Zeitschrift: Mobile : die Fachzeitschrift für Sport
Herausgeber: Bundesamt für Sport ; Schweizerischer Verband für Sport in der Schule
Band: 9 (2007)
Heft: 4

Artikel: Eine milde Form der Besessenheit
Autor: [s.n.]
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-991856

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Eine milde Form der Besessenheit

Aus Freude am Handeln // Was wirklich zum Sporttreiben motiviert: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit. Greift diese Zauberformel im Sportunterricht, verwandeln sich Schüler/-innen von lustlosen Nörglern zu Bewegungsbegeisterten. Die Chancen dazu sind zumindest sehr gross.

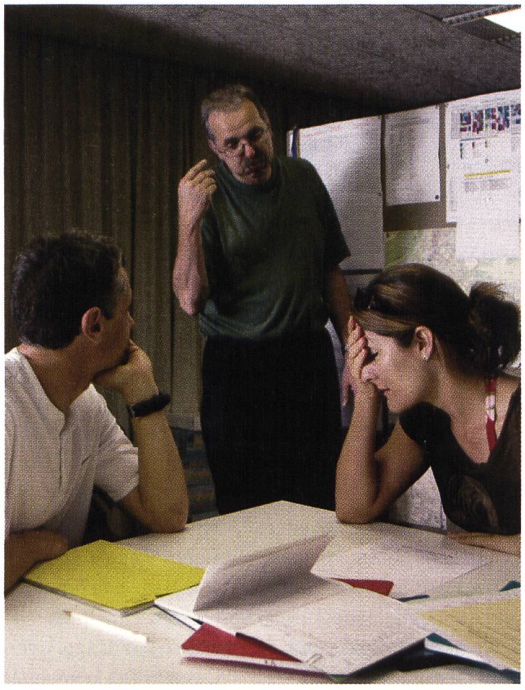
Montagmorgen, 8.45 Uhr: Gespräch in der Lehrergarderobe nach beendeter Sportstunde.

Lehrer A: Jeden Montag dieses Theater ...

Lehrer B: Unmotivierte Schüler? Hing die Hälfte nur rum?

Lehrer A: Ich bemühe mich um eine interessante Lektion, und zum Dank ernte ich lange Gesichter.

Lehrer B: Das kommt mir doch irgendwie bekannt vor.



▶ Haben Sie es auch schon erlebt, dass einige Schüler, anstatt mitzuturnen nur herumstehen, plaudern und bei jeder Aufforderung mürrisch werden und herummeckern? – Dann haben Sie Motivationsdefizite beobachtet. Kennen Sie es aber auch, dass einige Schüler mit viel Freude, Begeisterung und vollem Einsatz dabei sind? – Dann haben Sie Motivation im Schulalltag erlebt.

Freudvolles Engagement wecken

Motivation bestimmt das Engagement, die Anstrengung und die Leistung entscheidend mit. In der wissenschaftlichen Psychologie versteht man unter Motivation ein Verhalten, das auf ein Ziel hin ausgerichtet ist und sich durch Ausdauer bei dessen Verfolgung kennzeichnet (Rheinberg, 2000). Bei sehr starker Motivation wie beispielsweise dem Flowerleben (Csikszentmihalyi, 1990) fühlen sich Menschen sogar absorbiert durch die Handlung, die fliessend (daher der Begriff «flow»), ohne jegliche Willensanstrengung fast automatisch abläuft. De Charms (1979) spricht im Zusammenhang mit Motivation bezeichnenderweise von einer «milden Form von Besessenheit». Im Alltag sind aber Menschen jedoch nicht immer freudvoll engagiert. Sie zeigen Motivationsdefizite oder sogar starke Aversionen gegenüber bestimmten Handlungen wie beispielsweise dem Sporttreiben.

Während in der Alltagssprache vereinfacht meist zwischen motivierten und unmotivierten Schülern unterschieden wird, bietet die Motivationspsychologie ein breites und differenziertes Erklärungsspektrum. Eine sehr einflussreiche Theorie, die von einem Kontinuum der Motivation ausgeht – an dessen einem Ende die totale Amotivation und am anderen Ende die intrinsische Form steht –, ist die Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan, 1985). Die Stufen des Kontinuums lassen sich aus dem folgenden fiktiven Dialog erahnen (s. rechts).

Fotos: Daniel Käsermann

In der Schülergarderobe.

A: Die Sportstunden könnte man wirklich aus dem Stundenplan kippen!

