

Gabriele Zehetner:

Transparenz und Neugier in der pädagogischen Praxis.

Zusammenfassung: Dieser Artikel zeigt in transparenter Darstellung die situativen Determinanten der Neugier sowie die Grundlage von biogenen und soziogenen Motiven. Diese Erkenntnisse hat die Autorin zu einem Modell mit Faktoren und Variablen zur Neugierdeförderung verdichtet. Die Neugier wird der genetischen Variabilität, den State- und Traitvariablen der Persönlichkeit aber auch den Umweltbedingungen, wie Bildung/Erziehung, Sicherheit/Angst sowie dem Alter sichtbar gegenübergestellt. Der Praxistransfer erfolgt über die nachgewiesene Erkenntnis, dass Neugier als Begleitfaktor beim Lernen bessere Ergebnisse im Zusammenhang mit der Stoffaufnahme und dem Behaltewert schafft.

Schlüsselwörter: Neugier, Transparenz, Forschendes Lernen, Selbstwertgefühl,

Transparency and curiosity in educational practice

Abstract: The present article casts some light on the situational determinants of 'curiosity', paying special regard to the biogenic and sociogenic motives involved and condensing the respective factors and variables into a conceptual model for arousing curiosity. In the process 'curiosity' will be juxtaposed with genetic variability as well as the relevant state and trait variables relating to personality, also taking into account environmental factors, such as educational background and upbringing, inhibitions and anxieties and, ultimately, age. All things considered, 'curiosity' can thus be viewed as having a beneficial effect on the learning process, in that it leads to a more retentive memory.

Keywords: Curiosity, inquiry learning; self-esteem; confidence

1 Einführung

Neugier und Bildung waren lange Zeit schwer vereinbar. Das galt auch für forschendes im Gegensatz zu reproduzierendem Lernen. Nun wird mit neuen, transparenten und konkreten Ansätzen ein Paradigmenwechsel in pädagogischen Handlungsfeldern sichtbar (vgl. Reitinger, 2013). Aber inwieweit kann Neugier durch Transparenz in der pädagogischen Praxis gefördert werden, besser gesagt, was genau muss sichtbar gemacht werden, um das Konstrukt der Neugier im Unterricht darzustellen und bestmöglich zu fördern? In diesem Zusammenhang gibt es viele Faktoren deren Bedeutung naheliegen: Personen, Methoden, Prozesse um nur einige Variablen zu nennen, die Neugier beeinflussen können. Bevor aber auf die einzelnen Punkte eingegangen werden kann, wird vorerst die Bedeutung der Neugier in Lernsettings erläutert.

Neugier im pädagogischen Kontext zu konkretisieren bietet sich an, denn jeder Mensch ist neugierig und das auf eine für sie oder ihn individuelle Art. (vgl. Slusarek 1995, 31) Ein internationales Forscherteam hat nun erstmalig in einer repräsentativen Studie mit dem ergreifenden Namen: „Curiosity: The Wick in the Candle of learning (Neugier: Der Docht in der Kerze des Lernens) eindeutig bewiesen, dass Neugier als Begleitfaktor beim Lernen

bessere Ergebnisse im Zusammenhang mit der Stoffaufnahme und dem Behaltewert schafft. (Vgl. Kang et al. 2009, 963ff) Die Frage, warum Kinder in den ersten sechs Lebensjahren viele Kompetenzen mit Freude und ganz nebenbei erlernen, wurde schon oft gestellt. Ein verständlicher Ansatz lautet: Das explorative, neugierige Verhalten von Kleinkindern wird meist gefördert, und die Phasen des Lernens konzentrieren sich vorwiegend auf die natürlichen Kompetenzen. Das Individuum lernt durch Versuch und Irrtum – Fehler sind erlaubt, ja sogar gewünscht, denn jede Erfahrung, auch eine negative, erweitert den Horizont. Diese Stärkenorientierung ist die Grundlage des angstfreien, natürlichen Lernens. Völlig realitätsfremd ist die Vorstellung, einem Kleinkind mittels Sanktionen oder Bewertung das Laufen oder das Sprechen beizubringen, denn Kinder lernen in diesem Alter entwicklungsbezogen und vorwiegend intrinsisch motiviert. Der Wissenstransfer in der Schulzeit verläuft leider oft anders, hier steht immer noch vielfach die Fehlerorientierung im Mittelpunkt. Schafft es ein Pädagoge bzw. eine Pädagogin, dass seine/ihre Schülerinnen und Schüler und vor allem deren Eltern, Fehler als Lernchance sehen und nicht als Defizit und folgend der Versagensangst keine Chance gegeben wird, ist die Tür für exploratives Lernen, Ausprobieren sowie Versuch und Irrtum geöffnet (vgl. Gläser-Zikuda & Seifried 2008, 92f). Auch die Bereitschaft den Mitlernenden die Möglichkeit auf Fehler einzuräumen steigt, das wiederum forciert die Bildung des Selbstwertgefühls und der Reflexionsfähigkeit.

