Erkenntnisstreben“ als synonyme Termini verwendet. Sie entsprechen bestimmten Altersgruppen, sagen aber mehr oder weniger das selbe aus. Für das hier hauptsächlich diskutierte mittlere Schulalter (Sekundarstufe 1) verwenden wir den Begriff „Erkenntnisstreben“. Es handelt sich um einen motivationalen Zustand, ausgelöst durch einen interessierenden Gegenstand, der Kinder veranlasst, neue Informationen durch gezielte Informationssuche aufzunehmen. Äußeres Kennzeichen der Motiviertheit sind eine hohe Anstrengungsbereitschaft und ein umfassendes Interesse am tiefgründigen Kenntniserwerb (Lehwald 2005).

In der Schule fallen nach Erkenntnis strebende Schüler/innen dadurch auf, dass sie beim Lösen von Problemen, bei denen sie ihr eigenes Vorgehen systematisch planen und kontrollieren können, bewusst auf das Anfordern externer Hilfen (z. B. durch Lehrpersonen) verzichten. Sie versuchen eher über eine gezielte Aneignung theoretischer Informationen selbständig die für den betreffenden Aufgabentyp geltenden Gesetze zu finden. Nach Erkenntnis strebende Schüler/innen haben einerseits Interesse am Lernziel, andererseits aber auch Interesse an den Verfahrensmöglichkeiten, das Ziel zu erreichen. Das schließt ein hohes Methodeninteresse mit ein.

Das umfassende, tiefgründige Verlangen nach Wissenserwerb, verbunden mit hoher affektiver emotionaler Beteiligung, kennzeichnet also das Merkmal „Erkenntnisstreben“. Der Genuss am Schaffensprozess selbst und an der beharrlichen Suche nach einer eigenständigen und originellen Lösung<sup>1</sup> sind weitere Kennzeichen dieses Merkmals. Damit wird das Erkenntnisstreben ein Basismotiv für produktive Lerntätigkeiten, die besonders begabten Kindern und Jugendlichen imponieren. Im engen Zusammenspiel mit kognitiven Leistungsvoraussetzungen (z. B. Intelligenz, Gedächtnis, Aufmerksamkeitsspanne) kann das Erkenntnismotiv zu individuellen Höchstleistungen führen.

Versucht man Anzeichen des Erkenntnisstrebens auf „Mikroebene“ zu bestimmen, so ergeben sich folgende Merkmale:

- Bevorzugung selbständiger geistiger Arbeit
- Streben nach Selbstvervollkommnung
- Affektiv emotionale Zuwendung zu Problemen
- Neigung, nicht aufzugeben und Schwierigkeiten zu meistern
- Beständiges Interesse an zusätzlichen Informationen
- Interesse an komplizierten Tätigkeiten, die flexibles Denken ermöglichen
- Wunsch, moralische Standards bei der Erkenntnisgewinnung anzuwenden

Selbstverständlich wirkt das Erkenntnisstreben als tätigkeitsbezogenes (intrinsisches, gegenstandsbezogenes) Motiv nicht isoliert. Es ist immer als Bestandteil einer Motivationsstruktur zu sehen und wirkt in Wechselwirkung mit zweckorientierten (extrinsischen, leistungsorientierten) Motiven. In der pädagogischen Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen sollte für jede Lehrperson jedoch klar sein, dass Erkenntnisstreben in der Motivationshierarchie weit oben steht bzw. zu stehen hat. Die Unterdrückung des kognitiven Interesses (Erkenntnisinteresses) kann zu weitreichenden Folgen, wie Minderleistung und Motivationschwund, führen. Aus diesem Grund wird in einem gesonderten Kapitel auf Underachievement und (hoch) begabte Problemkinder eingegangen.

<sup>1</sup> Die völlige, selbstvergessene Vertiefung in eine Tätigkeit, die keine psychische Energie für anderes lässt, hat Csikszentmihalyi (1999) „flow“ genannt

## 1.2. VERFAHRENSKONSTRUKTION

Die Endform des Fragebogens zur Erfassung des Erkenntnisstrebens Kurzform (FES-K) wurde unter Beachtung einer erprobten Vorgangsweise entwickelt (siehe die 12 Arbeitsschritte S. 5), um den in der Teststatistik geltenden Qualitätskriterien weitgehend zu entsprechen. Ausgangspunkt war dabei ein 41 Items umfassender revidierter Fragebogen FES-R (Lehwald 1999). Dieser Bogen war bereits hinsichtlich statistischer Kennzahlen (Schwierigkeit, Trennschärfe, Selektionskennwert) überprüft. In der Folge wurde der Fragebogen um Fragen reduziert, die vor allem die Dimension der kognitiven Anstrengungsbereitschaft betrafen. Außerdem wurden in die Kurzform FES-K zusätzliche Items mit dem Schwerpunkt „lustvolles Interesse am selbständigen Kenntniserwerb“ aufgenommen. Zentrales Thema des gekürzten Fragebogens sind also Neugier / Wissbegier / Erkenntnisstreben mit seinen grundlegenden Komponenten „selbständiges Interesse“ und „lustvolle Anziehungskraft ungelöster Probleme“. Die Rohform des Fragebogens FES-K wurde 89 oberösterreichischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Alter von 12 bis 16 Jahren vorgelegt und nach der Auswertungsvorschrift bearbeitet.

Nachfolgend werden die 12 Arbeitsschritte kurz beschrieben, die zum Endverfahren des FES-K führten:

### *Beschreibung des Diagnoseziels*

Das Persönlichkeitsmerkmal „Erkenntnisstreben“ soll objektiv, reliabel und valide erfasst werden. Literaturstudien (Rheinberg 2004a, Deci & Ryan 1993, Krieger 1976) halfen, das Merkmal inhaltlich genauer zu beschreiben (sogenannte Kontentvalidität).

### *Dimensionen bilden*

Mit Hilfe von sowohl positiven als auch negativen Beschreibungen und Definitionen der Merkmale wurden Aspekte und Ausprägungen der Merkmale gesammelt, deren Vorhandensein oder Fehlen festgestellt werden kann. Für das Erkenntnisstreben ergaben sich etwa Interesse am selbständigen und tiefgründigen Kenntniserwerb und affektiv-emotionales Beteiligtsein beim Erkenntnisgewinn.

### *Repräsentative Aufgaben finden*

Im gegenständlichen Fall fiel die Entscheidung auf Fragebögen. Geeignete Items und Umkehritems wurden entwickelt, um die in Punkt 2 beschriebenen Dimensionen durch geeignete Fragestellungen zu erfassen und das Vorhandensein oder auch das Fehlen des Merkmals in einen Punktwert umzusetzen.

### *Antwortarten festlegen*

Hier war festzulegen, in welcher Form die gegebenen Antworten gezählt werden. Dabei gibt es die Möglichkeit der graduellen Antwort (Intensitätsskala) oder auch die einfachere Möglichkeit der Wahl zwischen „stimmt“ und „stimmt nicht“, die in unserem Fall gewählt wurde.

### *Testzeit bestimmen*

Die Frage, ob der Test zeitlich limitiert oder „frei“ erfolgen sollte, musste geklärt werden. Die Mittellösung „zügig“, aber nicht „unter Zeitdruck“, erschien geeignet.

### *Instruktionen sichern*

Die Instruktionen müssen im Vorfeld einer Erhebung so gegeben werden, dass jede Probandin / jeder Proband weiß, was er zu tun hat. Eine genaue Anleitung zur Beantwortung der Fragen wurde auf dem Fragebogen vermerkt.

### *Durchführung klären*

Die Befragung wurde in den Untersuchungsklassen mindestens einen Tag vorher angekündigt. Unmittelbar bei der Überprüfung der Rohform wurden die Schüler/innen zusätzlich mündlich informiert, wofür ihre Antworten

gebraucht würden. Im letzten Punkt des Bogens wurde ihnen auch die Möglichkeit gegeben, die Bedeutung dieser Fragen für sich selbst zu bewerten.<sup>2</sup> Sie wurden aufgefordert, ehrlich, zügig und selbständig zu antworten. So konnte die Beantwortung in allen Klassen in ruhiger und konzentrierter Atmosphäre erfolgen.

#### *Auswertung der Rohform*

Die Ergebnisse der Fragebögen wurden nach den Auswertungsvorschriften in eine Tabelle eingetragen.

#### *Statistische Analyse der Aufgaben*

Für jedes Item wurden mindestens die Kennzahlen Schwierigkeitsindex und Trennschärfe ermittelt. Der Schwierigkeitsindex gibt den Prozentsatz der Probanden, die mit „stimmt“ antworten, an. Wenn zu viele (ab 80 %) oder zu wenige (ab 20 %) mit „stimmt“ antworten, ist das Item wenig aussagekräftig und sollte entfernt werden. Die Trennschärfe gibt an, wie gut das Item zwischen Probandinnen / Probanden mit stark bzw. schwach ausgeprägtem Erkenntnisstreben unterscheidet, also die (punktbiseriale) Korrelation zwischen der Aufgabenantwort und dem Gesamtpunktwert. Hier wird in der statistischen Literatur der Grenzwert 0.30 für eine mögliche Eliminierung angegeben (Zöfel 2003, S. 234).

#### *Textrevision*

Die „zu schwierigen“ und die „zu wenig schwierigen“ Items sowie die Items mit zu geringer Trennschärfe wurden eliminiert (siehe Anhang A 8.1).

#### *Norm (Grobklassifikation)*

Mittelwert und Streuung für die von den Probandinnen und Probanden erreichten Punktezahlen wurden berechnet. Daraus wurden Punkteklassen für das Einzelergebnis erstellt. Eine minimale Klasseneinteilung lautet: Das Merkmal ist bei einer Versuchsperson „wenig“, „durchschnittlich“ oder „überdurchschnittlich“ ausgeprägt. Die Klassifikation hier wurde so vorgenommen, dass Resultate innerhalb einer Standardabweichung als „durchschnittlich“ gesetzt wurden, solche die mehr als eine Standardabweichung nach unten abwichen wurden als „unterdurchschnittlich“ und diejenigen, die mehr als eine Standardabweichung nach oben abwichen als „überdurchschnittlich“ definiert. Es wären auch andere Klassifikationen, vor allem solche mit feinerer Unterteilung, denkbar. Dazu müssten aber Nachuntersuchungen an einer großen Stichprobe durchgeführt werden.

#### *Testendform*

Die Testendform besteht aus einem überprüften Fragebogen, einer Auswertungsvorschrift, einer Instruktion und einer Grobklassifikation.

<sup>2</sup> Die Bewertung dient dazu, die individuelle Relevanz aller Items festzustellen. Fragebögen, die mit „sehr unwichtig“ gekennzeichnet werden, sollten nicht berücksichtigt werden.

### 1.3. INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT

Nachfolgend wird die Endform des Fragebogens und die Auswertung einsatzbereit vorgestellt. Kopiervorlagen des Fragebogens und der Auswertungsvorschrift befinden sich im Anhang (siehe Anhang A 8.2. und A 8.3.)

## FES-K

Bitte schaue dir folgenden Fragebogen an. Du sollst bei den Aussagen entscheiden, ob sie für dich zutreffen oder nicht zutreffen.

Im Folgenden siehst du an einem Beispiel, wie die Fragen beantwortet werden:

BEISPIEL:

	stimmt	stimmt nicht
Es macht mir viel Spaß, ein Kreuzworträtsel zu lösen.	X	

Trifft die Aussage für dich zu, dann kreuze „*stimmt*“ an (wie in diesem Beispiel).  
Trifft die Aussage für dich nicht zu, dann kreuze „*stimmt nicht*“ an.

Bitte setze für jede Aussage immer nur *ein* Kreuz (X). Wenn du dich einmal vertan hast, mache ganz deutlich, was deine Antwort sein soll.

Bevor Du loslegst, noch ein paar Fragen zu deiner Person:

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.

Meine Lieblingsfächer sind \_\_\_\_\_  
(mindestens 2 angeben)

Die besten Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Schlechte Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Bitte fülle jetzt den Fragebogen sorgfältig aus.

	stimmt	stimmt nicht
1. Mit Spannung verfolge ich die Leistungen der Weltraumtechnik.		
2. Es bereitet mir Vergnügen, einen Lehrsatz zu beweisen.		
3. Mir ist es ein Bedürfnis, mich mit lehrreichen Dingen zu beschäftigen.		
4. Wenn ich einen mir unbekanntem Werkstoff sehe, bastle ich gerne damit, um dessen Eigenschaften kennen zu lernen.		
5. Da das Lernen mich langweilt, fühle ich mich nur am Wochenende wohl.		
6. Ich will den Zusammenhang zwischen verschiedenen Geschehnissen begreifen.		
7. Es fällt mir schwer, eine Gruppenarbeit zu leiten.		
8. Es würde mich begeistern, ein neues Gerät zu entwerfen.		
9. Mich stört es, wenn mich meine Freunde zu einem Problem um Rat fragen.		
10. Ich fürchte von vornherein Schwierigkeiten, die sich bei der Lösung eines Problems ergeben.		
11. Von den Menschen in meiner Umgebung möchte ich gerne alles wissen.		
12. Mich könnte ein Abenteuerfilm von der Erledigung einer wichtigen Hausübung abhalten.		

	stimmt	stimmt nicht
13. Ich versuche mich oft an experimentellen Aufgaben, die ich selbständig durchführen kann.		
14. Wenn ich eine neue Erfindung sehe, versuche ich herauszufinden, wie sie funktioniert.		
15. Im Fernsehen interessieren mich Berichte über fremde Länder.		
16. Ein Quiz auszudenken, wird nie meine starke Seite werden.		
17. Selbständig zu erledigende Aufgaben übernehme ich ungerne.		
18. Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, informiere ich mich im Internet oder in Nachschlagewerken.		
19. Ich gehe Problemen, die meine ganze Kraft erfordern, aus dem Weg.		
20. Ich habe mir schon häufig wissenschaftliche Bücher besorgt.		
21. Ich möchte gerne einmal als Forscher arbeiten.		
22. Ich versuche Probleme, die ich noch nicht gelöst habe, zu ergründen.		
23. Ich würde gerne aus Neugier zum Mond fliegen, auch wenn es sehr anstrengt.		

ZUM SCHLUSS: WIE WICHTIG SIND DIE FRAGEN FÜR DICH? BITTE NUR EIN KREUZ SETZEN!

sehr wichtig

wichtig

weder wichtig/noch unwichtig

unwichtig

sehr unwichtig

HERZLICHEN DANK!



## AUSWERTUNGSVORSCHRIFT FES-K (ENDFORM 2006)

Nachfolgend wird die Auswertungsvorschrift wiedergegeben (Kopiervorlage siehe Anhang A 8.3.). Bei größeren Stichproben (z. B. Schulklassen) empfiehlt sich das Anfertigen einer Auswertungsfolie. (Kopiervorlage siehe Anhang A 8.4.)

FRAGE NR.	ANTWORT	PUNKTEZAHL	ANTWORT	PUNKTEZAHL
1	stimmt	2	stimmt nicht	1
2	stimmt	2	stimmt nicht	1
3	stimmt	2	stimmt nicht	1
4	stimmt	2	stimmt nicht	1
5	stimmt	1	stimmt nicht	2
6	stimmt	2	stimmt nicht	1
7	stimmt	1	stimmt nicht	2
8	stimmt	2	stimmt nicht	1
9	stimmt	1	stimmt nicht	2
10	stimmt	1	stimmt nicht	2
11	stimmt	2	stimmt nicht	1
12	stimmt	1	stimmt nicht	2
13	stimmt	2	stimmt nicht	1
14	stimmt	2	stimmt nicht	1
15	stimmt	2	stimmt nicht	1
16	stimmt	1	stimmt nicht	2
17	stimmt	1	stimmt nicht	2
18	stimmt	2	stimmt nicht	1
19	stimmt	1	stimmt nicht	2
20	stimmt	2	stimmt nicht	1
21	stimmt	2	stimmt nicht	1
22	stimmt	2	stimmt nicht	1
23	stimmt	2	stimmt nicht	1

HÖCHSTPUNKTANZAHL: 46

PERSÖNLICHE GESAMTPUNKTEANZAHL: \_\_\_\_\_

## GROBKlassifikation

Ausprägung des Merkmals Erkenntnisstreben: (Mittelwert: 35,85; Standardabweichung: 3,77)

bis 32 Punkte	Unterdurchschnittlich – geringes Erkenntnisstreben
33 bis 39 Punkte	Durchschnittlich – mittleres Erkenntnisstreben
ab 40 Punkte	Überdurchschnittlich – hohes Erkenntnisstreben

### 1.4. AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSErgebnisse

Unter Gültigkeit wird der Nachweis verstanden, dass das entwickelte Verfahren „wirklich das misst, was es zu messen vorgibt“ (Perleth 2004). Man kann die Gültigkeitsüberprüfung auf verschiedenen methodischen Ebenen betreiben (Lehwald und Paternostro 2007). Auf der Basisebene eignen sich: Korrelationsberechnungen, Faktoralanalysen, Prozessanalysen und die Voraussage und Prüfung von Gruppenunterschieden. Alle genannten Überprüfungsmethoden ergänzen einander, indem sie das Merkmal (Konstrukt), welches dem zu validierenden Verfahren zugrunde liegt, sukzessiv einkreisen. Dabei gibt es konstruktnahe und konstruktferne Außenkriterien. Zu den konstruktnahen Kriterien erwartet der Forscher feste Beziehungen (z. B. hohe Korrelationen), zu den konstruktfernen dagegen labile Beziehungen (z. B. niedrige Korrelationen).

