

Kinder mit geringer Motivation für schulisches Lernen

**Förderungshinweise auf den Grundlagen von Behaviorismus
und Logotherapie**

Tahsin Usta

Eingereicht bei: Achim Korthaus

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Olten

Abstract

Warum die Kinder für ihre schulischen Aufgaben keine Motivation haben, hat unterschiedliche Erklärungen sowie Förderungsstrategien. In dieser Bachelor Thesis werden nebst kurzer Ursachenbenennung grundsätzlich Hinweise für die Motivationsförderung des schulischen Lernens entwickelt. Dabei werden Behaviorismus und Logotherapie ausgeführt und auf der Grundlage dieser Theorien die Fragestellung „Welche Hinweise zur Motivationsförderung von Kindern, deren Motivation für schulisches Lernen gering ist, können Logotherapie und Behaviorismus bieten?“ beantwortet. Die Förderungshinweise sind theoretisch fundiert und für einen Transfer in die Praxis der Sozialen Arbeit fassbar beschrieben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	II
Inhaltsverzeichnis.....	III
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Fragestellung.....	1
1.2.1 Unterfragen	1
1.3 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit	2
1.4 Begründung der Theoriewahl.....	2
1.5 Argumentationsverlauf.....	3
2 Motivation	4
2.1 Intrinsische Motivation	5
2.2 Extrinsische Motivation	5
2.3 Intrinsische und extrinsische Motivation in Verbindung mit dem schulischen Lernen.....	6
3 Ursachen der Motivationslosigkeit für schulisches Lernen	8
3.1 Gesellschaftliche Ursachen	8
3.2 Kulturelle Ursachen	8
3.3 Schulische Ursachen	9
3.4 Familiäre Ursachen	10
3.5 Individuelle Ursachen	11
4 Entwicklungsstufenmodell nach Jean Piaget	13
5 Behaviorismus	15
5.1 Klassisches Konditionieren	16
5.2 Operantes Konditionieren	18
5.2.1 Verstärkungsarten	19
5.2.2 Löschung	20
5.2.3 Skinner-Box.....	21
6 Förderungshinweise nach Behaviorismus	23
6.1 Förderungshinweise nach klassischem Konditionieren	24
6.2 Förderungshinweise nach operantem Konditionieren	26
7 Logotherapie	29
7.1 Der Wille zum Sinn	31
7.1.1 Die existentielle Frustration und das existentielle Vakuum.....	33
7.1.2 Verantwortlichkeit	33
7.2 Paradoxe Intention und Erwartungsangst.....	34

8	Förderungshinweise nach Logotherapie	36
8.1	Sinnorientierung.....	36
8.2	Paradoxe Intention und Erwartungsangst.....	42
9	Vergleich, Grenzen und Voraussetzungen beider Theorien	46
10	Zusammenfassung.....	48
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	LI
	Literaturverzeichnis.....	LII
	Ehrenwörtliche Erklärung	LVII

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Auf das Thema „Motivation für schulisches Lernen“ wurde ich durch Elternbeschwerden während meiner zweijährigen Tätigkeit auf dem Robinson Spielplatz Rheinfelden aufmerksam. Aufgrund meines Migrationshintergrunds und sprachlicher Kenntnisse war ich für viele Eltern mit geringen Deutschkenntnissen ein bevorzugter Kommunikationspartner. Es kam nicht selten vor, dass sie mich wegen der ungenügenden Schulleistungen ihrer Kinder um Hilfe baten. Es war offensichtlich, dass sie sich grosse Sorgen um die Zukunft ihrer Kinder machten. Eine Hilfeleistung vonseiten des Spielplatzes war dort kaum möglich, denn die Spezialisierung des Spielplatzes war nur auf soziokulturelle Animation ausgelegt.

Ich stellte fest, dass die Menschen allgemeingültiges Wissen benötigen und sehr offen für Kooperationen sind, wenn es sich dabei um die Zukunft ihrer Kinder handelt. Da das Thema auch mein Interesse weckte, nahm ich mir vor, mich mit diesem Problem vertieft zu befassen und entwickelte die Fragestellung „Welche Hinweise zur Motivationsförderung von Kindern, deren Motivation für schulisches Lernen gering ist, können Logotherapie und Behaviorismus bieten?“ Schlussendlich sollte diese Arbeit den Professionellen der Sozialen Arbeit ermöglichen, die Ursachen der fehlenden Leistungsmotivation zu erkennen und auf den Grundlagen von Behaviorismus und Logotherapie angemessene Hilfeplanungen zu ermöglichen.

1.2 Fragestellung

Welche Hinweise zur Motivationsförderung von Kindern, deren Motivation für schulisches Lernen gering ist, können Logotherapie und Behaviorismus bieten?

1.2.1 Unterfragen

- Was sind die Ursachen der Motivationslosigkeit für schulisches Lernen?
- Wie kann mit Kindern kommuniziert werden?
- Was sind die Grundannahmen von Behaviorismus?
- Was sind die Grundannahmen von Logotherapie?
- Wo haben beide Theorien im Hinblick auf Motivationsförderung ihre Grenzen?

1.3 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit

Familienbegleitung ist eines der Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit. Nebst anderen Problemen in Familien werden die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch häufig mit geringer Motivation der Kinder für schulisches Lernen konfrontiert. Ausserdem beschäftigen sich auch Schulsozialarbeitende und Erziehungsheime intensiv mit diesem Thema.

Handlungsbedarf besteht, weil die Zukunftsperspektiven bzw. die beruflichen Chancen in starker Abhängigkeit mit schulischen Leistungen sind. Wer keine schulischen Erfolge mitbringt, hat geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt und wird im späteren Alter mehrfach belastet. Während sich Menschen mit einer guten Schulbildung beruflich bestens qualifizieren und einen hohen Status geniessen können, müssen sich die Personen ohne berufliche Qualifikation mit einem knappen Einkommen begnügen, härtere Arbeitsbedingungen in Kauf nehmen und unter einem geringen Sozialstatus leiden. Deshalb gilt es, das Vermeiden des schulischen Lernens als wesentliches Problem mit Folgen in allen Lebensphasen wahrzunehmen und effektive Hilfeplanungen vorzunehmen.

Eine Motivationsförderung für schulisches Lernen kann einerseits die betroffenen Familien gewissermassen entlasten, andererseits kann schulischer Erfolg die Kinder auch für weitere Erfolge motivieren, welche ihnen Anerkennung durch Lehrkräfte, Familienmitglieder und Mitschülerinnen und -schüler verschaffen würde. Nebst dem präventiven Hilfecharakter in diesem Problembereich sorgt die Soziale Arbeit somit auch für eine momentane erhöhte Lebensqualität ihrer Klientel. Schlussendlich werden nicht nur die betroffenen Kinder, deren Familien und Lehrkräfte durch diese Motivationshilfe entlastet, sondern auch die Gesellschaft, denn ein erfolgreicher Mensch wird zu einem Teil der funktionierenden Gesellschaft, ansonsten zu einer potenziellen Last über mehrere Lebensphasen.

1.4 Begründung der Theoriewahl

Der Grund der Wahl des Behaviorismus besteht darin, dass er sich grundsätzlich mit extrinsischer Motivation befasst und die Motivation von aussen zu steuern versucht. Dieser Ansatz soll uns einen vertieften Blick in die extrinsische Motivation verschaffen und Hinweise auf die möglichen Motivationsförderungsstrategien geben.

Logotherapie wird aufgrund des Zeitdrucks im Praxisfeld der Sozialen Arbeit als zweite Theorie beigezogen, denn die Methoden der Logotherapie streben nach schneller Wirkung.

Mit ihrer Hauptbeschäftigung der Sinnfindung im Leben sollte die Logotherapie aufzeigen, wie die Motivation durch Sinnerfassung ermöglicht werden kann. „Sinn ist der Schlüsselbegriff einer kognitiv orientierten Motivationstheorie. Die Konstruktion von Wirklichkeit, die Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte (...) dies alles sind Suchbewegungen nach Sinn. Sinnsuche ist ein grundlegendes Lernmotiv.“ (Siebert 2006: 95)

1.5 Argumentationsverlauf

Zu Beginn wird die Motivation definiert und intrinsische sowie extrinsische Motivation ausführlich erklärt, damit die helfenden Personen die Unterschiede erkennen und mit dem Thema „Motivation“ vertraut werden. Des Weiteren werden die Ursachen der Motivationslosigkeit dargelegt, damit sie den helfenden Personen bewusst werden und womöglich auch vermieden werden können. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Ursachen nicht einzeln erarbeitet, sondern allgemeine Motivationsförderungsstrategien entwickelt, bei denen die unterschiedliche Wirkungen von Ursachen nicht von Bedeutung sind. Bevor die Förderungsstrategien entwickelt werden, wird das Entwicklungsstufenmodell von Piaget kurz dargestellt, damit die helfenden Personen das altersgemässe Intelligenzniveau unterscheiden und angemessen kommunizieren können. Danach wird der Behaviorismus gründlich behandelt und erklärt, was unter klassischem Konditionieren und operantem Konditionieren zu verstehen ist. Anhand dieser Erklärungen werden in Bezug auf schulische Motivation Förderungsstrategien entwickelt. In einem weiteren Schritt wird die Logotherapie ausführlich erklärt, anschliessend werden Hinweise für die Motivationsförderung herausgearbeitet und in Verbindung mit schulischem Lernen gesetzt. Nach diesem Punkt wird Logotherapie im Hinblick auf ihre möglichen Beiträge zur Motivationsförderung mit dem Behaviorismus verglichen und auf die Grenzen beider Theorien hingewiesen. Zum Schluss werden auf diesen Grundlagen die Fragestellung und Unterfragen in der Schlussfolgerung in einigen Sätzen zusammenfassend nochmals beantwortet. Danach wird aufgezeigt, was die Arbeit für die Soziale Arbeit bedeutet, wie davon profitiert werden kann und unter welchen Umständen eine Umsetzung der Förderungsstrategien möglich ist.

2 Motivation

Motive sind Beweggründe des Handelns. Sie ermöglichen eine Orientierung, Ausdauer und Energie für eine Tätigkeit. Während Motive einzelne Beweggründe bezeichnen, umfasst der Begriff Motivation die Gesamtheit der Motive, welche in einer aktuellen Situation wirksam sind. Diese aktuellen Motive können unterschiedlich oder gar widersprüchlich sein. Z.B. der Wunsch am Wochenende Ski zu fahren kann dadurch vermindert werden, dass es draussen sehr kalt ist. Der Widerspruch ist, dass das Motiv (Ski fahren) unangenehme Seiten (Kälte) hat, sodass die Person darauf verzichten möchte, da sie in der Wärme sein will (vgl. Schlag 2013: 11).

Menschliches Handeln hängt stark von Zielen ab. Diese bilden Motive, welche zeitlich überdauernd als Persönlichkeitsmerkmale wirksam werden. Motive können bewusst oder unbewusst sein. Bei den unbewussten Formen handelt es sich überwiegend um die emotionalen Ziele, die angestrebt oder vermieden werden. Die Handlungsziele, welche auf Motiven basieren, bestimmen den Handlungsprozess, dessen Planung und sowie die Durchführung. Die Ziele können selbstgesetzt oder von anderen bestimmt sein (vgl. Heckhausen/ Heckhausen 2010: 306). Während sich die Motivationen auf ein Ziel richten, setzen sie Verhaltensfolgen in Gang, sorgen für Steuerung, halten Ablenkungen fern und verschwinden bei Zielerreichung. Auch wenn ein Motivationsgeschehen zum Ende gekommen ist, bleiben die Motive weiterhin. Motivation ist eine Wechselwirkung zwischen überdauerndem Motiv und situativen Faktoren (vgl. Knörzer 1976: 18).

Rheinberg und Vollmeyer bezeichnen die Motivation als die Komponente einer aktivierenden Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand. Es darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass es sich dabei um eine Sammelkategorie handelt, in der unterschiedliche Teilprozesse und Phänomene zusammengefasst sind. Ausserdem gibt es nicht nur eine aufsuchende Motivation, sondern auch eine meidende. Bspw. wenn jemand vor etwas zurückschreckt. Hier ist der positive Zustand die Abwendung einer unerwünschten Situation (vgl. Rheinberg/ Vollmeyer 2012: 15).

Deci und Ryan unterscheiden die motivierten Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmass ihrer Kontrolliertheit. Die Handlungen, die als frei gewählt wahrgenommen werden, entsprechen den Zielen und der Individuen selbst. Andere werden als aufgezwungen wahrgenommen. Wenn eine motivierte Handlung frei gewählt

wird, gilt sie als selbstbestimmt, wenn sie aufgezwungen wird, gilt sie als kontrolliert. Selbstbestimmte und kontrollierte Handlung definieren die Endpunkte, nämlich die Qualität oder die Orientierung eines motivierten Handelns. Daraus werden die zwei Typisierungen der Motivation vorgenommen, welche als intrinsische und extrinsische Motivation bezeichnet werden (vgl. Deci/ Ryan 1993: 225).

2.1 Intrinsische Motivation

„Intrinsisch motiviert sind nur solche Aktivitäten, die allein um des Tätigkeitsvollzugs wegen ausgeführt werden.“ (Rheinberg/ Vollmeyer 2012: 149) Diese basieren auf Interesse, Spontanität und Neugier. Kennzeichnend ist, dass die Tätigkeiten selbstbestimmt und auf freiwilliger Basis vollzogen werden (vgl. Bernet 2012: 48ff.). „Das Individuum fühlt sich in der Auswahl und Durchführung der Handlung frei“. (Deci/ Ryan 1993: 2269). Die Gründe der Durchführung liegen im Bereich der Handlung selbst, das heisst die Handlung wird als interessant wahrgenommen und bereitet der Person Freude. Dabei spielen die wünschenswerten Konsequenzen wie bspw. soziale Anerkennung oder Belohnungen keine Rolle, hingegen wird die Beschäftigung mit der Handlung selbst als eine Belohnung wahrgenommen (vgl. Vollmeyer/ Brunstein 2005: 40). Intrinsisch motivierte Handlungen machen Spass. Dabei möchte der Mensch das Ende hinauszögern und die Beschäftigung geniessen, weil der Prozess an sich eine befriedigende Wirkung hat (vgl. Schlag 2013: 21).

Die Analyse der angeborenen psychologischen Bedürfnisse ist zentral und gibt Hinweise darauf, warum bestimmte Handlungsziele besonders motivierend sind. Es wird vermutet, dass die Befriedigung der angeborenen Bedürfnisse für die Zielbestimmung entscheidend ist (vgl. Deci/Ryan 1993: 229). „Intrinsische Verhaltensweisen sind auf die Gefühle der Kompetenzerfahrung und Autonomie angewiesen; gleichzeitig tragen sie zur Entstehung dieser Gefühle bei. Die soziale Umgebung fördert somit das Auftreten intrinsischer Motivation insoweit, als sie die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie unterstützt.“ (ebd. 230)

2.2 Extrinsische Motivation

Extrinsische Motivation entsteht, wenn der Beweggrund des Verhaltens von aussen gesteuert wird (vgl. Rheinberg/ Vollmeyer 2012: 149). Diese wird mit der Absicht durchgeführt, um eine Konsequenz zu erreichen. Extrinsisch motivierte Handlungen treten nicht spontan auf, sondern werden durch Aufforderungen in Gang gesetzt und führen zu einer positiven

Bekräftigung (Deci/ Ryan 1993: 225). Dabei handelt es sich um die Vorteile oder Belohnungen, welche durch Erledigung einer jeweiligen Tätigkeit bzw. Aufgabe erreicht werden können (vgl. Bernet 2012: 51). „Liegt der Anreiz (...) erst im Ergebnis der Tätigkeit, in ihrem Produkt, so möchte man die Tätigkeit zu Ende bringen, um in den Genuss der Belohnung, der guten Note oder der Anerkennung zu kommen.“ (Schlag 2013: 21)

Darüber hinaus wird die extrinsische Motivation auch durch Machtmitteln zu erreichen versucht. Dabei fühlt sich die Person unter Druck gesetzt bzw. mit einer unerwünschten Folge bedroht und direkt oder indirekt zu einer Handlung gezwungen. In diesem Fall wird die Handlung durchgeführt, um die drohenden Sanktionen zu vermeiden, das heisst ohne diese externen Einflüsse findet die Handlung nicht statt. Somit erfolgt sie durch äusseren Druck und fremdbestimmt (vgl. Prenzel 1996: 12ff.).

2.3 Intrinsische und extrinsische Motivation in Verbindung mit dem schulischen Lernen

In Bezug auf die Freude am Lernen und Lernerfolg schneidet die intrinsische Motivation besser als die extrinsische Motivation ab. Schülerinnen und Schüler, welche intrinsisch motiviert sind, beteiligen sich freiwillig an Lernprozessen und empfinden keinen äusseren Druck. Sie beschäftigen sich möglichst häufig und ausdauernd mit Lernen. Während bei der extrinsischen Motivation der Fokus auf die Konsequenz (z.B. Note oder Vermeidung einer möglichen Strafe) gelenkt wird, liegt der Fokus bei der intrinsischen Motivation auf den Inhalt des Lernstoffs. Daher sind die Erfolgchancen der Schülerinnen und Schüler mit intrinsischer Motivation höher (vgl. Schlag 2013: 22).

Die hohe Bedeutung der intrinsischen Motivation für das schulische Lernen ist zwar in der Arbeit mit Schülerinnen und Schüler immer mit zu berücksichtigen, jedoch stehen die Helfersysteme bzw. die Lehrkräfte vor dem Dilemma, dass ihnen nur die Mittel für extrinsische Motivation zur Verfügung stehen (vgl. ebd.:23). Während Belohnung, Anreiz und Strafe für die Förderung extrinsischer Motivation als üblich gelten, erweist sich eine äussere Einflussnahme auf die Interessen bzw. auf die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler als besonders komplex (vgl. Prenzel 1996: 12f.).