I: Wie ...?

A: Ja, Sporttreiben bringt nun wirklich nichts!

E: Turnen ist zwar nicht mein Lieblingsfach, aber in keinem anderen Fach kriegt man mit so wenig Aufwand eine gute Note.

I: Du hast wohl immer nur die blöden Noten im Kopf! Ist doch toll, sich zu bewegen und einfach etwas Spass haben.

A: Da schlaf ich doch lieber eine Stunde länger.

I: Schlafen kann ich in der Nacht. Am Tag will ich Action und Fun.

Von «Nullbock» zu purem Spass

Dieser Dialog demonstriert verschiedene Beweggründe, die Schüler/-innen zum Sportunterricht bewegen oder aber eben nicht dazu bewegen. Die Statements lassen sich den Stufen des Kontinuums der Motivation nach Deci und Ryan (1985) zuordnen (s. Abb. 1, Seite 12).

Schüler A (Amotivation) – gar keine Absichten

Am einen Ende des Kontinuums befindet sich die Amotivation, ein Zustand, in welchem die Anreize der Handlung fehlen oder negativ sind. Hier hat der Schüler keine Absichten, sich sportlich zu betätigen. Fallen die äusseren Rahmenbedingungen weg, die ihn zum Sporttreiben veranlassen, würde er vermutlich das Sporttreiben unterlassen.

Schüler E (Extrinsisch) – auf Druck handeln

Handlungen werden nur ausgeführt, um entweder Belohnungen zu erhalten oder eine Bestrafung zu umgehen. Sie sind also von äusseren Faktoren gesteuert, und ihnen liegt immer ein Zweck zugrunde. In diesem Falle ist der externe Beweggrund die gute Note. Würde diese Belohnung wegfallen, bestünde kein Anlass zum Handeln mehr.

Eine zweite Form der extrinsischen Motivation ist die extrinsisch-selbstbestimmte Handlung. Hier wird nicht aufgrund eines äusseren, fremdbestimmten Drucks, sondern aufgrund eines inneren, «selbstbestimmten» Drucks gehandelt. Die Schülerin/der Schüler betätigt sich sportlich, weil es sich einerseits gehört (Sportunterricht ist obligatorisch = extrinsisch), gleichzeitig erachtet die Person selbst das Verhalten als wichtig und wertvoll (sportlich zu sein, ist ein wichtiger persönlicher Wert = selbstbestimmt). Diese zweite Form der extrinsischen Motivation ist schon stärker in Richtung des intrinsischen Pols des Kontinuums anzusiedeln, doch auch hier bestimmt immer noch der Zweck die Handlung.

Schüler I (Intrinsisch) – Handeln aus purer Freude

An diesem Pol befindet sich der erwünschte Zustand auf dem Kontinuum der Motivation. Hier steht bei der Handlung kein Ziel oder Zweck mehr im Vordergrund. Der Reiz liegt in der Tätigkeit selbst, die Schülerin/der Schüler handelt also, weil ihr/ihm die Tätigkeit Spass bereitet.

Intrinsische Motivation hat sich in vielen Studien in verschiedenen Kontexten (Schule, Arbeit, Freizeit) als wichtig herausgestellt, da Schüler/-innen mehr Engagement zeigen, die Fehlzeiten geringer sind, bessere Leistungen erbracht werden, da letztendlich mehr Spass und Freude erlebt wird.

Wie aber ist dieser erstrebenswerte Zustand der Motivation zu erreichen? Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit intrinsische Motivation ermöglicht wird? //

