

Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie
2. Auflage (2001)



SCHLÜSSELBEGRIFFE

2. Auflage

Rost (Hrsg.)
Handwörterbuch
Pädagogische Psychologie

BELTZPVU

LITERATUR

Einführende Literatur

- ▶ Behr, M. (1990). *Nachhilfeunterricht. Erhebung in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ▶ Weegen, M. (1986). *Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe*. In H.-G. Rolff, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 4 (S. 236-250). Weinheim: Beltz.

Weiterführende Literatur

- ▶ Haag, L. & Kessel, M. (1998). *Außerunterrichtliche Schularbeiten – nur ein deutsches Phänomen?* Frankfurt: Lang.
- ▶ Kramer, W. & Werner, D. (1998). *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht*. Köln: Deutscher-Instituts Verlag.

Zitierte Literatur

- Abele, A. & Liebau, E. (1998). *Nachhilfeunterricht. Die Deutsche Schule*, 90, 37-49.
- Adam, H. (1960). *Nachhilfeunterricht als pädagogischer und soziologischer Index. Die Sammlung*, 266-272.
- Behr, M. (1990). *Nachhilfeunterricht. Erhebung in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Eigler, G. & Krumm, V. (1972). *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz.

- Haag, L. (2001). *Hält Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluierungsstudie*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 15, 38-44.
- Haag, L. & Kessel, M. (1998). *Außerunterrichtliche Schularbeiten – nur ein deutsches Phänomen?* Frankfurt: Lang.
- Haag, L. & Kessel, M. (2000). *Learning out of school: homework and tutoring. A research study in Luxembourg* (Forschungsbericht Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Nürnberg).
- Hardt, T. (1978). *Zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation, PH Westfalen-Lippe.
- Hurrelmann, K. & Klocke, W. (1995). *Nachhilfeunterricht – eine Domäne der gehobenen Schichten. Ergebnisse einer Jugendbefragung in Nordrhein-Westfalen*. Pressemitteilung SFB 227. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Köller, O. & Schümer, G. (1998). *Why did Japanese students do so well in TIMSS? Results from the TIMSS Videotape Study and information about the educational system in Japan*. *Newsletter of the International Society for the Study of Behavioural Development*, 33, 7-8.
- Kramer, W. & Werner, D. (1998). *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht*. Köln: Deutscher-Instituts Verlag.
- Krüger, R. (1977). *Nachhilfe, Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem*. *Die Deutsche Schule*, 69, 545-558.
- Langemeyer-Krohn, R. & Krohn, D. (1987). *Nachhilfe – Der Unterricht nach der Schule*. *Die Deutsche Schule*, 79, 491-505. Sinus GmbH (1984). *Nachhilfe für Schüler*. München.
- Weegen, M. (1986). *Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe*. In H.-G. Rolff, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 4 (S. 236-250). Weinheim: Beltz.

Neugier

Sylwia Wilberg

I Begriff

Neugier (engl. „curiosity“) stellt ein eigenständiges Konzept der Motivationspsychologie dar: Es handelt sich bei Neugier um „ein biogenes Motivsystem, das in der Ontogenese, wie andere Motivsysteme auch, einer erfahrungsbedingten Modifikation unterliegt“

(Schneider & Schmalt, 1994, 136) und der Gattung Anpassungsvorteile sichert. Die einfachste Form der Neugier stellt die Orientierungsreaktion dar.

Neugier spielt auch eine wichtige Rolle bei der Konzeptualisierung anderer Begriffe, insbesondere aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive: Die Psychoanalyse schreibt der *Wissbegierde* eine ent-

scheidende Rolle in der Entwicklung kognitiver Interessen zu. Auf dem Wege einer Sublimierung unterdrückter „infantiler Sexualforschung“ kann bei Vorliegen ausreichender intellektueller Begabung ein zwanghafter Forschungstrieb einsetzen. Im Rahmen der Intelligenzforschung sind im gleichen Zusammenhang die *experience-producing drives* (Hayes, 1962), *response to novelty* (Berg & Sternberg, 1985) oder auch *Eigenaktivität* in der Piagetschen Theorie der kognitiven Entwicklung zu nennen. In der Persönlichkeitsforschung wurde *Aufgeschlossenheit* als einer der „Big Five“-Faktoren identifiziert. Die *Suche nach Neuem* stellt einen unumstrittenen Prädiktor der Kreativität dar (→ Kreativität und Kreativitätsförderung). Sowohl die Bindungstheorie als auch mehrere Ansätze der Angstforschung (z.B. Spielberger, Frain & Peters, 1981) gehen von einer engen Beziehung zwischen einer *Erkundungsbereitschaft* und vordefinierten Vermeidungstendenzen aus. Diese kurze Auflistung ist keineswegs erschöpfend.