Lernende ziehen intrinsisch motiviertes Lernen vor und wünschen sich Lernbedingungen, die intrinsisch motivieren. Hingegen freuen sich die Lehrkräfte und Bezugspersonen über

die intrinsische Motivation ihrer Zöglinge, wenn sich diese auf das bezieht, was gerade gelernt werden muss, denn in der Schule ist es kaum möglich, Lernbedingungen den unterschiedlich geprägten Interessen der Lernenden anzupassen. Bei Hausaufgaben fühlen sich die Bezugspersonen dazu gezwungen, Kinder bei den vorbestimmten Leistungserwartungen zu unterstützen (vgl. ebd.).

Da die intrinsische Motivation von aussen schwer zu beeinflussen ist und die gewählten Theorien nur auf externe Einflüsse gerichtet sind, werden sich die Förderungsstrategien in dieser Arbeit eher auf die extrinsische Motivation beziehen. Durch die Vertiefung in diesen Theorien wird ein bewusster und effektiver Umgang mit der Problematik bezweckt.

3 Ursachen der Motivationslosigkeit für schulisches Lernen

Es lässt sich festhalten, dass die Ursachen für geringe bzw. fehlende Motivation für schulisches Lernen unterschiedlich sind. Im Folgenden werden diese in fünf Kategorien unterteilt.

3.1 Gesellschaftliche Ursachen

Kinder haben individuelle Wünsche, Bedürfnisse und Ziele, welche ab der Geburt durch Bezugspersonen und Gesellschaft zu kanalisieren versucht werden. Wenn die Bedürfnisse der Kinder mit den Erwartungen der Gesellschaft nicht übereinstimmen, entstehen Spannungen und Motivationsschwächen. So finden die Kinder für ihre speziellen Ziele keine gesellschaftliche Anerkennung und an Erwartungen der Gesellschaft zeigen sie kein Interesse (vgl. Knörzer 1976: 188). Ausserdem können auch die Leistungserwartungen der Gesellschaft eine negative Wirkung auf die Lernmotivation haben, insofern diese von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern als nicht erfüllbar wahrgenommen werden (vgl. Schlag 2013:134). „Was in einem Bildungssystem verlangt wird, ist Ausdruck der herrschenden Kultur einer Gesellschaft. (...) Wer mit ihren Erwartungen die grösste Ähnlichkeit zeigt, der hat die grösste Chance, in dieser Gesellschaft über das Schulsystem eine hohe soziale Position zu erreichen.“ (Fend 1974: 98)

3.2 Kulturelle Ursachen

Während manchmal allein die Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur durch Stigmatisierungen die Motivation für schulisches Lernen beeinträchtigt, kann auch die kulturelle Nichtpassung für die Motivationslosigkeit verantwortlich sein. Wem die Kultur des Landes nicht passt oder wer als nicht integriert betrachtet wird, erlebt auch in der Schule Schwierigkeiten, welche demotivierend sind (vgl. Aulinger 2009: 37f.).

In Kulturen, in denen das Lernen weniger bekannt ist, ist dementsprechend auch die Motivation dafür weniger bekannt bzw. kaum vorhanden. Z.B. die arabische Region hat mit 50% weltweit eine der höchsten Analphabetenraten unter der weiblichen Bevölkerung und somit sind die Schulbesuchsraten der Mädchen zählen auf allen Stufen zu den weltweit am niedrigsten. Unter der männlichen Bevölkerung sind 30% Analphabeten (vgl. Höper 2010: 201).

Die Geburt von Söhnen hat in solchen traditionellen islamischen Familien oft einen besonderen Stellenwert, weil sie nach wie vor als Stammhalter gesehen werden. Diese Haltung bestimmt weitgehend die unterschiedlichen Rollen der Töchter und Söhne, die sie im späteren Leben einnehmen werden. Die Männer haben hauptsächlich die Rolle als Familienernährer und Frauen als Hausfrauen inne. Während Jungen in weiten Teilen einen grossen Bewegungsfreiraum geniessen und an Hausarbeiten nicht teilnehmen, werden die Töchter daran gewöhnt, mit der Mutter zusammen den Haushalt zu erledigen (vgl. Wegner/ Zander: 2010: 97). Da bei diesen traditionellen Einstellungen die beruflichen Ziele der Mädchen oftmals fehlen, kann es vorkommen, dass sie für schulische Leistungen weniger motiviert sind (vgl. Lüdtke: 2006: 29f). Bei den Jungen können hingegen die Bequemlichkeit und der grosse Bewegungsfreiraum eine Anstrengungsvermeidung zur Folge haben, welche auch für die schulischen Aufgaben gilt. (vgl. Vollmeyer/ Brunstein 2005: 93).

3.3 Schulische Ursachen

Das Anspruchsniveau der Lehrenden und Lernenden ist nicht immer deckungsgleich. Wenn die Leistungsmaßstäbe beider Seiten nicht übereinstimmen und die Erwartungen der Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern nicht eingeschätzt werden können, können daraus Misserfolge und Motivationsverluste resultieren (vgl. Rosemann 1974: 73).

Während das unterstützende Lehrerverhalten den Schülerinnen und Schülern Sicherheit vermittelt, Wohlwollen signalisiert und die Motivation steigert, ist beim sanktionierenden strengen Verhalten mit dem Gegenteil zu rechnen (vgl. Fend 1998: 296). Lehrkräfte, welche die Strafe als Erziehungsmittel sehen, werden von den Lernenden als streng und negativ wahrgenommen. Diese Lehrpersonen loben weniger und bemühen sich kaum darum, durch interessanten Unterricht die Lernenden zu motivieren (vgl. ebd.: 308).

Gewisse Strukturmerkmale des gängigen Schulunterrichts verhindern ein ausreichendes Vorkommen von motivierenden Belohnungen für lernerische Aktivitäten. Besonders in Klassen mit vielzähligen Kindern wird eine Lehrerin oder ein Lehrer als einzige Bezugsperson und Quelle von Belohnung bzw. Anerkennung weniger in der Lage sein, für die Förderung der Lernmotivation das Notwendige zu leisten. (vgl. Fürntratt 1976: 55).

Dauerhafte schlechte Noten haben das Absinken des Fähigkeitsselbstkonzepts, negative Emotionen, eine Reduktion des Interesses und ein Rückzug auf fremdbestimmte oder demotivierende Formen des Lernens zur Folge (vgl. Götz 2011: 193f.).

Die Energie für schulische Leistungen kann auch durch Mobbing erheblich sinken und Verzweiflung bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern lösen. Mobbing findet vorzugsweise in unkontrollierten Bereichen der Schule statt und ist immer ein kollektiver Prozess, hinter dem die Angst steht, nicht dazu zu gehören und nicht bedeutend zu sein (vgl. Streit 2016: 133f).

3.4 Familiäre Ursachen

Jedes Kind hat unterschiedliche Potenziale und eine Eigendynamik, welche eine Beziehungs- und Erwartungsanpassung vonseiten der Eltern notwendig macht, damit die Selbstverwirklichung angemessen gefördert werden kann. Wenn bspw. die Elternerwartungen unbeachtet der individuellen Selbstverwirklichungsbedürfnisse des Kindes gestellt werden und eine angemessene Unterstützung nicht stattfindet, wird auch die Leistungsmotivation für die Schule darunter leiden (vgl. Eser Davolio 2001: 19).

Eltern, welche mit Kindern eher fordernd und straffend umgehen und schulische Leistungen als selbstverständliche Pflichterfüllungen sehen, die nicht besonders anerkannt zu werden brauchen, vermeiden gleichzeitig die Förderung der Lernmotivation ihrer Kinder. (vgl. Fürntratt 1976: 54). Ausserdem während eine zuwendende und verständnisvolle Erziehung den positiven Umgang mit demotivierenden Ereignissen in der Schule fördern kann, wissen die Kinder im Gegenfall weniger, wie sie bspw. mit unerwarteten schlechten Noten umgehen können (vgl. Eser Davolio 2001: 16).

Besonders zu erwähnen sind, sind die Kinder, welche von ihren Eltern bzw. von ihren Bezugspersonen verwöhnt werden. Die guten Absichten der Bezugspersonen sind zwar nicht infrage zu stellen, dass jedoch durch Verwöhnung die Leistungsmotivation und sogar die Entwicklung der Kinder negativ beeinflusst wird, ist eine Tatsache. „Dem verwöhnten Kind mangelt es an Hunger auf die Welt, auf Neuartiges. Es ist im wahrsten Sinne des Wortes überfüttert.“ (Lau 1991: 150).

Eine Scheidung und daraus resultierende Konflikte lenken die Aufmerksamkeit und Prioritäten der Kinder auf die aktuelle schwerwiegende Problematik, sodass die Schulleistungen keinen Vorrang mehr haben. Auch wenn die Umstände so fürsorglich wie möglich gestaltet werden, ist der Stress während des ganzen Prozesses unvermeidbar. Nach der Scheidung wird das Leben des Kindes durch noch mehr kritische Lebensereignisse verunsichert und die

Schule verschiebt sich weiterhin in den Hintergrund, denn ein Elternteil muss das Haus verlassen und der Elternteil mit Sorgerecht muss wahrscheinlich mehr arbeiten, um für den Lebensunterhalt aufkommen zu können (vgl. Woolfolk 2014: 81).

3.5 Individuelle Ursachen

„Für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern kommt dem selbstbezogenen Wissen über eigene Fähigkeiten vorrangige Bedeutung zu.“ (Götz 2011: 106) Dies schliesst sich darauf, dass eine negative Selbstbewertung Motivationslosigkeit zur Folge haben kann. Diese Kinder fühlen sich durch schlechte Noten und negative Erlebnisse in ihren Erwartungen bestätigt und sehen kaum einen Grund aus diesen Situationen herauszukommen, weil sie die Geschehnisse für sich als angemessen betrachten (vgl. Eser Davolio 2001: 16). Zudem fehlt ihnen das Erfolgshoffen, welches für die zu erfüllende Aufgabe einen Beweggrund darstellt (vgl. Götz 2011: 95ff.).

Bei einer geringen Frustrationstoleranz ist ein angemessener Umgang mit Enttäuschungen und Misserfolgen kaum zu erwarten. In solchen Fällen fühlen sich die Kinder den Problemen ausgeliefert. Wenn sie noch dazu die kurzfristigen Befriedigungen ihren schulischen Aufgaben vorziehen, wird es umso komplizierter, sie für ihre schulischen Verpflichtungen zu motivieren. Während ein Verzicht auf die momentanen Vergnügungen nicht möglich ist, führt ein Eingriff von aussen wiederum zu Frustrationen bzw. zu weiteren Problemen (vgl. ebd.).

Die individuellen Ziele haben eine motivierende Wirkung. Davon kann ausgegangen werden, dass die Motivationslosigkeit für schulische Leistungen mit der Ziellosigkeit des Kindes zusammenhängen kann. Bestehen keine Wünsche bzw. Planungen über einen angestrebten Zustand, so sind auch Anstrengungen für schulische Aufgaben sinnlos und nicht nötig. Eine Tat, die eine besondere Bemühung in Anspruch nimmt, soll für etwas Lohnenswertes sein, ansonsten fehlt dem Kind die Energie dafür (vgl. Lüdtke 2006: 29).

Nach Frankl ist die Suche nach Sinn die primäre Motivation im Leben des Menschen. Schülerinnen und Schüler, welche im Lernen keinen Sinn finden, haben auch die dafür nötige Motivation nicht (vgl. Frankl 2015: 14).

Die Neugier und das Interesse sind für das menschliche Handeln eine Rahmenmotivation. Sie begleiten den Menschen das ganze Leben lang. Die Aufrechterhaltung von Neugier und Interesse gewährleistet die Eigenmotivation des Kindes (vgl. Bernet 2012: 47). Im Falle, dass der Lernstoff das Interesse des Kindes nicht weckt, wird auch die nötige Motivation

zum Lernen nicht vorhanden sein (vgl. Fromm 2017: 76). Besonders gefährdet sind Kinder mit geringeren intellektuellen Voraussetzungen. Je geringer die Intellektualität ist, desto enger sind die persönlichen Interessen (vgl. Vollmeyer 2005: 96).

Die schlechten Prüfungserfahrungen werden manchmal so verinnerlicht, dass sie die Befürchtung auslösen, sich zu wiederholen. Diese negativen Erwartungen und Befürchtungen drücken sich sowohl im körperlichen Unwohlsein, als auch im Vermeidungsverhalten aus (vgl. Bernet 2012: 35). „Je grösser das Missverhältnis zwischen angewendeter Anstrengung und Leistungsergebnis ist, desto wahrscheinlicher wird es, dass der Akteur sich angeregt fühlt, entweder die aufgetretene Diskrepanz durch anstrengungsreduzierende Massnahmen zu vermeiden oder (...) dem betreffenden Tätigkeitsfeld gänzlich aus dem Wege zu gehen“. (Vollmeyer 2005: 93) „Die Misserfolgserwartung mündet schliesslich in ein Meidungsverhalten, in den Aufbau eines affektiven Vermeidungsgradienten, der die Initiierung von Lernanstrengungen zu einer Qual machen kann.“ (Fend 1997: 113)

Die Adoleszenz wird auch sehr oft für schulische Motivationslosigkeit verantwortlich gemacht. Die Gründe dafür sind die hormonalen Veränderungen, welche eine Änderung der Bedürfnisstruktur mit sich bringen. Die Jugendlichen verfolgen andere Interessen. Insbesondere treten sexuelle Interessen in den Vordergrund und diese können die Aufmerksamkeit für schulische Belange von Jungen und Mädchen vermindern. Sie haben somit andere Dinge im Kopf. Die dadurch reduzierte Aufmerksamkeit und geringes Interesse können auf die Leistungsbereitschaft für schulische Aufgaben einen negativen Einfluss haben (vgl. Fend 1997: 175).

4 Entwicklungsstufenmodell nach Jean Piaget

In dieser Arbeit geht es hauptsächlich um die Kommunikation mit Kindern. Deshalb ist es von Vorteil, zu wissen, welche Altersgruppen welches Intelligenzniveau bzw. welches Wahrnehmungsvermögen haben. Die folgende kurze Darstellung soll den Helferinnen und Helfern eine Orientierung für eine gelingende Kommunikation mit Kindern ermöglichen.

1. Sensumotorische Stufe (0-2 Jahre): In dieser Stufe lernen Kinder über Reflexhandlungen und Sinneserfahrungen (primäre Kreisreaktion). Sie handeln um interessante Ereignisse in der Umwelt wiederholt zu erleben (sekundäre Kreisreaktion). Die erworbenen Schemata werden miteinander verknüpft und neue Experimente gemacht, um neue Wirkungen herauszufinden (vgl. Kegan 1986: 58). „Man könnte sagen, das Kind habe bisher mittels seiner Bewegungen und Empfindungen gedacht. In diesem Stadium war sein Körper sein Geist, war das Be-greifen mit der Hand eine konkrete Vorform des Begreifens mit dem Kopf.“ (Baumgart 1998: 230)

2. Präoperationale Stufe (2-5 Jahre) In dieser Stufe kann logisches Denken von Kindern immer noch nicht erwartet werden. Sie können Schlussfolgerungen mithilfe von bildlichen Vorstellungen wahrnehmen. Die vorgestellten Ereignisse werden oft mit echten Ereignissen verwechselt (vgl. Kegan 1986: 58). Die Vorstellung umfasst die Zukunft und die Vergangenheit, bei der die Sprache ein wichtiges Mittel der Repräsentation ist (vgl. Piaget 1995: 83).

3. Konkret - operationale Stufe (6-10 Jahre): Hier beginnt die logische Denkweise, aber bezieht sich nur auf konkrete Gegenstände (vgl. Kegan 1986: 58). „Das Kind denkt nur dann organisiert und logisch, wenn es um konkrete Informationen geht, die es direkt wahrnehmen kann. Seine Denkprozesse sind noch nicht für abstrakte Ideen geeignet, die in der realen Welt nicht in Erscheinung treten.“ (Berk 2011: 403)

4. Formal - operationale Stufe (11 Jahre bis zum Erwachsenenalter, aber nicht vor dem 14. – 15. Lebensjahr voll ausgebildet): Das ist die letzte Stufe der geistigen Entwicklung. Hier sind Schlussfolgerungen durch logisches Operieren mit Aussagen möglich. Es kann über Gedankengänge nachgedacht werden. Hypothesen können gebildet und auch geprüft werden (vgl. Piaget 1995: 122ff). Obwohl mit Kindern auf dieser Stufe die Kommunikation auf Metaebene möglich erscheint, sollte es nicht ausser Acht gelassen werden, dass

Kindern an Lebenserfahrung fehlt und trotz dieser hohen Stufe eine besondere Achtsamkeit bei der Kommunikation notwendig sein kann.

Auf das Entwicklungsstufenmodell von Piaget wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht explizit eingegangen. Dies sollte den Fachkräften eine Grundlage für Kommunikation schaffen und dort zur Hilfe kommen, wo sie vor der Frage stehen: „Wie soll ich das jetzt einem Kind erklären?“

Die Vorgehensweisen und Förderungsstrategien, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden, bedürfen teilweise einer logischen Denkweise. In dieser Arbeit handelt es sich um die Lernmotivation schulpflichtiger Kinder. Diese befinden sich laut Piaget mindestens auf der konkret – operationalen Stufe und sind somit in der Lage, logisch denken zu können.