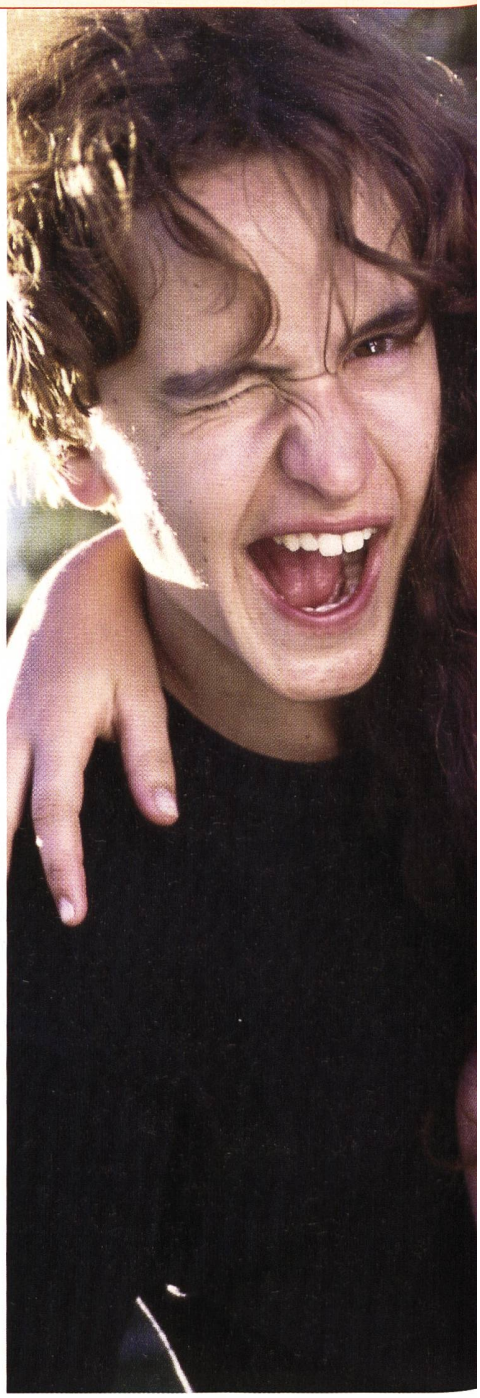


Foto: Brand X Pictures

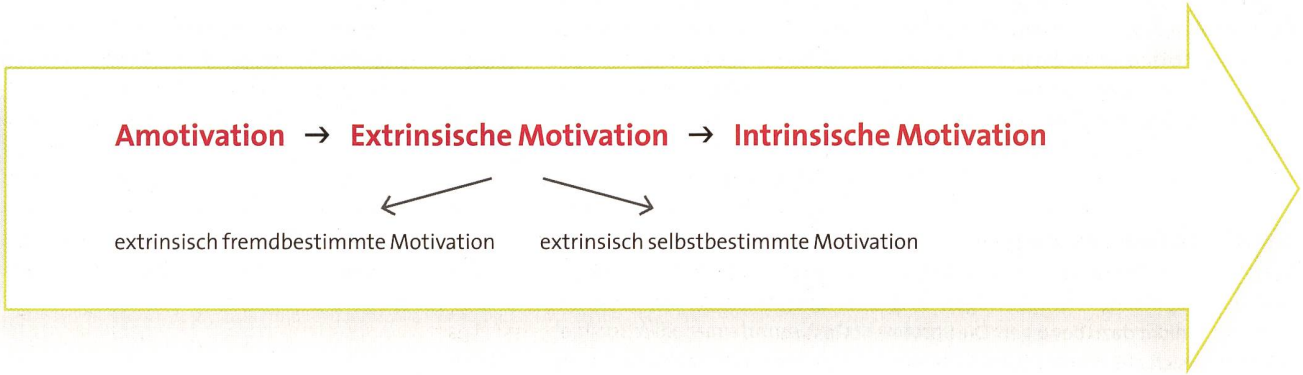
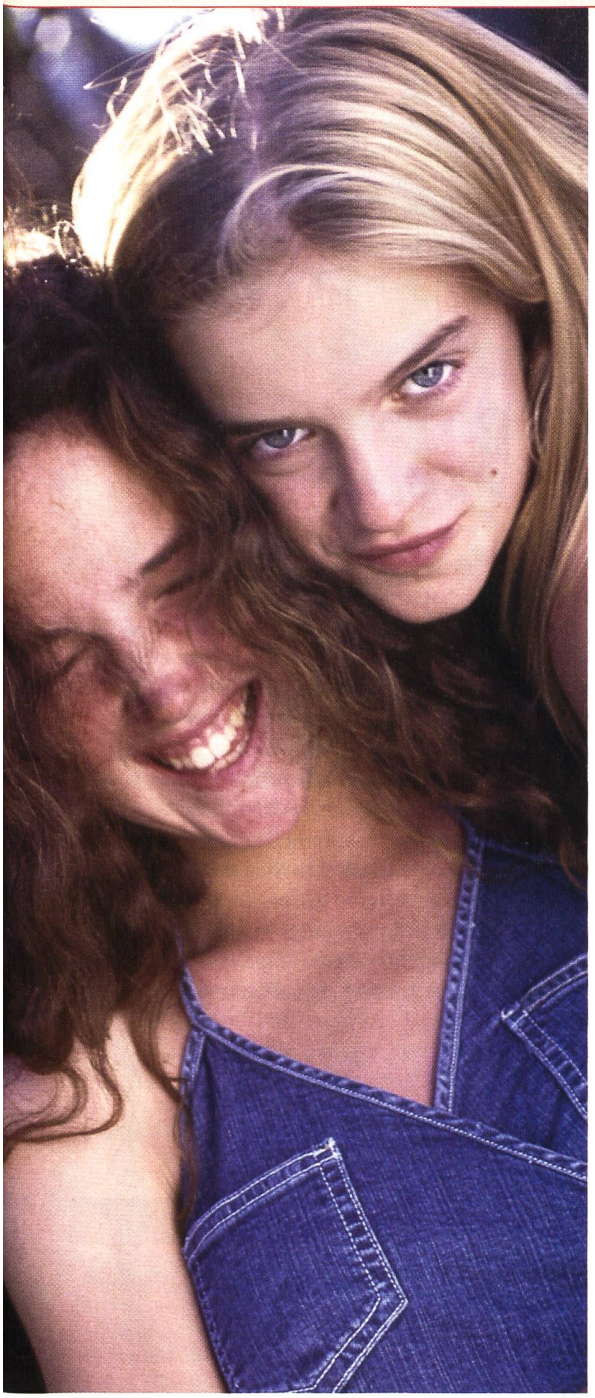