2 Transparenz durch ein Modell zur Neugierdeförderung

Die Autorin hat verfügbare wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungen in einem Modell zur Neugierdeförderung verdichtet und so den Versuch gemacht, die Neugier in pädagogischen Prozessen transparent darzustellen.

Der Aufbau des Modells weist mittig die Faktoren auf, die Neugier bedingen. Linksstehend finden sich die Variablen der Neugierdeförderung, rechtsstehend jene, die eine Hemmung verursachen können. (Vgl. Zehetner, 2014, 169) Wobei betont sei, dass diese Variablen nicht grundsätzlich negativ zu sehen sind. Studien weisen jedoch bei diesen Aspekten auf eine Hemmung der Neugier bei den jeweiligen Fallstudien hin.

Um Neugier umfassend sichtbar zu machen, werden die genetische Variabilität sowie die Umweltindikatoren gegenübergestellt. Weiter vergleicht die Autorin evidenzbasiert die korrespondierenden bzw. die negativ oder neutral korrelierenden Persönlichkeitsdispositionen in Bezug zur Neugier. Auch die Einflussfaktoren der Erziehung und Bildung sowie die Bedeutung des vorhandenen bzw. fehlenden Sicherheitsgefühls werden beleuchtet. Hier manifestiert sich auch Katzenbachs und Schröders Aussage (2009), „Ohne Angst verschieden sein zu können“, denn „Angst hemmt Neugier“ (Slusarek 1995, 62). Letztendlich setzt die Autorin die Jugend und das Alter in Bezug zur Neugierdeförderung.