5 Behaviorismus

Der Behaviorismus wurde von John B. Watson wesentlich geprägt. Er veröffentlichte 1913 unter dem Titel „Psychology as the Behaviorist Views it“ eine Art Manifest, in dem er seinen Behaviorismus vorstellte (vgl. Skinner 1978: 11). Somit wurden alle subjektiven Bezeichnungen wie Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung, Wunsch, Zweck und sogar Denken und Fühlen aus dem Behaviorismus gestrichen. Anstatt dessen wurde der Fokus nur auf beobachtbare Dinge gesetzt, welche es ermöglichen sollte, Gesetze aufzustellen. Daraufhin wurde festgelegt, dass das „Verhalten“ – das, was der Organismus tut und sagt - beobachtet wird (vgl. Watson 1930: 24f.). Das, was nicht beobachtet werden kann, kann nach Watson nicht Gegenstand der (natur-)wissenschaftlichen Psychologie sein (vgl. Bruder 2014: 17).

Behaviorismus geht wie jede andere Wissenschaft vor. Er hat die Aufgabe, die Tatsachen menschlichen Verhaltens zu sammeln und zu prüfen. Anschliessend werden diese Tatsachen unter die Gesetze der Logik und Mathematik eingeordnet. Er bringt bspw. das Neugeborene in seinen experimentellen Kindergarten und stellt sich während des Beobachtens folgende Fragen: Was tut das Baby jetzt? Welcher Reiz veranlasst es, sich so zu verhalten? Er findet dann bspw. dass ein Kitzelreiz der Wange die Reaktion einer Drehung des Mundes nach der Seite der gereizten Wange hat. Aufgrund solcher Beobachtungen werden Gesetze aufgestellt (vgl. Watson 1930: 26).

Im Vergleich zu anderen Psychologierichtungen ist das Bewusstsein bei Behaviorismus nicht im Mittelpunkt. Demgegenüber vertritt er die Ansicht, dass die Verhaltensweisen Inhalt der Psychologie sind. Für Behaviorismus ist das Bewusstsein weder ein erklärbarer noch ein brauchbarer Begriff. Er sieht das Bewusstsein als eine modernere Bezeichnung der Seele, welche von der alten religiösen Philosophie abgeleitet wurde (vgl. ebd.: 19).

Behaviorismus bedeutet nicht nur „Psychologie ohne Bewusstsein“, sondern „Konditionierung.“ Von der Konditionierung her betrachtet, erscheint das Ausstreichen des Bewusstseins allerdings konsequent. Diese funktioniert ohne Bewusstsein. Der Behaviorist kann darauf verzichten, sich den Zugang zum (Bewusstsein des) anderen zu erzwingen, er kann auf die „Erklärung“ verzichten. Es genügt ihm, durch die Technik der Konditionierung, Verhalten herzustellen. Erst mit der Konditionierung erhält der Behaviorismus seine Gestalt. Die Konditionierung expliziert den Behaviorismus: nicht mehr Psychologie – vom Standpunkt des (reflektierenden) Subjekts, sondern Technologie – vom Standpunkt des „behavior shapers“, des social engineer.“ (Bruder 2014: 19)

Watson meint einerseits, dass eine konkrete Verhaltensänderung durch die Veränderung der konkreten Bedingung zu erklären ist. Andererseits geht er davon aus, ein „Prinzip des Lernens“ gefunden zu haben (vgl. ebd.). Nach der Logik des Behaviorismus sind die meisten Handlungen, die die Erwachsenen vollziehen, erlernt. Jedoch ist der instinktive Anteil dieser Handlungen umstritten und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es noch eine Menge von Dingen gibt, die die Menschen tun, ohne sie erlernt zu haben (vgl. Watson 1930: 39).

Der Behaviorismus wurde nebst Watson auch von vielen anderen Akteuren geprägt und weiterentwickelt. Pawlow gilt als der Begründer des Reiz- Reaktionsschemas. Thorndike ist bekannt mit allgemeinen Lerngesetzen. Guthrie und Hull entwickelten das vorgefundene Gedankengut weiter und Skinner ist der Begründer des operanten Konditionierens (vgl. Leonhard 1978: 19).

Bei der vorliegenden Arbeit wird der Fokus lediglich auf Ansätzen von Pawlow und von Skinner gesetzt. Der Miteinbezug anderer Akteure verunmöglicht eine angemessene Vertiefung der Arbeit innerhalb der vorgegebenen Rahmen.

5.1 Klassisches Konditionieren

Unter klassischem Konditionieren werden Lernprozesse, die durch eine Koppelung von vorhergehenden Bedingungen mit nachfolgenden Reizen entstehen (vgl. Bodenmann et al. 2004: 46). Der wichtigste Vertreter des klassischen Konditionierens ist Pawlow. Er entwickelte eine Methode zur Untersuchung der Verdauungsprozesse. Dabei implantierte er Schläuche in die Drüsen und Verdauungsorgane der Versuchshunde, um die Körpersekrete in Behälter ausserhalb ihres Körpers zu leiten, diese zu messen und anschliessend zu analysieren. Damit diese Sekrete produziert werden, gab der Assistent von Pawlow Fleischpulver in den Mund der Hunde. Nach mehrfachen Wiederholungen beobachtete Pawlow, dass die Hunde Speichel produzieren, bevor ihnen das Pulver in den Mund gegeben wurde. Bei gleicher Wiederholung der Fütterungsprozesse genügte allein nur das Zeigen des Fleischpulvers, um die Hunde zum Speicheln zu bringen. Mit der Zeit speichelten sie auch, wenn sie lediglich den Assistenten sahen, der ihnen das Futter brachte, später sogar wenn sie die Schritte des Assistenten hörten. Somit hat Pawlow durch Zufall beobachtet, dass Lernen aus der Assoziation zweier Stimuli entstehen kann und hat dank diesem Zufall das klassische Konditionieren entdeckt. Dabei beabsichtigte er ursprünglich keinerlei psychologische Untersuchungen (vgl. Gerrig/ Zimbardo 2008: 195).

In späteren Zeiten beschäftigte sich Pawlow mit klassischem Konditionieren und experimentierte mit den Hunden in diese Richtung. Das klassische Beispiel, an dem der Vorgang erläutert wird, ist ein konditionierter Hund. Bei dem Hund ruft der Anblick von Futter wegen eines unbedingten Reflexes Speichelfluss hervor. Wenn wiederholt und zeitgleich mit dem Bringen von Futter ein Ton einer Glocke erklingt, führt später nur der Ton zum Speichelfluss bei dem Hund (vgl. Leonhard 1978: 20). In folgender Abbildung wird dieses grundlegende Beispiel ausführlich dargestellt.

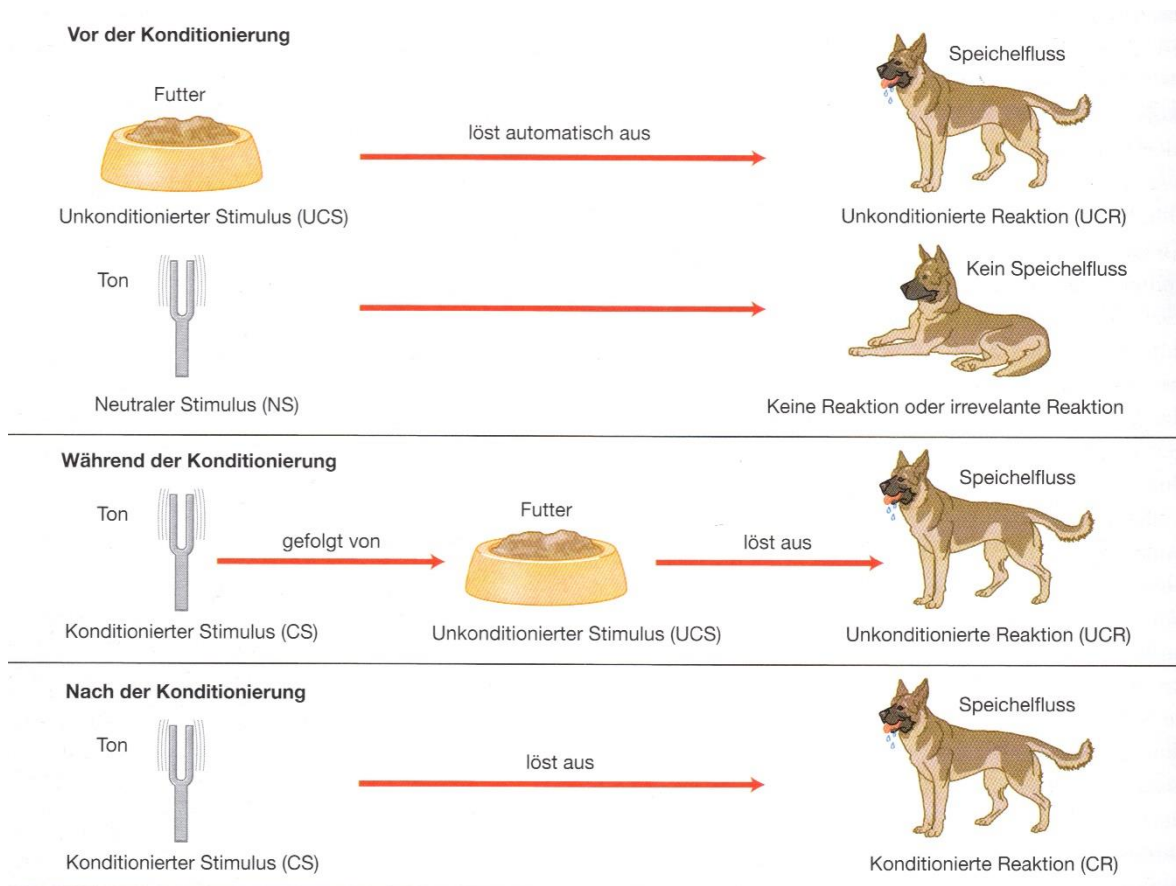


Abb. 5.1: Prozess des klassischen Konditionierens. (In: Gerrig/ Zimbardo 2008: 196)

Wie auf der Abbildung ersichtlich, steht das Futter hier als unkonditionierter Stimulus (UCS) und löst die natürliche unkonditionierte Reaktion (UCR) aus, den Speichelfluss. Der Ton im zweiten Schritt ist ein neutraler Stimulus (NS) und hat allein keine auslösende Funktion. Im dritten Schritt wird der Ton (NS) mit dem Futter (UCS) gepaart. Durch diese Assoziation mit dem unkonditionierten Stimulus (UCS) wird der Ton (NS) zu einem konditionierenden Stimulus (CS) und löst eine konditionierende Reaktion (CR) aus, welche der unkonditionierten Reaktion (UCR) ähnelt (vgl. Gerrig/ Zimbardo 2008:196.).

Pawlow erklärt diesen Vorgang nach der Logik der Gesetzmässigkeiten: Optische oder akustische Begleitumstände, unter denen ein Reiz auftritt, der einen unbedingten Reflex auslöst, lösen allein die ursprüngliche Reaktion, wenn sie genügend mit dem Reiz zusammen dargeboten werden (vgl. Leonhard 1978: 20). So werden durch Konditionierung neue Reflexe erzeugt, die bisher mit den auslösenden neutralen Stimulus nicht im Zusammenhang standen (vgl. Skinner 2008: 112).

Die Konditionierung funktioniert bei Menschen genau gleich. Viele Lernprozesse bei Säuglingen und Kleinkindern entsprechen dem klassischen Konditionieren. Z.B. jedes Mal, wenn das Kind beim Hungergefühl schreit, kommt die Mutter und stillt den Hunger des Kindes. Wiederholte gleiche Reaktionen der Mutter führen beim Kind zu einer klassischen Konditionierung, sodass alleine der Anblick der Mutter bereits das Wohlgefühl auslöst (vgl. Birkenbihl 2007: 291). Zudem entstehen auch die beurteilenden Reaktionen, wie gut – schlecht, angenehm – unangenehm, positiv – negativ, Sympathie - Antipathie durch klassisches Konditionieren. (vgl. Escher/ Messner 2009: 80).

Die Erzeugung neuer Konditionierungen hängen von verschiedenen Faktoren ab. Dabei ist es sehr wichtig, während eines bestimmten Konditionierungsprozesses immer den gleichen neutralen Stimulus (NS) zu verwenden. Bei dem Beispiel mit dem Hund bedeutet dies, wenn mehrere Glocken vorhanden sind, nur eine und immer die gleiche Glocke verwenden. Ausserdem wird eine Reaktion am schnellsten konditioniert, wenn der konditionierte Stimulus (CS) unmittelbar vor dem unkonditionierten Stimulus (UCS) auftritt und während diesem andauert. Sehr effektiv ist es auch, wenn der konditionierte Reiz (CS), dem unkonditionierten Stimulus (UCS) unmittelbar vorausgeht (vgl. Lefrancois 2003: 19).

5.2 Operantes Konditionieren

Die Anfänge des operanten Konditionieren gehen auf Edward Thorndike und seine „trial and error“- Theorie zurück. Danach wurde die Forschung von Thorndike durch Skinner weiterentwickelt (vgl. Bodenmann/ Perrez/Schär/Trepp 2004: 95).

Operantes Konditionieren dient dazu, die Lernprozesse zu untersuchen, bei denen das Tier oder der Mensch zur Lösung einer Lernaufgabe Verhaltensweisen entwickelt, die im Vorfeld nicht direkt reizausgelöst sind. In diesen Lernumgebungen werden Wirkreaktionen untersucht, welche entweder durch Belohnungen verstärkt oder durch Bestrafungen abgeschwächt werden (vgl. Bednorz/ Schuster 2002: 67).

Skinner verwendete die Begriffe operantes Konditionieren und instrumentales Konditionieren, um den Vorgang zu beschreiben, welcher durch Verstärkung zur Intensivierung und Stärkung eines Verhaltens führt. Der Verstärker ist immer mit einem Verhalten eines Lebewesens verbunden und tritt erst dann ein, wenn das erwünschte Verhalten oder die erwünschte Reaktion auftritt (vgl. Mazur 2006: 199). „Das operante Verhalten ist nicht primär von einem auslösenden, sondern insbesondere von den nachfolgenden Reizen, den Konsequenzen, bedingt.“ (Bodenmann et al. 2004: 107)

Skinner (1978: 57) beschreibt den Prozess des operanten Verhaltens vereinfacht wie folgt:

Wenn ein Teil des Verhaltens die Folge hat, die als Verstärkung bezeichnet wird, so wird dieser Teil mit einiger Wahrscheinlichkeit erneut auftreten. Ein positiver Verstärker fördert jedes Verhalten, das er hervorruft. So ist ein Glas Wasser positiv verstärkend, wenn wir Durst haben. Trinken wir es bei dieser Gelegenheit, so werden wir dasselbe mit grosser Wahrscheinlichkeit bei ähnlichen Gelegenheiten erneut tun. Ein negativer Verstärker fördert jedes Verhalten, das ihn in seiner Wirkung herabsetzt oder einschränkt. Wenn wir einen Schuh, der drückt, ausziehen, dann wirkt die Herabsetzung des Drucks negativ verstärkend. Mit grösserer Wahrscheinlichkeit werden wir uns jedesmal wieder so verhalten, wenn uns ein Schuh drückt.

5.2.1 Verstärkungsarten

„Das Gesetz der Verstärkung besagt, dass die Auftretenshäufigkeit (Wahrscheinlichkeit) eines operanten Verhaltens steigt, wenn ihm eine Verstärkung folgt.“ (Rudolph 2007: 50) Skinner unterscheidet zwischen positiver und negativer Verstärkung. Ein positiver Verstärker ist ein Reiz, durch dessen Einsatz die Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens erhöht wird (vgl. Lefrancois 2003: 35). Die positiven Verstärker sind die angenehmen belohnenden Reize, die ungelernt oder gelernt sein können. Süßigkeiten, Lob, Zuwendung, Geschenke oder Geld zählen zu den positiven Verstärkern (vgl. Bodenmann et al. 2004: 108).

Ein negativer Verstärker ist auch ein Reiz, welcher die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens erhöht. Der negative Verstärker erfolgt jedoch durch das Auslassen einer negativen Folge bspw. in Form einer Bestrafung. Der negative Verstärker hat die gleiche Wirkung wie der Einsatz eines positiven Verstärkers (vgl. Lefrancois 2003: 35).

Ausserdem werden bei dem operanten Konditionieren auch Bestrafungen eingesetzt. Diese werden oft mit den negativen Verstärkern verwechselt, wobei die Wirkung von Bestrafung auf Unterdrückung basiert und nicht auf Stärkung. Die typischen Beispiele für Bestrafungen sind Schmerzreize, Tadel oder Geldbussen. Der Einsatz einer Bestrafung hat die gleiche

Wirkung, wie das Aufheben eines positiven Verstärkers. Beide haben eine reduzierende Wirkung auf das bestimmte Verhalten (vgl. ebd.).

Art der Verstärkung	Definition	Effekt	Beispiel
Positive Verstärkung	Ein positiver Stimulus folgt einem („positiven“) Verhalten.	Erhöht die Auftretenswahrscheinlichkeiten des („positiven“) Verhaltens.	Ein Schüler erhält für eine gute Arbeit eine gute Note.
Negative Verstärkung	Ein negativer Stimulus wird entfernt, nachdem ein („positives“) Verhalten aufgetreten ist.	Erhöht die Auftretenswahrscheinlichkeit des („positiven“) Verhaltens.	Das Kind darf sein Zimmer wieder verlassen, wenn sein Wutanfall beendet ist.
Bestrafung Typ I	Ein negativer Stimulus folgt einem („negativen“) Verhalten.	Senkt die Auftretenswahrscheinlichkeit des („negativen“) Verhaltens.	Ein Schüler erhält für eine schlechte Arbeit eine schlechte Note.
Bestrafung Typ II	Ein positiver Stimulus wird entfernt, nachdem ein („negatives“) Verhalten aufgetreten ist.	Senkt die Auftretenswahrscheinlichkeit des („negativen“) Verhaltens.	Einem Jugendlichen, der in einem Monat 250 Euro Telefonkosten verursacht hat, wird das Handy weggenommen.