Abb. 1: Das Kontinuum der Motivation von totaler Amotivation bis intrinsischer Motivation. Um die Schüler/-innen von einem Ende zum anderen zu bewegen, sollten ihre Grundbedürfnisse erkannt und befriedigt werden.



Kennen Sie die Zauberformel?

Nach dem Duschen treffen sich einige Schüler auf dem Pausenplatz und unterhalten sich über die Sportstunde.

AUT: Ich fand den Parcours genial mit den vielen Auswahlmöglichkeiten. Ausserdem hat die Lehrerin einigen von uns die Verantwortung übertragen, jeder musste auf eine Gruppe achten. Das empfand ich auch als echt cool.

KOM: Auch mir hat die Turnstunde gefallen. Mir wird der Posten in Erinnerung bleiben, an dem es darum ging, wer die Kletterwand am schnellsten hochklettern und nur die orangefarbenen Griffe benutzen kann. Habt ihr bemerkt, dass es beim zweiten Mal schon viel besser ging als beim ersten Mal?

SE: Den Parcours fand ich nicht besonders gut. Sehr positiv war aber, dass ich mit meinen Freunden in der Gruppe war beim Abschlussspiel. Da habe ich mich wirklich wohl gefühlt. In unserer Gruppe hatten wir total Spass!

▶ In dieser Szene werden drei Grundbedürfnisse beschrieben, deren Befriedigung nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) einen entscheidenden Einfluss auf die intrinsische Motivation, die geistige Entwicklung und das Befinden haben. Die drei Grundbedürfnisse: Autonomie **(AUT),** Kompetenz **(KOM)** und soziale Eingebundenheit **(SE)**.

Theorie mit Praxis verknüpfen

Werden die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie befriedigt, fühlen sich Menschen verantwortlich und wirkungsvoll in der eigenen Lebensgestaltung. Dies wiederum führt zu persönlichem Wachstum, positiven Gefühlen und Lebenszufriedenheit. In ihrer Theorieentwicklung beziehen Deci und Ryan das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit als drittes angeborenes Bedürfnis mit ein: Um einer Gruppe anzugehören, übernehmen Menschen die Standards, Erwartungen oder Wünsche dieses sozialen Gefüges.

Das Grundprinzip praktischer Interventionsmassnahmen auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen ist einfach: Gelingt es Bedingungen zu schaffen, welche die drei Grundbedürfnisse befriedigen, steigt die intrinsische Motivation. Für die Gestaltung einer Sportlektion heisst dies: Eine Lehrkraft kann die intrinsische Motivation der Schüler beeinflussen, indem sie Lektionen so gestaltet, dass das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit angesprochen und befriedigt wird.

Lehrpersonen erproben in ihrem Schulalltag vieles und sind somit indirekt schon selbst Experten für die Umsetzung motivationaler Prinzipien. Nun gilt es, diese Erfahrungen mit der Theorie zu verknüpfen. Die Lehrperson sollte seine eigenen Massnahmen in Hinblick auf die theoretischen Annahmen reflektieren und umgekehrt den Erklärungswert der Theorie für den praktischen Alltag prüfen. //

Autonomie – Ich will selbst bestimmen!