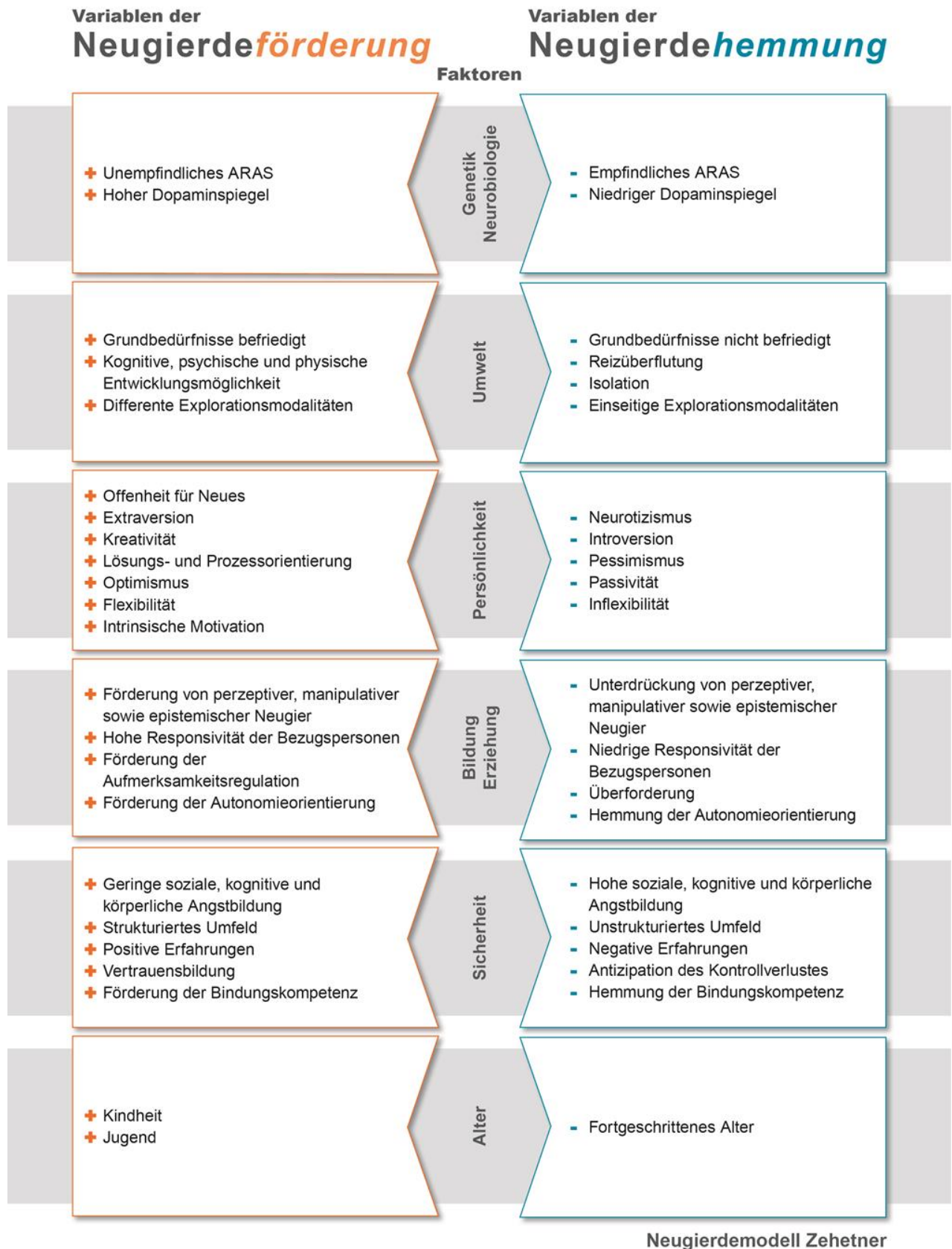


Abb. Nummer 1: Neugierdemodell Zehetner 2014, S. 169

2.1 Neugier und die genetische Variabilität

Eine der genetischen Variablen stellt das ARAS „Aufsteigendes Retikuläres Aktivierungssystem“ dar. Dieses befindet sich ausgehend vom Hirnstamm, als ein schwer definierbares funktionelles System, das sich fortführend in einer Faserstruktur verzweigt und im Kortex endet. Das Limbische System sendet dabei den neuralen Input (vgl. Amelang 2006, 293), wobei jeder Mensch different reagiert und versucht, bei Stimulationen immer ein für ihn optimales Mittelmaß zu erlangen. Da bei extravertierten, aktiven Probanden ein eher unempfindlicheres ARAS gemessen wird, benötigen diese eine höhere Dosis an Stimuli bzw. mehr Forschungsaktivität, um die gleiche Frequenz zu erreichen als introvertierte, inaktive Personen. Bei Letztgenannten stellt sich das ARAS als empfindlicher dar. Vergleichbar ist das mit der divergierenden Schmerzempfindlichkeit der Individuen (vgl. Amelang 2006, 293, bestätigt auch durch Studien von Eysenck 1985 und Rammsayer 2000). Konkretisiert für die pädagogischen Praxis, bedeutet das: Im Klassenverband gibt es Lernende, die mehr Stimuli benötigen als andere – somit gibt es rein genetisch betrachtet, Unterschiede in der Aktivität und folgend in der Suche nach geeigneten Reizen. Dies, neben den vielen anderen Komponenten, zu beachten und dadurch eine gelebte Differenzierung zu verfolgen, ist die Herausforderung der sich die Pädagoginnen und Pädagogen täglich stellen müssen.

Einen weiteren genetischen Aspekt stellt die Freisetzung von Dopamin dar, dieser Neurotransmitter, auch als Kreativitätschemikalie bekannt, hat seine Ausprägung in zwei Dimensionen. Zum einen ist die ausgeschüttete Menge ausschlaggebend, zum anderen die Umwandlungsmenge und der Transport durch die Rezeptoren sowie die Bildgebungstechnik des Kortexes. Beides ist in den Grundstrukturen genetisch verankert (vgl. Spitzer, 2011, 2). Bei hohen Werten werden die Offenheit sowie die langfristige Speicherung von Informationen gesteigert (vgl. ebd). Steht kein Dopamin zur Verfügung, schaltet der Körper auf bekannte Muster um und verwehrt den Zugang für Neues (vgl. Howard 2002, 62).