2 Theoretische Ansätze

Das von Berlyne (1954; 1960) elaborierte psychologische Konzept der Neugier ist aus älteren, unzulänglichen Versuchen, → Interesse zu definieren (entweder zu weit, alle möglichen Motivationszustände umfassend, oder zu eng, anwendbar auf nur wenige Zustände), sowie aus Erkenntnissen empirischer Forschung hervorgegangen. Berlyne (1949) fokussierte dabei diejenigen Motive, für welche ein Bedürfnis nach Neuem charakteristisch war, insbesondere Abwechslungsmotivation und Neugier.

Die positiv formulierte, gerichtete (spezifische, inspektive) Neugier hebt sich von der durch einen negativen Zustand der Langeweile induzierten, ungerichteten Abwechslungsmotivation ab. Anders als die durch temporäre Umstände bedingte Abwechslungssuche hat spezifische Neugier einen permanenten Charakter: Sie stellt einen Trieb dar, den eigenen Erfahrungsschatz stets zu vergrößern.

Neugier manifestiert sich in mannigfachen Formen des Explorationsverhaltens (perzeptive Zuwendung, Manipulation, Lokomotion, Fragen). Sie wird u.a. durch „kollative“ Reize einer gegebenen Situation („Variablen des Vergleichs“), die einen kognitiven

Konflikt herausfordern, aktiviert. Zu Berlynes „kollativen“ Variablen gehören (subjektive) Neuartigkeit, Komplexität, Mehrdeutigkeit und verwandte Eigenschaften.

Explorationsverhalten reguliert das Anregungspotential einer Situation (die Gesamtgröße des Reizeinstroms): Ist das Anregungspotential zu niedrig, kann es durch ungerichtete Exploration erhöht werden. Ist es zu hoch, kann es u.a. mittels der gerichteten Exploration reduziert werden. Ein optimales Anregungspotential liegt also bei mittlerer Inkongruenz zwischen dem aktuellen Reizeinstrom und der subjektiven Erwartung (subjektiven Unsicherheit) vor. Das Empfinden steht dabei in einer umgekehrt U-förmigen Beziehung zur aktuellen Aktivierung des Organismus.

Mit Hilfe dieser Konzeptualisierung erlangte Neugier einen selbständigen Status in der Psychologie. In den vierziger Jahren waren aber bereits mehrere namhafte Psychologen (z.B. Piaget, Maslow, Hebb) davon überzeugt, dass der Schlüssel zum menschlichen Lernen schwerpunktmäßig nicht in einer konditionierten Reaktion (→ Operantes Lernen) liegt. Harlow (1953, 28) lieferte mit der Beschreibung des Verhaltens seiner quengeligen Tochter ein Argument für angeborene Neugier: „when held in a position favorable to visual exploration of the important environment (...), she responded positively“. White (1959) postulierte das Bestehen einer eigenständigen Motivation zu explorativem Verhalten („effectance motivation“) und belegte seine Thesen, ähnlich wie Harlow, mit einer Reihe von tier- und humanpsychologischen Beobachtungen und Experimenten. Hunt (1964) betonte den „intrinsischen“ Charakter des Interesses für Neues, welches die motivationale Basis für die Kontinuität der psychologischen Entwicklung bildet.

3 Neugierforschung

Der Schwerpunkt von Berlynes Arbeiten lag bei der detaillierten theoretischen und empirischen Erläuterung der „extrinsischen“ Parameter der Neugier. Die Frage des optimalen Anreizwertes der Umwelt wurde nachfolgend in der entwicklungspsychologisch orientierten Neugierforschung, die sich auf das Explorationsverhalten und → Spiel des Kindes konzentrierte, untersucht (vgl. Görlitz & Wohlwill, 1987). Seltener

wurden die Grundannahmen der Theorie, wie z.B. das Konzept der „kollativen“ Variablen, welche einen kognitiven Konflikt herausfordern, hinterfragt oder theoretisch postulierte Relationen zwischen internen und externen Faktoren des Neugieverhaltens aufgeschlüsselt und überprüft (z.B. (Kreitler & Kreitler, 1981; Slusarek, 1995; Trudewind, Mackowiak & Schneider, 1999).