Zur Überprüfung des FES-K und auch der noch vorzustellenden anderen Verfahren, BVA und LBA, wurde auf verschiedene Validierungsstrategien gesetzt. Zunächst wurden auf einer eher elementaren Ebene nach Belegen für wechselseitige Zusammenhänge (Korrelationen) gesucht. In den Diplomarbeiten von Gössinger (2007) und Latzko (2007) korrelierte der FES-K in unterschiedlichen Stichproben (Schüler/innen achter Schulstufen von Hauptschulen aus Oberösterreich und Niederösterreich) zu konstruktnahen Persönlichkeitseigenschaften deutlich positiv. Zum Flow-Erleben (erfasst mit der Flow Skala von Rheinberg 2004b) ergab sich eine Korrelation von 0.33 und zur Anstrengungsbereitschaft (erfasst mit dem Bilderverfahren BVA siehe Kapitel 2) eine Korrelation von 0.39. Dagegen war die Beziehung zu konstruktfernen Persönlichkeitsmerkmalen erwartungsgemäß negativ. So ergab sich zur lernhemmenden Angst eine Korrelation von -0.33 und zur Leistungsbesorgnis eine Korrelation von -0.17. Diese Korrelationswerte sprechen für die Güte des FES-K, denn Persönlichkeitsmerkmale, die dem Erkenntnisstreben nahe stehen (wie Flow-Erleben und Anstrengungsbereitschaft), korrelieren relativ hoch, Persönlichkeitseigenschaften wie Angst und Leistungsbesorgnis stehen in einem eher weiten (negativen) Korrelationsverhältnis.

Weitere Validierungsbefunde zum FES sind der jüngst erschienenen Untersuchung von Heller & Perleth (2007, S. 57-61) zu entnehmen. Die Autoren setzten die Langform des FES (FES-S) bei 2100 Schüler/innen in deutschen Stichproben ein. Diese Ergebnisse konnten genutzt werden, da die Langform bezüglich der Neugier-Items mit der hier dargestellten Kurzform FES-K identisch ist.

Die FES Items korrelieren erwartungsgemäß stärker mit den außerschulischen Aktivitäten, insbesondere im Bereich Naturwissenschaften und Technik (zwischen 0.37 und 0.71), als mit den Schulleistungen (z. B. Mathematik zwischen -0.10 und -0.24). Offensichtlich spielen im Freizeitbereich die Interessen eine entscheidende Rolle und die Jugendlichen sind bereit, dafür etwas zu tun.

Entsprechend der Vermutung ergeben sich gute Korrelationen (zwischen 0.44 und 0.63) zur Skala Hoffnung auf Erfolg, wobei die Stärke des Zusammenhangs mit der Schulstufe (5–9) systematisch ansteigt. Erkenntnisstreben fällt also mit hoher Leistungsmotivation und Leistungsbereitschaft zusammen und die Beziehung wird mit zunehmendem Alter immer enger.

Die FES Werte in der Untersuchung von Heller & Perleth (2007) unterscheiden sich signifikant bei (hoch) begabten Underachievern und (hoch) begabten Achievern. Diese Ergebnisse sind nahezu identisch mit den von uns ermittelten Daten (siehe Ergebnisse dargestellt in Tab. 1, S. 35).

## 2. BILDERVERFAHREN ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT (BVA)

### 2.1. BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES

Die Anstrengungsbereitschaft gehört zu den Antrieben, die direkt aus dem Tätigkeitsgegenstand erwachsen (Lehwald 2005). Damit werden Auffassungen der traditionellen Leistungsmotivationsforschung wie zum Beispiel, dass Anstrengungsbereitschaft nur dadurch entstünde, dass unterschiedliche Handlungsziele hinsichtlich der Folgen abgewogen bzw. „kalkuliert“ werden, relativiert.

Heinz Heckhausen, der Nestor der Leistungsmotivationsforschung, schreibt: „So stehen etwa am Anfang der Abwägung mögliche Handlungsergebnisse und die Bewertung ihrer Folgen, bevor die Wahl über die einzuschlagende Handlungsrichtung getroffen wird“ (Heckhausen 1980, S. 25). Erst viel später wurde das von Heckhausen initiierte „Erweiterte Kognitive Motivationsmodell“ von Rheinberg (2004a, S. 144) durch eine tätigkeitsspezifische Vollzugs-Anreizvariante erweitert. Damit wurde eingestanden, dass es auch Tätigkeiten gibt, die man deshalb ausführt, weil man deren Vollzug genießt, gleichgültig welche Folgen sie haben.

Besonders begabte Kinder und Jugendliche handeln nicht ausschließlich zweckrational, um damit irgendwelche außerhalb der Handlung liegende Ziele zu befriedigen. Das eigentliche Lernziel besteht für sie darin, den Gegenstand näher zu erkunden und „Funktionslust“ (Bühler zit. in Rheinberg 2004a) am eigenen Leibe zu erfahren.

Selbstverständlich darf man aus den Ausführungen nicht schließen, dass tätigkeitsspezifische Motive (wie Erkenntnisstreben, Anstrengungsbereitschaft, aber auch lernbezogene Angst) und zweckorientierte Motive (wie Leistungsmotivation, Zensurenmotivation, Anerkennungsmotivation) einander ausschließen. Gerade bei begabten Schüler/innen lassen sich Zusammenhangsmuster gut beobachten. Zwar sind die dominierenden Motive häufig tätigkeitsspezifisch, aber auch zweckorientierte Motive werden angestrebt. So fand Kloimbeck (2005) bei mathematisch (hoch) begabten Kindern der 7. und 8. Schulstufe neben rein tätigkeitsspezifischen Motiven auch das Bestreben, ein Lob von der Lehrkraft für den „eleganten Lösungsweg“ zu erhalten. Schneider (2005) wies nach, dass sich erst auf der Basis einer hohen Tätigkeitsmotivation ein stabiles Leistungsmotiv mit unterschiedlichen Zuschreibungsmustern (Attribuierungsmuster) für Erfolg und Misserfolg ausbilden kann. Attribuierungsmuster sind wichtig, denn sie bestimmen schlussendlich, welche Tätigkeiten vom Begabten ausgewählt bzw. abgewiesen werden. In der Regel haben begabte Schüler/innen zweckvolle Auswahlmuster, die das interne Selbstwertgefühl stabil hoch halten. Anders sieht es beim Underachiever aus, bei dem auf Grundlage eines deformierten Selbstwertes auch die Tätigkeitsmotivation verloren gegangen ist (vgl. hierzu Kapitel 4).

### 2.2. VERFAHRENSKONSTRUKTION

#### 2.2.1. Einführende Bemerkungen

Das Ziel der Verfahrenskonstruktion bestand erstens darin, durch eine Kombination von Bildmaterial und Fragebogen die, bei Selbsteinschätzungsmethoden häufig unerwünschten, Nebenwirkungen (Normanpassung, Antwortstile) zu mildern. Durch die Einbeziehung einer treffenden Situationsdarstellung kann sich bei der Bearbeitung des Bilderverfahrens nicht so leicht ein verzerrender Antwortstil ausbilden. Zweitens wurde nach dem Einsatz von Fragebögen ohne konkreten Situationsbezug festgestellt, dass den befragten Schüler/innen die Thematisierung und Konkretisierung des im Item formulierten Sachverhaltes schwerfiel. Das entwickelte Bildmaterial erleichtert die Beantwortung des beigefügten Fragebogens. Drittens erlaubt das BVA, durch die spezifische Kombination von Bild und Aussagen, die Realität nachzubilden. Simulierte Realität erhöht nachweislich die Identifi-

kation von Kindern und Jugendlichen mit dem Verfahren und führt zu valideren Ergebnissen als situationsunspezifische Befragungstechniken (vgl. Petermann und Petermann 1997).

### 2.2.2. Das Bildmaterial des BVA

Beim Bilderverfahren Anstrengungsbereitschaft hat das Bild unterstützende Funktion indem es den betreffenden Sachverhalt anschaulich vermittelt. Bei den Bildern werden Handlungsverläufe sichtbar. Damit wird die Identifikation mit den Inhalten des Verfahrens erhöht. Insgesamt sollen die Schüler/innen durch das Bild in die Lage versetzt werden, die Verbalinformation (Itemliste) auf konkrete (schulische) Situationen zu beziehen.

Um die Bilder nicht zu spezifisch zu gestalten, wurde versucht, Situationsdarstellungen wiederzugeben, die thematisch übergreifend für solche Schulfächer gelten, in denen naturwissenschaftliche bzw. experimentelle Lern-tätigkeiten dominieren.

Die Bilder sind formal nach den gleichen Grundsätzen gestaltet:

In allen Bildern sollte, trotz des angestrebten hohen Interpretationsspielraums, ein deutlicher Bezug zur Anstrengungsbereitschaft vorhanden sein.

Der Träger der Handlung musste im jeweiligen Bild erkennbar werden. Wenn das aufgrund der Bildkomposition nicht möglich war, erfolgte im Itempool ein entsprechender Hinweis.

Aus jedem Bild sollten Handlungsabläufe zu entnehmen sein bzw. sollte der Betrachter aufgrund seiner konkreten Erfahrung solche vermuten. Damit erhöht sich die Identifikation mit dem Bildmaterial, da die Schülerin/der Schüler angehalten wird, mitzudenken, die Situation mitzuerleben und für sich selbst eine Entscheidung zu treffen. Alle Bilder sind Schwarzweißzeichnungen. Farbige Bildmaterial hätte zu sehr vom Inhalt der Items abgelenkt.

### 2.2.3. Der Fragebogen des BVA

Die Konstruktion der zum Bilderverfahren gehörenden Items orientierte sich an einem vorab entwickelten Fragebogenentwurf zur kognitiven Anstrengungsbereitschaft. Dieser war auf der Grundlage folgender Dimensionen der Anstrengungsbereitschaft entwickelt worden:

p = positives Merkmal; n = negatives Merkmal

- Neigung, Schwierigkeiten zu überwinden (p)
- an einer Aufgabe „dran“ bleiben (p)
- geringe Belastung beim Problemlösen verspüren (p)
- aufgabenbezogener Fleiß (p)
- wenig Geduld (n)
- hohe Willensstärke im Spezialgebiet (p)
- Faulenzen als Lebensziel (n)
- geringer Ehrgeiz (n)
- fachlich besser sein als andere (p)
- bei Schwierigkeiten gleich kapitulieren (n)
- hohen Anspruch an sich selbst stellen (p)

Unter dem Aspekt des stärkeren Situationsbezuges (Berücksichtigung des Bildmaterials) kam es nun darauf an, den bereits vorhandenen Itempool durch weitere verhaltensnahe Aussagen zu erweitern. Jedes Bild wurde mit typischen Aussagen versehen. Danach wurde der Gesamttest einer Stichprobe von 93 Schüler/innen aus Realschulen (achte Schulstufe) in Leipzig vorgelegt. Das Ziel bestand darin, über Schwierigkeitsanalyse und Trennschärfenbestimmung die Aussagen zu eliminieren, die für den Gesamttest ungeeignet waren. Als Grundlage dafür dienten die Gesamtpunkte (über drei Bilder hinweg), die die untersuchten Schüler/innen im BVA erhielten. Streng genommen müsste man ähnliche Analysen auch auf der Einzelbild-Ebene durchführen. Dies ist jedoch methodisch

schwer durchführbar, da die Itemzahl pro Bild zu gering ist. Die statistischen Kennzahlen zum BVA, einschließlich der sich daraus ergebenden Konsequenzen, kann man im Anhang A 8.5. nachschlagen. Die nicht verwendeten Bilder finden sich in Anhang 8.6.

## 2.3. INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT

Die Items stehen direkt unter den gedruckten Bildern. Die Lehrperson liest die Instruktionen vor. Die Schüler/innen lesen leise für sich mit. Danach beginnt die selbständige Aussagenbearbeitung der Schüler/innen.

Es ist zu empfehlen, alle drei Bilder zu bearbeiten. Durch die dann erhöhte Itemzahl ergibt sich ein valideres Endergebnis als bei der Einzelbildbearbeitung. Prinzipiell ist es aber auch möglich, einzelne Bilder herauszusuchen. Der Nachteil besteht dann darin, dass keine Grobklassifikation möglich wird. Im Anhang befinden sich Kopiervorlagen des Bilderverfahrens Anstrengungsbereitschaft (BVA) in 2 Versionen (Bild klein und in den Fragebogen integriert bzw. Bild groß und extra), der Auswertungsvorschrift und der Grobklassifikation (siehe A 8.7., A 8.8. und A 8.9.)

### **BVA**

Heute werden dir drei Bilder gezeigt, auf denen Schüler/innen bei der Ausübung von Tätigkeiten zu sehen sind. Schau dir die jeweiligen Bilder genau an.

Sicher bist Du schon in ähnlichen Situationen gewesen und kannst dir gut vorstellen, was die abgebildeten Personen in dieser Situation tun, was sie denken und fühlen. In solchen Augenblicken kann man viel erleben. Auch dir fällt beim Betrachten einer Bildsituation bestimmt viel ein.

Unter jedem Bild stehen 25 mögliche Aussagen (Gedanken). Du sollst nun nach dem Anschauen des jeweiligen Bildes alle diese Aussagen gut durchlesen und dann für jede der Aussagen entscheiden, ob sie deiner Meinung nach für die Person auf dem Bild zutrifft oder nicht. Vielleicht helfen dir dabei deine eigenen Erfahrungen.

Bist du der Meinung, dass die handelnde Person auf dem Bild so wie beschrieben denken würde, dann kreuze „*ja*“ an.

Bist du der Meinung, dass die handelnde Person auf dem Bild nicht wie beschrieben denken würde, dann kreuze „*nein*“ an.

Auf diese Weise kannst du jede Aussage zu jedem Bild beurteilen. Bitte keine Aussage auslassen! Dabei darf es dich nicht stören, dass sich die Aussagen wiederholen, denn jede Bildsituation ist ja anders und kann bei dir zu anderen Gedanken führen!

Abschließend setze noch ein Kreuz, ob die dargestellte Situation insgesamt für dich

sehr wichtig

wichtig

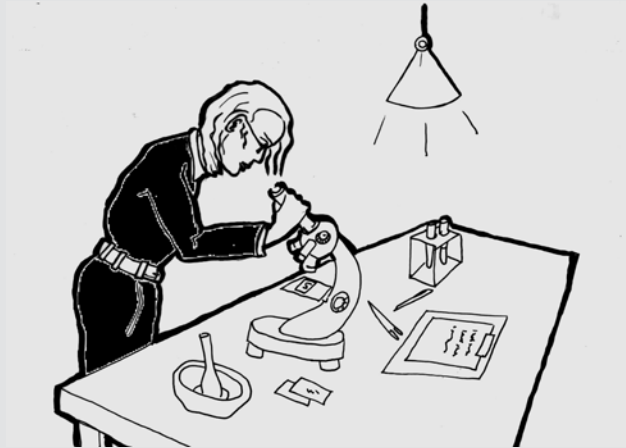
weder wichtig/noch unwichtig

unwichtig

sehr unwichtig

ist.

BILD 1



SIE/ER DENKT...

- |   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 1. Ich arbeite oft ohne Pause weiter  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 2. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstrengende             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 3. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 4. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 5. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 6. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                          | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 7. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 8. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstrengende                    | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 9. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 10. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 11. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 12. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 13. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 14. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere                                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 15. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 16. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 17. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 18. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 19. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 20. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 21. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 22. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 23. Ich bin oft härter gegen mich als andere  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 24. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf                                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 25. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

sehr wichtig	wichtig	weder wichtig/noch unwichtig	unwichtig	sehr unwichtig
--------------	---------	------------------------------	-----------	----------------

BILD 2



ER / SIE ERKLÄRT  
DER LEHRERIN...

- |  |                          |                            |
|--|--------------------------|----------------------------|
| 26. Ich arbeite oft ohne Pause weiter  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 27. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstreng                   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 28. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstreng                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 29. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 30. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 31. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                            | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 32. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 33. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstreng                          | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 34. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 35. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 36. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                         | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 37. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 38. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu<br>kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 39. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 40. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 41. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 42. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                          | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 43. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen<br>willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 44. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes<br>nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 45. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                           | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 46. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 47. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung<br>gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 48. Ich bin oft härter gegen mich als andere   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 49. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 50. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

sehr wichtig      wichtig      weder wichtig/noch unwichtig      unwichtig      sehr unwichtig



BILD 3

SIE / ER IST  
DER MEINUNG...