Ich fand den Parcours genial mit den vielen Auswahlmöglichkeiten. Ausserdem hat die Lehrerin einigen von uns die Verantwortung übertragen, jeder musste auf eine Gruppe achten. Das empfand ich auch als echt cool.

▶ Das Bedürfnis nach Autonomie drückt sich darin aus, dass Menschen (mit)bestimmen wollen. Menschen wollen ihr Leben aktiv gestalten und selbst die Urheber ihrer Handlungen sein. Autonomieerleben im Schulkontext kann gewährleistet werden, indem die Schüler-/innen zum Beispiel an Entscheidungen teilhaben, an Zielsetzungen partizipieren können, indem ihnen Wahlfreiheiten gelassen und Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Zahlreiche Studien bestätigen, dass die Förderung von Autonomie die intrinsische Motivation erhöht.

Einschränkungen durch Schulalltag

Diesen Kernannahmen einer wissenschaftlichen Theorie (Deci und Ryan) liegt ein humanistisches Menschenbild zugrunde, das unumstritten wichtige menschliche Werte beinhaltet. Trotzdem: Den Schülerinnen und Schülern mehr Autonomieerleben zu ermöglichen, ist im Schulalltag häufig nicht ganz einfach: Die Lernziele und teilweise die Lernwege sind durch den Lehrplan festgelegt und nicht selbst zu bestimmen. Zudem entscheiden sich Menschen nicht immer für das, was für sie persönlich am Besten ist. Gewisse Kinder würden uneingeschränkt Süssigkeiten konsumieren und ihrer Gesundheit schaden, einige Jugendliche in der Pubertät würden vermutlich bei freier Wahl auf gesundheitsfördernde Bewegung im Sportunterricht verzichten.

Fremdbestimmung scheint also zu einem gewissen Grad notwendig und nützlich. Letztendlich ist der Schulbesuch an sich nicht freiwillig, sondern wird durch Gesetze (fremd)bestimmt. Der Spielraum, der zur Entfaltung und Förderung intrinsischer Motivation im Schulkontext möglich ist, scheint enger als zum Beispiel im Freizeitbereich, der von den Schülern tatsächlich zwangloser bestimmt werden kann. Dennoch ist die Förderung intrinsischer Motivation durch Erhöhung der Autonomie im Schulkontext auf vielfache Art und Weise möglich. //

Handlung	Wirkung	Umsetzung
Miteinbezug bei der Jahresplanung: Können Lehrinhalte von den Schülern gewählt werden oder die zeitliche Abfolge mitbestimmt werden?	■ Schüler erleben aktive Selbstbestimmung. ■ Vermittelt Respekt und Wertschätzung. ■ Schüler übernehmen Verantwortung für ihre Lehrinhalte.	Alle Freiräume und Wahlmöglichkeiten, die die Lehrplanziele bieten, mit den Schülern zur freien Gestaltung nutzen!
An Entscheidungen teilhaben lassen, z.B. neue Regeln mit den Schülern verfassen und ausprobieren.	■ Ermöglicht Autonomie; reduziert Fremdbestimmung. ■ Erhöht das Commitment zu den Regeln.	Neue Spielregeln gestalten, die auch leistungsschwache Schüler mit einbeziehen; neues Konditionsspiel mit eigenen Regeln gestalten.
An individueller Zielsetzung partizipieren lassen: Ein von den Noten unabhängiges individuelles Ziel setzen lassen.	Individueller Erfolg bei selbstbestimmtem Ziel wird erlebbar.	Individuelles Ziel: Weitsprungleistung vor dem Training messen und sich selbst ein Ziel setzen. Wurde das Ziel durch das Training erreicht? Wie? Warum nicht?
An Gemeinschaftszielen partizipieren lassen: Klassenziele setzen.	Fördert Auseinandersetzung mit Selbstbestimmungswünschen Einzelner und zeigt, dass sie miteinander abgeglichen werden müssen.	Klassenziel: Das zu lange dauernde Duschen und Umziehen, das Auf- und Abbauen von Geräten beschleunigen. Wie schnell wollen wir das als Klasse schaffen und wann im Schulzimmer sein?
Allgemeine Wahlfreiheiten bieten.	Schon kleine Wahlmöglichkeit wirken durch die Wahrnehmung von Selbstbestimmung motivierend.	Als Stundenabschluss für die letzten 15 Minuten stehen zwei Möglichkeiten zur Wahl.
Besondere Wahlfreiheiten bieten: Geburtstagskind darf 20 Minuten selbst gestalten.	■ Schüler können selbst bestimmen (Rechte), müssen jedoch auch planen (Pflichten). ■ Zeigt dem Lehrer Präferenzen für Sportarten.	Geburtstagskind vereinbart im Vorfeld die individuelle Gestaltung seines 20-Minuten Geburtstagsguthabens. Evtl. Guthaben von mehreren Schülern zusammenlegen lassen, falls aufwändigere Spiele gewünscht sind.