Tab. 5.1: Verstärkungsarten und Bestrafungstypen (In: Rudolph 2007: 53)

In der Tabelle sind die Unterschiede zwischen Verstärkung und Bestrafung übersichtlich gemacht und anhand eines Beispiels verständlicher erklärt.

5.2.2 Löschung

Wenn ein Verhalten lange nicht durch Verstärker unterstützt wird, wird diese Konditionierung mit der Zeit gelöscht und tritt nur noch selten oder gar nicht mehr auf. Die Person, welche von Löschungen betroffen ist, kann unter einem Verlust an Selbstbewusstsein, Sicherheit und Realitätsbewältigung leiden. Das Ohnmachtsgefühl, Interesselosigkeit mündet oft in Depression. So kann z.B. die Antriebslosigkeit einer Person, die wegen depressiver Verstimmung oder Entmutigung nicht in der Lage ist, zur Arbeit zu gehen, damit erklärt werden, dass es dieser Person an Verstärkern fehlt, die sie weder bei der Arbeit noch im Privatleben erhält (vgl. Skinner 1978: 70).

Eine bewusst gesteuerte Löschung hat daher auch Folgen, wenn nicht gleichzeitig ein adäquates Alternativverhalten durch positive Verstärkungen aufgebaut wird. Wenn bspw. ein störendes Verhalten eines Kindes durch Ignorieren und Vermeidung des Zeigens von Aufmerksamkeit (durch Löschungsbedingungen) zu reduzieren versucht wird, sollte es danach

dem Kind in anderen Situationen ermöglicht werden, die ersehnte Aufmerksamkeit zu bekommen. Dies kann z.B. durch Loben bei Pünktlichkeit, Ordnung oder anderem erwünschten Verhalten sein (vgl. Bodenmann et al. 2004: 114).

5.2.3 Skinner-Box

Skinner entwickelte für seine Experimente eine Box, welche später als Skinner-Box genannt wurde. Diese ähnelt einer Art mittelgrossen Käfig, welcher von allen Seiten geschlossen ist und in dem die Tiere auf einem Rost aus Stäben stehen und sich auch bewegen können. Zu Bestrafungszwecken wird in der Regel der Rost mit Strom aufgeladen. Darunter oder daneben befindet sich eine Futterausgabe, welche heutzutage mit Computern je nach Verhalten des Tiers genau erfasst und getätigt wird. Schliesslich wurde die Skinner-Box jahrzehntelang zu einem unverzichtbaren Instrument der Lernforschung (vgl. Bednorz/ Schuster 2002: 68f.).

In dieser Box wird z.B. eine Ratte bzw. Taube vor einer Problemaufgabe gestellt, nämlich sie soll herausfinden, dass das Herunterdrücken eines Hebels bzw. das Anpicken einer Scheibe in einer daneben- bzw. darunter liegenden Höhle Futter freisetzt. Normalerweise kennt das Tier die Bedeutung des Hebels bzw. der Pickscheibe zu Beginn nicht. Es weiss auch nicht, wie es zum Futter kommen kann. Für die Kanalisierung der Handlungen wird auch von Bestrafungstechniken, wie Warnton oder elektrischer Schock Gebrauch gemacht. Schliesslich entdeckt das Tier durch beliebige Tätigkeiten, wie das Futter freigesetzt wird. Nächstes Mal weiss das Tier, wie es zum Futter kommen kann. Somit erfolgt das Lernen durch operantes Konditionieren (vgl. ebd. 71).

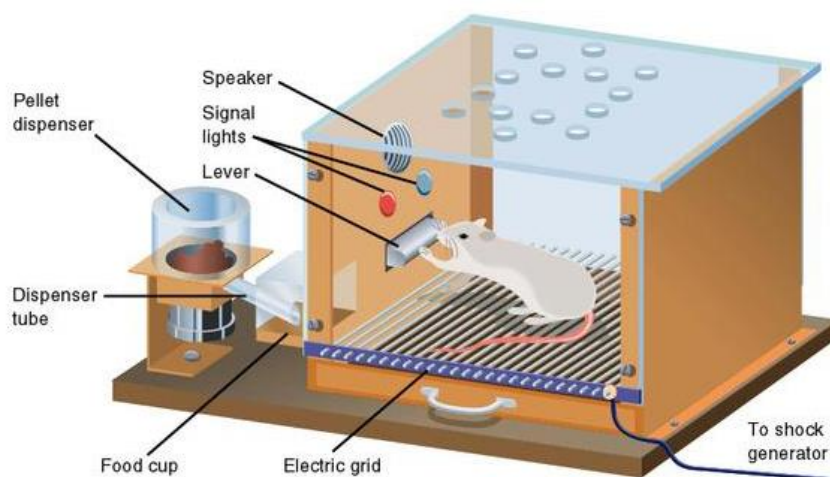


Abb. 5.2: Skinner-Box (In: McLeod 2007: o.S.)

Wie auf der Abbildung ersichtlich, wird die Maus in der Skinner-Box durch Bestrafungen (Schockgenerator) und negative Verstärkungen dazu gebracht, bis sie zum Futter gelangt. Das operante Verhalten hier ist, dass die Maus auf den Hebel drückt. Durch Erhalt vom Futter wird sie positiv verstärkt und geht jedes Mal direkt zu dem Hebel, wenn sie Hunger hat. Somit ist die Lernphase wie beim klassischen Konditionieren nicht auf Reize von aussen gerichtet, sondern spielt hier die eigene Wirkung der Maus auf die Umwelt eine wesentliche Rolle. Das heisst: Ich bekomme erst Futter, wenn ich auf den Hebel drücke.

6 Förderungshinweise nach Behaviorismus

Behavioristen vertreten die Meinung, dass das Verhalten des Menschen unter Kontrolle der Umwelt steht und dies durch Menschen auch bewusst gesteuert werden kann. Wenn eine Verhaltensänderung beabsichtigt wird, wie z.B. das motivierte Lernen für schulische Aufgaben, ist dies also durch äussere Kontrolle möglich (vgl. Mietzel 2007: 151). Diese Logik wird von Skinner (1978: 16) wie folgt grob beschrieben:

Warum verhalten sich Menschen so, wie sie sich verhalten? Das war wohl zunächst vor allem eine praktische Frage. Man überlegte sich, wie man das Verhalten eines anderen Menschen vorhersehen könnte, um auf das, was er tun würde, vorbereitet zu sein. Späterhin bekam diese Frage eine andere praktische Bedeutung. Man überlegte sich, wie eine andere Person dahin gebracht werden konnte, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten. Schliesslich wurde das Ganze zu einer am Verstand orientierten Verhaltensklärung. Sie vermochte jedes Verhalten auf bestimmte Ursachen zurückzuführen.

Aus behavioristischer Sicht gelten Reize, Verstärkungen und Bestrafungen als Schlüssel zur Bestimmung des motivierten Verhaltens (vgl. Mietzel 2007: 352). Ein Kind, welches sehr motiviert ist, für die Schule zu lernen, kann unterschiedliche Gründe nennen für diese Motivation. Diese könnte das Kind bspw. mit Interesse, Wissensdurst, Energie, Freude am Lernen usw. begründen. Dies alles zählt aus behavioristischer Sicht nicht, denn dies kann dem Kind nicht unmittelbar angesehen werden. Der Mensch sucht nach äusseren Reizen, die auf die Sinnesorgane wirken. Da das menschliche Verhalten in Raum und Zeit erfolgt, sind jederzeit und an jedem Ort physikalische Gegebenheiten der Umwelt feststellbar, die von Watson als wirkende Reize bezeichnet werden. Nach dieser Behauptung von Watson ist die Motivation durch äussere Reize manipulierbar, was wiederum das Bewusstsein in den Hintergrund rückt bzw. leugnet (vgl. Leonhard 1978: 33).

Aus diesem Grund könnten im Voraus die Räumlichkeiten für das Lernen im Hinblick auf das Individuum analysiert und angepasst werden. Dies sollte nicht heissen, dass alle Gegenstände, welche für Ablenkung verantwortlich sein können, abzuräumen und einen klassischen und möglichst leeren Raum für das Lernen einzurichten. Ganz im Gegenteil! Kinder sollten auch vor dem Fernseher lernen dürfen, wenn sie dort motivierter Lernen. Wenn sie in einem Lernzimmer nicht lernen können, führt es zu keinem Erfolg, ewig darauf zu beharren. In einem Zimmer allein bleiben zu müssen, könnte bspw. eine depressive Stimmung hervorrufen und die Motivation allgemein beeinträchtigen.

6.1 Förderungshinweise nach klassischem Konditionieren

Eine Frau schaut auf das eben gekaufte Flugticket und bemerkt, wie sich ihr Puls beschleunigt. Ein junger Mann sieht eine Bierwerbung und zündet sich umgehend eine Zigarette an. In einer Küche wird der Dosenöffner aus der Schublade genommen und kurz darauf schmiegt sich die eben noch schlafende Katze an die Beine ihres Besitzers. Dies drei Momentaufnahmen haben eines gemeinsam: Ein Organismus nimmt jeweils einen Reiz wahr und reagiert darauf. Wie aber kommt es, dass ein Stück Papier Herzrasen verursacht? Weshalb verspürt der Mann gerade in diesem Moment Lust auf eine Zigarette? Weshalb wacht die Katze auf, wenn eine Dose geöffnet wird? Angeboren sind die Reaktionen nicht. Die genannten Beispiele sind von sogenannten Konditionierungen. (Bodenmann et al. 2004: 42)

Aus den vorhergehenden Beispielen geht hervor, dass die äusseren Reize auf die menschlichen Reaktionen bzw. Gefühle einen direkten Einfluss haben. Die äusseren Reize bzw. Stimuli haben ihren Einfluss auch auf die Motivation des schulischen Lernens. Mit dem folgenden Beispiel von Birkenbihl wird der Prozess des klassischen Konditionierens mit Bezug auf schulisches Lernen nochmals verdeutlicht: „Immer, wenn das Kind beim Rechnen einen Fehler macht, wird es geschimpft oder vor den anderen lächerlich gemacht. Bald löst alles, was mit Rechnen zu tun hat, als bedingte Reaktion die Frustrationsgefühle, Ängste, niedriges Selbstwertgefühl usw. aus!“ (Birkenbihl 2007: 291) Diese Bestrafungen können beim Kind auch breitere konditionierte Reaktion (CR) erzeugen, sodass alles, was mit der Schule zu tun hat, ähnliche schlechte Gefühle auslöst. Infolgedessen kann Lernen für die Schule in Begleitung dieser konditionierten Reaktionen zur Qual werden, durch welche nicht mehr von Lernmotivation gesprochen werden kann.

Ausserdem, wenn die Kinder angeschrien werden, empfinden sie angeborenermassen Angst. Dies ist eine natürliche bzw. unkonditionierte Reaktion. Wenn damit gekoppelt, ein Tadel der Lehrperson einhergeht, so wird die Angstreaktion durch Tadel ausgelöst und diese wird zu einer konditionierten Reaktion. Wenn der Tadel von Lehrperson oder Eltern mit einem weiteren neutralen Reiz z.B. dem Stirnrunzeln oder dem Heben des Zeigefingers begleitet wird, wird eine neue konditionierte Angstreaktion erzeugt (vgl. Escher/ Messner 2009: 80). Da die Angst zu Blockaden führen könnte und somit auf die Lernmotivation negativ einwirkt, ist es notwendig, dass sowohl Lehrpersonen als auch Eltern bei der Unterstützung der Lernprozesse auf ihre Verhaltensweisen achten und einen fürsorglichen Unterstützungsstil bevorzugen.

Auf der anderen Seite kann z.B. ein neutrales Schulfach (NS) an Attraktivität gewinnen, wenn die Lehrpersonen den Unterricht spannend und abwechslungsreich gestalten. Die positiven Emotionen, die durch die Lehrpersonen kommuniziert werden, können sich mit dem Schulfach koppeln, wodurch schliesslich das Schulfach alleine positive Gefühle (CR) auslöst und somit einen Anstieg der Motivation bewirkt (vgl. Bodenmann et al. 2004: 77).

Eine mögliche elterliche Unterstützung der Motivation für schulisches Lernen kann gemäss klassischem Konditionieren wie folgt formuliert werden:

Sobald das Kind anfängt, seine Hausaufgaben zu machen, bekommt es seine liebsten Süssigkeiten. Es wird aufgefordert, die Süssigkeiten während des Lernens zu geniessen und nicht in einer Pause. So wird das Lernen (NS) mit Süssigkeiten (UCS) gepaart und während des Lernens entsteht eine unkonditionierte Reaktion (UCR). Mit genügender Wiederholung wird allein das Lernen (NS) das Gefühl von Genuss der Süssigkeiten (CR) auslösen und somit zu einer konditionierten Reaktion (CR), was das Kind im Endeffekt zum Lernen anregen sollte. Die Paarung mit welchem unkonditionierten Stimulus (UCS) sinnvoll ist, hängt von den Vorlieben des Kindes ab und sollte für jedes Kind einzeln ausgesucht werden. Ausser Süssigkeiten kann z.B. ein Getränk, ein wiederholtes Lob, eine Musik, ein Schüssel Popcorn etc. als unkonditionierter Stimulus eingesetzt werden (vgl. Mietzel 2007: 142- 145)

Bei diesem Prozess ist besonders zu beachten, dass der konditionierte Stimulus (das Lernen) mit dem unkonditionierten Stimulus (z.B. Süssigkeiten) mehrfach gepaart werden muss, bis das Lernen allein und zuverlässig bei dem Kind die gleichen Reaktion wie die Süssigkeit oder eines anderen Reizes auslöst (vgl. Gerrig/ Zimbardo 2008: 198). Ausserdem ist die Konditionierung am schnellsten zu erreichen, wenn der konditionierte Stimulus (CS) unmittelbar vor dem unkonditionierten Stimulus (UCS) auftritt und während der gesamten Lernphase andauert (vgl. Lefrancois 2003: 19).

Das Ziel bei dieser Vorgehensweise ist, dass das Lernen (ursprünglich NS) zu einem konditionierten Stimulus (CS) wird und eine konditionierte Reaktion (CR) auslöst, welche dem Kind ein motiviertes Lernen ermöglichen soll, weil es dabei die ähnlichen Gefühle, wie bei dem Genuss der liebsten Reizen wahrnimmt.

6.2 Förderungshinweise nach operantem Konditionieren

Kinder zeigen unterschiedliche Verhaltensweisen, wenn es um das schulische Lernen geht. Die Lehrkräfte und Bezugspersonen versuchen sie dabei zu beeinflussen, ihre Lernaufträge wie erwünscht zu erledigen. Bei diesem gegenseitigen Herumprobieren (Kind-Lehrperson, Kind- Bezugsperson) machen die Kinder bspw. ihre Hausaufgaben (teilweise) oder nicht (vgl. Roth 2011: 98).

Nach operantem Konditionieren werden die Kinder in diesen Interaktionen jedes Mal durch Verstärkungen dazu gebracht, bis sie das motivierte Lernverhalten verinnerlicht haben (vgl. Skinner 1978: 57). Das heisst, jedes Mal, wenn die Kinder eine Lerntätigkeit vornehmen, wird ihre Tätigkeit durch angemessene Reize verstärkt. Die Handlungen, die positiven Konsequenzen haben, werden in der Regel vermehrt getan (vgl. Roth 2011: 98f.) Diese Verstärkungen können sowohl positiv als auch negativ sein. Die positiven Verstärkungen sind: Wasser, Nahrung, Lob, Süßigkeiten, Sternchen, gute Noten, Geld und andere Belohnungen. Unter negativer Verstärkung wird Entfernung unangenehmer Aufgaben oder Bestrafungen verstanden. Z.B. wenn du deine Hausaufgaben machst, brauchst du dein Zimmer nicht aufzuräumen (vgl. Gasser 2000: 34).

Das Verständnis der negativen Verstärkung wird oft mit Massnahmen verwechselt, welche einen Strafcharakter haben, das heisst, wenn die Kinder die gewünschte Tätigkeit (z.B. Lernen) nicht durchgeführt haben, werden sie bestraft. Eine solche Vorgehensweise ist aus lerntheoretischer Sicht nicht angemessen und führt zu Misserfolgen. Strafen im lerntheoretischen Sinn zielen auf das Unterlassen eines Fehlverhaltens ab und haben Verbotscharakter. Negative Verstärkung sollte hingegen Gebotscharakter haben. Das heisst, es muss ein bestimmtes erwünschtes Verhalten gezeigt werden. Wenn bspw. ein Schüler oder eine Schülerin ohne Hausaufgaben gemacht zu haben in die Schule kommt, sollte er oder sie nicht mit einer Strafe rechnen, sondern eventuell mit unerwünschten Alternativen (vgl. Escher/ Messner 2009: 51).

Bei Schülerinnen und Schülern, welche nur zur Vermeidung unerwünschter Konsequenzen lernen, ist die Lernmotivation weitaus weniger als bei denen, die ihre Leistungen aus Freude am Erfolg bringen. Eine Schülerin, die in der Vergangenheit von der Lehrperson für falsche Antworten durch Blossstellen bestraft wurde, wird nicht mit einer positiven Einstellung lernen, aber trotzdem eine Motivation zum Lernen haben, die zur Vermeidung der möglichen

Bestrafung dient (vgl. ebd. 59). „Während durch positive Verstärkung allerdings in der Regel ein Annäherungsverhalten unterstützt wird, führt negative Verstärkung zu Flucht- oder Vermeidungslernen.“ (Schlag 2004:33)

Bei der Vorgehensweise nach operantem Konditionieren ist es notwendig, dass jedes Lernverhalten zumindest in der Aneignungsphase immer verstärkt wird. Diese intensive Verstärkung ist lediglich in der Aufbauphase eines Verhaltens von grosser Bedeutung. Später, wenn das Verhalten etabliert ist, ist eine gelegentliche Verstärkung ausreichend (vgl. Escher/Messner 2009: 47). Es ist ausserdem darauf zu achten, dass die Verstärkung eine direkte Folgerung des gewünschten Verhaltens darstellt und unmittelbar nach dem Verhalten erfolgt (vgl. Rudolph 2007: 60).