Außerdem wurde Neugier als Persönlichkeitsmerkmal operationalisiert und eingehend untersucht. Eine auf der State-Trait-Unterscheidung (Neugier als Zustand und als Eigenschaft) und auf Berlynes Theorie (ungerichtete und gerichtete Neugier) aufbauende Typisierung bietet den Rahmen für eine systematische Betrachtung von Techniken und Instrumenten der Neugiermessung:

Zustand

Ungerichtete Neugier. Sie wurde sowohl in frühen Experimenten zur psychischen Sättigung (Karsten, 1928) als auch in einer langen Reihe von Experimenten zur sensorischen Deprivation demonstriert. Bei Ratten wurden Labyrinthaufgaben benutzt: Den Indikator bildeten Variationen in der Wahl des Weges bei wiederholten Versuchen (Howard, 1961).

Gerichtetes Neugieverhalten. Es wird von den „kollativen“ Eigenschaften der Umgebung ausgelöst. Sowohl Tiere (Wood-Gush & Vestergaard, 1991) als auch Menschen präferieren die neuen, mehrdeutigen und komplexen Reize gegenüber den vertrauten, eindeutigen und einfachen (zusammenfassend siehe Berlyne, 1971, 175–220). Berlyne erstellte für seine Experimente Vorlagen von paarweise ähnlichen, dennoch in unterschiedlichem Grade eindeutigen und komplexen Zeichnungen. Kleinkindforscher experimentieren vorwiegend mit einfallsreich konstruierten „Explorationskisten“ (Hutt, 1970; vgl. Keller & Boigs, 1989, 453), wobei in der Regel die miteinander korrelierten Maße der Anzahl von Manipulationen und der Manipulationszeit als Indikatoren der Neugier verwandt wurden (vgl. Henderson & Moore, 1979). Des Weiteren gehören Qualität und Quantität der gestellten Fragen zu den Messwerten der Neugier. Bei Säuglingen wird die Habituation auf neuartige Reize sowie die Integration von Verhaltensmodalitäten mit Hilfe ausgeklügelter Beobachtungsverfahren erfasst (z.B. Keller, Schölmerich, Miranda & Gauda, 1987).

Eigenschaft

Ungerichtete Neugier. Zur Erfassung divergenter Neugier wurden mehrere, darunter auch deutschsprachige (Wacker & Nohl, 1974) Skalen entwickelt. Alle weisen konzeptuelle Verwandtschaft und hohe Interkorrelationen auf (vgl. z.B. McCarrol, Mitchell, Carpenter & Anderson, 1967).

Sensation-Seeking

Von Zuckerman, Kolin, Price und Zoob (1964) wurde ein elaboriertes Konzept vorgestellt: Menschen unterscheiden sich in ihrem angeborenen Bedürfnis nach Stimulation; diejenigen mit einem starken Stimulationsbedürfnis empfinden in gefährlichen Situationen eher Lust als Angst. Zur Erfassung von verschiedenen Dimensionen der Reiz-Suche (Suche nach Aufregung und Abenteuer, Suche nach tiefen Erfahrungen, Enthemmung und Anfälligkeit für Langeweile) wurde die *Sensation-Seeking-Scale* entwickelt, welche aus Items wie den unten genannten besteht (Zuckerman, 1978, 21):

- (a-1) Ich würde gern Fallschirmspringen versuchen;
- (a-2) Ich würde nie mit einem Fallschirm aus einem Flugzeug herauspringen;
- (b-1) Mir wird es langweilig, immer dieselben Gesichter um mich herum zu sehen;
- (b-2) Ich habe gern gute alte Freunde und Bekannte um mich herum.

Gerichtete Neugier. Sie kann ebenfalls als Eigenschaft erfasst werden; allerdings gibt es dafür nur wenig etablierte Verfahren. Eine Methode besteht in der Erhebung von Lehrerurteilen über das interessierende Merkmal bei Kindern (vgl. Maw & Magoon, 1971). Bei Jugendlichen und Erwachsenen kommt die Interessendiagnostik (→ Interesse) dem Problem nahe.