- |   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 51. Ich arbeite oft ohne Pause weiter   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 52. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstreng                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 53. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 54. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                    | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 55. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 56. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                         | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 57. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe               | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 58. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstreng                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 59. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 60. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 61. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 62. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 63. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 64. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere                                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 65. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 66. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 67. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 68. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 69. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 70. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 71. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 72. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 73. Ich bin oft härter gegen mich als andere  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 74. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf                                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 75. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

sehr wichtig	wichtig	weder wichtig/noch unwichtig	unwichtig	sehr unwichtig
--------------	---------	------------------------------	-----------	----------------

## AUSWERTUNGSVORSCHRIFT ZUM BVA

Ein Punkt wird gegeben, wenn die Antwort mit der vorgegebenen Ankreuzung (X) übereinstimmt. Zählen Sie die Punkte pro Bild zusammen und tragen Sie die Summen unter der Tabelle ein.

BILD 1			BILD 2			BILD 3		
NR.	JA	NEIN	NR.	JA	NEIN	NR.	JA	NEIN
1	X		26	X		51	X	
2	X		27	X		52	X	
3	X		28	X		53	X	
4	X		29	X		54	X	
5	X		30	X		55	X	
6	X		31	X		56	X	
7	X		32	X		57	X	
8	X		33	X		58	X	
9		X	34		X	59		X
10	X		35	X		60	X	
11		X	36		X	61		X
12		X	37		X	62		X
13	X		38	X		63	X	
14	X		39	X		64	X	
15		X	40		X	65		X
16	X		41	X		66	X	
17	X		42	X		67	X	
18		X	43		X	68		X
19	X		44	X		69	X	
20	X		45	X		70	X	
21	X		46	X		71	X	
22		X	47		X	72		X
23	X		48	X		73	X	
24	X		49	X		74	X	
25	X		50	X		75	X	
SUMME 1:			SUMME 2:			SUMME 3:		

GESAMTPUNKTSUMME (BILD 1 + 2 + 3) \_\_\_\_\_

## VORLÄUFIGE GROBKlassifikation

57 – 75 Punkte  
28 – 56 Punkte  
0 – 27 Punkte

Hohe Anstrengungsbereitschaft  
Mittlere Anstrengungsbereitschaft  
Niedrige Anstrengungsbereitschaft

## 2.4. AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE

Die erste Interpretation des Bilderverfahrens Anstrengungsbereitschaft BVA unter dem Validierungsaspekt lässt zwei Möglichkeiten zu:

1. Die Stärke des linearen Zusammenhangs mit anderen Variablen: Dabei kann auch ein Nichtzusammenhang interessant sein, denn er hebt die Spezifität und Abgrenzbarkeit der zu vergleichenden Variablen hervor (Brosius 2002).
2. Mittelwertsvergleich geschlechtsspezifischer Unterschiede

In der Diplomarbeit von Latzko (2007) wurde das Bilderverfahren gemeinsam mit anderen Methoden bei Schüler/innen der 8. Schulstufe in Hauptschulen in Oberösterreich eingesetzt. Das waren Intelligenzmessverfahren (LPS), transformierte Schulnoten und der Fragebogen Erkenntnisstreben FES-K.

Hypothesengerecht korreliert der Gesamtwert des BVA (Summenwerte 1–3) mit dem FES-K in Höhe von 0.39. Betrachtet man nur die Teilgruppe der Achiever (Intelligenzleistung und Schulleistung entsprechen einander), so erhöht sich die Korrelation auf 0.68. Das bedeutet: Je höher der BVA Wert, desto höher auch der FES-K Wert.

Interessant ist ferner die Korrelation zu den Schulnoten (transformiert in die C-Skala): Die Hypothese war, dass die Ausrichtung der Bilder und die Struktur der Items eine höhere Korrelation zu Mathe-Physiknoten als zu den Deutsch-Sprachennoten erwarten lässt. Diese Vermutung wird bestätigt: Der BVA korreliert zu Ma/Ph mit 0.51, zu D/Spr. mit 0.26.

Die Korrelation zur Intelligenz ist erwartungsgemäß niedrig. So korreliert der Gesamtwert des LPS mit 0.17. Keinesfalls darf man diese Korrelation als Wirkungsbeziehung interpretieren! Sie sagt nur aus, dass Intelligenztests und BVA Anstrengungsbereitschaft unterschiedliche Konstrukte sind und Unterschiedliches messen!

Hier soll noch ein Mittelwertsvergleich mitgeteilt werden. Aus der Literatur wird immer wieder berichtet, dass Mädchen eine höhere Anstrengungsbereitschaft als Buben besäßen. Dies konnte in der Untersuchung von Gabriele Latzko (2007) so nicht nachgewiesen werden. Zwar liegt der Mittelwert des BVA bei den Mädchen geringfügig höher (14,94 Punkte) als bei den Buben (13,63), erreicht aber nicht die Signifikanzgrenze. Weitere Validierungsergebnisse sind in Kapitel 4 dargestellt.

### 3. FRAGEBOGEN LERNBEZOGENE ANGST (LBA)

#### 3.1. BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES

In welchen Situationen Schüler/innen Angst empfinden, hängt davon ab, welche Lernerfahrungen sie mit dem Lerngegenstand haben und ob sie meinen, die Lernsituation erfolgreich bewältigen zu können.

In dieser Arbeit wird in der lernbezogenen Angst ein tätigkeitsbezogenes (gegenstandsspezifisches) Motiv gesehen, das Lernhandlungen stimulieren aber auch deaktivieren kann.<sup>3</sup> Begabte Kinder stehen beim Aufgabenlösen in enger Kommunikation mit der gesetzten Anforderung (Lehwald 2006). Stellen wir uns fiktiv einen sprachlichen Dialog zwischen dem Problemlöser (der Schülerin/dem Schüler) und der Herausforderung (der Aufgabe) vor. Er könnte etwa lauten: „Ich bin wirklich gut, denn du warst schwer.“ Dies bedeutet:

- Handlungsmacht über die Aufgabe ist vorhanden.
- Das Erkenntnisstreben ist hoch.
- Das Flow-Erleben ist vorhanden.
- Die Lernangst und Leistungsbesorgtheit ist eher gering.

Der gedankliche Austausch mit der zu lösenden Aufgabe könnte aber auch folgendermaßen lauten: „Du wirst mich in deinem gegenwärtigen Zustand nicht schaffen, auch wenn ich mich etwas leichter mache“. Was bedeutet diese Beziehung zwischen Problemlöser/in und Aufgabe?

- Die Handlungsmacht über die Aufgabe ist verloren gegangen.
- Das Erkenntnisstreben ist gering.
- Das Flow-Erleben ist nicht (mehr) vorhanden.
- Die Lernangst und die Leistungsbesorgtheit ist eher hoch.

Hochhängstliche zeigen eine geringere Verfügbarkeit von Kenntnissen. Sie haben eingeschränkte Interessen und sind weniger erkenntnisstrebig. Ihre aufgabenbezogene Anstrengungsbereitschaft ist deutlich vermindert und die Leistungszuversicht erheblich reduziert. Unter Zeitdruck arbeiten ängstliche Schüler/innen schlecht und sind dabei vegetativ labil.

Besonders deutlich wird dieses Verhalten beim Problemlösen im Unterricht (Lehwald 1985):

- Es werden weniger Fragen gestellt.
- Unterrichtsinformationen werden ungenügend ausgenutzt.
- Es wird eine rasche, überhastete Problemlösung angestrebt.

#### 3.2. VERFAHRENSKONSTRUKTION

Der Fragebogen Lernbezogene Angst LBA lag in einer Rohform bereits vor. Diese war durch eine freie Antwortsammlung bei deutschen Schülerinnen und Schülern erstellt worden. Ausgangspunkt war dabei eine Basistheorie (Alpert & Haber 1960), die Angst zweidimensional erklärt. Nach jener Auffassung gibt es eine leistungsfördernde Angst, die das Lernen durch mobilisierende und stimulierende Merkmale unterstützt und eine leistungshemmende Angst, die durch übertriebene (teils physiologische) Erregung und kognitive Unsicherheit deprivierend wirkt.

<sup>3</sup> Lernbezogene Angst wird von der sozialen Angst abgegrenzt, die natürlich auch bei Begabten auftreten kann, aber durch den Fragebogen LBA nicht erfasst wird.

Der Fragebogen hat mit seinen Items das Ziel, diese beiden in ihrer Wirkung entgegengesetzten Formen der lernbezogenen Angst zu überprüfen:

- Angst, die das Lernen fördert (LFA)
- Angst, die das Lernen hemmt (LHA)

Dementsprechend sollte auch die Auswertung der Befragung in diesen beiden Dimensionen getrennt erfolgen. Die vorhandene Rohform wurde etwas verändert und um einige Fragen hinsichtlich der leistungsfördernden Angst erweitert (siehe Itemliste im Anhang A 8.10.). Der Fragebogen wurde 89 österreichischen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren vorgelegt und nach der Auswertungsvorschrift bearbeitet. Die statistische Analyse führte zur Streichung von 9 Items, die zu geringe Schwierigkeit bzw. zu geringe Trennschärfe aufwiesen. Es ergaben sich die folgende Testendform und die dazugehörige Auswertungsvorschrift die sich als Kopiervorlagen im Anhang (A 8.11. und 8.12.) befinden.

### 3.3. INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT

#### **LBA**

Auf den folgenden Seiten findest du eine Reihe von Aussagen. Du sollst entscheiden, ob sie für dich zutreffen oder nicht zutreffen.

Im folgenden Beispiel siehst du, wie die Fragen beantwortet werden:

BEISPIEL:

	stimmt	stimmt nicht
Ich bin nervös, wenn die Arbeitsmaterialien nicht bereit liegen.	X	

Trifft die Aussage für dich zu, dann kreuze „*stimmt*“ an (wie in diesem Beispiel).

Trifft die Aussage für dich nicht zu, dann kreuze „*stimmt nicht*“ an.

Bitte setze für jede Aussage immer nur ein Kreuz (X). Wenn du dich einmal vertan hast, mache ganz deutlich, was deine Antwort sein soll.

Bevor Du loslegst, noch ein paar Fragen zu deiner Person

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.

Meine Lieblingsfächer sind \_\_\_\_\_

(mindestens 2 angeben)

Die besten Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Schlechte Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Bitte fülle jetzt den Fragebogen sorgfältig aus. Zutreffendes bitte ankreuzen (stimmt oder stimmt nicht).

	stimmt	stimmt nicht
1. Unter dem Druck einer wichtigen Schularbeit arbeite ich besser als sonst.		
2. Bei Schularbeiten passiert es mir, dass ich einfache Fragen nicht verstehe und sie wieder und wieder lesen muss.		
3. In einem Fach, in dem ich eine schlechte Arbeit geschrieben habe, kann ich deshalb nichts leisten, weil ich dauernd Angst vor einer schlechten Note habe.		
4. Während einer Schularbeit weiß ich manchmal Antworten nicht mehr, die mir nach der Arbeit sofort wieder einfallen.		
5. Je wichtiger eine Arbeit für mich ist, desto besser schneide ich ab.		
6. Ich bleibe bei bekannten Lösungswegen, denn neue können Risiken in sich bergen.		
7. Ich habe oft etwas Herzklopfen, wenn ich etwas allein erledigen soll.		
8. Oftmals befürchte ich, dass ich beim Aufgabenlösen nicht das Richtige tue.		
9. Bereits nach Bekanntgabe des Zieles kann ich häufig vor Aufregung den Erklärungen des Lehrers nicht mehr folgen.		
10. Beobachtet man mich beim selbständigen Arbeiten, werde ich unsicher.		
11. Durch Angst nicht das „Richtige zu tun“ gelingt es mir kaum, Regeln alleine zu finden.		
12. Ich versage oft, weil mir zur Erarbeitung des Neuen das eben Gelernte vor Aufregung nicht einfällt.		

	stimmt	stimmt nicht
13. Nach anfänglicher Beklommenheit, sind schwierige Aufgaben immer eine echte Herausforderung für mich.		
14. Beim Fragenstellen bin ich oft so nervös, dass ich mich kaum auf den Unterrichtsstoff konzentrieren kann.		
15. Im Unterricht befürchte ich sehr häufig, eine falsche Antwort zu geben.		
16. Ich fühle mich oft unter Druck, bei Aufgaben gut abschneiden zu müssen.		
17. Ich habe oft Furcht, mich bei der Zusammenfassung des Wesentlichen zu blamieren.		
18. Es macht mir mehr Spaß eine schwere als eine leichte Schularbeit zu schreiben.		
19. Ich gebe mich lieber mit ungenauem Wissen zufrieden, als nochmals nachzufragen.		
20. Wenn ich in schwierigen Lernsituationen bin, fühle ich mich unsicher.		
21. Es belastet mich kaum, an irgendetwas lange zu arbeiten.		
22. Ich werde leicht aufgeregt, wenn ich vor einer wichtigen Aufgabe stehe.		
23. Wenn ich leichte Angstgefühle habe, nimmt mein Reaktionsvermögen schnell ab.		
24. Mir passiert es leider oft, dass ich in kritischen Situationen Fehler mache.		

	stimmt	stimmt nicht
25. Manchmal bin ich richtig in Schularbeitslaune und das Schreiben der Arbeit geht mir leicht von der Hand.		
26. Vor Schularbeiten habe ich eine Art Lampenfieber. Das hilft mir für meine Konzentration während der Schularbeit.		
27. Die Aufregung während der Schularbeit hilft mir, mich von Anfang bis Ende durchzukämpfen.		
28. Auch wenn ich einmal nicht so viel Zeit hatte, mich auf eine Schularbeit vorzubereiten, verliere ich nicht den Mut und kann während der Arbeit trotzdem mein Bestes geben.		
29. Ich fürchte mich nicht selten davor, mich zu blamieren.		

ZUM SCHLUSS: WIE WICHTIG SIND DIE FRAGEN FÜR DICH? BITTE NUR EIN KREUZ SETZEN!

sehr wichtig

wichtig

weder wichtig/noch unwichtig

unwichtig

sehr unwichtig



## AUSWERTUNGSVORSCHRIFT LBA (ENDFORM 2006)

Die Auswertung erfolgt getrennt in den beiden Dimensionen LFA (leistungsfördernde Angst) und LHA (leistungshemmende Angst). Dabei ist zu berücksichtigen, dass 2 Punktantworten und 1 Punktantworten gegeben werden können. In der nachfolgenden Auswertungsübersicht sind die Punktwerte den „stimmt“ bzw. „stimmt nicht“ Antworten zugeordnet. Es ergibt sich ein Summenpunktwert für „Leistungsfördernde Angst LFA“ und ein Summenpunktwert für „Leistungshemmende Angst LHA“. Bei der Auswertung müssen die angestrichenen Items des Fragebogens mit denen im Antwortschema verglichen und der nachgestellte Punktwert vergeben werden.

ITEM NR.	LFA		LHA	
1	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
2			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
3			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
4			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
5	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
6			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
7	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
8			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
9			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
10			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
11			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
12			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
13	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
14			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
15			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
16	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
17			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
18	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
19	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
20			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
21	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
22	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
23			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
24			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
25	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
26	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
27	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
28	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
29			Stimmt 2	Stimmt nicht 1

**HÖCHSTPUNKTZAHL:** \_\_\_\_\_

**GESAMTPUNKTZAHL:** \_\_\_\_\_

**DIMENSION LFA:** \_\_\_\_\_

**DIMENSION LHA:** \_\_\_\_\_

58 PUNKTE

26 PUNKTE

32 PUNKTE

## GROBKlassifikation

### AUSPRÄGUNG DES MERKMALS LERNFÖRDERNDE ANGST:

(Mittelwert: 19,6; Standardabweichung: 3,62):

0–16 Punkte	unterdurchschnittlich
17–22 Punkte	durchschnittlich
ab 23 Punkten	überdurchschnittlich

### AUSPRÄGUNG DES MERKMALS LERNHEMMENDE ANGST:

(Mittelwert: 22,47; Standardabweichung 4,17):

0–18 Punkte	unterdurchschnittlich
19–27 Punkte	durchschnittlich
ab 28 Punkten	überdurchschnittlich

## 3.4. AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE

Wie bereits beschrieben (siehe Kapitel 1.4.), kann die Gültigkeitsbestimmung eines Verfahrens auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Auf der Basisebene gelten der Vergleich von Korrelationen und der Mittelwertsvergleich von Versuchs- und Kontrollgruppen.

Gössinger (2007) hatte den Fragebogen LBA in ihre Untersuchungen zur ECHA-Diplomarbeit einbezogen. Es ergab sich eine hohe indirekte Korrelation (-0.42) der Unterskala „Lernhemmende Angst“ zum Flow-Erleben (Flow Kurz Skala von Rheinberg 2004b). Außerdem korrelierten „Lernhemmende Angst“ und „Wissbegier“ mit -0.45. Erwartungsgemäß hatten Schüler/innen mit hohen Angstwerten schlechtere Schulnoten in Mathematik. Insgesamt gesehen ist die Unterskala Lernhemmende Angst des LBA in sich stabil.