Soziale Eingebundenheit – Ich will dazugehören!

Den Parcours fand ich nicht besonders gut. Sehr positiv war aber, dass ich mit meinen Freunden in der Gruppe war beim Abschlussspiel. Da habe ich mich wirklich wohl gefühlt. In unserer Gruppe hatten wir total Spass!

▶ Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit drückt sich darin aus, dass Menschen sich als Teil des sozialen Umfeldes wahrnehmen und erleben möchten. Sie möchten einer Gruppe angehören, in der sie als gleichberechtigte Mitglieder Wertschätzung und Anerkennung erfahren und ein Zusammengehörigkeitsgefühl erleben. Die für Schüler täglich präsente soziale Gruppe Gleichaltriger ist die ihrer Mitschüler. Obwohl sich Gruppenzugehörigkeiten selbstverständlich auch ohne das Zutun der Lehrerin bilden, können dennoch Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen dies auch für sozial weniger eingebundene Schüler einfacher wird.

Keine Aussenseiter schaffen

Zu vermeiden, dass sich eine Klasse in leistungsstarke Schüler und leistungsschwache Sportler trennt, ist eine der grossen Herausforderungen für den Sportunterricht. Durch diese Einteilung wird die soziale Einbindung für weniger sportbegabte Schüler schwierig oder führt sogar zum Ausschluss aus der Gruppe. Eine heikle Situation ist beispielsweise das Wählen von Mannschaftsmitgliedern, das entweder nach dem Kriterium Sympathie oder nach dem Kriterium Leistung erfolgt. Als Letzter in eine Mannschaft gewählt zu werden oder gar nur mit Widerwillen ins Team aufgenommen zu werden, ist ein klares Zeichen von entweder mangelnder Beliebtheit, schlechter Leistung oder im ungünstigsten Falle von beiden Kriterien.

Anstatt einen sozialen Vergleichsmassstab der Leistung anzulegen – also Schüler miteinander zu vergleichen – bietet sich eine individuelle Bezugsnormorientierung an. Hier wird der Lern- und Leistungsfortschritt individuell und unabhängig von den Leistungen anderer beurteilt. Der Schüler wird sozusagen mit seiner eigenen Leistung in der Vergangenheit verglichen. Selbst wenn ein Schüler im sozialen Vergleich sehr schlecht abschneidet (und z.B. als Letzter gewählt wird), wird die Rückmeldung eines individuellen Leistungsfortschritts durch den Lehrer als positives Feedback gewertet, das sehr motivierend wirkt. //