Während die Eltern die Vorlieben und Bedürfnisse ihrer Kinder kennen und beim sofortigen Einsatz von Verstärkungen kaum Mühe haben, ist dies im schulischen Kontext nicht immer möglich. In der Schule können anstatt konkreter Verstärkungen auch Wertemarken oder Bonuspunkte eingesetzt werden. Das System mit Wertmarken sollte im Voraus gut geplant sein. Wichtig ist zu wissen, welche Verstärker den Schülerinnen und Schülern tatsächlich wertvoll erscheinen. Während eine grosse Anzahl variierender Verstärker eine Vielzahl von Lernenden zum Lernen motivieren können, besteht bei knappen Angeboten die Gefahr, dass gewisse Schülerinnen und Schüler von Verstärkern ausgeschlossen werden (vgl. ebd. 60f.).

Die Motivation kann nur dann aktiviert werden, wenn die Verstärkungen den momentanen Bedürfnissen des Kindes entsprechen. Wenn sie aus irgendeinem Grund nicht gewillt sind, von ihren Lehrpersonen oder Eltern Anerkennung zu erfahren, so wird das Lob keine verstärkende Wirkung auf sie haben. Auf der anderen Seite könnte auch eine Androhung einer Zwangsmassnahme nicht als aversiv wahrgenommen werden, wenn die Vermeidung solch einer Massnahme für das Kind nicht besonders wichtig ist (vgl. Escher/Messner 2009: 59).

Lefrancois zieht eine Analogie zwischen einem Klassenzimmer und einer Skinner-Box. Er meint, dass es nach derselben Logik vorgegangen wird. Nämlich die Schülerinnen und Schüler übernehmen die Rolle von der Maus in der Skinner-Box und die Lehrpersonen sind die Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter, welche die Verabreichung von Verstärkungen und Bestrafungen kontrollieren. Die Lehrpersonen, die in der Rolle von Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter sind, sollen sich dessen bewusst sein, dass Verstärkungen Verhaltensänderungen herbeiführen können und Bestrafungen keinen sehr wirksamen Einfluss auf den Lernprozess haben. Zudem sollten sie über Wissen verfügen, dass einige Verstärker besser

als die andere wirken (vgl. Lefrancois 2003: 46). Einer der grossen Unterschiede zwischen Mäusen und Kindern ist, dass mit Kindern kommuniziert werden kann. Während die Mäuse erst durch Bestrafung (anhand eines Schockgenerators) ihre Verhaltensweisen als unangemessen wahrnehmen können, können diese den Kindern über Kommunikation bekannt gemacht werden.

Der zentrale Gesichtspunkt bei der positiven Verstärkung ist, dass der Fokus nicht auf Misserfolge, Lernvermeidung oder Motivationslosigkeit gesetzt wird, sondern vielmehr auf die Erfolge bzw. auf die positiven Lernmomente. Gerade, wenn sich das Kind selten mit dem Lernen beschäftigt, so sind diese Lernmomente besonders durch Verstärkungen zu unterstützen. (vgl. Schlag 2004: 33).

7 Logotherapie

Logotherapie ist eine der drei Wiener Schulen der Psychotherapie. Die Erste ist die Psychoanalyse, die von Sigmund Freud (1856- 1939) begründet wurde. Die Zweite ist die Individualpsychologie, deren Begründer Alfred Adler (1870- 1937) ist. Die Dritte wurde mit dem Namen „Logotherapie“ von Viktor E. Frankl (1905-1997) begründet. Die drei Begründer kannten sich gut und standen miteinander im Gedankenaustausch (vgl. Lukas 2011:14).

Sigmund Freud suchte nach den Ursachen neurotisch-hysterischer Symptome in der Gesellschaft seiner Zeit und entdeckte das unbewusste Seelenleben des Menschen. Alfred Adler setzte den Fokus hingegen auf sogenannten Organminderwertigkeiten, wie Kleinwüchsigkeit, schiefe Nase etc. Er entdeckte, dass solche Mängel Minderwertigkeitsgefühle erzeugen, die nach Kompensation durch Macht drängen. Viktor E. Frankl bezweifelte pathologische Prozesse nicht. Er kritisierte aber, dass der Mensch diesen total ausgeliefert ist und keinen Einfluss auf die Prozesse hat. Auf der Suche nach heilenden Seelenkräften stiess er auf die geistige Ebene des Menschen. Für Frankl bedeutete Geistigkeit Entscheidungsfreiheit, Verantwortlichkeit, Wertesensibilität, Liebesfähigkeit und personale Würde (vgl. ebd.: 14f.).

Frankls Theorie heisst vollständig „Existenzanalyse und Logotherapie“, sie wird aber oft in ihrer Kurzform als „Logotherapie“ bezeichnet. Der Begriff „Logo“ wird aus dem Griechischen „Logos“ abgeleitet und bedeutet Sinn, Geist, Vernunft, Wort, Sprache und Lehre. (vgl. Deor 2008: 43). Im Kontext seines Ansatzes verwendet Frankl die Fundamentalbegriffe Logo und Sinn bedeutungsgleich (vgl. Rohr 2009: 327).

Die Logotherapie und die Existenzanalyse sind je eine Seite derselben Theorie (vgl. Frankl 1994a: 57f.). In der Weiterentwicklung wurde der Begriff der Existenzanalyse für die Bezeichnung der psychotherapeutischen Anwendung benutzt, während Logotherapie für die Behandlung (vorwiegend Beratung) von Sinnproblemen verwendet wird. Dabei ist die Existenzanalyse eine Analyse der Bedingungen und sorgt für die Aktivierung der Entscheidungsfähigkeit eines Menschen (vgl. Kriz 2014: 221).

Ziel der Logotherapie ist, die Urmotivation des Menschen, dass jedes Leben in jeder Situation einen Sinn hat, freizulegen. Was unter Lebenssinn zu verstehen ist, ist von der individuellen Weltanschauung abhängig. Logotherapie fragt bloss nach dem Sinn individueller Existenz und nicht nach dem Sinn der Allgemeinheit. Da jeder Mensch einzigartig ist, weist Frankl darauf hin, dass der Sinn nicht objektivierbar ist (vgl. Hahn 1994: 37).

Der wesentliche Unterschied der Logotherapie zu anderen psychotherapeutischen Richtungen besteht darin, dass sie zukunftsorientiert ist. Die herkömmlichen Psychotherapieansätze sind vorrangig störungs- und vergangenheitsorientiert. In ihren Vorgehensweisen wollen sie die Symptome erklären, indem sie Entstehungsgeschichte aufschlüsseln. Natürlich bezieht auch die Logotherapie die biographischen Dimensionen mit ein, jedoch versucht sie möglichst wenig in der Vergangenheit der Ratsuchenden zu bleiben. Vielmehr betreibt sie eine „Futurologie der Person“, sucht also eine Antwort auf die Frage, wie der Mensch sein Leben zukünftig gestalten kann. Sie will der Klientel helfen, Sinnmöglichkeiten aufzuspüren. Dabei ist es wichtig, dass sich die Klientel von der Gefangenschaft der Vergangenheit befreit und sich nach einem gelingenden Leben von heute und morgen richtet (vgl. ebd.: 37f.)

Wie alle anderen Psychotherapieansätze hat auch Logotherapie ein Menschenbild. Frankl wirft vor, dass es keine Psychotherapie ohne Weltanschauung und ohne Menschenbild gibt. Denn die Psychotherapie oder Beratung bedarf einer Orientierung. Die Logotherapie betrachtet den Menschen in seiner Ganzheit, in allen psychophysischen und geistig-personalen Dimensionen (vgl. Deor 2008: 44). Nachfolgende Zitate von Lukas (2011: 15f.) sollen diesen für die Logotherapie grundlegenden Gedanken vertiefen:

Um das Menschenbild der Logotherapie nachzuzeichnen, bedarf es eines kleinen Rekurses auf das Begriffspaar Immanenz-Transzendenz. Die Immanenz wird allgemein definiert als die Beschränkung auf das innerweltliche Sein und das darin Erkennbare und Erfahrbare. Was aber ist erkennbar und erfahrbare im innerweltlichen Sein? Ein Mehrfaches: Raum, Zeit, Materie und Kausalität (Naturgesetze) (...) Innerweltliches Leben ist somit Leben in Raum und Zeit, auf der Basis von Materie, vom Zufall geschüttelt und durchkomponiert in kausalen Zusammenhängen.

Im Unterschied dazu wird die Transzendenz definiert als das jenseits von Erkenntnis und Erfahrung Liegende, Bewusstseinsgrenzen Überschreitende, einer Überwelt Zugehörige, theologisch ausgedrückt: das Göttliche (...) Psychologische Gebundenheit und geistige Freiheit in Einheit und Ganzheit- das ist das Bild des Menschen in der Logotherapie.

Logotherapie ist kurzgefasst eine non-deterministische, sinnzentrierte und personalisierte Psychotherapie mit positiver Weltanschauung. Sie ist gegenwarts- und zukunftsorientiert und an einem gelingenden Leben des Individuums in einer konkreten Situation interessiert (vgl. Deor 2008: 43).

7.1 Der Wille zum Sinn

„Der Mensch hat ein inneres Bedürfnis nach Sinn und Wert und er sucht und findet ihn in der Welt um sich.“ (Budnik 2001: 94) Die primäre Motivation des Menschen ist der Sinn, welcher je nach Individuum unterschiedlich und einzigartig ist. Daher wird die Verwirklichung von etwas nur für diejenige Person zum Sinn, die sie als sinnvoll ansieht (vgl. Frankl 2015: 14). „Ohne Sinngefühl bzw. Sinnverständnis könne der Mensch keine Entscheidungen treffen und nicht einmal den kleinen Finger rühren, weil der Wille ohne Orientierung gelähmt ist. Der Wille will Sinn.“ (Kriz: 2014: 223) Dabei ist die Anerkennung einer Sinnmöglichkeit durch Bejahung von hilfesuchenden Person notwendig. Die Aussage kann nur das erkennende Subjekt machen, dass etwas Sinn hat oder nicht (vgl. Rohr 2009: 346).

In der Natur weiss jedes Tier, was es zu tun hat, um sein Leben und um das Fortbestehen seiner Art zu sichern und sich möglichst vor Gefahren zu schützen. Das Tier braucht für seine Handlungen keinen Sinn. Es handelt instinktgetrieben und in der Natur auch sinnvoll, ohne eine geringe Ahnung von Sinn zu haben. Im menschlichen Wesen ist hingegen eine unterschiedliche Dimension verankert als beim Tier, nämlich eine spezifisch humane Dimension, welche von Frankl als Geistigkeit bezeichnet wurde. Sie ist die mit dem schlichten Dasein „unzufriedene“ Dimension und somit auch der Motor des menschlichen unaufhörlichen Fragens, Suchens und Sehns. Daher ist die Geistigkeit und die Bedeutung des Sinnes für das menschliche Leben mit jener der Grundnahrung gleichzustellen (vgl. Lukas 1998: 8).

In einem Gespräch mit Kreuzer (1982: 40f) führt Frankl den Begriff „Sinn“ wie folgt aus:

Der Sinn, mit dem die Logotherapie unmittelbar befasst ist, ist ein partikulärer Sinn, ein Sinn hier und jetzt. Es geht um eine Aufgabe, die eine konkrete Person hier und jetzt zu erfüllen hat und deren sie ansichtig werden muss durch die katalytische Funktion des Psychotherapeuten beziehungsweise Logotherapeuten. Darüber hinaus gibt es einen allgemeinen Sinn, muss, müsste es einen allgemeinen Sinn geben, einen letzten Sinn. Einen Übersinn, wie ich ihn nenne, der mit übersinnlichem natürlich nichts zu tun hat. Er ist ein Übersinn in dem Sinne, dass er über unser rein rationales Fassungsvermögen hinausgeht. Ich habe das schon mit Transrationalen angedeutet (...) dieser Sinn ist wissenschaftlich nicht fassbar; er entzieht sich dem Zugriff jeder Wissenschaft. Und jetzt kommen wir zurück auf die schröderische und einsteinische These, der zufolge sich, wie ich es jetzt nennen möchte, der Sinn, der letzte Sinn, in der Ebene der Wissenschaft nicht abbildet. Aber das heisst doch nicht, dass wir jetzt sagen dürfen: Also es gibt keinen Sinn.

Mit der Begrifflichkeit „Übersinn“ meinte Frankl im Grunde Gott. Bis zum zweiten Weltkrieg sprach er als gläubiger Jude offen vom Gott, danach entwickelte er den Begriff „Übersinn“, der aber nicht nur die Bezeichnung für Gott ist, denn es gibt auch Ungläubige, die auf der Welt leben. (vgl. Rohr 2009: 30). Damit meinte er ausserdem, dass der Mensch zutiefst und zuletzt nicht an irgendwelchen inneren Zuständen interessiert ist, sei es Lust, sei es Gleichgewicht, sondern er ist auf der Suche nach einem Sinn, den er im Verlauf seines Lebens erfüllen kann, oder einen Menschen, den er lieben könnte (vgl. Frankl 1994a: 266). Dabei geht es um einen umfassenden Sinn. Je umfassender der Sinn ist, umso weniger fasslich ist er auch. Es geht da um den Sinn des Ganzen, um den Sinn des Lebens (vgl. ebd.: 271). Der Grund der Begriffsänderung könnte darin liegen, dass er durch Nationalsozialisten verfolgt und drei Jahre in Konzentrationslagern gefangen gehalten wurde. Ausserdem wurden seine Eltern, sein Bruder und seine Frau in Konzentrationslagern ermordet (vgl. Kriz 2014: 222).

Logotherapie unterscheidet sich von den anderen Psychotherapierichtungen auch durch ihr sinnorientiertes Motivationskonzept. Sie stellt die gängige glückorientierte Psychologie in Frage, weil diese unter Glück die Erfüllung von Bedürfnissen versteht. Logotherapie bezeichnet hingegen das Glück als innere Sinnerfüllung. Es wurde in logotherapeutischen Untersuchungen nachgewiesen, dass Menschen für eine sinnvolle Aufgabe bereit sind, Verzicht in Kauf zu nehmen und bei Bedarf Bedürfnisse ungestillt zu lassen. Dabei rückt das leibliche und seelische Wohlbefinden in den Hintergrund. Auch in der Praxis lässt sich leicht beobachten, dass ein Scheitern bei der Sinnsuche deutlich schwer zu akzeptieren ist (vgl. Lukas 2006: 39f.).

Der Mensch strebt im Grunde nicht nach dem Glücklichsein an sich, sondern will ein Grund zum Glücklichsein. Sobald dieser Grund vorhanden ist, stellen sich das Glück und die Lust von selbst ein. Falls die Lust nicht mehr als eine Nebenwirkung des erfüllten Sinns bleibt und der Mensch sich nur um die Lust kümmert, verliert er den Grund zur Lust aus den Augen und die Lust verliert ihre Wirkung, sodass sie nicht mehr zustande kommt (vgl. Frankl 1971: 72f.). „Das übertriebene Streben nach Lust und nach Macht - eine Anspielung auf die Motivationstheorien Freuds und Adlers - ist nach Frankl die Folge einer anhaltenden Sinnleere.“ (Kriz 2014: 223).

Der Sinn ist Deutung bzw. Bedeutung einer Handlung. Er kann weder beobachtet, noch aus jeder beliebigen Handlung rückgeschlossen werden. Der Sinn ist kein geeigneter Begriff für

Behavioristen und Psychoanalytiker, denn der Wille zum Sinn ist (nicht psychophysisch) etwas, das eine geistige Dimension hat (vgl. Böckmann 1980: 67).

7.1.1 Die existentielle Frustration und das existentielle Vakuum

Der Wille zum Sinn kommt in der Praxis nicht selten in Form von Frustration vor. Es gibt nicht nur die Frustration des Willens zur Lust, sondern auch eine existentielle Frustration. In der Logotherapie wird diese als das Gefühl der Sinnlosigkeit der eigenen Existenz bezeichnet. Dieses Sinnlosigkeitsgefühl führt im Vergleich zum Minderwertigkeitsgefühl öfter zu neurotischen Krankheiten. Der Mensch leidet heute nicht so sehr unter dem Gefühl, dass es weniger Wert hat als irgendwer anderer, wie viel mehr unter dem Gefühl, dass sein Sein weniger Sinn hat (vgl. Frankl 1971: 77).