Nicht ganz so eindeutig korrelieren die Werte der Unterskala „Lernfördernde Angst“ mit Außenkriterien. Offensichtlich handelt es sich bei der lernfördernden Angst eher um ein „weiches“ Konstrukt und man muss bei der Interpretation etwas vorsichtiger sein. Herauszuheben ist die Korrelation von 0.21 zum Interesse für Mathematik (erfasst mit dem Interessenfragebogen Mathematik PMI von Rheinberg 2004b) und zur Intelligenz von 0.36 erfasst durch 10 Untertests des Leistungsprüfsystem LPS von Horn (1995), siehe 4.3.

## 4. EINSATZ DER VERFAHREN ZUR EMPIRISCHEN BESCHREIBUNG VON UNDERACHIEVEMENT

### 4.1. BEGRIFFSKLÄRUNG: (HOCH) BEGABTE UNDERACHIEVER UND PROBLEMKINDER

Unter „(hoch) begabten Underachievern“ werden in der Fachliteratur (hoch) begabte Mädchen und Jungen verstanden, die aufgrund ihrer Lerngeschichte vor allem durch eine massive Reduzierung der Tätigkeitsmotivation (z. B. Erkenntnisstreben, fachspezifische Leistungsmotivation) auffallen. (Hoch) Begabte Underachiever werden von den Lehrkräften als am Unterrichtsstoff weitgehend uninteressiert beschrieben. Sie hätten noch viele Leistungsreserven, so sagen die Lehrpersonen, sie schöpfen ihr Lernpotential nicht aus. Sie zeigen keine ausreichende Anstrengungsbereitschaft. In Einzelanalysen (hoch) begabter Underachiever zeigt sich die Kernstörung in der unzureichenden Herausforderung durch Lernaufgaben. Selbst ehemals interessierende Probleme werden nur widerwillig gelöst. Auf Dauer verlieren (hoch) begabte Underachiever sogar die Fähigkeit, sich zu konzentrieren und sich zu belasten. Sie lernen zu wenig über sich selbst, z. B. wie man erfolgreich schwere Aufgaben löst. Stattdessen erwerben sie die zweifelhafte Fähigkeit, im Unterricht permanent die viel zu leichten Aufgaben zu „erdulden“. Partielle Entwicklungsstörungen, wie sie auch im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich zu beobachten sind, können die Folge sein.

Die individuelle Entwicklung läuft häufig nach folgendem Muster ab: erst fachbezogene, dann generelle Anstrengungsvermeidung, erst isolierte dann übergreifende Aufmerksamkeitsstörungen, anfangs kognitive Unsicherheit dann zunehmend lernhemmende Angst, abgrenzbare Tics und allgemeine Ausweichhandlungen.

Um die Nachhaltigkeit der Störungen auch terminologisch deutlich zu machen, wird in dieser Arbeit zusätzlich der Begriff „(hoch) begabte Problemkinder“ (Lehwald 2006) verwendet. Bei den Problemkindern sind die oben beschriebenen Lern- und Leistungsminderungen bereits chronisch geworden. Sie zeigen sich im Schulunterricht durch erhebliche Anpassungsprobleme und durch geringe seelische Stabilität (hohe Ängstlichkeit und Leistungsbesorgnis).

Zusammenfassend seien folgende Symptome „(hoch) begabter Problemkinder“ genannt:

- fachliche Unterforderung (als Kernsymptom)
- reduzierte tätigkeitszentrierte Lern- und Leistungsmotivation
- geringe gegenstandsspezifische Anstrengungsbereitschaft
- kein fachliches Flow-Erleben, verbunden mit hoher allgemeiner Lustlosigkeit
- geringe seelische Stabilität und Belastbarkeit
- partielle Entwicklungsstörungen

Die Aufgabe von Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen besteht darin, durch Übungs- bzw. Trainingsverfahren dem Kind/Jugendlichen zu helfen, bestehende Denk- und Lernblockaden abzubauen. Erst dann wird es dem begabten Kind wieder möglich, seine herausragenden geistigen Fähigkeiten bei der Lösung anspruchsvoller Probleme einzusetzen (vgl. förderdiagnostische Hinweise Kapitel 5).

### 4.2. METHODISCHE BEMERKUNGEN

Underachievement liegt dann vor, wenn die kognitiven Fähigkeiten bzw. der IQ deutlich über den erbrachten Schulleistungen liegen. Die genaue Bestimmung und Abgrenzung (hoch) begabter Underachiever gehört zu den-

kontrovers diskutierten Sachverhalten der Diagnostik.

Zunächst geht es darum, die kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz) der untersuchten Schüler/innen zu bestimmen. Unterschiedliche theoretische Positionen bei der Auswahl der Intelligenzmessverfahren beeinflussen das Ergebnis. So ist es bei der Bestimmung eines Differenzwertes von Bedeutung, ob man einen Globalwert (fluide Intelligenz) heranzieht oder ob man Intelligenzwerte nimmt, die relativ eng der anvisierten Schulleistung entsprechen (kristalline Intelligenz) (vgl. Guthke 1992).

Auch bei der Bestimmung der Schulleistung können unterschiedliche Verfahren gewählt werden. Es kann entweder ein summierter Schulleistungswert berechnet werden oder man zieht die Noten in einzelnen Schulfächern heran. Es könnte beispielsweise Underachievement in Mathematik auftreten, nicht aber in den Fremdsprachen. In jedem Fall reichen gemittelte Schulzensuren nicht aus (oft keine Normalverteilung). Schulnoten müssen in eine metrische Skala transformiert werden (vgl. Lienert 1989).

Uneinigkeit besteht häufig in der Größe der Differenz von Intelligenzleistung und Schulleistung. Ab welchem Differenzwert darf man von einem „(hoch) begabten Underachiever“ sprechen? Je nachdem wie hoch der Unterschied veranschlagt wird, desto mehr (weniger) Underachiever wird man in untersuchten Stichproben finden.

### 4.3. FES-K, BVA, LBA UND UNDERACHIEVEMENT

Die konkreten Fragestellungen lauten:

- Sind die entwickelten Methoden (FES-K, BVA, LBA) geeignet, Underachiever näher zu beschreiben?
- Trifft es zu, dass es Unterschiede in den Ergebnissen der drei Verfahren zwischen Achievern (keine Diskrepanz zwischen Schulleistung und Intelligenztestleistung) und Underachievern (Diskrepanz zwischen Schulnoten und Intelligenztest) gibt?
- Bei welchen Variablen treten die erwarteten Unterschiede nicht ein und warum?

Ein Problem bei der Untersuchung von (hoch) begabten Underachievern ist die geringe Häufigkeit des Auftretens. Geht man bei einer Hochbegabung von etwa zwei Prozent der Schüler/innen aus und übernimmt die gängigen Schätzwerte für Underachiever von etwa 15 bis 20 Prozent, dann ergeben sich auf 1000 Einwohner durchschnittlich gerade einmal drei bis maximal vier Underachiever (Eckerle 2006). Es braucht also eine sehr große Ausgangsstichprobe.

Gössinger (2007) und Latzko (2007) setzten für ihre Untersuchungen jeweils 10 Untertests des Leistungsprüfungssystems LPS ein (Horn 1995). Es ergaben sich nach der Transformation der ermittelten Rohwerte Summen-C-Werte.<sup>4</sup> Der nächste Schritt (nach Ziegler, Dresel & Schober 1999) war die „Performanzdiagnose“. Hier wurden die Schulleistungen gesondert in Mathematik (ECHA-Diplomarbeit Gössinger 2007), Mathematik/Physik, Deutsch/Sprachen und die Gesamtschulleistungen (Latzko 2007) in C-Werte transformiert. Es wurde ein Kind dann als Underachiever bezeichnet, wenn der Abstand zwischen dem LPS Intelligenz C-Wert und dem Schulleistungswert C-Wert zwei oder mehr Punkte (also eine Standardabweichung oder mehr) betrug. Das ist ein relativ weiches Kriterium (verglichen mit den Forderungen bei Rost 2007) wird aber von anderen Autoren empfohlen (z. B. Heller 1992, Sauer & Gamsjäger 1996). Dieser Weg eröffnete die Möglichkeit, zwei Teilstichproben zu etablieren und Daten zu generieren.

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus beiden Diplomarbeiten vorgestellt, die mit dem Fragebogen Erkenntnisstreben (FES-K), dem Bilderverfahren Anstrengungsbereitschaft (BVA) und dem Fragebogen Lernbezogene Angst (LBA) gewonnen wurden.

4 Die C-Wertskala geht von 1 bis 9. Der Mittelwert entspricht dem Punktwert 5. Die Standardabweichung beträgt 2 Punkte.

In der Arbeit von Gössinger (2007) wurden die Underachiever nach den oben beschriebenen Verfahren erhoben. Streng genommen handelt es sich um Underachiever in Mathematik, da die Intelligenzleistungen nur mit den Mathematikleistungen verglichen wurden.

#### FES-K

	Mittelwert	Standardabweichung
Underachiever	34,70	4,498
Achiever	35,13	4,902

Tab. 1: Vergleich der Mittelwerte im Fragebogen FES-K bei Underachievern (n=10) und Achievern (n=23) (Gössinger 2007)

Entgegen den Erwartungen sind die Mittelwertsunterschiede beim FES-K zwischen Underachievern und Achievern geringfügig. Eine Signifikanz liegt bei zweiseitiger Fragestellung nicht vor ( $\alpha \geq 0,05$ ). Hingegen scheint die emotionale Komponente (Flow-Erleben) des Erkenntnisstrebens (erfasst mit der Flow-Kurzskala FKS, Rheinberg 2004 b, S. 43) bedeutsam.

#### FLOW-KURZSKALA

	Mittelwert	Standardabweichung
Underachiever	40,80	9,016
Achiever	43,96	7,719

Tab. 2: Vergleich der Mittelwerte in der Flow-Skala bei Underachievern (n=10) und Achievern (n=23) (Gössinger 2007)

Ohne die Ergebnisse überzuerinterpretieren ( $\alpha \leq 0,10$ ), machen sie deutlich, dass (hoch) begabte Underachiever vor allem emotional belastet sind. Sie haben es „verlernt“, sich in eine Lernaufgabe hineinzudenken und dabei kognitive „Lustgefühle“ zu erleben. Dafür überwiegen die Ängste und Sorgen. So erbrachte der Einsatz des Fragebogens „Lernbezogene Angst LBA“ zwar keine erheblichen Unterschiede in der Unterskala „Lernfördernde Angst“ (LFA), dafür aber in der Unterskala „Lernhemmende Angst“ (LHA). Das unterstützt nochmals die Feststellung, dass (hoch) begabte Underachiever situativ ängstlich reagieren (vgl. Gössinger 2007).

In der Diplomarbeit von Latzko (2007) wurden auf der Basis einer Gesamtgruppe von insgesamt 24 eruierten Underachievern der 8. Schulstufe aus Oberösterreich zwei Teilgruppen gebildet:

(1) Underachiever im Bereich Mathematik/Physik und (2) Underachiever im Bereich Deutsch/Sprachen.<sup>5</sup> Die Untersuchungsergebnisse zeigen allerdings keine bedeutsamen Mittelwertsunterschiede zwischen den oben genannten Underachiever-Gruppen. Es konnten jedoch teilweise signifikante Unterschiede zwischen der Gesamtgruppe (Deutsch/Sprachen & Mathematik/Physik) der Underachiever und der Gesamtgruppe der Achiever belegt werden (siehe Tab. 3).

<sup>5</sup> Zur Identifikation wurden 10 Untertests des Leistungsprüfsystems von Horn (1995) eingesetzt. Die Schulnoten wurden zur besseren Vergleichbarkeit in C-Werte transformiert.

	BVA	FES-K
Achiever	Mittelwert: 15,11 Streuung: 4,38	Mittelwert: 37,32 * Streuung: 4,17
Underachiever	Mittelwert: 13,56 Streuung: 3,29	Mittelwert: 34,39 * Streuung: 3,72

Tab. 3: Vergleich von Achievern und Underachievern bezüglich Anstrengungsbereitschaft (BVA) und Erkenntnisstreben (FES-K) (Latzko 2007). Die mit \* gekennzeichneten Mittelwerte sind bei gegebener Standardabweichung und Stichprobenzahl signifikant ( $\alpha \leq 0,05$ )

## 5. FÖRDERDIAGNOSTISCHE HINWEISE ZU DEN VERFAHREN

Im Folgenden wird kurz dargestellt, wie die vorgestellten Methoden eingesetzt und für Fördermaßnahmen genutzt werden können.

### 5.1. BEURTEILUNGSFEHLER IM HOCHLEISTUNGSBEREICH VERMEIDEN

Lehrkräfte orientieren sich bei der Einschätzung der Begabung von Schülerinnen und Schülern häufig an der Schulleistung. Das kann zu Fehleinschätzungen führen. Die Hochleistenden in der Schule sind nicht immer die Hochbegabten. Orientiert sich die Lehrperson zu stark an den erbrachten Leistungen, übersieht sie bei schlechten Schulleistungen eventuell, dass die Schüler/innen Underachiever sind, bei denen nicht die kognitiven Fähigkeiten, sondern die motivationalen Persönlichkeitsqualitäten gestört sind. Leistung erhält zwar durch Intelligenz eine spezielle Note, sie ist aber keinesfalls durch sie allein erklärbar. Nicht-intellektuelle Eigenschaften, wie themengebundene Leistungsmotivation, unbändige Wissbegier (Erkenntnisstreben) und Anstrengungsbereitschaft können manchmal wichtiger für hohe Leistungen werden als Intelligenz. Der Einsatz des FES-K und des BVA kann hier Klarheit bringen. Hat man hochleistende Schüler/innen zu bewerten und stellt man bei ihnen mit den eingesetzten Verfahren niedriges Erkenntnisstreben und erhöhte lernbezogene Angst fest, so ist eher an Overachievement zu denken. Overachievement zeichnet sich dadurch aus, dass die Intelligenz der betreffenden Schülerin/des betreffenden Schülers überschätzt wird. Hoher Fleiß und extremer Ehrgeiz kommen bei manchen Lehrkräften gut an. Sie überlagern aber das, was dahinter stehen kann: geringer Realismus, elterlicher Drill, Selbstdarstellungstendenzen und hoher Erwartungsdruck. Erst in der Kombination von kognitiver Leistungsfähigkeit und antreibender Motivation zeigt sich die Stabilität von Begabung.

### 5.2. LEHRSTRATEGIEN AN BEGABTE KINDER ANPASSEN UND DAMIT IHRE MOTIVATION FÖRDERN

Die nachfolgende Übersicht stellt gegenüber, welche Lehrstrategien bei (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern als motivfördernd (Pro) und welche als motivhemmend (Contra) gelten. Diese Übersicht dient zur Reflexion und Unterstützung bei der Entwicklung neuer Handlungskonzepte im Unterricht. In der Summation aller Einzelmaßnahmen wird es möglich, die gewünschte Motivförderung bei (Hoch)Begabten zu erreichen und Motivstörungen, unter anderem ausgelöst durch permanente Unterforderung (Underachievement), zu vermeiden.

PRO	CONTRA
Entwicklung intellektueller Tiefe	Reine Wissensvermittlung
Unterstützen von Entdecken und Untersuchen	Einschränken des selbständigen Problemlösens
Erziehung zur eigenen Verantwortung (intrinsisch)	Reine Erfolgsorientierung (extrinsisch)
Förderung der Kreativität und Unkonventionalität	Bezugsnormorientierung in Leistung und Bewertung
Ermutigende Kommunikation und Anregung	Kein Verständnis für Fehler und Gefühle
Reziproke Erziehung durch Auflösen der Machtbeziehung	Machtorientierte lineare Erziehung

Zur Gestaltung eines motivfördernden Unterrichts sollten Lehrer/innen (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern Aufgaben stellen, die eine tiefgründige Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff erlauben und anspruchsvolle Denktätigkeit fördern. Die reine Wissensvermittlung tritt dabei in den Hintergrund und die Explorationstätigkeit der Schüler/innen wird angeregt.

Unterstützt werden sollte das eigenverantwortliche Lernen. Die Schüler/innen lernen dadurch, sich eigene, realistische Ziele zu setzen und Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen. Besonders motivhemmend wirken dabei reine Erfolgsorientierung („gut ist, was den schnellen Erfolg bringt“) und eine ausschließlich soziale Bezugsnormorientierung in der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung.

Die Förderung von Kreativität und kognitiver Unkonventionalität kann nur durch ermutigende Kommunikation und Anregung durch eine verständnisvolle Umwelt gelingen. Die Schüler/innen sollten dazu ermutigt werden, ihre individuellen Interessen und Ideen zu verfolgen. Die Gefühle der Schüler/innen werden von der Lehrperson ernst genommen und Fehler nicht als negativ, sondern als Weg zur Erkenntnis betrachtet.