Handlung	Wirkung	Umsetzung
Teamgeist in Mannschaftssportarten fördern.	Im Team geht es darum, *gemeinsam* zu gewinnen oder zu verlieren. Das Mitmachen jedes Einzelnen zählt.	Unterstützung, Rücksicht und Engagement für andere als Wert kommunizieren. «Einer für Alle, Alle für Einen».
■ Mannschaften nicht wählen lassen, sondern bilden. ■ Schüler Vorschläge für gerechte Mannschaftsbildung bringen lassen (erhöht das Commitment für die Methode).	Es entstehen nicht immer dieselben Teams. Dadurch wird der Austausch zwischen Schülern über ihre üblichen Gruppen hinaus gefördert. Es wird vermieden, dass einige Schüler immer erst zum Schluss gewählt werden.	Mannschaften anhand von Kriterien bilden: Nummerieren/Durchzählen/Anfangsbuchstabe des Namens/Geburtsmonat/... Als Hausaufgabe Schüler Arten der gerechten Mannschaftsbildung generieren lassen.
Übliche Punktesysteme verändern: Der individuelle Lernfortschritt jedes Schülers zählt als Punkt.	■ Sensibilisierung der Schüler für Lernfortschritte anderer. ■ Hier können sogar leistungsschwächere Schüler am meisten «punkten» und erlangen offene Anerkennung für Leistungsfortschritte.	Im Weitsprung: Leistungsstarker Schüler: 10 Punkte für 3.20m (9 Punkte für 3.00m, etc.); Leistungsschwacher Schüler: 10 Punkte für 2.40m (9 Punkte für 2.00 m, etc.). Punkte in Teams sammeln und gegenseitiges Anfeuern befürworten. Wichtig: Punktesystem vorher transparent machen und gut erklären.
Einführen von neuen Sportarten und Spielen, bei denen Schüler kein Vorwissen haben.	■ Alle Schüler sind Anfänger. ■ Andere Schüler können sich durch Fähigkeiten, die das neue Spiel verlangt, hervorheben.	Schüler denken sich in Gruppen neue Spiele aus, die sie ihren Mitschülern vorstellen: z.B. Baseball, Ultimate...
Klasse gegen andere Klassen antreten lassen.	■ Die Schüler einer Klasse werden zur «Ingroup», die der anderen Klasse zur «Outgroup». – Zusammenhalt der Schüler derselben Klasse wird gestärkt. – Wichtig: Konkurrenzsituation zur «Outgroup» am Ende wieder auflösen.	■ Organisieren eines Sporttags. ■ Beim Abschlussspiel «In- und Outgroup» wieder vermischen.

Kompetenzerleben – Ich kann etwas!

Auch mir hat die Turnstunde gefallen. Mir wird der Posten in Erinnerung bleiben, an dem es darum ging, wer die Kletterwand am schnellsten hochklettern und nur die orangefarbenen Griffe benutzen kann. Habt ihr bemerkt, dass es beim zweiten Mal schon viel besser ging als beim ersten Mal?

▶ Die Äusserungen des fiktiven Schülers KOM deuten auf eine Auseinandersetzung mit dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben hin. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ist das zweite von Deci und Ryan postulierte Grundbedürfnis. Menschen wollen erleben, wie sich ihre Kompetenzen im Umgang mit der Gestaltung ihrer Umwelt entwickeln. Sie wollen besser werden, sich an persönlichen Massstäben ereifern und sich mit anderen messen, um Rückschlüsse auf die eigene Kompetenz gewinnen zu können.

Kompetenz kann erlebt werden, wenn die erbrachte Leistung und die Veränderung dieser Leistung messbar sind. Dies geschieht durch Feedbacks, Rückmeldungen durch Peers, mit Schulnoten, Anzahl von Fehlern. Im Sportunterricht kann das auch anhand von physikalischen Einheiten (Länge, Höhe, Geschwindigkeit) gemessen werden.

Leistungsfeedback mit Tücken

Eine Möglichkeit zur Förderung des Kompetenzerlebens von Schülern, die unmittelbar durch das Lehrerverhalten beeinflussbar ist, ist das Leistungsfeedback, das sich auf Erfolge oder aber auf Misserfolge beziehen kann. In der Attributionsforschung (z.B. Weiner und Kollegen) ist belegt, dass sich nach einem Erfolg, eine internale und stabile Ursachenzuschreibung im Sinne von «Ich als Person (internal) mit meinen Fähigkeiten (stabil) bin verantwortlich für den Erfolg!» äusserst günstig auf die zukünftige Motivation und das Befinden auswirken.

Dieselbe Ursachenzuschreibung ist im Falle eines Misserfolgs jedoch sehr ungünstig für das Befinden und für die zukünftige Motivation in ähnlichen Aufgaben. Eine Ursachenzuschreibung im Sinne von «Ich als Person (internal) mit meiner Unfähigkeit (stabil) trage die Schuld an meinem Versagen» entmutigt dazu, es in einer zukünftigen Situation einfach noch einmal zu versuchen.