Ontario Test of Intrinsic Motivation

Als Beispiel eines Fragebogens diene der *Ontario Test of Intrinsic Motivation* (OTIM), mit welchem man die spezifische Neugier in drei Dimensionen zugleich (das Interessensgebiet, die „kollative“

Variable und die Verhaltensmodalität) erfassen will (Day, 1981, 258–259):

- ▶ Ich gebe zu, dass ich an einem Individuum, dessen Persönlichkeit mir fremd ist, Interesse habe und es beobachte (Sozialer Dienst, Ambiguität, Beobachtung);
- ▶ Ich wollte, man würde mir erklären, wie es kommt, dass all die verschiedenen Instrumente eines Orchesters so gut zusammenklängen (Musik, Komplexität, Befragung).

Der kurze Überblick der Erfassungsmethoden demonstriert, wie komplex und uneinheitlich der aktuelle psychologische Begriff der Neugier ist. Von daher kommen unserem Verständnis der Neugier Modelle nahe, die beobachtbare und hypothetische Prozesse aufeinander beziehen (z.B. Nunnally & Leonard, 1973; Loewenstein, 1994).

4 Pädagogisch-psychologische Sicht

Für das Verständnis der Lernprozesse spielen die ehemals von White (1959) und Hunt (1964) postulierte Eigenständigkeit der Kompetenz- und Erkundungsmotivation eine wichtige Rolle. Zahlreiche Studien belegen die Relevanz früh einsetzender, kindliches Neugierverhalten (Exploration und Fragen) unterstützender sozialer (Elternverhalten) und materieller (abwechslungsreiches Spielmaterial) Faktoren für die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenz (z.B. Längsschnittsuntersuchungen zu Korrelaten der häuslichen Variablen, u.a. Bradley & Caldwell, 1984).

Mit der Betonung der direkten Erfahrung und der Rolle spontaner Interessen des Kindes beim Lernen wurde der Neugierbegriff auch in die Pädagogische Psychologie eingeführt.

Neugier und Verstärkung

Nicht aufrechtzuerhalten ist die simplifizierende Auffassung, Lernen durch Neugier sei „intrinsisch“ motiviert. Neugier gilt zwar als ein Musterbeispiel für „intrinsische“ Motivation. Es wird argumentiert, Neugierverhalten erfolge um seiner selbst willen, sei autotelisch (Schneider, 1996; vgl. dazu

die scharfe Kritik von Fürntratt, 1980). Dennoch sind Belohnungskonsequenzen des Neugierverhaltens leicht aufzuzeigen: Die durch entsprechende Parameter der Situation ausgelöste Exploration wird laut Berlynes Theorie psychophysiologisch verstärkt, und zwar positiv („arousal-boost“; ungerichtete Neugier liefert neue, optimal inkongruente Informationen) und negativ („relief-of-curiosity“; gerichtete Neugier liefert Information, die die subjektive Unsicherheit auf eine optimale Größe reduziert).

Während Neugierverhalten eine verstärkende Informationszufuhr indiziert, ist es nicht mit effektivem Lernen gleichzusetzen. Für das Lernen gelten die folgenden Bedingungen: optimale Aktivierung des Nervensystems (mittlere Inkongruenz, s.o.), ein der Aktivierung inhaltlich angepasstes Lernangebot, Koinzidenz der zu assoziierenden Elemente und Verstärkung. Die Optimierung der Lernprozesse geht über die Bereitstellung der Lernumgebung hinaus. Epistemische Neugier kann aber zur Verstärkung des formalen Lernens ausgenutzt werden: Durch Überraschung, Widerspruch u.ä. kann die kognitive Unsicherheit gezielt bei den Lernenden ausgelöst werden, um anschließend reduziert zu werden. Wenn so ein verstärkender „Entdeckungsmechanismus“ im Unterricht richtig funktioniert, wird das Lernen effektiver als bei alleiniger Verwendung sozialer Verstärker.