Ein weiterer bedeutender Aspekt des motivfördernden Unterrichts ist die reziproke Erziehung durch Auflösen der Machtbeziehung. Lehrperson und Schüler/innen betrachten sich dabei als Lernende, die von einander lernen können. Dadurch wird einer motivhemmenden, machtorientierten, linearen Erziehung („ich bin die Lehrerin/der Lehrer und bestimme“) entgegengewirkt.

### 5.3. AUF ANZEICHEN VON UNTERFORDERUNG IM UNTERRICHT ACHTEN

Fachliche Unterforderung haben wir als Kernsymptom des begabten Underachievers bezeichnet. Sie lässt sich im Unterricht frühzeitig an beobachtbaren Verhaltensindikatoren erkennen. Im Folgenden wird eine Verhaltensliste wiedergegeben, die mit kleinen Veränderungen der ECHA Diplomarbeit von Krenner (2007) entnommen ist (Kopiervorlage siehe Anhang A.8.13.). Aus ihr wird ersichtlich, dass Unterforderung viele Bereiche der Schülerpersönlichkeit erfassen kann:

#### HILFESTELLUNG ZUR IDENTIFIKATION BEI VERDACHT AUF UNDERACHIEVEMENT

A2 = linke Aussage trifft voll zu

B2 = rechte Aussage trifft voll zu

A1 = linke Aussage trifft eher zu

B1 = rechte Aussage trifft eher zu

0 = kann nicht genau zugeordnet werden

A							B	
		2	1	0	1	2		
1.	ist unkonzentriert bei Routineaufgaben							ist meist sehr konzentriert bei Routineaufgaben
2.	löst eher schwere Mathematikaufgaben zügig							löst Mathematikaufgaben eher langsam bzw. umständlich
3.	unterbricht den Unterricht durch ständiges Zwischen- und Nachfragen							unterbricht den Unterricht selten auf fachlicher Ebene



		2	1	0	1	2	
4.	mag komplexere Aufgabenstellungen						mag einfache Aufgabenstellungen
5.	meldet sich selten im Unterricht						meldet sich sofort um Antworten zu geben
6.	verrechnet sich oft, obwohl der Lehrstoff verstanden wurde						verrechnet sich kaum, wenn der Lehrstoff verstanden wurde
7.	zeigt besondere Leistungen im außerschulischen Bereich						über außerschulische Leistungen wenig bekannt
8.	ist auf einem Spezialgebiet ausgezeichnet (Experte)						ist in mehreren Gegenständen ausgezeichnet
9.	verliert die Motivation bei Routinearbeiten						die Motivation verstärkt sich bei Routinearbeiten
10.	hat schnelle Auffassungsgabe bei Einführung neuer Themen						braucht Zeit und Übung, damit etwas „sitzt“
11.	trotz Aufmerksamkeitsdefizit gute Beiträge bei schwierigen Themen						bei schwierigen Themen bleibt Mitarbeit aus
12.	deutlicher Leistungseinbruch nach früheren sehr guten Leistungen						Leistungskontinuum ist konstant – gleich bleibende Leistungen
13.	ergibt sich oft in Tagträumereien						ist im Unterricht bei der Sache
14.	stört bei sich wiederholenden Übungsaufgaben						macht Übungsaufgaben ohne Protest
15.	lehnt Hausaufgaben ab						bringt jede Hausübung
16.	könnte mehr als er/sie zeigt						Leistung entspricht dem tatsächlichen Potential
17.	kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren						arbeitet auch bei öfteren Wiederholungen brav weiter
18.	arbeitet ungern in Gruppen, arbeitet gern alleine						arbeitet gerne in Gruppen, arbeitet nicht gern alleine
19.	beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen						ist im Unterricht bei Wiederholungen präsent
20.	hat Interesse an schweren Problemaufgaben im Unterricht						hat kein Interesse an Problemaufgaben im Unterricht
21.	ist mit den Arbeitsergebnissen nicht (leicht) zufrieden						ist (meist) zufrieden mit den Ergebnissen

A		2	1	0	1	2	B	
22.	zeigt Interesse bei schwierigen Aufgaben / Problemen							schaltet bei schwierigen Aufgaben meistens ab
23.	will von Dingen nichts wissen, die nicht eigene Interessen treffen							ist bei den meisten Dingen mit Interesse dabei
24.	hat eine geringe Notenmotivation							Notenmotivation ist hoch
25.	nimmt am Unterricht kaum teil, bei Befragen aber korrekte Antworten							arbeitet stets oder zumeist mit, die Antworten sind nicht immer richtig
26.	hat wenig Lust auf Schule							geht gerne in die Schule
27.	ist oft unzufrieden mit den erreichten Resultaten							ist meist zufrieden mit den erreichten Resultaten
28.	erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig							erledigt auch langweilige Aufgaben vollständig
29.	hat eher fachliches Urteil über Lehrer und Schüler							hat eher emotionales Urteil über Lehrer und Schüler
30.	macht bei Wiederholungen oft Schlampigkeitsfehler							macht bei Wiederholungen selten Schlampigkeitsfehler
31.	bei schweren Aufgaben innere Anteilnahme vorhanden							Arbeiten werden ohne innere Anteilnahme vollständig erledigt
32.	ehemaliges „Flow“-Erlebnis ist verloren gegangen							kein „Flow“-Erleben vorhanden

**AUSWERTUNG:**

A2	.....	5 Punkte
A1	.....	4 Punkte
0	.....	3 Punkte
B1	.....	2 Punkte
B2	.....	1 Punkt

*Je höher die Punkteanzahl ist, desto eher ist in Betracht zu ziehen, dass es sich bei dem Kind um einen hochbegabten Underachiever handeln könnte. Die Vermutung sollte durch den Einsatz der beschriebenen Verfahren zum Erkenntnistreben, zur Anstrengungsbereitschaft und zur lernbezogenen Angst sowie durch eine Abklärung der kognitiven Ressourcen im Rahmen einer psychologischen Diagnostik weiter abgesichert werden.*

Im Arbeitsverhalten (hoch) begabter Kinder bemerken Lehrer/innen oft eine Abwehrhaltung gegenüber Routine-Aufgaben. Nicht selten verweigern (Hoch)Begabte die von Lehrkräften geforderten Arbeitswege und möch-

ten lieber selbst bestimmen, auf welche Weise eine Problemstellung zu bearbeiten ist. Sie favorisieren eine tiefgründige Problemlösung, die natürlich mehr Zeit benötigt. Gibt die Lehrperson auf Dauer nicht dieser Forderung nach, gehen begabte Schüler/innen „aus dem Felde“. Es kommt zu einer Verringerung des Erkenntnisstrebens, ganz besonders wenn Fragen mit „das ist halt so“ oder „das lernst du später“ beantwortet werden.

Permanente Unterforderung wirkt sich sehr nachteilig auf die Motivation und Emotionalität der (hoch) begabten Schüler/innen aus. Im günstigsten Fall stellen sich Motivation und Anstrengungsbereitschaft bei schwierigen Aufgaben und komplizierten und komplexen Themen wieder ein (vgl. Kapitel 2.4.). Wenn Schüler/innen selbst über den Lösungsweg und die einzusetzenden Lösungsmittel entscheiden können, erwachen oft auch begabte Underachiever aus ihrer Lethargie.

Wie bereits beim Einsatz des Fragebogens Erkenntnisstreben beschrieben (Kapitel 1.1. und 1.4.) hat der Underachiever ein erkennbares Defizit im Flow-Erleben. Es entsteht dadurch, dass (hoch) begabte Schüler/innen bei permanenter Unterforderung keine Passung von eigener Fähigkeit und (selbst) gestellter Anforderung erleben. Erst durch diese Passung kann sich ein sicheres Gefühl ausbilden, ein Geschehen unter Kontrolle zu haben und den Lösungsablauf flüssig und glatt zu erleben (Csikszentmihaly 1999). Lehrpersonen sollten deshalb den Wissensbestand ihrer (hoch) begabten Schüler/innen genau kennen und darauf aufbauend die Anforderungen so stellen, dass sie knapp über den ermittelten Kenntnissen liegen (sogenannte Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski 1987). Erst dann kann sich wieder eine optimale Lernmotivation entwickeln und sich ein Flow-Erleben als mächtiger Lernanreiz neu einstellen.

#### 5.4. DEN SELBSTWERT BEI UNDERACHTIEVERN VERBESSERN

Vermutlich spielt das Gefühl, nicht anerkannt zu werden, sowie fehlende Förderung und Herausforderung eine entscheidende Rolle beim Entstehen des Underachievements, da das Selbstwertgefühl des (hoch) begabten Kindes darunter erheblich leidet. Es traut sich in der Konsequenz wenig zu, achtet sich selbst gering und kann sich nicht vorstellen, dass es von den anderen gemocht wird. So entsteht eine Art Teufelskreis sowohl auf schulischer als auch auf sozialer Ebene. Je länger sich das Kind bereits in diesem Teufelskreis befindet, desto schwieriger wird es, die verfestigten Einstellungs- und Verhaltensstrukturen wieder aufzubrechen. Deshalb haben Interventionen umso größere Chancen, je früher sie erfolgen (Mönks & Ypenburg 2000).

Auch hier können die vorgestellten Verfahren helfen. Viele Items des Fragebogens zur lernbezogenen Angst (LBA) zielen in diese Richtung. Schüler/innen, die eigentlich mehr leisten könnten und ein hohes Level an lernhemmender Angst im LBA aufweisen, sind genauer zu beobachten und zu fördern.

#### 5.5. DEFIZITE IM LERN- UND ARBEITSVERHALTEN BEHEBEN

Jahrelang unterforderte (hoch) begabte Schüler/innen haben häufig methodische Defizite. Es fällt ihnen schwer, Wissen zu strukturieren, Lernprozesse eigenständig zu planen und die Lernumgebung (Schreibtisch usw.) angemessen zu gestalten. Die Folgen zeigen sich bereits in der Volksschule und besonders beim Übergang zur Hauptschule oder zum Gymnasium. (Hoch) Begabte Kinder haben ursprünglich viel Freude am Lernen (hohe Wissbegier). Ohne Anstrengung akkumulieren sie Wissen und verlassen sich dabei auf ihre exzellenten Merkfähigkeiten. Sie sind problemlos gute Schüler/innen. Während der Volksschulzeit haben sie es kaum nötig, sich Lerntechniken anzueignen, da der Stoff für sie spielend leicht erscheint. Nach der Volksschulzeit wird das Lernmaterial komplexer und das Fachlehrer/innensystem verhindert, dass jede Lehrkraft über die speziellen Fähigkeiten der neuen Schülerinnen und Schüler Bescheid weiß. Rasche Auffassungsgabe und ein hervorragendes Gedächtnis reichen nicht mehr aus. Das Fehlen von eingeübten Lern- und Arbeitstechniken wird zum Lernproblem.

In der Fachliteratur (Klippert 1996, Keller 1991) werden zur Verbesserung des Lernverhaltens folgende Empfehlungen gegeben:

- Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Speicherung neuen Wissens (Karteikarten, Pensenbuch, Portfolio)
- Übungen zur Strukturherstellung (Zusammenfassungen, Gliederungen, Flussdiagramme)
- Planungen des Lernprozesses (Terminkalender, Markierungen erledigter Aufgaben, Systematisierungen)
- Übungen zur Metakognition (Lernen lernen, Wissensbestände einschätzen, Methodendefizite erkennen)
- Gestaltung der Lernumgebung (Gestaltung des Arbeitsplatzes, Ablenkungsmöglichkeiten vermeiden)

## 5.6. EIN GUTES LEHRER/INNEN-SCHÜLER/INNEN-VERHÄLTNIS HERSTELLEN

Untersuchungsergebnisse, aber auch die praktischen Erfahrungen einer jeden Lehrkraft zeigen, dass für die Entwicklung des Selbstbildes viel von einem guten Verhältnis der (hoch) begabten Schülerin/des (hoch) begabten Schülers zur Lehrperson abhängt. Das macht die folgende Aussage eines (Hoch)Begabten über seine Lehrerin deutlich: „Sie ermutigte zum aktiven Mitmachen, stellte Fragen und akzeptierte alle Antworten, ohne mich zu demütigen; sie hat mir geholfen, mich kompetent zu fühlen, auch wenn ich etwas Neues ausprobierte“ (siehe Webb, Meckstroth, Tolan 1985). Die Studie von Heilmann (1998), bei der deutsche Preisträger des Bundeswettbewerbs Mathematik befragt wurden, kam zu dem Ergebnis, dass Lehrer/innen dann hoch geschätzt werden, wenn sie auf äußere Machtbefugnisse verzichten und als Lernpartner/innen zur Verfügung stehen. In der Sozialpsychologie bezeichnet man solche partnerschaftlichen Lehrer-Schüler-Beziehungen als reversibel oder symmetrisch. Es schadet dem Ansehen der Lehrperson auch nicht, in Spezialgebieten Wissenslücken zuzugeben und sich von der/vom (hoch) begabten Schüler/in belehren zu lassen. Im Gegenteil, es fördert die Motivation der Schülerin/des Schülers, wenn die Lehrperson selbst echtes Interesse am Lernen zeigt.

Die nachfolgende Übersicht ist der Arbeit von Wittmann und Holling (2001) entnommen:

### VERHALTENSWEISEN HOCHBEGABTER, DIE DAS KONFLIKTPOTENTIAL ERHÖHEN

- Unermüdliches Nachfragen
- Das letzte Wort haben müssen
- Kritik und Widerspruch
- Clownerien
- Nachgehen einer „Nebenbeschäftigung“
- Keine sichtbare Beteiligung im Unterricht

### VERHALTENSWEISEN VON LEHRER/INNEN, DIE DAS KONFLIKTPOTENTIAL ERHÖHEN

- Ignorieren der Schülerin/des Schülers
- Kein Anerkennen von Hochbegabung
- Negative Bewertung neuer Ideen
- Etikettierung

(Hoch) Begabte Schüler/innen wollen Themen auf den Grund gehen und haben ein breites Interessensspektrum. Sie beharren im Unterricht manchmal auf Inhalten, die von den anderen als „nicht zum Thema gehörend“ wahrgenommen werden und fragen häufig nach, was von Lehrpersonen dann oft als lästig und zeitraubend empfunden wird. Reagieren Lehrer/innen, indem sie die Schüler/innen ignorieren, erhöht sich das Konfliktpotential. Oft hört man den Vorwurf, dass (hoch) begabte Schüler/innen das letzte Wort haben müssen oder die Lehrperson kritisieren und ihr widersprechen. (Hoch) Begabte Schüler/innen fühlen sich im regulären Unterricht unterfordert, langweilen sich und neigen zu Clownerien, gehen einer anderen Nebenbeschäftigung nach oder beteiligen sich nicht sichtbar am Unterricht. Diese Verhaltensweisen können die Lernatmosphäre negativ beeinflussen. Wenn Lehrer/innen die (Hoch)Begabung ihrer Schüler/innen nicht anerkennen und neue Vorschläge und Ideen ihrer Schüler/innen negativ bewerten, kommt es wiederum vermehrt zu Konflikten. Andererseits stellt auch die Etikettierung von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern eine Gefahr dar.

Folgende Empfehlungen sollten Lehrer/innen von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern daher beherzigen.

#### „BLOSS NICHT“:

- unkonventionelle Ideen abwürgen („Das passt nicht zum Stoff.“)
- Neugier und Erkundungsdrang negieren („Das gehört nicht hierher.“)
- eigenen Antrieb unterbinden („Was für dumme Fragen.“)
- auf festgelegten „Lehrer/innen Weg“ festnageln („Hier vorn spielt die Musik.“)
- Brainstorming-Phasen im Unterricht abschaffen („Keine Zeit.“)
- neue Ideen nicht zulassen („Das stört meinen Unterricht.“)
- Ideen kritisieren und abfällig bewerten („Unser kleiner Professor.“)
- Kinder im Klassenverband isolieren („Du Spinner.“)
- Sinn für Gerechtigkeit unterdrücken („Ich entscheide hier über Noten.“)
- auf später vertrösten („Das verstehst du noch nicht.“, „Das lernst du später.“)
- tiefgründiges Denken verhindern („Fakten, Fakten, Fakten.“)
- intellektuellen Witz und Humor ablehnen („Darüber kann keiner außer dir lachen.“)
- keine Ruhephasen zulassen („Unter Dampf halten.“)
- distanziert bei gelungener Problemlösung reagieren („Das habe ich von dir nicht anders erwartet.“)

## 5.7. AM AUßERSCHULISCHEN WISSEN DES (HOCH) BEGABTEN KINDES ANKNÜPFEN

Die meisten (hoch) begabten Schüler/innen haben ein breites, intellektuell anspruchsvolles außerschulisches Interessenprofil, das nicht mit den Schulthemen in Zusammenhang stehen muss. Hier liegen oftmals die individuellen Quellen des Erkenntnisinteresses und der Leistungsmotivation. Die Lehrperson ist gut beraten, sich bei der Schülerin/beim Schüler zu informieren und Anteil an ihren/seinen Vorlieben und Hobbys zu nehmen. Aus der Beratungspraxis sind Fälle bekannt, die zeigen, dass Kinder u. U. jahrelang an der Kinderuniversität in ihrer Heimatstadt aktiv teilnahmen, ohne dass die Lehrer/innen davon wussten. Großes motivationales Potential wird mit derartigem Desinteresse von Seiten der Lehrer/innen vertan. Lehrpersonen können viel vom Leben des begabten Kindes außerhalb der Schule erfahren, wenn sie guten Kontakt zu den Eltern pflegen.