Es ist gerade der Wille zum Sinn, der gegenwärtig weitgehend frustriert wird. Das Sinnlosigkeitsgefühl nimmt deutlich zu. Dieses Gefühl wird von Menschen als innere Leere zum Ausdruck gebracht, welches von Frankl als existentielles Vakuum bezeichnet wurde. Dies manifestiert sich hauptsächlich in Form von Langweile und Gleichgültigkeit. Während in diesem Zusammenhang die Langweile ein Resultat der Interesselosigkeit ist, fehlt bei Gleichgültigkeit die Initiative, in der Welt bzw. im Leben etwas zu ändern oder zu verbessern (vgl. Frankl 1994a: 267). „Das existentielle Vakuum muss nicht manifest werden: es kann auch latent bleiben - larviert, maskiert und wir kennen diverse Masken, hinter denen sich das existentielle Vakuum verbirgt.“ (ebd.: 118)

Wann immer ich gefragt werde, wie ich mir das Zustandekommen des existentiellen Vakuums erkläre, pflege ich auf folgenden Tatbestand zu verweisen: Im Gegensatz zum Tier sagen dem Menschen keine Instinkte, was er muss; und dem Menschen von heute sagen keine Traditionen mehr, was er soll; und oft scheint er nicht mehr zu wissen, was er eigentlich will. Nur umso mehr ist er darauf aus, entweder nur das zu wollen, was die anderen tun, oder nur das zu tun, was die anderen wollen. Im ersteren Falle haben wir es mit Konformismus, im letzteren mit Totalitarismus zu tun. (Frankl 1994b: 12)

7.1.2 Verantwortlichkeit

Logotherapie sieht die Menschen bedingt frei. Diese bedingte Freiheit wird durch eine Einschränkung und durch eine Erweiterung begleitet:

1. Die Einschränkung besteht darin, dass der Mensch nicht alles tun kann/darf, was er will. Dies zeigt, dass der Mensch im Grunde nicht frei ist, sei es aus Rücksicht auf

die Mitmenschen, sei es aus Mangel an Möglichkeiten. Dies heisst ausserdem, dass die menschliche Freiheit nicht mit Allmacht und Willkür identisch sind.

2. Die Erweiterung der Freiheit ist in der Logotherapie mit Verantwortung verbunden. Die Logotherapie spricht die Menschen in ihrer Vorgehensweise frei und gleichzeitig verantwortlich. Die Erfüllung von Sinn und die Verwirklichung von Werten bedingt auch derer Verantwortung (vgl. Frankl 1994a: 97f.).

Im Vordergrund des menschlichen Daseins steht der Aufgabencharakter. Der Mensch, als geistiges Wesen ist frei und verantwortlich für alle persönlichen Entscheidungen. Die Logotherapie will den Menschen zum Bewusstsein verhelfen, als Wesensgrund der menschlichen Existenz das Verantwortlichsein zu erkennen. Die Bemühung um die Sinnerfüllung kann lediglich im Bewusstsein der eigenen Verantwortlichkeit geschehen (vgl. Deor 2008: 44f.).

7.2 Paradoxe Intention und Erwartungsangst

Paradoxe Intention ist auch eine logotherapeutische Methode, jedoch verfolgt sie im Vergleich zur Sinnorientierung eine unterschiedliche Logik. Diese Methodik wird in dieser Arbeit bei den Angstzuständen Anwendung finden, welche die schulische Lernmotivation negativ beeinflussen.

Paradoxe Intention wurde für Menschen mit Erwartungsangst entwickelt. „Mit dem Begriff „Erwartungsangst“ wird die neurotische Erwartung bezeichnet, dass irgendein ängstigendes Ereignis eintreten könnte.“ (Kriz 2014: 224) Das unangenehme Gefühl wird durch ein Erlebnis erzeugt. Die Angst vor der beängstigenden Situation selbst verstärkt die neurotische Erwartung enorm. Da auch die Person in Konfrontation mit ähnlichen Erlebnissen sensibel ist, genügt eine leichte körperliche Unregelmässigkeit, wie Herzklopfen oder Schwächegefühl, um in Panik zu geraten. Die dadurch entstandene Angst lässt das Herz noch schneller schlagen oder intensiviert sich das Schwächegefühl. So verstärkt sich die Angst in einem Teufelskreis weiter und die betroffene Person erlebt das Befürchtete, sodass sie in ihrer Vorstellung bestätigt wird (vgl. ebd.). „Noch ist sie [die Angst] ein dumpfes Gefühl ohne inhaltliche Füllung. Nun aber genügt eine winzige Verkettung von fatalen Umständen, um die Erwartungsangst an einen bestimmten Inhalt zu binden.“ (Lukas 2011: 88)

Das typische an dieser Angst ist, dass sie genau das hervorruft, vor dem der Patient sich fürchtet. Z.B. wird jemand, der Angst davor hat, zu erröten, wenn er einen grossen Raum betritt und vielen Menschen gegenübersteht, tatsächlich dazu neigen, in dieser Situation rot zu werden.

Man könnte das Sprichwort „Der Wunsch ist der Vater des Gedankens“ abwandeln in „Die Angst ist die Mutter des Geschehens.“ (Frankl 2015: 43)

Die paradoxe Intention von Viktor Frankl ist hier ein optimaler Weg um die Erwartungsangst auszuschalten, indem sich die betroffene Person das psychisch (emotional) Gefürchtete paradoxerweise sehnlichst herbeiwünscht (vgl. Lukas 2006: 114). „Furcht und Wunsch hemmen sich gegenseitig und heben sich auf (...) Das ergibt eine reziproke Inhibition: das Minus der Frucht und das Plus des Wunsches neutralisieren einander auf Null.“ (ebd.)

„Sich genau das vorzunehmen, wovor man sich fürchtet, genau das zu intendieren, was man vermeiden möchte, ist das Kernstück, das der Methode auch den Namen Paradoxe Intention gegeben hat.“ (Raskob 2005: 270) Bei dieser Vorgehensweise kümmert sich die Logotherapie nicht viel um das Symptom, sondern wendet sich vielmehr an die Person der Klientel (vgl. Frankl 1994b). Die Methode beruht auf einer Umkehrung der Einstellung der Hilfesuchenden. Die Angst wird durch einen paradoxen Wunsch ersetzt (vgl. Frankl 2015: 45). „Durch diese Vorgehensweise wird der Angst der Wind aus den Segeln genommen.“ (ebd.) Somit wird auch der Teufelskreis durchbrochen (vgl. Kriz 2014: 225).

Frankl (2015: 47) berichtet von einem Fall eines Kollegen, der zufällig geschah und der Logik paradoxer Intention nahelegt:

Es war der schwerste Fall von Stottern, der ihm in seiner vieljährigen Praxis untergekommen war. Der Patient war in seinem ganzen Leben, soweit er sich erinnern konnte, niemals von seinem Stottern frei gewesen - mit Ausnahme eines einzigen Mals. Das geschah, als er mit zwölf Jahren einmal mit der Strassenbahn „schwarz“ gefahren war. Als der Schaffner ihn ertappte, dachte er, dass er nur dadurch loskommen könne, dass er an dessen Mitleid appellierte. Also versuchte er ihm zu demonstrieren, dass er nur ein armer stotternder Bub war. Aber in dem Augenblick, als er zu stottern versuchte, gelang es ihm nicht. Ohne es zu wissen und zu beabsichtigen, hatte er die paradoxe Intention angewandt - allerdings nicht zu Heilungszwecken.

Frankl empfiehlt die paradoxe Intention auch bei Schlafproblemen, vor allem, wenn diese mit der Erwartungsangst verbunden ist, nicht oder nicht genügend schlafen zu können. Er meint, dass der verkrampfte Anstreben und das bewusste Wollen des Einschlafens den Schlaf verscheuchen. Es genüge dann zum Schlafen, gerade das Gegenteil anzustreben (vgl. Frankl 1971: 167).

8 Förderungshinweise nach Logotherapie

In diesem Kapitel werden die Möglichkeiten für die Motivationsförderung schulischen Lernens nach beiden methodischen Konzeptionen der Logotherapie erarbeitet, nämlich nach Sinnorientierung und nach paradoxer Intention.

Wie Widulle es zum Ausdruck bringt, sind die Grenzen zwischen Psychotherapie und Beratung unscharf, denn die Beratungsmethoden stammen, wie auch in dieser Arbeit überwiegend aus psychotherapeutischen Schulen (vgl. Widulle 2012: 35). Wir erachten es trotzdem notwendig, zu betonen, dass diese Arbeit nicht als Grundlage zu Therapiezwecken irgendwelcher psychischen Krankheiten, sondern lediglich als Basis für beraterische Zwecke im Zusammenhang von Lernmotivation dient.

8.1 Sinnorientierung

„Die Sinnfrage ist die menschlichste aller Fragen. Sie ist nicht gebunden an Alter und Geschlecht, an Kulturkreise und Bildungsschichten. Sie ist nicht nur die Frage der Verzweifelten, sondern auch manchmal jedenfalls, die Frage derer, die das Leben grundsätzlich bejahen.“ (Böschmeyer 2000: 89)

Finden Kinder im Leben keinen Sinn, so haben sie auch keinen Beweggrund für ihre Pflichten im Leben, zu denen auch die schulischen Aufgaben gehören. Diese sinnvollen Beweggründe können mit dem Kind zusammen in der Bewusstmachung einer investitionswerten Zukunft gefunden werden. Darüber hinaus verstecken sich in jeder Lebenssituation sogar auch in jedem Lernstoff zahlreiche Sinnmöglichkeiten, die in der Begleitung von Fachpersonen zu entdecken und zu mobilisieren sind (vgl. Lukas 1998: 40-43.). „Wobei es unter Umständen nicht nur darum geht, den Sinnwillen zu mobilisieren; sondern dort, wo er verschüttet, wo er unbewusst, wo er verdrängt war, gilt zunächst einmal ihn überhaupt erst zu wecken.“ (Frankl 1971: 81)

Im folgenden Fallbeispiel verdeutlicht Frankl (2013: 90), dass jede Situation eine Sinnmöglichkeit in sich verbirgt.

An mich wendet sich ein alter praktischer Arzt; vor einem Jahr ist ihm seine über alles geliebte Frau gestorben und über diesen Verlust kann er nicht hinwegkommen. Ich frage den schwerst deprimierten Patienten, ob er sich überlegt habe, was geschehen wäre, wenn er selbst früher als seine Frau gestorben wäre. „Nicht auszudenken“, antwortete er, „meine Frau wäre verzweifelt gewesen.“ Nun brauchte ich ihn darauf aufmerksam zu machen: „sehen Sie, dies ist Ihrer Frau

erspart geblieben und Sie haben es ihr erspart, freilich um den Preis, dass nunmehr Sie ihr nachtrauern müssen. „ Im gleichen Augenblick hatte sein Leiden einen Sinn bekommen: den Sinn eines Opfers. Am Schicksal konnte nicht das Geringste geändert werden; aber die Einstellung hatte sich gewandelt! Das Schicksal hatte ihm abverlangt, sich von der Möglichkeit, durch Lieben Sinn zu erfüllen, zurückzuziehen; aber die Möglichkeit war ihm geblieben, sich auch diesem Schicksal zu stellen, sich richtig zu stellen.

Im obigen Fallbeispiel wird ersichtlich, dass der Ehemann sogar im Tod seiner sehr geliebten Frau einen Sinn finden konnte, welcher ihn zum Weiterleben motivierte. Somit bestätigt sich die vorhin erwähnte Aussage, dass in jeder Situation ein Sinn gefunden werden kann, auch wenn dieser sogar in so einer verheerenden Situation gefunden werden konnte.

Bei ihrer Vorgehensweise richtet sich Logotherapie mit ihrer Sinnorientierung grundsätzlich nach Gegenwart und Zukunft. Sie arbeitet zwar kaum an Ursachen der Motivationslosigkeit, aber die Zusammenhänge bzw. wie sie entstanden sind, ist doch Ausgangspunkt der logotherapeutischen Beratung (vgl. Deor 2008: 43). In der logotherapeutischen Beratung wird der Fokus im Allgemeinen auf die Eröffnung eines neuen Fensters im Leben des Kindes durch Sinnfindung gesetzt, wodurch die negative Wirkung der Ursachen der geringen Leistungsmotivation ausgeblendet wird. Was dabei zu tun ist, ist das Wecken der Überzeugung beim Kind. Das Kind soll den Sinn des Lebens für sich finden und davon selbst überzeugt sein, sodass es für seine Pflichten sowie Lernaufgaben auch schlechte Bedingungen, die Mühe und Verzicht auf Bequemlichkeit in Kauf nehmen kann (vgl. Kriz 2014:223). „Wenn jemand sich ein Ziel steckt, sich einer Aufgabe widmet (...) dann ist er gerne bereit, auch Opfer auf sich zu nehmen. Und trotzdem ist er glücklich, weil er innerlich erfüllt ist und einen Sinn in seinem Tun und Lassen sehen kann.“ (Lukas 1980:45)

„Wer im Dom keine leuchtenden Fenster erwartet, wird sie dort auch nicht suchen. Wer nicht an die Liebe, die Freiheit, das Glück glaubt, wird sie auch nicht finden.“ (Böschmeyer 2000: 92). Es ist die Aufgabe der Beraterinnen und Berater Kinder auf die möglichen Sinnangebote im Leben aufmerksam zu machen, denn sie haben in der Regel aufgrund mangelnder Erfahrungen geringe Vorstellungen über ihre Zukunft und Möglichkeiten (vgl. Lukas 2006: 17).

In der Logotherapie wird nicht Sinn gegeben, sondern denkbarer Sinn wird sichtbar gemacht, sodass sich das Kind für oder gegen ihn entscheiden kann. Dabei werden mit dem Kind die Sinnmöglichkeiten des Lebens in der momentanen Situation entwickelt. Besonders wird darauf geachtet, dass das Kind die Sinnmöglichkeiten versteht und sie in freier Entscheidung

ergreift. Die helfende Person hat Entscheidungen zu ermöglichen und das Kind zu Entscheidungen zu befähigen. Es wird unter Beachtung subjektiver Wirklichkeit vorgegangen. Konkrete Wertvorstellungen dürfen dem Kind nicht vorgeschrieben werden (Deor 2008: 53f).

Die Hilfe nach Logotherapie strebt einen Einstellungswandel des einzelnen Kindes an, mit dem Ziel, dass es für sich selbst eintreten kann und ihm seine eigene innere Einstellung bewusst ist. Die Fähigkeit zu dieser Umstellung erfolgt rational, aber die Wirkung erfolgt auf emotionaler Ebene. Dabei nimmt sich das Kind als ganze Person wahr. Ausserdem werden all seine persönlichen Beziehungen zu seiner Lebenswirklichkeit miteinbezogen (vgl. ebd. 52).

Wenn das Kind bei der Sinnsuche noch nicht in der Lage ist, die eigenen Werte zu verbalisieren, ist es für Fachpersonen empfehlenswert, sich selbst zu fragen, welche Werte das Kind zeigt und wie es diese signalisiert. Da das Kind selber die Werte zeigt, kann ein gemeinsamer Ausgangspunkt für die Sinnsuche geschaffen werden (vgl. Längle 1990: 32).

Die Entscheidung und Verantwortung liegen immer beim Kind. Bei geringem Verantwortungsbewusstsein kann darauf nur hingewiesen werden, ansonsten ist es die Sache des Kindes, wie es seine Verantwortlichkeit interpretiert. Diese Verantwortlichkeit kann je nach Sichtweise des Kindes unterschiedlich sein. Z.B. Verantwortlichkeit vor Gesellschaft, vor einzelnen Personen, vor sich selbst oder vor einem Sinn. Zur Förderung der schulischen Lernmotivation ist es dennoch von Vorteil dem Kind diese Verantwortung bewusst zu machen. Denn die Verantwortung an sich ist auch ein Beweggrund für eine Handlung (vgl. Hahn 1994: 16).

Frankl (2015: 28) beschreibt die Rolle einer Logotherapeutin bzw. eines Logotherapeuten in einer bildlichen Darstellung wie folgt:

Die Rolle des Logotherapeuten ist eher die eines Augenarztes als die eines Malers. Der Maler sucht uns die Welt so zu zeigen, wie er sie sieht; der Ophthalmologe versucht uns in die Lage zu versetzen, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist. Die Aufgabe des Logotherapeuten besteht darin, das Gesichtsfeld des Patienten zu erweitern und auszudehnen, sodass die gesamte Vielfalt der Sinnmöglichkeiten für ihn sichtbar und bewusst wird.

Die Fähigkeit und Übung der Beratungspersonen für eine logotherapeutische Beratung ist von grosser Bedeutung. Die Distanz zwischen der helfenden Person mit ihren Fragen und dem Kind mit seinen Antworten ist wesentlich gross. Das bedeutet gleichzeitig, dass eine

Antwort aufgrund der subjektiven Welt des Kindes grösser sein kann als das Fassungsvermögen des Menschen. Die Grenzen der menschlichen Vernunft sollten dabei jeder helfenden Person bewusst sein (vgl. Rohr 2009: 339f.).

In der Schlussfolgerung der Darlegungen erlauben wir uns, am Ende dieses Teilkapitels zwei eigene Beispiele bzw. Sinnmöglichkeit zu formulieren, welche eine direkte Verbindung zum Thema „Motivation für schulisches Lernen“ ermöglichen soll.

Beispiel 1: Ganz von den Ursachen abgesehen, nehmen wir ein Kind, welches nicht motiviert ist, für die Schule zu lernen. Da wir ihm unsere Sinnvorstellungen nicht vorschreiben können, werden wir mit Fragen beginnen, welche uns helfen, die Sinnmöglichkeiten bei dem Kind zu wecken und zu mobilisieren.

1. Was machst du gerne (Aktivitäten)? Was macht dich glücklich (Erlebnisse)? Was ist das Wichtigste im Leben? Welche Personen sind dir wichtig? Welcher Beruf ist der Beste (vgl. Frankl 1971: 81)?
2. Was steht genau hinter diesen Antworten bzw. Glücksvorstellung? Wären auch diese oder jene Möglichkeiten für dich sinnvoll, wichtig oder toll (vgl. Kriz 2014: 223)?
3. Je nach Antworten des Kindes auf die vorherigen Fragen: Was muss vorhanden sein, damit du dir diese Aktivitäten leisten kannst? Was würdest du machen, damit du dieses Glück erreichen kannst? Was muss geschehen, damit bspw. deine Mutter (wenn der Sinn für das Kind Anerkennung durch die Mutter ist) auf dich stolz wird (vgl. Deor 2008: 53)?
4. Verbindung mit der Schule (am Beispiel der Anerkennung durch die Mutter): Wo hilft dir die Schule, damit deine Mutter auf dich für immer stolz wird. Würdest du diesen Stolz spüren, jedes Mal, wenn du deine Hausaufgaben machst? Wäre ein gutes Schulzeugnis ein grosses Geschenk für deine Mutter? Kann dich in diesem Zusammenhang der Verzicht auf Bequemlichkeit glücklich machen, weil das eine Investition in dein Lebenssinn ist. Was würde ausserdem deiner Mutter gefallen (vgl. Lukas 1998: 52)?