Für Misserfolge im Lernkontext ist eine internale, aber variable Ursachenzuschreibung die motivationsförderlichste. Die Ursache

Handlung	Wirkung
Klare Leistungskriterien präsentieren.	Macht eine Sportart und den Kompetenzzuwachs und Leistungsverlauf messbar.
Verbale Anerkennung.	Bekräftigt das Gefühl der Kompetenz.
Individuelle mittelschwere Aufgaben stellen.	Mittelschwere Aufgaben werden als Herausforderung angesehen. Jeder Schüler kann sich auf seiner Schwierigkeitsstufe Kompetenz aneignen.
Individuelle statt soziale Bezugsnormen zur Leistungsbewertung.	Individuelle Kompetenzzuwächse werden honoriert, selbst wenn die Gesamtleistung unter der Durchschnittsleistung der Klasse liegt.
Aufgaben innerhalb der Gruppe zuteilen.	Förderung der individuellen Kompetenz. Jeder muss Verantwortung übernehmen.
Motivierende Rückmeldungen geben: für Erfolge die Person mit ihren Fähigkeiten verantwortlich machen (internal-stabile Attribution); für Misserfolge variable Faktoren der Person (z.B. mangelnde Anstrengung, schlechter Tag; internal-variable Attribution) oder externale Faktoren (z.B. Pech, schlechtes Material) als Ursache anführen.	Erfolgserwartungen werden gestärkt; positives Befinden wird gefördert und negatives Befinden gemildert.
Hausaufgabe geben, oder jeder darf sich selbst was aussuchen, was er bis zur nächsten Woche üben will.	Schüler könnten durch individuelle Aufgaben an ihren Fähigkeiten arbeiten.
Kompetenzzuwachs reflektieren und nach aussen demonstrieren.	Macht Zugang zum Kompetenzerleben erst möglich.

«Ich habe mich nicht genug angestrengt» oder «Das war noch nicht so gut, ich muss noch etwas üben» ermutigt, sich weiter mit dem Lernmaterial auseinanderzusetzen, «dranzubleiben» und schliesslich durch einen Fähigkeitszuwachs Erfolge zu erzielen.

Richtige Rückmeldungen weisen den Weg

Die Ursachenzuschreibungen sind zwar ein inneres Geschehen, können aber auch von aussen, z.B. vom Lehrer nahegelegt werden. Dies geschieht durch attributionales Feedback wie zum Beispiel «Das hast du gut gemacht. Du bist talentiert» (internale stabile Attribution auf Fähigkeiten bei Erfolg) oder «Konzentriere dich beim nächsten Mal mehr auf die Sprungphase» (internal variable Attribution auf mangelnde Anstrengung/Konzentration bei Misserfolg).

Studien, in denen Lehrer ihrer Klasse gezielt günstiges attributionales Feedback gaben, zeigten, dass sich die Klassen hinsichtlich der Leistung, der Motivation und des Befindens deutlich von anderen Klassen abhoben (z.B. Ziegler & Heller; Dresel: kostenlose Lernsoftware MatheWarp – www.uni-ulm.de/mathewarp/). //

Umsetzung

- In fast allen Sportarten: Höhe, Weite, Geschwindigkeit sind messbar.
- Auch: «weichere» Leistungskriterien:
Anzahl Würfe auf Basketballkorb statt Treffer.

Häufiges, glaubwürdiges verbales Lob, auch nach kleineren Erfolgen, wie einer Länge guten Crawlzugs.

Einfachere und schwierigere Bauchübungen im Konditionstraining.

Individuelles Leistungsblatt kreieren, auf dem individuelle Leistungsfortschritte eingetragen werden.
Rangliste, wer diesen Monat den grössten Leistungs*zuwachs* erreicht hat.

Beim Fussballspiel übernimmt jemand die Rolle des Trainers, jemand anders wird Schiedsrichter.
Zweiergruppen bilden und gegenseitiges Feedback geben.

«Konzentriere dich bei dem 12-Minuten-Lauf besser auf dich und deine Atmung. Dann wirst du es schaffen.» (internal-variable Attribution nach Misserfolg)

Wenig zeitaufwändige Koordinationsübungen, Kräftigungsübungen.

Schüler berichten in der Schülerzeitung über ihren Sport, neue Spiele, Klassenerfolge, Wettkampfdaten etc.

✿ *Dieser Beitrag wurde von einer studentischen Projektgruppe des Psychologischen Instituts an der Universität Zürich unter der Leitung von Dr. Julia Schüler verfasst.*
Beteiligt waren: Marc Albrecht, Robert Buchli, Christine Dietsche, Sabine Fischer, Daniela Köppel, Milena Meisser, Sonja Nüssli, Mirjam Pfenninger, Michael Schlessinger, Simone Schoch. Die Literaturliste kann bei den Autor/-innen angefordert werden.
Kontakt: j.schueler@psychologie.unizh.ch