Entdeckung als Unterrichtsmethode (→ Entdecken des Lernen), seit Bruner (1961) in der pädagogisch-psychologischen Literatur ausführlich diskutiert, ist jedoch weniger nützlich, definiert man Lehren als einen Prozess, durch den ein Individuum ein anderes in die Lage versetzt, etwas schneller als mit der „trial-and-error“ Methode zu lernen. Auch in Anbetracht der Befundlage wäre es angebrachter, von der „Hypothese vom Lernen durch Entdeckung“ statt von einer Unterrichtsmethode zu sprechen (→ Lehrstrategien; → Instruktionspsychologie). Ähnlich wie → Entdeckendes Lernen machen sich einige der neueren Unterrichtsvorschläge (z.B. Group Investigation, → kooperatives Lernen) sowie Experimente mit hypermedial simulierten Lernumgebungen (z.B. Kay, 1991; → Multi-Media) die Neugiermotivation des Lernenden zunutze. Auch hierbei treten sachbezogene Unterrichtsziele zugunsten

Vermittlung von anders definierten (sozialen, organisatorischen, medientechnischen) Kompetenzen zurück.

LITERATUR

Einführende Literatur

- ▶ Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

Weiterführende Literatur

- ▶ Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75–98.

Zitierte Literatur

- Berg, C. & Sternberg, R. (1985). Response to novelty: Continuity versus discontinuity in the development course of intelligence. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 19, pp. 1–47). New York: Academic Press.
- Berlyne, D.E. (1949). „Interest“ as a psychological concept. *British Journal of Psychology*, 39, 180–191.
- Berlyne, D.E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45, 180–191.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D.E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1984). The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade: A follow-up study. *Child-Development*, 55, 803–809.
- Bruner (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Day, H.I. (1981). Neugier und Erziehung. In H.-G. Voss & H. Keller (Hrsg.), *Neugierforschung* (S. 226–262). Weinheim: Beltz.
- Fürntratt, E. (1980). Motivation und Motivierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Unterrichtspsychologie für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Görlitz, D. & Wohlwill, J.F. (Eds.) (1987). *Curiosity, imagination, and play*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harlow, H.F. (1953). Mice, monkeys, men, and motives. *Psychological Review*, 60, 23–32.
- Hayes, K.J. (1962). Genes, drives and intellect. *Psychological Reports*, 10, 299–342.
- Henderson, B. & Moore, S.G. (1979). Measuring exploratory behavior in young children: A factor-analytic study. *Developmental Psychology*, 15, 113–119.
- Howard, K.I. (1961). A test of stimulus seeking behavior. *Perceptual and Motor Skills*, 13, 416.
- Hunt, J. McV. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 13, pp. 189–282). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hutt, C. (1970). Specific and diverse exploration. In H.W. Reese & L.P. Lipsitt (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 5, pp. 120–180). New York: Academic Press.
- Karsten, A. (1928). Psychische Sättigung. *Psychologische Forschung*, 10, 142–254.
- Kay, A. (1991). Computers, networks and education. *Scientific American*, Special Issue 3, 100–107.
- Keller, H. & Boigs, R. (1989). Entwicklung des Explorationsverhaltens. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 443–464). Berlin: Springer.
- Keller, H., Schölmerich, A., Miranda, D. & Gauda, G. (1987). The development of exploratory behavior in the first four years of life. In D. Görlitz & J.F. Wohlwill, (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 126–149). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. (1981). Die kognitiven Determinanten des Neugierverhaltens. In H.-G. Voss & H. Keller (Hrsg.), *Neugierforschung* (S. 144–174). Weinheim: Beltz.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75–98.
- Maw, W.H. & Magoon, A.J. (1971). The curiosity dimension of fifth-grade children. *Child Development*, 42, 2023–2031.
- McCarrol, J.E., Mitchell, K.M., Carpenter, R.J. & Anderson, J.P. (1967). Analysis of three stimulation-seeking scales. *Psychological Reports*, 21, 853–856.
- Nunnally, J.C. & Lemond, L.C. (1973). Exploratory behavior and human development. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 8, pp. 60–109). New York: Academic Press.
- Schneider, K. (1996). Intrinsic (autotelisch) motiviertes Verhalten – dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter Verhaltenssysteme (Spielen und leistungs-motiviertes Handeln). In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (S. 119–152). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, K. & Schmalz, H.-D. (1994). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Slusarek, M. (1995). Neugier und Problemlösen. Zum Einfluß motivationaler Faktoren auf kognitive Fertigkeiten bei Vorschulkindern. Münster: Waxmann.
- Spielberger, C., Frain, F. & Peters, R. (1981). Neugier und Angst. In H.-G. Voss & H. Keller (Hrsg.), *Neugierforschung* (S. 197–225). Weinheim: Beltz.
- Trudewind, C., Mackowiak, K. & Schneider, K. (1999). Neugier, Angst und kognitive Entwicklung. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 105–126). Göttingen: Hogrefe.
- Wacker, A. & Nohl, W. (1974). Über die Entwicklung einer Abwechslungspräferenzskala (APS) für Erwachsene. *Psychologische Rundschau*, 25, 127–142.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.