Lehrer/innen sollten niemals versuchen, Eltern zu überzeugen, dass ihr Kind gar nicht so (hoch) begabt sei, wie sie annehmen („Wie der Durchschnitt, nur ein wenig besser.“). Auf jeden Fall sollten Lehrer/innen jede Art herablassender Behandlung gegenüber Eltern (hoch) begabter Kinder unterlassen („Das sind alles Querulanten.“), und Tipps und Informationen der Eltern ernst nehmen („Zu Hause ist er eigentlich ganz anders als in der Schule.“). Kontraproduktiv sind ferner jegliche Durchschnittsdiskussionen („Im Vergleich zu anderen Kindern...“). Wenn Eltern (hoch) begabter Kinder außerschulischen Rat suchen, sollte man sie unterstützen. Besonders bei gravierenden und lang anhaltenden Problemen ist es notwendig, dass unterschiedliche Personen und Institutionen zusammenarbeiten. Gegenseitige Information und gegenseitige Achtung führen dazu, belastende Störungskomplexe im Leben des (Hoch)Begabten frühzeitig zu bestimmen und durch zweckentsprechende Übungs- bzw. Trainingsverfahren und eventuell Haltungsänderungen dabei zu helfen, Entwicklungsbeeinträchtigungen abzubauen. Erst dann wird es dem (hoch) begabten Kind wieder möglich, seine herausragenden, geistigen Fähigkeiten bei der Lösung anspruchsvoller Probleme einzusetzen.

## 6. ZUSAMMENFASSUNG

Die Handreichung will einen Beitrag zur frühen Erkennung von Schülerinnen und Schülern leisten, die Auffälligkeiten in der tätigkeitszentrierten Motivation aufweisen. Dabei konzentrieren wir uns auf jene Motive, die für (hoch) begabte Kinder relevant sind. Dies sind Erkenntnisstreben (Wissbegier), Anstrengungsbereitschaft und lernbezogene Angst. Wichtig ist, sowohl Schüler/innen zu identifizieren, die eine positive Ausprägung der Antriebsqualitäten aufweisen, als auch Kinder und Jugendliche zu erfassen, die (wie beim Underachiever) eine Beeinträchtigung der Motivausprägung aufweisen. Die drei in dieser Handreichung dargestellten Verfahren sind anwenderfreundlich, so dass Lehrpersonen auch ohne größere Vorerfahrungen mit diesen Methoden umgehen können. Die dargestellten Befunde sind nicht als Statusdiagnostik zu verstehen, sondern stets nur im Sinne einer Förderdiagnostik nutzbar.

Kapitel 3 setzt sich mit dem Underachievement auseinander. Es geht darum, Underachiever nicht erst zu Problemkindern werden zu lassen, sondern als Lehrkraft frühzeitig gemeinsam mit anderen professionellen Erziehungsträgern und den Eltern, positiv einzugreifen. (Hoch) Begabte Problemkinder können erst dann ihre volle Leistungsfähigkeit wieder zurückgewinnen, wenn die Ursachen der Störungen beseitigt sind. Erst dann werden sie wieder in die Lage versetzt, sich für ein hohes Lernangebot freudig zu interessieren, diesem eigenständig zu folgen, es tiefgründig zu verarbeiten und vollständig auszunutzen.

## 7. LITERATURVERZEICHNIS

- Alpert, R. & Haber, R.N. (1960). Anxiety in the academic achievement situation. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Brosius, F. (2002). SPSS 11. Bonn: MITP.
- Czikszentmihalyi, M. (1999). *Das Flow Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Eckerle, G.A. (2006). *Underachievement oder erwartungswidrige Niedrigleistungen*. [www.hochbegabtenhilfe.de/l117de/-Texte-des-IGUnderachievement/](http://www.hochbegabtenhilfe.de/l117de/-Texte-des-IGUnderachievement/) 17.08.07
- Gössinger, R. (2007). *Zum Zusammenhang von Wissbegier, Lernbezogener Angst und Flow Erleben bei Achievern und Underachievern*. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Guthke, J. (1992). *Lerntests auch für Hochbegabte?* In: Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.). *Begabung und Hochbegabung*. Bern: Huber.
- Hammer, R. (2006). *Entwicklung und erste Überprüfung von Verfahren zur Erfassung von Erkenntnisstreben und leistungsbezogene Angst im mittleren Schulalter*. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Hany, E. (2007). *Geht den Lehrern eine Chance!* In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 16, 21-23.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heilmann, K. (1998). *Begabung, Leistung, Karriere*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. & Perleth, Ch. (2007). *MHBT-S. Münchner Hochbegabtentestbatterie für die Sekundarstufe*. Göttingen: Hogrefe Testzentrale.
- Horn, W. (1995). *Leistungsprüfsystem (LPS). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe Testverlag.
- Keller, G. (1991). *Lehrer helfen lernen*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Klippert, H. (1996). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kloimbeck, Ch. (2005). *Chaos an der Schule*. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Krieger, R. (1976). *Determinanten der Wissbegier*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber
- Krenner, A. (2007). *Underachiever – Hochbegabte Problemkinder?* ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Latzko, G. (2007). *Underachievement und Schule: Eine förderdiagnostische Analyse begabter Underachiever in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale Anstrengungsbereitschaft und Wissbegier*. Masterthesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science, Universität Krems (unveröff.).
- Lehwald, G. (1985). *Zur Diagnostik des Erkenntnisstrebens*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lehwald, G. (1999). *Der Fragebogen Erkenntnisstreben FES-R (Handanweisung)*. Leipzig: Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung.
- Lehwald, G. (2005). *Motoren der Begabungsentwicklung*. In: *Forscher/innen von morgen. Bericht des 4. Internationalen özbF-Kongresses*. Salzburg: özbF, 76-85.
- Lehwald, G. (2006). *Motivationsdefizite bei hochbegabten Problemkindern*. In: *Versteckt-Verkannt-Verborgene. Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever*. 5. Internationaler özbF-Kongress. Salzburg: özbF.
- Lienert, G.A. (1989). *Testaufbau und Testanalyse*. München: PVU
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (2000). *Unser Kind ist hochbegabt*. München: Ernst Reinhardt.
- Oerter, R. (1978). *Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf*. In: Oerter, R. (Hrsg.). *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 66-110.
- Perleth, Ch. (2004). *Psychologische Tests*. In: *Newsletter (özbF)*, 8, 6-8.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: PVU.
- Rheinberg, F. (2004a). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2004b). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. (2007). *Underachiever aus psychologischer und pädagogischer Sicht*. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbF)*, 15, 8-9.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar?* Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, M. (2005). *Talentierte – Begabt – Motiviert*. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.)

- Webb, J.T, Meckstroth, A.A. & Tolan, S.S. (1985). Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Bern: Huber.
- Weinert, F.E. (1992). Wird man zum Hochbegabten geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht? In: Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.). Begabung und Hochbegabung. Bern: Huber.
- Wittmann, A.J. & Holling, H. (2001). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen : Hogrefe.
- Wygotski, S. (1987). Das Problem der Alterstufen. In: Wygotski, L.S.: Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 53-90.
- Ziegler, A., Dresel, M. & Schober, B. (1999). Underachievementdiagnose – Ein Modell zur Diagnose partieller Lernbeeinträchtigungen, erörtert am Beispiel von Lese-Rechtschreib- und Rechenschwächen. In: Heller, K.A. (Hrsg.). Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern: Huber, 259-278.
- Zöfel, P. (2003). Statistik für Psychologen im Klartext. München: Pearson Studium.



## **8. Anhang**

## A8.1. FES-K Vorform: Schwierigkeitsgrad (erster Koeffizient)/Trennschärfe (zweiter Koeffizient)

Items, die eliminiert wurden, sind grau unterlegt.

Mit Spannung verfolge ich die Leistungen in der Weltraumtechnik.	21,4/ 0,25
Es bereitet mir Vergnügen, einen Lehrsatz zu beweisen.	40,5/ 0,30
Ich suche in der Bücherei nach Büchern, die den Unterrichtsstoff erweitern.	17,9/ 0,18
Mir ist es ein Bedürfnis, mich mit lehrreichen Dingen zu beschäftigen.	50,0/ 0,33
Wenn ich einen mir unbekanntem Werkstoff sehe, bastle ich gerne damit, um dessen Eigenschaften zu erkennen.	48,8/ 0,35
Da das Lernen mich langweilt, fühle ich mich nur am Wochenende wohl.	64,3/ 0,36
Ich will stets den Zusammenhang an verschiedenen Geschehnissen begreifen.	77,4/ 0,33
Es fällt mir schwer, eine Arbeitsgemeinschaft zu leiten.	79,8/ 0,46
Technische oder wissenschaftliche Zeitschriften kenne ich gut.	26,2/ 0,23
Es würde mich begeistern, ein neues Gerät zu entwerfen.	54,6/ 0,33
Mich stört es, wenn meine Freunde mich um Rat fragen.	94,0/ 0,25
Ich fürchte von vornherein Schwierigkeiten, die sich bei der Lösung eines Problems ergeben.	72,6/ 0,41
Von den Menschen meiner Umgebung möchte ich gerne alles wissen.	75,0/ 0,70
Mich könnte ein Abenteuerfilm von der Erledigung einer wichtigen Hausaufgabe abhalten.	50,0/ 0,27
Oft versuche ich mich an experimentellen Aufgaben, die ich selbständig durchführen kann.	47,6/ 0,43
Ich habe kein Interesse daran, ein Radio oder eine Uhr auseinander zu nehmen und zu untersuchen.	39,3/ 0,23
Wenn ich eine neue Erfindung sehe, versuche ich herauszufinden, wie sie funktioniert.	53,6/ 0,44
Im Fernsehen interessieren mich Berichte über fremde Länder.	61,9/ 0,28
Ein Quiz auszudenken, wird nie meine starke Seite werden.	57,1/ 0,43
Selbständig zu erledigende Aufgaben übernehme ich ungern.	70,2/ 0,37
Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, informiere ich mich in Nachschlagewerken.	40,5/ 0,29
Problemen, die meine ganze Kraft erfordern, gehe ich aus dem Weg.	78,6/ 0,51
Ich habe mir schon häufig wissenschaftliche Taschenbücher besorgt.	22,6/ 0,25
Ich möchte gerne einmal als Forscher arbeiten.	22,6/ 0,34
Probleme, die ich noch nicht gelöst habe, versuche ich zu ergründen.	75,0/ 0,62
Ich würde gerne zum Mond fliegen, auch wenn es sehr anstrengt.	59,5/ 0,24



## A 8.2. FES-K – Kopiervorlage

### FES-K

Bitte schaue dir folgenden Fragebogen an. Du sollst bei den Aussagen entscheiden, ob sie für dich zutreffen oder nicht zutreffen.

Im Folgenden siehst du an einem Beispiel, wie die Fragen beantwortet werden:

BEISPIEL:

	stimmt	stimmt nicht
Es macht mir viel Spaß, ein Kreuzworträtsel zu lösen.	X	

Trifft die Aussage für dich zu, dann kreuze „*stimmt*“ an (wie in diesem Beispiel).  
Trifft die Aussage für dich nicht zu, dann kreuze „*stimmt nicht*“ an.

Bitte setze für jede Aussage immer nur *ein* Kreuz (X). Wenn du dich einmal vertan hast, mache ganz deutlich, was deine Antwort sein soll.

Bevor Du loslegst, noch ein paar Fragen zu deiner Person:

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.

Meine Lieblingsfächer sind \_\_\_\_\_  
(mindestens 2 angeben)

Die besten Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Schlechte Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Bitte fülle jetzt den Fragebogen sorgfältig aus.

	stimmt	stimmt nicht
1. Mit Spannung verfolge ich die Leistungen der Weltraumtechnik.		
2. Es bereitet mir Vergnügen, einen Lehrsatz zu beweisen.		
3. Mir ist es ein Bedürfnis, mich mit lehrreichen Dingen zu beschäftigen.		
4. Wenn ich einen mir unbekanntem Werkstoff sehe, bastle ich gerne damit, um dessen Eigenschaften kennen zu lernen.		
5. Da das Lernen mich langweilt, fühle ich mich nur am Wochenende wohl.		
6. Ich will den Zusammenhang zwischen verschiedenen Geschehnissen begreifen.		
7. Es fällt mir schwer, eine Gruppenarbeit zu leiten.		
8. Es würde mich begeistern, ein neues Gerät zu entwerfen.		
9. Mich stört es, wenn mich meine Freunde zu einem Problem um Rat fragen.		
10. Ich fürchte von vornherein Schwierigkeiten, die sich bei der Lösung eines Problems ergeben.		
11. Von den Menschen in meiner Umgebung möchte ich gerne alles wissen.		
12. Mich könnte ein Abenteuerfilm von der Erledigung einer wichtigen Hausübung abhalten.		



	stimmt	stimmt nicht
13. Ich versuche mich oft an experimentellen Aufgaben, die ich selbständig durchführen kann.		
14. Wenn ich eine neue Erfindung sehe, versuche ich herauszufinden, wie sie funktioniert.		
15. Im Fernsehen interessieren mich Berichte über fremde Länder.		
16. Ein Quiz auszudenken wird nie meine starke Seite werden.		
17. Selbständig zu erledigende Aufgaben übernehme ich ungerne.		
18. Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, informiere ich mich im Internet oder in Nachschlagewerken.		
19. Ich gehe Problemen, die meine ganze Kraft erfordern, aus dem Weg.		
20. Ich habe mir schon häufig wissenschaftliche Bücher besorgt.		
21. Ich möchte gerne einmal als Forscher arbeiten.		
22. Ich versuche Probleme, die ich noch nicht gelöst habe, zu ergründen.		
23. Ich würde gerne aus Neugier zum Mond fliegen, auch wenn es sehr anstrengt.		

ZUM SCHLUSS: WIE WICHTIG SIND DIE FRAGEN FÜR DICH? BITTE NUR EIN KREUZ SETZEN!

sehr wichtig

wichtig

weder wichtig/noch unwichtig

unwichtig

sehr unwichtig

### A 8.3. AUSWERTUNGSVORSCHRIFT FES-K (ENDFORM 2006)

Nachfolgend wird die Auswertungsvorschrift wiedergegeben:

FRAGE NR.	ANTWORT	PUNKTEZAHL	ANTWORT	PUNKTEZAHL
1	stimmt	2	stimmt nicht	1
2	stimmt	2	stimmt nicht	1
3	stimmt	2	stimmt nicht	1
4	stimmt	2	stimmt nicht	1
5	stimmt	1	stimmt nicht	2
6	stimmt	2	stimmt nicht	1
7	stimmt	1	stimmt nicht	2
8	stimmt	2	stimmt nicht	1
9	stimmt	1	stimmt nicht	2
10	stimmt	1	stimmt nicht	2
11	stimmt	2	stimmt nicht	1
12	stimmt	1	stimmt nicht	2
13	stimmt	2	stimmt nicht	1
14	stimmt	2	stimmt nicht	1
15	stimmt	2	stimmt nicht	1
16	stimmt	1	stimmt nicht	2
17	stimmt	1	stimmt nicht	2
18	stimmt	2	stimmt nicht	1
19	stimmt	1	stimmt nicht	2
20	stimmt	2	stimmt nicht	1
21	stimmt	2	stimmt nicht	1
22	stimmt	2	stimmt nicht	1
23	stimmt	2	stimmt nicht	1

HÖCHSTPUNKTANZAHL: 46

PERSÖNLICHE GESAMTPUNKTEANZAHL: \_\_\_\_\_

### GROBKlassifikation

Ausprägung des Merkmals Erkenntnisstreben: (Mittelwert: 35,85; Standardabweichung: 3,77)

bis 32 Punkte	Unterdurchschnittlich – geringes Erkenntnisstreben
33 bis 39 Punkte	Durchschnittlich – mittleres Erkenntnisstreben
ab 40 Punkte	Überdurchschnittlich – hohes Erkenntnisstreben