Im ersten Schritt war das Ziel, zusammen mit dem Kind Sinnmöglichkeiten zu ermitteln. Im zweiten Schritt wurde versucht, Sinnmöglichkeiten bzw. Sinnangebote zu erweitern, den Übersinn zu finden und diesen dem Kind bewusst zu machen. Im dritten Schritt wurde zusammen nach Umsetzungsmöglichkeiten gesucht und die Verantwortung für diese dem Kind gegeben. Im vierten Schritt wurde davon ausgegangen, dass der Lebenssinn für das Kind der

Stolz der Mutter auf es ist. Daraufhin wurde nach Beitragsmöglichkeiten des schulischen Lernens gesucht und das Kind zum Lernen angeregt.

Beispiel 2: Motivationslosigkeit durch zu schlechte Schulnoten, welche eine Klassenwiederholung unvermeidbar machen. Da das Kind keine Hoffnung mehr hat, fokussiert es sich nur auf das Negative. Nach Lindemann sieht ein Pessimist nur die leere Hälfte eines halb vollen Glases und ein Optimist sieht die volle Hälfte (vgl. Lindemann 2016: 86). Dieser Spruch soll im Folgenden dazu dienen, eine mögliche logotherapeutische Vorgehensweise verständlich zu erklären.



Abb. 8.1: Halb voll? Oder halb leer? (in: Heitzer-Priem 2015: o.S.)

Der Fokus des Kindes in unserem Beispiel ist auf das linke Glas in der Darstellung oben gerichtet. Es denkt also, dass das Glas halb leer ist und dies beeinflusst seine Motivation negativ. Bei dieser Vorgehensweise nach Logotherapie werden wir nicht darauf hinweisen, dass das Kind die volle Hälfte des Glases erkennen soll, sondern ihm (mittels eines Spruches) indirekt helfen, eine andere Wahrheit erkennen zu können:

„Die Hälfte des Wassers ist in einem anderen Glass.“ Dieser anonyme Spruch verdeutlicht die Grundhaltung der Logotherapie in einer bildlichen Vorstellung, denn nach Frankl hat sogar eine negative Situation einen Sinn und somit eine positive Seite (vgl. Frankl 2013: 90). Nun ist die Beraterische Fähigkeit der beratenden Person gefordert, indem sie sich mit dem Kind auf die Suche nach dem verlorenen Wasser macht. Nach dieser Logik sollte das Kind das andere Glas oder die anderen Gläser finden können, in denen sich das verlorene Wasser befindet. Sowie in dem Beispiel des Arztes, welcher sich nur auf den Verlust von seiner Frau fokussierte. Wie Frankl dem Arzt das andere Glas mit der anderen Hälfte des Wassers zeigte, werden wir auch den Schülerinnen und Schülern bei motivationsreduzierenden Ereignissen

helfen, herauszufinden, welche Sinnmöglichkeiten aus schlechten Ereignissen resultieren können (vgl. Frankl 2013: 90).



Abb. 8.2. Eigene Darstellung: Das Glas ist nicht halb leer, sondern die fehlende Hälfte des Wassers ist in einem anderen Glas, womöglich es durch Süsstoffe wertvoller wurde, als das normale Wasser.

Wie in obiger Darstellung kann das verlorene Wasser sogar in einem Glas sein, indem sich ein Süsstoff befindet oder das verlorene Wasser kann in einem kleineren Glas gefunden werden, welches keine leere Hälfte hat, sondern mit dem verlorenen Wasser überfüllt ist etc. Auf Beispiel 2 übertragen, wären folgende Sinnmöglichkeiten denkbar:

1. Lebenssinn: „Ein hoch angesehenes Berufsleben“. Im Falle schlechter Schulnoten kann das Kind merken, dass es bei der Klassenwiederholung die Möglichkeit hat, sich zu verbessern und den ersehnten Berufsweg zu erreichen (Mit einem knappen Bestehen hätte es einen nicht gewollten Beruf erlernen müssen).
2. Lebenssinn: „Soziale Anerkennung.“ Es hat nun die Möglichkeit, den Lehrkräften und anderen zu zeigen, wie gut es in diesen Prüfungen abschneiden kann.
3. Lebenssinn: „Ein wertvolles, buntes Leben.“ „Ich habe in meine Freizeit investiert und viel Schönes erlebt und Erinnerungen gesammelt, deshalb war die vergangene

Zeit auch sinnvoll. Jetzt ist die Schule dran, damit ich einen Beruf erlernen und mir noch weitere Erlebnisse ermöglichen kann.“

Die Beispiele sollen uns eine Orientierung geben, den Sinn in dem Negativen bzw. in dem Verlorenen zu finden und für die Motivation gegenwärtiger Aufgaben einzusetzen. Allein das Erkennen des Positiven in dem Negativen sollte eine fördernde Wirkung auf die Motivation des Betroffenen haben. Diese Beispiele und Hinweise sind Schlussfolgerungen, welche auf den vorherigen Darlegungen basieren und eine Widerspiegelung aus der Sichtweise des Verfassers sind.

Wenn es trotz allem nicht gelingt, einen Sinn zu finden bzw. das Kind von Sinnmöglichkeiten zu überzeugen oder den Sinnwillen zu wecken, ist es empfehlenswert, die möglichen Barrieren zu erkennen und im Vorhinein an diesen zu arbeiten. Die wichtigsten Sinnfindungsbarrieren liegen nicht „draussen“ sondern „drinnen“, in der eigenen Seele. Selbstmitleid, Trotz, Neid, Geltungssucht, Aggressivität, Masslosigkeit, Ichbezogenheit und Unwahrhaftigkeit zählen zu den Barrieren, die häufig vorkommen. Diese sind die Gegenspieler jener Gedanken, Gefühle und Handlungen. Wer z.B. gegen sich selbst lebt, verunmöglicht somit eine Sinnerfahrung im Leben (vgl. Böschmeyer 2000: 99).

8.2 Paradoxe Intention und Erwartungsangst

Wie in den Kap. 3.3 und 3.5 bereits erwähnt, ist auch die Erwartungsangst ein motivationsreduzierender Faktor des schulischen Lernens. In diesem Unterkapitel von Logotherapie wird versucht, durch Reduzierung bzw. durch Beseitigung der Erwartungsangst die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Die Anwendung paradoxer Intention bedarf im Voraus einer Vorbereitung. Diese soll nur dann angewendet werden, wenn das Kind mit dem schlimmstmöglichen Resultat von paradoxer Intention zurechtkäme. Zur Vorbereitung gehört die klassische Identifikation mit der Vorstellung: „Ich weiss wohl, dass nichts passieren kann, mir fehlt nur der Glaube.“ Zu dieser Vorstellung wird zusätzlich eine Trotzreaktion mobilisiert: „Jetzt reicht es mit der blöden Angst!“ Diese innere Reaktion ist dann der wirkungsvollste Boden für den Einsatz der paradoxen Intention (vgl. Kriz 2014: 225).

Da es grundsätzlich um die Erwartung geht, die zur Angst führt, soll bei der Bekämpfung der Problematik der Fokus auf die Erwartung gesetzt werden, weil sie den Teufelskreis am Laufen erhält und das Kind zwingt, ständig an das Gefürchtete zu denken, welches den

Wunsch und Motivation zum Lernen massiv hindert (vgl. Lukas 2006: 114). Die Erwartungsangst verursacht Unsicherheit, Verkrampfung und mehrere negativen Gefühle, welche zur Wiederholung des befürchteten Ereignisses beitragen. Mit jedem Wiedererleben der Angstsituation wird die Verzweiflung des Kindes verstärkt und schlussendlich wird es die Lösung in der Vermeidung der Schule und der schulischen Aktivitäten finden (vgl. ebd.: 110).

Bei der paradoxen Intention braucht das Kind nichts zu vermeiden, sondern es wird aufgefordert, seine befürchteten Situationen herbeizuwünschen bzw. diese sich vorzunehmen. Damit wird nach Bezeichnung von Frankl „der Angst der Wind aus den Segeln genommen“ und der Teufelskreis durchbrochen, denn die Situation wird innerlich nicht mehr als Angstsituation formuliert, sondern als etwas Wünschenswertes (Kriz 2014: 224f).

Es ist nicht leicht, ein Kind davon zu überzeugen, sich das zu wünschen, vor dem es fürchtet (vgl. Lukas 2011: 92). Je nach Situation und Entwicklungsniveau des Kindes kann eine spielerische Vorgehensweise gewählt werden. Dabei weiss das Kind nicht, dass es sich um die Methodik der paradoxen Intention handelt. Es lernt das erfundene bzw. angepasste Spielchen und setzt das um. Eine andere Variante wäre die Erklärung der Methode und eine gemeinsame Bestimmung der Vorgehensweise. Hier wird das Kind über die Hintergründe und Effekte der paradoxen Intention informiert (vgl. Fintz 2006: 30).

Damit die zwanghaften Gedanken der Erwartungsangst durch ein zusätzliches Herbeiwünschen nicht Panik auslösen und vom Kind als machbar gesehen werden, wird zusätzlich vom Humor Gebrauch gemacht. Denn das Lachen (wegen des Humors) schafft eine innere Distanz zum Belachten. Besonders wenn jemand über einen Teil von sich selbst lacht. Dies erfordert eine ausgereifte Selbstdistanzierungsfähigkeit. Die lachende Person fühlt sich klüger, weiss es besser, kann es durchschauen und sie ist nicht identisch mit dem Gegenstand seines Lachens. Schliesslich wird Lachen als Ausdruck einer Differenzierungsleistung empfunden. Was belacht wird, braucht nicht ernstgenommen zu werden (vgl. Lukas 2011: 92).

Anhand des folgenden Fallbeispiels von Frankl (2015: 45) wird es deutlich, was unter paradoxer Intention zu verstehen ist und wie der Humor integriert werden kann.

Ein junger Arzt konsultierte mich wegen seiner Angst, zu schwitzen. Wann immer er einen Schweissausbruch fürchtete, genügte diese Erwartungsangst schon, um starkes Schwitzen auszulösen. Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, leitete ich den Patienten an, immer dann, wenn ein Schweissausbruch erfolgte, sich bewusst vorzunehmen, den Leuten zu zeigen, wie stark er schwitzen konnte. Eine Woche später kam er wieder und berichtete, dass er immer,

wenn er jemanden traf, der seine Erwartungsangst auslöste, zu sich sagte: „Bisher habe ich nur einen Liter geschwitzt, aber jetzt werde ich mindestens zehn Liter Schweiß ausströmen!“ Das Ergebnis war, dass er sich, nachdem er vier Jahre lang an der Phobie gelitten hatte, nach nur einer einzigen Sitzung innerhalb einer Woche dauerhaft von seinen Symptomen befreien konnte.

Da jeder Druck einen Gegendruck hervorruft und dadurch der Angstzustand verstärkt wird, geschieht das Gegenteil, sobald das betroffene Kind aufhört, seine Zwangsgedanken zu bekämpfen und stattdessen versucht, sie durch Ironisierung lächerlich zu machen. Dadurch wird der Teufelskreis durchbrochen. Schliesslich wird der Angstzustand schwächer und verschwindet. Dies ermöglicht dem betroffenen Kind, nicht nur seine Angst zu belächeln und sich zu entspannen, sondern es wird diese Angst endlich ganz ignorieren können (vgl. ebd.: 50).

Von einem weiteren Fallbeispiel erzählt Lukas (2006: 116):

Eine meiner Studentinnen (...) erzählte mir folgendes: Sie sei in ihrer Kindheit von einem Hund gebissen worden. Seither habe sie massive Angst vor Hunden (...) Nachdem sie aber die paradoxe Intention kennengelernt habe, habe sie beschlossen, diese anzuwenden. Sie habe sich fest vorgenommen, am nächsten ihrem begegnenden Hund mit Todesverachtung vorbeizuschlendern und dabei innerlich mit ihm zu sprechen. „Los“ wollte sie ihm zurufen, „fletsch deine Zähne, zeig, was du kannst! So knusprige Beine wie meine bekommst du nicht alle Tage serviert! Sie habe es bei einem Mini-Dackel ausprobiert und im Gedanken noch mit ihm gesprochen, als er schon längst vorüber war: Ich bin wirklich sehr enttäuscht von dir! Gar nichts hast du Feigling fertig gebracht, nicht einmal den kleinsten Biss (...) Mittlerweile berichtete sie, sei ihre Angst völlig verschwunden.

Im schulischen Kontext könnte diese Methode beispielsweise bei folgenden Erwartungsängsten angewendet werden: Erwartungsängste wie Durchfall, Harndrang, Einnässen, in der gegebenen Zeit nicht fertig zu werden; Angst vor Misserfolg, vor Konfrontationen, vor engen Räumen, Präsentationangst, physische und psychische Reaktionen bei den Prüfungen (z.B. Zittern, Blockaden) und bei diversen negativen Ereignissen, welche wiederholt die ähnliche Erwartung auslösen (vgl. Schweitzer 1999: 16).

Eine schlussfolgernde Beispielformulierung für eine paradoxe Intention bei Erwartungsangst „sich in der Schule einzunässen“ könnte aus der Sicht des Verfassers wie folgt sein: Ich werde genug Wasser trinken und in die Schule gehen. Meine Klasse wird heute wohl die privilegierteste Klasse der Schule sein, denn ich werde die ganze Klasse bis zu den Fenstern mit dem Urin füllen und den anderen Schülerinnen und Schülern ein Schwimmbad schaffen. Da der Urin salzig ist, haben sie sogar Salzwasser und von den anderen Klassen kann ich

wegen des Salzinhalts einen höheren Eintrittspreis verlangen als die anderen Hallenbäder in der Stadt. Ich könnte sogar damit reich werden.

Die Anwendungskunst dieser sowohl verblüffend schlichten als auch verblüffend effektiven Methode sollte nicht unterschätzt werden. Für jedes Kind und Situation müssen richtige paradoxe Formeln gefunden werden. Die Formulierung erfordert besondere Sorgfalt und Fingerspitzengefühl. Nicht das Kind wird bei der Durchführung ausgelacht, sondern es selbst lacht aus (vgl. Lukas 2006:115).

Frankl weist ausdrücklich darauf hin, dass die paradoxe Intention kein Allheilmittel ist. Er bezeichnet sie jedoch als nützliches Mittel für die Behandlung bzw. Beratung Personen mit zwanghaften Gedanken, besonders in Fällen, denen eine Erwartungsangst zugrunde liegt (vgl. Frankl 2015: 47).

9 Vergleich, Grenzen und Voraussetzungen beider Theorien

Bei der Logotherapie ist die aktive Kooperation der Klientel mit einer Fachperson notwendig und kann erst als Ansatz für Motivationsförderung angewendet werden, wenn das Kind für diesen Schritt bereit und fähig genug ist. Ohne Bereitschaft des Kindes ist die logotherapeutische Vorgehensweise nicht einsetzbar. Darüber hinaus ist es fraglich, ob jedes Kind für sich einen Lebenssinn finden kann, der einen Beweggrund für seine Anstrengungen und für schulisches Lernen darstellen kann.

Bei dem Behaviorismus ist hingegen die direkte Kooperation des Kindes mit einer Fachperson nicht unbedingt notwendig, denn der gesamte Prozess läuft über Personen, die bereits im Leben des Kindes eine erzieherische Rolle haben. Dazu gehören bspw. Eltern, Lehrpersonen und andere Erziehungsberechtigte. Auch diese Personen sind in der Regel nicht in aktiver Kooperation mit dem Kind, sondern versuchen das Kind mit äusseren Reizen über einen längeren Zeitraum zu konditionieren bzw. für ein motiviertes Lernen zu beeinflussen. Da es sich beim Behaviorismus um Konditionieren handelt, stellt sich die Frage, ob dies ein Motivierungsprozess ist oder eine Art Manipulation, bei dem zwar das motivierte Lernen erreicht werden kann, aber die Selbstbestimmung des Kindes nicht beachtet wird. Ausserdem sind für den Einsatz des Behaviorismus zeitliche und materielle Ressourcen notwendig, welche sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern an die Grenzen ihrer Möglichkeiten bringen könnte.

Während der Behaviorismus das Bewusstsein leugnet und der Überzeugung ist, Gesetzmässigkeiten zu stellen, setzt die Logotherapie das Bewusstsein in den Mittelpunkt und versucht durch Bewusstmachung des Lebenssinnes einen Beweggrund beim Menschen zu finden. Bei der paradoxen Intention steht ebenfalls der bewusste Kampf mit der Erwartungsangst im Vordergrund.

Weder Logotherapie noch Behaviorismus ermöglichen Förderungshinweise für eine intrinsische Motivation. Keine dieser Theorien können die Motivation durch Förderung des Interesses am Lernstoff ermöglichen. Somit bleiben beide Theorien lediglich bei der extrinsischen Motivation.

Auch wenn die Behavioristen behaupten, Gesetze zu stellen (S. 15), können beide Theorien kein erfolgreiches Resultat bei der Motivationsförderung des schulischen Lernens versprechen, weil es sich dabei um das komplexe Wesen, den Menschen handelt, bei dem grundsätzlich von Regularitäten gesprochen werden kann, die nicht immer wie erwartet vorkommen können (vgl. Harm 2000: 34-37). Ausserdem basieren die hier herausgearbeiteten Förderungshinweise nicht auf direkte Forschungsergebnisse über Motivation des schulischen Lernens, sondern auf logische Schlussfolgerungen und sinngemässe Übertragungen jeweiliger Theorien in unterschiedlichen Kontexten.