Wood-Gush, D.G. & Vestergaard, K. (1991). The seeking of novelty and its relation to play. *Animal Behaviour*, 42, 599–606.

Zuckerman, M. (1978). Warum manche den Nervenkitzel brauchen. *Psychologie heute*, 1978, 5, 14–21.

Zuckerman, M., Kolin, E., Price, L. & Zoob, I. (1964). Development of a Sensation-Seeking Scale. *Journal of Consulting Psychology*, 28, 477–482.

Noten und Studien- und Berufserfolg

Heinz Schuler

1 Einleitung und Fragestellung

Schulnoten (→ Zensuren) werden nicht erteilt, um spätere Leistungen vorwegzunehmen. Ihre Aufgabe ist es, Leistungen zu umgrenzten Anforderungsgebieten zu kennzeichnen – mögen hinter diesen Leistungen motivationale Faktoren wie Anstrengung (→ Anstrengungsvermeidung), Fähigkeitsfaktoren (→ Intelligenz und Begabung) oder konstitutionelle Merkmale (z.B. Aktivitätsniveau) stehen. In testtheoretischer Terminologie ist das angemessene Validitätsmodell das der inhaltlichen Validität (Repräsentativität für einen Aufgabenbereich; → Lehrzielorientierte Tests), nicht das der prognostischen Validität (Frühindikation späteren Erfolgs). Lehrer würden geradezu die Grenzen ihrer Aufgabe missachten, käme in ihrer Notengebung nicht ihre Einschätzung hier und jetzt beobachteter Leistung zum Ausdruck, sondern ihre Erwartung im Hinblick auf den künftigen Ausbildungs- oder Berufserfolg ihrer Schüler.

Andererseits: Sagen wir nicht, man lerne „nicht für die Schule“, sondern „für das Leben“? Müssten demgemäß nicht schulische Zensuren den Schluss auf spätere Erfolge zulassen – mag die Beziehung nun durch den Nutzen des Gelernten gestiftet sein, durch die Einübung in das Lernen oder durch Merkmale, die dem Erfolg in beiden Lebensabschnitten gleichermaßen zugrunde liegen? Wir wollen hier nicht so weit gehen, Schulnoten als Prädiktoren für den „Lebenserfolg“ zu prüfen; wir beschränken uns vielmehr auf die Frage der Vorhersagbarkeit anderer – und zwar

strukturell ähnlicher wie unähnlicher – Leistungsfelder, nämlich des weiteren Bildungs- und Ausbildungserfolgs sowie des Berufserfolgs (→ Berufs- und Laufbahnberatung). Zusätzlich von Interesse – zumal Gegenstand bildungspolitischer Debatten – ist die Frage, ob sich die Prognostizierbarkeit späterer Leistungen durch Schulnoten im Laufe der letzten Jahrzehnte verändert hat oder trotz geänderter Bedingungen konstant geblieben ist. Damit ergeben sich empirisch zu prüfende Fragestellungen für folgende Sachverhalte:

- ▶ Sind Schulnoten geeignet, den Studienerfolg zu prognostizieren?
- ▶ Sind Schulnoten geeignet, den Erfolg der Berufsausbildung zu prognostizieren?
- ▶ Sind Schul- und Studiennoten geeignet, beruflichen Erfolg zu prognostizieren?
- ▶ Hat sich die prognostische Validität der Noten im Laufe der letzten Jahrzehnte verändert?

Wir werden diesen Fragen in den nächsten Abschnitten nachgehen. Dabei wird sich erweisen, dass metaanalytische Methoden der Datenverwertung in diesem Bereich ein besonders fruchtbares Anwendungsfeld finden (→ Metaanalyse).

2 Vorhersage des Studienerfolgs

Die Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs aufgrund von Schulnoten scheint nur allzu plausibel, überschneiden sich Schul- und Studienleistungen doch in