### A 8.4. Kopiervorlage Auswertungsfolie FES-K

	stimmt	stimmt nicht
1. Mit Spannung verfolge ich die Leistungen der Weltraumtechnik.	2 Punkte	1 Punkt
2. Es bereitet mir Vergnügen, einen Lehrsatz zu beweisen.	2 Punkte	1 Punkt
3. Mir ist es ein Bedürfnis, mich mit lehrreichen Dingen zu beschäftigen.	2 Punkte	1 Punkt
4. Wenn ich einen mir unbekanntem Werkstoff sehe, bastle ich gerne damit, um dessen Eigenschaften kennen zu lernen.	2 Punkte	1 Punkt
5. Da das Lernen mich langweilt, fühle ich mich nur am Wochenende wohl.	1 Punkt	2 Punkte
6. Ich will den Zusammenhang zwischen verschiedenen Geschehnissen begreifen.	2 Punkte	1 Punkt
7. Es fällt mir schwer, eine Gruppenarbeit zu leiten.	1 Punkt	2 Punkte
8. Es würde mich begeistern, ein neues Gerät zu entwerfen.	2 Punkte	1 Punkt
9. Mich stört es, wenn mich meine Freunde zu einem Problem um Rat fragen.	1 Punkt	2 Punkte
10. Ich fürchte von vornherein Schwierigkeiten, die sich bei der Lösung eines Problems ergeben.	1 Punkt	2 Punkte
11. Von den Menschen in meiner Umgebung möchte ich gerne alles wissen.	2 Punkte	1 Punkt
12. Mich könnte ein Abenteuerfilm von der Erledigung einer wichtigen Hausübung abhalten.	1 Punkt	2 Punkte

	stimmt	stimmt nicht
13. Ich versuche mich oft an experimentellen Aufgaben, die ich selbständig durchführen kann.	2 Punkte	1 Punkt
14. Wenn ich eine neue Erfindung sehe, versuche ich herauszufinden, wie sie funktioniert.	2 Punkte	1 Punkt
15. Im Fernsehen interessieren mich Berichte über fremde Länder.	2 Punkte	1 Punkt
16. Ein Quiz auszudenken, wird nie meine starke Seite werden.	1 Punkt	2 Punkte
17. Selbständig zu erledigende Aufgaben übernehme ich ungerne.	1 Punkt	2 Punkte
18. Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, informiere ich mich im Internet oder in Nachschlagewerken.	2 Punkte	1 Punkt
19. Ich gehe Problemen, die meine ganze Kraft erfordern, aus dem Weg.	1 Punkt	2 Punkte
20. Ich habe mir schon häufig wissenschaftliche Bücher besorgt.	2 Punkte	1 Punkt
21. Ich möchte gerne einmal als Forscher arbeiten.	2 Punkte	1 Punkt
22. Ich versuche Probleme, die ich noch nicht gelöst habe, zu ergründen.	2 Punkte	1 Punkt
23. Ich würde gerne aus Neugier zum Mond fliegen, auch wenn es sehr anstrengt.	2 Punkte	1 Punkt

ZUM SCHLUSS: WIE WICHTIG SIND DIE FRAGEN FÜR DICH? BITTE NUR EIN KREUZ SETZEN!

sehr wichtig

wichtig

weder wichtig/noch unwichtig

unwichtig

sehr unwichtig





## A 8.5. Schwierigkeiten (erster Koeffizient) / Trennschärfen (zweiter Koeffizient) der Rohform des BVA

(+) Items wurden aus der Rohform unverändert in die Endform übernommen

(U) Items wurden für die Endform überarbeitet

grau unterlegt: Items wurden eliminiert

1.	Ich arbeite oft ohne Pause weiter	32/41 (+)
2.	Ich habe genaue Zukunftspläne und weiß, dass ich mich anstrengen muss, um sie zu erreichen	19/21
3.	Es ist mir lieber, jemand erklärt mir etwas, als dass ich es selbst herausfinde	70/21
4.	Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstreng	60/52 (+)
5.	Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen und sich auf andere verlassen	54/33 (+)
6.	Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte	28/43 (+)
7.	Um meine Gruppe zum Erfolg zu bringen, mache ich auch gern die Arbeit von denen, die sich nicht bemühen	26/29
8.	Ich kann keiner Herausforderung widerstehen	42/51 (+)
9.	Die Beschäftigung mit einem schwierigen Problem macht mich glücklich	28/31 (U)
10.	Ich will nicht aufhören, bis ich das Problem gelöst habe	68/39 (U)
11.	Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstreng	55/44 (+)
12.	Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren	29/41 (+)
13.	Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe	53/31 (+)
14.	Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen	58/40 (+)
15.	Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust	35/43 (+)
16.	Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer Herausforderung zu kämpfen	53/35 (+)
17.	Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere	47/43 (+)
18.	Fleiß ist nie meine starke Seite gewesen	69/30 (U)
19.	Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe	56/54 (+)
20.	Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen	48/61 (+)
21.	Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach	36/39 (+)
22.	Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen	51/59 (+)
23.	Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, weniger zu können als andere	44/39 (+)
24.	Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, dass ich alles daran setzen muss, um besser zu sein als sie	63/55 (U)
25.	Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung auf später	67/42 (+)
26.	Ich bin gegen mich härter als andere	33/25 (+)
27.	Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf	65/26 (+)
28.	Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt	54/60 (+)

## A 8.6. Ausgesonderte Bilder des BVA



Einzelbild Kunst



Bild mit Lehrperson Kunst



Gruppenbild Kunst



## A 8.7. Kopiervorlage – BVA Version 1

### BVA

Heute werden dir drei Bilder gezeigt, auf denen Schüler/innen bei der Ausübung von Tätigkeiten zu sehen sind. Schau dir die jeweiligen Bilder genau an.

Sicher bist Du schon in ähnlichen Situationen gewesen und kannst dir gut vorstellen, was die abgebildeten Personen in dieser Situation tun, was sie denken und fühlen. In solchen Augenblicken kann man viel erleben. Auch dir fällt beim Betrachten einer Bildsituation bestimmt viel ein.

Unter jedem Bild stehen 25 mögliche Aussagen („Gedanken“). Du sollst nun nach dem Anschauen des jeweiligen Bildes alle diese Aussagen gut durchlesen und dann für jede der Aussagen entscheiden, ob sie deiner Meinung nach für die Person auf dem Bild zutrifft oder nicht. Vielleicht helfen dir dabei deine eigenen Erfahrungen.

Bist du der Meinung, dass die handelnde Person auf dem Bild so wie beschrieben denken würde, dann kreuze „ja“ an.

Bist du der Meinung, dass die handelnde Person auf dem Bild nicht wie beschrieben denken würde, dann kreuze „nein“ an.

Auf diese Weise kannst du jede Aussage zu jedem Bild beurteilen. Bitte keine Aussage auslassen! Dabei darf es dich nicht stören, dass sich die Aussagen wiederholen, denn jede Bildsituation ist ja anders und kann bei dir zu anderen Gedanken führen!

Abschließend setze noch ein Kreuz, ob die dargestellte Situation insgesamt für dich

sehr wichtig      wichtig      weder wichtig/noch unwichtig      unwichtig      sehr unwichtig

ist.

BILD 1



## SIE/ER DENKT...

- |   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 1. Ich arbeite oft ohne Pause weiter  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 2. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstreng                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 3. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 4. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 5. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 6. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                          | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 7. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 8. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstreng                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 9. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 10. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 11. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 12. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 13. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 14. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere                                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 15. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 16. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 17. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 18. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 19. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 20. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 21. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 22. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 23. Ich bin oft härter gegen mich als andere  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 24. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf                                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 25. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

- |                       |                       |                              |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| sehr wichtig          | wichtig               | weder wichtig/noch unwichtig | unwichtig             | sehr unwichtig        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



BILD 2



ER / SIE ERKLÄRT  
DER LEHRERIN...

- |   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 26. Ich arbeite oft ohne Pause weiter   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 27. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstrenge               | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 28. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 29. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                    | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 30. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 31. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                         | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 32. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe               | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 33. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstrenge                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 34. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 35. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 36. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 37. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 38. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 39. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere                                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 40. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 41. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 42. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 43. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 44. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 45. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 46. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 47. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 48. Ich bin oft härter gegen mich als andere  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 49. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf                                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 50. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

sehr wichtig      wichtig      weder wichtig/noch unwichtig      unwichtig      sehr unwichtig

BILD 3

SIE / ER IST  
DER MEINUNG...

- |   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 51. Ich arbeite oft ohne Pause weiter   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 52. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstrengte              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 53. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 54. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                    | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 55. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 56. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                         | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 57. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe               | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 58. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstrengte                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 59. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 60. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 61. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 62. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 63. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 64. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere                                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 65. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 66. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 67. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 68. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 69. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 70. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 71. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 72. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 73. Ich bin oft härter gegen mich als andere  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 74. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf                                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 75. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

sehr wichtig	wichtig	weder wichtig/noch unwichtig	unwichtig	sehr unwichtig
--------------	---------	------------------------------	-----------	----------------



## A 8.8. Kopiervorlage – BVA Version 2

### BVA

Heute werden dir drei Bilder gezeigt, auf denen Schüler/innen bei der Ausübung von Tätigkeiten zu sehen sind. Schau dir die jeweiligen Bilder genau an.

Sicher bist Du schon in ähnlichen Situationen gewesen und kannst dir gut vorstellen, was die abgebildeten Personen in dieser Situation tun, was sie denken und fühlen. In solchen Augenblicken kann man viel erleben. Auch dir fällt beim Betrachten einer Bildsituation bestimmt viel ein.

Unter jedem Bild stehen 25 mögliche Aussagen („Gedanken“). Du sollst nun nach dem Anschauen des jeweiligen Bildes alle diese Aussagen gut durchlesen und dann für jede der Aussagen entscheiden, ob sie deiner Meinung nach für die Person auf dem Bild zutrifft oder nicht. Vielleicht helfen dir dabei deine eigenen Erfahrungen.

Bist du der Meinung, dass die handelnde Person auf dem Bild so wie beschrieben denken würde, dann kreuze „*ja*“ an.

Bist du der Meinung, dass die handelnde Person auf dem Bild nicht wie beschrieben denken würde, dann kreuze „*nein*“ an.

Auf diese Weise kannst du jede Aussage zu jedem Bild beurteilen. Bitte keine Aussage auslassen! Dabei darf es dich nicht stören, dass sich die Aussagen wiederholen, denn jede Bildsituation ist ja anders und kann bei dir zu anderen Gedanken führen!

Abschließend setze noch ein Kreuz, ob die dargestellte Situation insgesamt für dich

sehr wichtig

wichtig

weder wichtig/noch unwichtig

unwichtig

sehr unwichtig

ist.

BILD 1





## SIE / ER DENKT...

- |   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 1. Ich arbeite oft ohne Pause weiter  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 2. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstrenge                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 3. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 4. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 5. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 6. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                          | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 7. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 8. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstrenge                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 9. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 10. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 11. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 12. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 13. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 14. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere                                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 15. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 16. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 17. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 18. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 19. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 20. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 21. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 22. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 23. Ich bin oft härter gegen mich als andere  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 24. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf                                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 25. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

- |                       |                       |                              |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| sehr wichtig          | wichtig               | weder wichtig/noch unwichtig | unwichtig             | sehr unwichtig        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

BILD 2



## ER / SIE ERKLÄRT DER LEHRERIN...

- |   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| 26. Ich arbeite oft ohne Pause weiter   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 27. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstreng                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 28. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 29. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                    | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 30. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 31. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                         | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 32. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe               | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 33. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstreng                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 34. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 35. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 36. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 37. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 38. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 39. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere                                      | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 40. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 41. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 42. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 43. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 44. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 45. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 46. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 47. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 48. Ich bin oft härter gegen mich als andere  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 49. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf                                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 50. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

sehr wichtig	wichtig	weder wichtig/noch unwichtig	unwichtig	sehr unwichtig
--------------	---------	------------------------------	-----------	----------------

BILD 3



**SIE / ER IST DER MEINUNG...**

- |  |                          |                            |
|--|--------------------------|----------------------------|
| 51. Ich arbeite oft ohne Pause weiter  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 52. Ich bin erst zufrieden, wenn ich mein Bestes gebe und mich wirklich anstreng                   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 53. Ich finde es ärgerlich, dass sich immer einige in einer Gruppe nicht anstrengen                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 54. Ich fühle mich schrecklich, wenn ich weniger leisten darf als ich könnte                       | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 55. Ich kann keiner echten Herausforderung widerstehen   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 56. Die Beschäftigung mit schweren Aufgaben fördert meine Willensstärke                            | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 57. Ich gebe nie auf, bis ich ein Problem für mich zufrieden stellend gelöst habe                  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 58. Ich glaube, ich kann alles schaffen, wenn ich mich nur genug anstreng                          | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 59. Anstrengung zahlt sich nicht wirklich aus, das musste ich schon oft erfahren                   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 60. Wenn für mich etwas schwierig ist, lässt es mir keine Ruhe                                     | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 61. Die anstrengenden Dinge muss man am besten schnell hinter sich bringen                         | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 62. Wenn mir Aufgaben nicht zusagen, verliere ich schnell die Lust                                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 63. Ich habe schon gelernt, um die Lösung einer herausfordernden Aufgabe zu<br>Kämpfen             | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 64. Es drängt mich immer wieder, mehr zu können als andere   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 65. Ausdauer ist nie meine starke Seite gewesen  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 66. Ich gebe nicht eher Ruhe, bis ich eine Aufgabe erfolgreich beendet habe                        | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 67. Mir fehlt oft die Geduld, ein kompliziertes Problem zu Ende zu führen                          | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 68. Ich könnte bestimmt bessere Leistungen erreichen, aber ich bin ein bisschen<br>willensschwach  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 69. Wenn ich ein paar Tage gefaulenzt habe, drängt es mich, Versäumtes<br>nachzuholen              | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 70. Mein Ehrgeiz lässt es nicht zu, mich weniger anzustrengen als andere                           | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 71. Wenn ich sehe, was andere leisten, dann meine ich, ich muss besser sein als sie                | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 72. Wenn mir eine schwierige Aufgabe gestellt wird, verschiebe ich die Lösung<br>gleich auf später | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 73. Ich bin oft härter gegen mich als andere   | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 74. Wenn mir eine Sache nicht gelingt, gebe ich nicht auf  | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |
| 75. Ich bin leicht verärgert, wenn mir eine Aufgabe nicht hundertprozentig gelingt                 | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein |

Die dargestellte Situation finde ich für mich:

sehr wichtig      wichtig      weder wichtig/noch unwichtig      unwichtig      sehr unwichtig

## A 8.9. Kopiervorlage – Auswertungsvorschrift zum BVA

### AUSWERTUNGSVORSCHRIFT ZUM BVA

Ein Punkt wird gegeben, wenn die Antwort mit der vorgegebenen Ankreuzung (x) übereinstimmt. Zählen Sie die Punkte pro Bild zusammen und tragen Sie die Summen unter der Tabelle ein.

Bild 1			Bild 2			Bild 3		
Nr.	Ja	Nein	Nr.	Ja	Nein	Nr.	Ja	Nein
1	x		26	x		51	x	
2	x		27	x		52	x	
3	x		28	x		53	x	
4	x		29	x		54	x	
5	x		30	x		55	x	
6	x		31	x		56	x	
7	x		32	x		57	x	
8	x		33	x		58	x	
9		X	34		x	59		x
10	x		35	x		60	x	
11		X	36		x	61		x
12		X	37		x	62		x
13	x		38	x		63	x	
14	x		39	x		64	x	
15		X	40		x	65		x
16	x		41	x		66	x	
17	x		42	x		67	x	
18		X	43		x	68		x
19	x		44	x		69	x	
20	x		45	x		70	x	
21	x		46	x		71	x	
22		X	47		x	72		x
23	x		48	x		73	x	
24	x		49	x		74	x	
25	x		50	x		75	x	

Summe 1:

Summe 2:

Summe 3:

GESAMTPUNKTSUMME (BILD 1 + 2 + 3) .....

#### VORLÄUFIGE GROBKlassifikation

57 – 75 Punkte	Hohe Anstrengungsbereitschaft
28 – 56 Punkte	Mittlere Anstrengungsbereitschaft
0 - 27 Punkte	Niedrige Anstrengungsbereitschaft





## A 8.10. LBA Vorform

LBA Testvorform mit 9 zu streichenden (grau unterlegten) Items nach der statistischen Analyse (Schwierigkeit, Trennschärfe).