10 Zusammenfassung

Motivation

Motive sind Beweggründe des Handelns und diese ermöglichen eine Orientierung, Ausdauer und Energie für die Tätigkeit. Die Motivation wird zwischen intrinsisch und extrinsisch unterschieden. Bei der intrinsischen Motivation führt die Person die Tätigkeit aus reinem Interesse an der Sache aus und die Durchführung der Tätigkeit selbst macht ihr Spass. Bei der extrinsischen Motivation liegt der Beweggrund nicht in der Tätigkeit selbst, sondern in wünschenswerten Konsequenzen, wie Anerkennung, Belohnung, Sinnerfüllung oder Vermeidung von Bestrafungen. Bei der extrinsischen Motivation möchte die Person die Handlung zu Ende bringen, um zum Genuss der Belohnungen zu kommen, aber bei der intrinsischen Motivation ist die Handlung selbst genussvoll, bei der die Person eher das Ende hinauszögern will.

Ursachen der Motivationslosigkeit für schulisches Lernen

Die Ursachen der Motivationslosigkeit für schulisches Lernen sind vielfältig. Die Leistungserwartungen der Gesellschaft, der Eltern und der Lehrpersonen, welche mit den Zielen, Bedürfnissen und Potenzialen des Kindes nicht übereinstimmen, stellt sich als häufigste Ursache heraus.

Diese Arbeit dient grundsätzlich nicht der expliziten Bekämpfung einzelner konkreten Ursachen der Motivationslosigkeit für schulisches Lernen, sondern liefert allgemeine Förderungshinweise. Die Bekämpfungsstrategien, welche in der Arbeit teils vorkommen, geschehen innerhalb der Möglichkeiten ausgewählter Ansätze.

Entwicklungsstufenmodell nach Piaget

Bei dem Entwicklungsstufenmodell von Piaget wird aufgezeigt, dass ein Kind ab dem ca. sechsten Lebensalter anfängt, logisch zu denken aber ein Denkvermögen auf Metaebene erst ab dem elften Lebensalter möglich ist. Dem Entwicklungsstufenmodell von Piaget kommt besonders bei der Logotherapie eine wesentliche Bedeutung zu, denn die Beratung unterschiedlicher Kinder über eine Sinnfindung bedarf der Kenntnisse über Kommunikation- und Denkvermögen der Kinder. Da bei dem Behaviorismus eher die konkreten Reize angewendet werden, ist das Wissen über dieses Modell nicht unbedingt notwendig, es sei denn, die Reize sind komplex und bedürfen einer Erklärung.

Förderungshinweise nach Behaviorismus

Gemäss Behaviorismus ist die Motivation des Menschen von aussen kontrollierbar. Diese kann anhand von Reizen oder Verstärkungen gesteuert werden.

Während beim klassischen Konditionieren das motivierte Lernen nur durch positive Reize zu assoziieren versucht wird, wird beim operanten Konditionieren von positiven und negativen Verstärkern Gebrauch gemacht, bei dem das Kind seine Wirkung auf die Umwelt erfährt und sich angemessen zu verhalten lernt. Durch Einsatz vom operanten Konditionieren lernt das Kind motiviert, weil es dadurch belohnt wird und/oder die Bestrafungen durch Lernen vermeiden kann. „Operantes Konditionieren ist ein Lernen am Effekt – nicht unbedingt nur am Erfolg, auch andere Effekte wie Misserfolg oder Wirkungslosigkeit zählen.“ (Schlag 2004: 28) Das klassische Konditionieren besagt hingegen, dass das Kind während des Lernens durch beliebte Reize z.B. durch Süssigkeiten konditioniert werden soll, sodass es sich während der Lerntätigkeit immer wohlfühlt und motiviert bleibt. Wie bei dem Hund-Experiment von Pawlow wird das Lernen als neutraler Stimulus (NS) mit Einsatz von Reizen zu einem konditionierten Stimulus (CS) und löst konditionierte Reaktion (CR) aus. Konditionierte Reaktion wäre hier das Wohlfühlgefühl des Kindes, immer wenn es anfang, zu lernen.

Förderungshinweise nach Logotherapie

In der Logotherapie geschieht die Motivationsförderung für schulisches Lernen durch Sinnfindung. Das Kind findet durch Hilfe einer Fachperson die möglichen Sinne im Leben und danach die Beitragsmöglichkeiten zu diesen Sinnen durch schulisches Lernen heraus. Da es diese Sinnmöglichkeiten nach seinen eigenen Werten und freiwillig findet, ist das Kind von diesen überzeugt, sodass es für das schulische Lernen auch schlechte Bedingungen, wie Verzicht auf momentane Vergnügungen und Bequemlichkeit in Kauf nehmen kann und trotzdem glücklich und motiviert bleibt. Darüber hinaus erweitert die Logotherapie den Blickwinkel eines Kindes so, dass es auch in negativen Situationen einen Sinn findet und sich dank dieser sinnvollen Seite des Negativen von den demotivierenden pessimistischen Gedanken entfernen und wieder die Energie bzw. die Motivation für sein schulisches Lernen finden kann.

Ausserdem liefert uns die Logotherapie Umgangsstrategien mit Erwartungsangst und zeigt auf, wie durch paradoxe Intention motivationsreduzierende Erwartungsängste im schulischen Kontext bekämpft werden können. Mittels der paradoxen Intention wünscht sich das Kind, anstatt Vermeidungsverhalten zu zeigen, die gefürchtete Situation in einer humorvollen Art und Weise herbei und durchbricht somit den Teufelskreis. Mit Worten von Frankl „Durch diese Vorgehensweise wird der Angst der Wind aus den Segeln genommen.“ (vgl. Frankl 2015: 45)

Bedeutung der Arbeit für die Soziale Arbeit und Anwendungsbereiche

Die Erwerbsarbeit ist in heutiger Gesellschaft ein zentraler Integrationsfaktor. Nebst Existenzsicherung ist sie auch eine Quelle der sozialen Anerkennung und Lebenssinn (vgl. Baechtold/ von Mandach 2007: 135). Die Teilnahme am Arbeitsmarkt ist in heutiger Gesellschaft stark von der Bildung abhängig. Deshalb ist die Förderung der schulischen Leistungen für Soziale Arbeit von grosser Bedeutung.

Von dieser vorgelegten Arbeit kann die Soziale Arbeit dadurch profitieren, dass ihr zwei theoretische Konzepte zur Verfügung stehen, die konkrete Hilfeplanungen für die Motivationsförderung des schulischen Lernens beinhalten.

Die Motivationsförderung des schulischen Lernens ist hauptsächlich ein Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit, zu deren primären Aufgaben Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern zählen (vgl. Grad/ Kammermeier 2012: 68). Nebst Schulsozialarbeit kann diese Arbeit auch eine Orientierung für Familienbegleitung und Erziehungsheime bei Motivationsproblemen der Kinder für schulisches Lernen bieten.

Bei einer logotherapeutischen Vorgehensweise ist eine direkte Beratung des Kindes durch Fachpersonen notwendig. Beim Einsatz von methodischen Konzeptionen des Behaviorismus sind die primären Kooperationspartner der Sozialarbeitenden in der Regel die Lehrkräfte und die Personen, welche im Leben des Kindes eine erzieherische Rolle haben.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abb. 5.1: Gerrig, Richard J./ Zimbardo, Philip G. (2008). Psychologie. 18. aktualisierte Auflage. München: Pearson.

Abb. 5.2: McLeod, Saul (2007). Skinner- Operant Conditioning. URL: <https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html> [Zugriffsdatum: 8. Oktober 2017].

Abb. 8.1: Heitzer-Priem, Ulrike (2015). Halb voll? Oder halb leer? URL: <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/fachkraeftesicherung/fachkraefte-blog/halb-voll-oder-halb-leer/> [Zugriffsdatum: 3. September 2017].

Tabellenverzeichnis

Tab. 5.1: Rudolph, Udo (2007). Motivationspsychologie. Workbook. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Literaturverzeichnis

Aulinger, Juliane (2009). Schulische Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Rolle des Besuchs vorschulischer Einrichtungen und der Familiensprache. München: Mensch und Buch Verlag.

Baechtold, Andrea/ von Mandach, Laura (2007). Arbeitswelten. Integrationschancen und Ausschlussrisiken. Zürich: Seismo.

Bednorz, Peter/ Schuster, Martin (2002). Einführung in die Lernpsychologie. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

Berk, Laura E. (2011). Entwicklungspsychologie. 5., aktualisierte Aufl. Hallbergmos: Pearson.

Bernet, Franziska (2012). Wie sieht die Pädagogik von morgen aus? Das flow-Prinzip als Grundlage einer ressourcenorientierten Erziehung. Marburg: Tectum Verlag.

Birkenbihl, Vera F. (2007) Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer. 47. erweiterte Aufl. Heidelberg: Gabal-Verlag.

Bodemann, Guy/ Perrez, Meinrad/ Schär, Marcel/ Trepp, Andrea (2004). Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. Bern: Hans Huber.

Böckmann, Walter (1980). Sinn-orientierte Leistungsmotivation und Mitarbeiterführung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Böschmeyer, Uwe (2000). Schule des Lebens. Wertorientierte Persönlichkeitsbildung in Theorie und Praxis. Ein Beitrag der Logotherapie zur Erwachsenenbildung. Hamburg: Libri Books on Demand.

Bruder, Klaus- Jürgen (2014). Gedanken zu Watsons (behavioristischem) Manifest- revisited. In: Mack, Wolfgang/ Lück, Helmut E./ Renner, Karl-Heinz/ Wolfradt, Uwe (Hg.). Behaviorismus und Erkenntnistheorie im psychologisch-historischen Kontext. Beiträge zur Geschichte der Psychologie. Frankfurt: Peter Lang. S. 11- 25.

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. URL: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Dokumente/Bilder/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheorienderMotivation-German.pdf [Zugriffsdatum: 20. Juni 2017].

Deor, Inga (2008). Der Mensch kann alles, wenn er nur will. Über die Freiheit des Menschen- auf den Spuren von Viktor Frankl und seiner Logotherapie und Existenzanalyse. Sofia: Ciela.

Escher, Daniel/ Messner, Helmut (2009). Lernen in der Schule. Ein Studienbuch. Bern: hep Verlag.

Eser Davolio, Miryam (2001). Viele Sprachen eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt.

- Fend, Helmut (1974). Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fend, Helmut (1997). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern: Hans Huber Verlag.
- Fend, Helmut (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa.
- Fintz, Annette Suzanne (2006). Die Kunst der Beratung. Jaspers` Philosophie in Sinnorientierter Beratung. Bielefeld und Locarno: Edition Sirius.
- Frankl, Viktor E. (1971). Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Psychotherapie für Laien. Freiburg: Herder.
- Frankl, Viktor E. (1994a). Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Neue, erweiterte Ausgabe. Berlin, München: Quintessenz.
- Frankl, Viktor E. (1994b). Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. München: Piper.
- Frankl, Viktor E. (2013). Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute. Freiburg: Herder.
- Frankl, Viktor E. (2015). Grundkonzepte der Logotherapie. Wien: Focultas.
- Fromm, Martin (2017). Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende. Münster/ New York: Waxmann
- Fürntratt, Ernst (1976). Motivation schulischen Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gasser, Peter (2000). Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis. Aarau: Verlag Sauerländer.
- Gerrig, Richard J./ Zimbardo, Philip G. (2008). Psychologie. 18. aktualisierte Auflage. München: Pearson.
- Götz, Thomas (2011). Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Grad, Silvia/ Kammermeier, Bernd (2012). Schule und Jugendhilfe – Wie passt die Methode des Trainingsraumes in das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit? In: Braches-Chyrek, Rita/ Lenz, Gaby/ Kammermeier, Bernd (Hg.). Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Band 3. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 63- 91.
- Hahn, Udo (1994). Sinn suchen- Sinn finden. Was ist Logotherapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Harm, Volker (2000). Regularitäten des semantischen Wandels bei Wahrnehmungsverben des Deutschen. Stuttgart: Steiner.

Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz (2010). Motivation und Handeln. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.

Höper, Regina (2010). Die Rolle der Geschlechter in der arabischen Welt in Bildung und Beruf. In: Kessler, Hildrun/ Weissmeier, Brigitte (Hg). Kultur des Aufwachsens- Soziale Arbeit, Bildung und Religion in Jordanien, Libanon und Deutschland. Ein friedenspädagogisches Studienprojekt der Evangelischen Hochschulen zum interkulturellen und interreligiösen Lernen im Nahen Osten. Berlin: Lit Verlag. S. 201- 203.

Kegan, Robert (1986). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt.

Knörzer, Wolfgang (1976). Lernmotivation. Ein interdisziplinärer Ansatz zur Theorie der Lernmotivation. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Kreuz, Franz (1982). Im Anfang war der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie. Franz Kreuzer im Gespräch mit Viktor E. Frankl. Wien: Franz Deuticke.

Kriz, Jürgen (2014). Grundkonzepte der Psychotherapie. 7., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Lau, Uwe (1991). Weiss ich nicht- Will ich nicht- Keine Lust. In: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse. Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht. Budapest: Interpress. S. 148- 152.

Längle, Alfried (1990). Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung aus Existenzanalytischer Sicht. Budapest: Interpress.

Lefrancois, Guy R. (2003). Psychologie des Lernens. 3. unveränderte Aufl. Berlin: Springer.

Leonhard, Hans-Walter (1978). Behaviorismus und Pädagogik. Kritik behavioristischer Psychologie und ihrer Anwendung in der Pädagogik. Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindemann, Holger (2016). Die grosse Metaphern- Schatzkiste. Band 1: Grundlagen und Methoden. Systemisch arbeiten mit Sprachbildern. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lukas, Elisabeth (1980). Auch dein Leben hat Sinn. Logotherapeutische Wege zur Genesung. Mit einem Vorwort von Viktor E. Frankl. Breisgau: Herder.

Lukas, Elisabeth (1998). Wertfülle und Lebensfreude. Logotherapie bei Depressionen und Sinnkrisen. München, Wien: Profil Verlag.

Lukas, Elisabeth (2006). Lehrbuch der Logotherapie. 3. Aufl. München, Wien: Profil Verlag.

Lukas, Elisabeth (2011). Der Schlüssel zu einem sinnvollen Leben. Die Höhenpsychologie Viktor E. Frankls. München: Kösel.

Lüdtke, Oliver (2006). Persönliche Ziele junger Erwachsener. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Detlef H. Rost (Hg). Münster: Waxmann.

- Manzur, James E. (2006). Lernen und Verhalten. 6., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium.
- Mietzel, Gerd (2007). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarbeitete und erweiterte Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Piaget, Jean (1995). Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prenzel, Manfred (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim/ Mandl, Heinz (Hg). Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle: Huber. S.11-22.
- Raskop, Hedwig (2005). Die Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls. Systematisch und Kritisch. Wien: Springer.
- Rheinberg, Falko/ Vollmeyer, Regina (2012). Motivation. 8., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohr, Winfried (2009). Viktor E. Frankls Begriff des Logos. Die Sonderstellung des Sinnes in Substanz- und Relationsontologie. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Rosemann, Herrmann (1974). Motivation. Arbeitshefte für Psychologie. Motivationstheorien: Lern- und Leistungsmotivation, Aggression, Angst, Frustration, Konflikt und Widerspruch. Motivierung im Unterricht. Band 6. Berlin: Pöhl Verlag.
- Roth, Gerhard (2011). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Rudolph, Udo (2007). Motivationspsychologie. Workbook. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlag, Bernhard (2004). Lern- und Leistungsmotivation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schlag, Bernhard (2013). Lern- und Leistungsmotivation. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Siebert, Horst (2006). Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Skinner, B. F. (1978). Was ist Behaviorismus? Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Skinner, B.F. (2008). Entwurf einer Verhaltenstechnologie. In: Oehler, Regina/ Bernius, Volker/ Wellmann, Karl-Heinz (Hg) Wer wir sind und wie wir sein könnten. Freiburg: Herder GmbH. S. 107- 115.
- Streit, Philip (2016). Ich will nicht in die Schule. Ängste verstehen und in Motivation verwandeln. Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, Wolfgang (1999). Ergänzungen und Nachträge zu Stauffers Symptomen-Verzeichnis. Stuttgart: Sonntag.

Vollmeyer, Regina/ Brunstein, Joachim (Hg) (2005). Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer.

Wagner, Jakob/ Zander, Martin (2010). Familie im Islam. In: Kessler, Hiltrun/ Weissmeier, Brigitte (Hg). Kultur des Aufwachsens- Soziale Arbeit, Bildung und Religion in Jordanien, Libanon und Deutschland. Ein friedenspädagogisches Studienprojekt der Evangelischen Hochschulen zum interkulturellen und interreligiösen Lernen im Nahen Osten. Berlin: Lit Verlag. S.91-102.

Widulle, Wolfgang (2012). Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen. 2., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: Springer.

Woolfolk, Anita (2014). Pädagogische Psychologie. 12. Aufl. Hallbergmoos: Deutschland.

Watson, John B. (1930). Der Behaviorismus. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Ehrenwörtliche Erklärung



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Bachelor Thesis

Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis

Name, Vorname:

Usta Tahsin

Titel der Bachelor Thesis:

Kinder mit geringer Motivation für schulisches Lernen

Untertitel:

Förderungshinweise auf den Grundlagen von Behaviorismus und Logotherapie

Begleitung Bachelor Thesis:

Korthaus Achim

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum: 29. 12. 2017

Unterschrift:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Usta Tahsin', written over a horizontal line.