### LBA

		Schwierigkeit	Trennschärfe
Unter dem Druck einer wichtigen Schularbeit arbeite ich besser als sonst.	LFA	34,8	0,33
Bei Schularbeiten passiert es mir, dass ich einfache Fragen nicht verstehe und sie wieder und wieder lesen muss.	LHA	42,7	0,45
Wenn ich bei einer Arbeit die erste Aufgabe nicht sofort schaffe, bin ich so aufgeregt, dass ich leichte Aufgaben dann auch nicht mehr kann.	LHA	21,3	0,35
Wenn ich mit einer Arbeit angefangen habe, kann mich nichts mehr davon ablenken.	LFA	60,7	0,23
Es kommt vor, dass mein Kopf zu Beginn einer Prüfung völlig leer ist und mir erst nach einigen Minuten etwas einfällt.	LHA	51,7	0,29
In einem Fach, in dem ich eine schlechte Arbeit geschrieben habe, kann ich deshalb nichts leisten, weil ich dauernd Angst vor einer schlechten Note habe.	LHA	33,7	0,33
Wenn ich auf eine Prüfung oder Schularbeit schlecht vorbereitet bin, werde ich sehr unsicher.	KU	76,4	0,31
Während einer Schularbeit weiß ich manchmal Antworten nicht mehr, die mir nach der Arbeit sofort wieder einfallen.	LHA	70,8	0,43
Je wichtiger eine Arbeit für mich ist, desto besser schneide ich ab.	LFA	44,9	0,31
Bei bekannten Lösungswegen bleibe ich, denn neue können Risiken in sich bieten.	LHA	57,3	0,44

Ich kann auch unter großem Druck noch gut lernen und das Gelernte erfolgreich anwenden.	LFA	62,9	0,27
Ich glaube nicht, etwas selbstständig entdecken zu können.		78,7	0,04
Ich habe oft etwas Herzklopfen, wenn ich etwas allein erledigen soll.	LFA	31,5	0,28
Insgesamt habe ich vor neuen Dingen Angst.	LHA	10,1	0,31
Oftmals befürchte ich, dass ich beim Aufgabenlösen nicht das Richtige tue.	KU	47,2	0,46
Bereits nach Bekanntgabe des Zieles kann ich häufig vor Aufregung den Erklärungen des Lehrers nicht mehr folgen.	LHA	24,7	0,52
Beobachtet man mich beim selbstständigen Arbeiten, werde ich unsicher.	KU	48,3	0,5
Durch Angst nicht das „Richtige zu tun“ gelingt es mir kaum, Regeln alleine zu finden.	LHA	26,6	0,64
Ich versage oft, weil mir zur Erarbeitung des Neuen das eben Gelernte vor Aufregung nicht einfällt.	LHA	21,3	0,55
Nach anfänglicher Beklommenheit, sind schwierige Aufgaben immer eine echte Herausforderung für mich	LFA	38,2	0,33
Beim Fragenstellen bin ich oft so nervös, dass ich mich kaum auf den Unterrichtsstoff konzentrieren kann.	LHA	24,7	0,30
Oft verwirrt mich die Zwischenfrage des Lehrers, da ich meistens nur zuhöre.	KU	52,7	0,56
Im Unterricht befürchte ich sehr häufig, eine falsche Antwort zu geben.	LHA	16,9	0,49
Ich fühle mich oft unter Druck, bei Aufgaben gut abschneiden zu müssen,	LFA	44,9	0,28
Ich habe oft Furcht, mich bei der Zusammenfassung des Wesentlichen zu blamieren.	LHA	16,9	0,49
Es macht mir mehr Spaß eine schwere als eine leichte Schularbeit zu schreiben.	LFA	14,6	0,34





Ich gebe mich lieber mit ungenauem Wissen zufrieden, als nochmals nachzufragen.		64,0	0,31
Wenn ich in schwierigen Lernsituationen bin, fühle ich mich unsicher.	KU	49,4	0,79
Es belastet mich kaum, an irgendetwas lange zu arbeiten.	LFA	52,8	0,42
Ich werde leicht aufgeregt und lebhaft, wenn ich vor einer wichtigen Aufgabe stehe.	LFA	62,9	0,32
Wenn ich leichte Angstgefühle habe, nimmt mein Reaktionsvermögen schnell ab.	LHA	24,5	0,55
Mir passiert es leider oft, dass ich in kritischen Situationen Fehler mache.	KU	42,7	0,67
Manchmal bin ich richtig in Schularbeitslaune und das Erledigen der Arbeit geht mir leicht von der Hand.	LFA	58,4	0,40
Vor Schularbeiten habe ich eine Art Lampenfieber. Das hilft mir für meine Konzentration während der Schularbeit.	LFA	44,9	0,41
Die Aufregung während der Schularbeit hilft mir, mich von Anfang bis Ende durchzukämpfen.	LFA	50,6	0,41
Auch wenn ich einmal nicht so viel Zeit hatte, mich auf eine Schularbeit vorzubereiten, verliere ich nicht den Mut und kann während der Arbeit trotzdem mein Bestes geben.	LFA	75,3	0,47
Ich fürchte mich nicht selten davor, mich zu blamieren.	LHA	40,4	0,51
38. Ich bin fest entschlossen, bei Schularbeiten mich voll anzustrengen.	LFA	92,1	0,64

Anmerkung: Die KU Items (Kognitive Unsicherheit) wurden in der Endform der Dimension LHA (Leistungshemmende Angst) zugerechnet.

## A 8.11. KOPIERVORLAGE LBA

Auf den folgenden Seiten findest du eine Reihe von Aussagen. Du sollst entscheiden, ob sie für dich zutreffen oder nicht zutreffen.

Im folgenden Beispiel siehst du, wie die Fragen beantwortet werden:

BEISPIEL:

	stimmt	stimmt nicht
Ich bin nervös, wenn die Arbeitsmaterialien nicht bereit liegen.	X	

Trifft die Aussage für dich zu, dann kreuze „*stimmt*“ an (wie in diesem Beispiel).

Trifft die Aussage für dich nicht zu, dann kreuze „*stimmt nicht*“ an.

Bitte setze für jede Aussage immer nur ein Kreuz (X). Wenn du dich einmal vertan hast, mache ganz deutlich, was deine Antwort sein soll.

Bevor Du loslegst, noch ein paar Fragen zu deiner Person

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.

Meine Lieblingsfächer sind \_\_\_\_\_

(mindestens 2 angeben)

Die besten Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Schlechte Noten habe ich in \_\_\_\_\_

Bitte fülle jetzt den Fragebogen sorgfältig aus. Zutreffendes bitte ankreuzen (stimmt oder stimmt nicht).

	stimmt	stimmt nicht
1. Unter dem Druck einer wichtigen Schularbeit arbeite ich besser als sonst.		
2. Bei Schularbeiten passiert es mir, dass ich einfache Fragen nicht verstehe und sie wieder und wieder lesen muss.		
3. In einem Fach, in dem ich eine schlechte Arbeit geschrieben habe, kann ich deshalb nichts leisten, weil ich dauernd Angst vor einer schlechten Note habe.		
4. Während einer Schularbeit weiß ich manchmal Antworten nicht mehr, die mir nach der Arbeit sofort wieder einfallen.		



	stimmt	stimmt nicht
5. Je wichtiger eine Arbeit für mich ist, desto besser schneide ich ab.		
6. Ich bleibe bei bekannten Lösungswegen, denn neue können Risiken in sich bergen.		
7. Ich habe oft etwas Herzklopfen, wenn ich etwas allein erledigen soll.		
8. Oftmals befürchte ich, dass ich beim Aufgabenlösen nicht das Richtige tue.		
9. Bereits nach Bekanntgabe des Zieles kann ich häufig vor Aufregung den Erklärungen des Lehrers nicht mehr folgen.		
10. Beobachtet man mich beim selbstständigen Arbeiten, werde ich unsicher.		
11. Durch Angst nicht das „Richtige zu tun“ gelingt es mir kaum, Regeln alleine zu finden.		
12. Ich versage oft, weil mir zur Erarbeitung des Neuen das eben Gelernte vor Aufregung nicht einfällt.		
13. Nach anfänglicher Beklommenheit, sind schwierige Aufgaben immer eine echte Herausforderung für mich.		
14. Beim Fragenstellen bin ich oft so nervös, dass ich mich kaum auf den Unterrichtsstoff konzentrieren kann.		
15. Im Unterricht befürchte ich sehr häufig, eine falsche Antwort zu geben.		
16. Ich fühle mich oft unter Druck, bei Aufgaben gut abschneiden zu müssen.		
17. Ich habe oft Furcht, mich bei der Zusammenfassung des Wesentlichen zu blamieren.		

	stimmt	stimmt nicht
18. Es macht mir mehr Spaß eine schwere als eine leichte Schularbeit zu schreiben.		
19. Ich gebe mich lieber mit ungenauem Wissen zufrieden, als nochmals nachzufragen.		
20. Wenn ich in schwierigen Lernsituationen bin, fühle ich mich unsicher.		
21. Es belastet mich kaum, an irgendetwas lange zu arbeiten.		
22. Ich werde leicht aufgeregt, wenn ich vor einer wichtigen Aufgabe stehe.		
23. Wenn ich leichte Angstgefühle habe, nimmt mein Reaktionsvermögen schnell ab.		
24. Mir passiert es leider oft, dass ich in kritischen Situationen Fehler mache.		
25. Manchmal bin ich richtig in Schularbeitslaune und das Schreiben der Arbeit geht mir leicht von der Hand.		
26.. Vor Schularbeiten habe ich eine Art Lampenfieber. Das hilft mir für meine Konzentration während der Schularbeit.		
27. Die Aufregung während der Schularbeit hilft mir, mich von Anfang bis Ende durchzukämpfen.		
28. Auch wenn ich einmal nicht so viel Zeit hatte, mich auf eine Schularbeit vorzubereiten, verliere ich nicht den Mut und kann während der Arbeit trotzdem mein Bestes geben.		
29. Ich fürchte mich nicht selten davor, mich zu blamieren.		

ZUM SCHLUSS: WIE WICHTIG SIND DIE FRAGEN FÜR DICH? BITTE NUR EIN KREUZ SETZEN!

sehr wichtig

wichtig

weder wichtig/noch unwichtig

unwichtig

sehr unwichtig



## AUSWERTUNGSVORSCHRIFT LBA (ENDFORM 2006)

Die Auswertung erfolgt getrennt in den beiden Dimensionen LFA (leistungsfördernde Angst) und LHA (leistungshemmende Angst). Dabei ist zu berücksichtigen, dass 2 Punktantworten und 1 Punktantworten gegeben werden können. In der nachfolgenden Auswertungsübersicht sind die Punktwerte den „stimmt“ bzw. „stimmt nicht“ Antworten zugeordnet. Es ergibt sich ein Summenpunktwert für „Leistungsfördernde Angst LFA“ und ein Summenpunktwert für „Leistungshemmende Angst LHA“. Bei der Auswertung müssen die angestrichenen Items des Fragebogens mit denen im Antwortschema verglichen und der nachgestellte Punktwert vergeben werden.

ITEM NR.	LFA		LHA	
1	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
2			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
3			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
4			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
5	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
6			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
7	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
8			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
9			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
10			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
11			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
12			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
13	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
14			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
15			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
16	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
17			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
18	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
19	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
20			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
21	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
22	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
23			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
24			Stimmt 2	Stimmt nicht 1
25	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
26	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
27	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
28	Stimmt 2	Stimmt nicht 1		
29			Stimmt 2	Stimmt nicht 1

HÖCHSTPUNKTZAHL: \_\_\_\_\_

GESAMTPUNKTEZAHL: \_\_\_\_\_

DIMENSION LFA: \_\_\_\_\_

DIMENSION LHA: \_\_\_\_\_

58 PUNKTE

26 PUNKTE

32 PUNKTE

## GROBKlassifikation

### AUSPRÄGUNG DES MERKMALS LERNFÖRDERNDE ANGST:

(Mittelwert: 19,6; Standardabweichung: 3,62):

0 – 16 Punkte	unterdurchschnittlich
17 – 22 Punkte	durchschnittlich
ab 23 Punkten	überdurchschnittlich

### AUSPRÄGUNG DES MERKMALS LERNHEMMENDE ANGST:

(Mittelwert: 22,47; Standardabweichung 4,17):

0 – 18 Punkte	unterdurchschnittlich
19 – 27 Punkte	durchschnittlich
ab 28 Punkten	überdurchschnittlich



## A 8.13. Fragespiegel für Lehrkräfte (Krenner 2007)

### HILFESTELLUNG ZUR IDENTIFIKATION BEI VERDACHT AUF UNDERACHIEVEMENT

A2 = linke Aussage trifft voll zu

B2 = rechte Aussage trifft voll zu

A1 = linke Aussage trifft eher zu

B1 = rechte Aussage trifft eher zu

0 = kann nicht genau zugeordnet werden

A		2	1	0	1	2	B	
1.	ist unkonzentriert bei Routineaufgaben							ist meist sehr konzentriert bei Routineaufgaben
2.	löst eher schwere Mathematikaufgaben zügig							löst Mathematikaufgaben eher langsam bzw. umständlich
3.	unterbricht den Unterricht durch ständiges Zwischen- und Nachfragen							unterbricht den Unterricht selten auf fachlicher Ebene
4.	mag komplexere Aufgabenstellungen							mag einfache Aufgabenstellungen
5.	meldet sich selten im Unterricht							meldet sich sofort um Antworten zu geben
6.	verrechnet sich oft, obwohl der Lehrstoff verstanden wurde							verrechnet sich kaum, wenn der Lehrstoff verstanden wurde
7.	zeigt besondere Leistungen im außerschulischen Bereich							über außerschulische Leistungen wenig bekannt
8.	ist auf einem Spezialgebiet ausgezeichnet (Experte)							ist in mehreren Gegenständen ausgezeichnet
9.	verliert die Motivation bei Routinearbeiten							die Motivation verstärkt sich bei Routinearbeiten
10.	hat schnelle Auffassungsgabe bei Einführung neuer Themen							braucht Zeit und Übung, damit etwas „sitzt“
11.	trotz Aufmerksamkeitsdefizit gute Beiträge bei schwierigen Themen							bei schwierigen Themen bleibt Mitarbeit aus
12.	deutlicher Leistungseinbruch nach früheren sehr guten Leistungen							Leistungskontinuum ist konstant – gleich bleibende Leistungen
13.	ergibt sich oft in Tagträumereien							ist im Unterricht bei der Sache

A		2	1	0	1	2	B	
14.	stört bei sich wiederholenden Übungsaufgaben							macht Übungsaufgaben ohne Protest
15.	lehnt Hausaufgaben ab							bringt jede Hausübung
16.	könnte mehr als er/sie zeigt							Leistung entspricht dem tatsächlichen Potential
17.	kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren							arbeitet auch bei öfteren Wiederholungen brav weiter
18.	arbeitet ungern in Gruppen, arbeitet gern alleine							arbeitet gerne in Gruppen, arbeitet nicht gern alleine
19.	beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen							ist im Unterricht bei Wiederholungen präsent
20.	hat Interesse an schweren Problemaufgaben im Unterricht							hat kein Interesse an Problemaufgaben im Unterricht
21.	ist mit den Arbeitsergebnissen nicht (leicht) zufrieden							ist (meist) zufrieden mit den Ergebnissen
22.	zeigt Interesse bei schwierigen Aufgaben / Problemen							schaltet bei schwierigen Aufgaben meistens ab
23.	will von Dingen nichts wissen, die nicht eigene Interessen treffen							ist bei den meisten Dingen mit Interesse dabei
24.	hat eine geringe Notenmotivation							Notenmotivation ist hoch
25.	nimmt am Unterricht kaum teil, bei Befragen aber korrekte Antworten							arbeitet stets oder zumeist mit, die Antworten sind nicht immer richtig
26.	hat wenig Lust auf Schule							geht gerne in die Schule
27.	ist oft unzufrieden mit den erreichten Resultaten							ist meist zufrieden mit den erreichten Resultaten
28.	erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig							erledigt auch langweilige Aufgaben vollständig
29.	hat eher fachliches Urteil über Lehrer und Schüler							hat eher emotionales Urteil über Lehrer und Schüler
30.	macht bei Wiederholungen oft Schlampigkeitsfehler							macht bei Wiederholungen selten Schlampigkeitsfehler





A		2	1	0	1	2	B	
31.	bei schweren Aufgaben innere Anteilnahme vorhanden						Arbeiten werden ohne innere Anteilnahme vollständig erledigt	
32.	ehemaliges „Flow“-Erlebnis ist verloren gegangen						kein „Flow“-Erleben vorhanden	

**AUSWERTUNG:**

A2	.....	5 Punkte
A1	.....	4 Punkte
0	.....	3 Punkte
B1	.....	2 Punkte
B2	.....	1 Punkt

*Je höher die Punkteanzahl ist, desto eher ist in Betracht zu ziehen, dass es sich bei dem Kind um einen hochbegabten Underachiever handeln könnte. Die Vermutung sollte durch den Einsatz der beschriebenen Verfahren zum Erkenntnisstreben, zur Anstrengungsbereitschaft und zur lernbezogenen Angst sowie durch eine Abklärung der kognitiven Ressourcen im Rahmen einer psychologischen Diagnostik weiter abgesichert werden.*

IMPRESSUM: ISBN: 3-9501452-6-5

Medieninhaber & Herausgeber:

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbF)

Schillerstraße 30, Techno 12, A-5020 Salzburg

ZVR: 553896729

Tel.: +43/662-439581

Fax: +43/662-439581-31

[www.begabtenzentrum.at](http://www.begabtenzentrum.at)

E-Mail: [info@begabtenzentrum.at](mailto:info@begabtenzentrum.at)

Diese Broschüre steht außerdem unter [www.begabtenzentrum.at](http://www.begabtenzentrum.at) als Download zur Verfügung.

bm:uk  <sup>a</sup>

© 2009 Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.