2.1 Umwelt

Die altbewährte Fragestellung Anlage oder Umwelt in Bezug zur Neugierdeentwicklung wird auch in diesem Konnex gestellt. Wie so oft muss auch bei dieser Thematik auf wechselseitige Einflüsse verwiesen werden. In den ersten Lebenswochen spielen endogene Faktoren definitiv eine größere Rolle, da das Individuum nicht auf große Erfahrungswerte zurückgreifen kann. Dies lässt den Schluss vermuten, dass je älter ein Kind ist, desto mehr greift die Umwelt in die Genese diverser Eigenschaften ein (vgl. Slusarek, 1995, 21). Generell ist die Peristase aber von ausschlaggebender Bedeutung, da das dynamisch-interaktionistische Paradigma die Gesamtpersönlichkeit fördert oder hemmt, auf alle Fälle beeinflusst (vgl. Asendorpf, 2011, 23). Wobei folgende Regel gilt: Neuartige Phänomene können Neugier wecken, wach halten können sie diese auf Dauer aber nicht (vgl. Giest, 2009, 31), da speziell bei jüngeren Probanden die Neugier zwar schnell entfacht ist, die Langeweile bei Reizwiederholung sich aber doch rasch wieder einstellt (vgl. Slunecko, 1999, 46).

2.3 Persönlichkeit

Um Persönlichkeit begrifflich zu machen, ist das Hauptaugenmerk dieses Absatzes auf das „Fünf Faktoren Persönlichkeitsmodell“ (Big Five) gerichtet, da dieses bis heute als stabiler Vektor in der Summe aller Persönlichkeitstheorien verankert ist und den Faktor Offenheit

enthält, der die Neugier in vielen Facetten spiegelt. Die Struktur der Big Five gliedert die Persönlichkeit in die fünf Dimensionen: Neurotizismus (N), Extraversion (E), Offenheit für Erfahrung (O), Verträglichkeit (V) und Gewissenhaftigkeit (G). Diese sind bei allen Menschen in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden (vgl. Gerlitz, 2005, 10).

Im Konnex zur Neugier kann bestätigt werden, dass die höchste Korrelation mit dem Faktor Offenheit für Neues besteht – diese Dimension reflektiert die Neugier des Menschen (vgl. Saum Aldehoff 2012, 130). Auch Reiss (2009, 51) hat in seinen Studien signifikante Zusammenhänge der beiden Faktoren festgestellt und weiter den Konnex zur intrinsischen Motivation erforscht und bestätigt. Die Extraversion weist auch starke Zusammenhänge zur Neugier auf. Extravertierte, neugierige Menschen verfügen über ein genetisch bedingt eher langsam ansprechendes, unspezifisches ARAS. Fazit: Extravertierte Menschen forcieren die Ankurbelung des ARAS und damit die aktive Reizsuche. Diese Menschen explorieren die Umwelt mehr als introvertierte. Völlig kontrovers legen sich die Faktoren des Neurotizismus und der Gewissenhaftigkeit und weiters auch die der Verträglichkeit dar. Die Items korrelieren negativ bzw. neutral mit der Neugier. Beim erstgenannten Faktor stehen die Angst und die Labilität im Vordergrund. Diese beiden Eigenschaften verhalten sich kontraproduktiv zur Neugier (vgl. Slusarek, 1995, 62f). Auch die Gewissenhaftigkeit weist einen Hemmungsfaktor der Neugier auf – da das Sicherheitsdenken und in Folge die Routine sowie den gewollt geregelten Ablauf des Alltages im Vordergrund stehen. (vgl. Howard, 2002, 46) D. h., der gewissenhafte Mensch zieht die Sicherheit dem Erkunden und dem „Unbedingt-Wissen-Wollen“ vor. Auch die Verträglichkeit weist keinerlei Konkordanz mit der Neugier auf. Da die Ausprägungen der Big Five aber selten das Maximum bzw. das Minimum erreichen, sondern ein kreatives Gemisch aller fünf Faktoren darstellen, ist jeder Mensch als Unikat anzusehen. Wobei manche Bereiche miteinander harmonieren, andere sich oft schwer vereinbaren lassen. Die Professionalität von Lehrenden, diese zu erkennen und gezielt positive Ausprägungen zu fördern sowie Variablen der Hemmung bestmöglich abzuschwächen, zeichnet sich als gelebte Transparenz im Unterricht aus. Eine weitere Frage die sich stellt ist: Bedingen neugierige Lehrende die Explorationslust ihrer Lernenden? Die Frage kann ohne zu zögern mit ja beantwortet werden, denn Lehren erfordert Neugier (vgl. Freire, 2008, 78), das bedeutet, Pädagoginnen und Pädagogen sollen selbst über ein Ausmaß an Neugier verfügen, um damit die Neugier ihrer Schülerinnen und Schüler „anzufeuern“. Die besten Lernergebnisse unter dem Aspekt der Neugier werden von Lehrpersonen evoziert, die einerseits den Gedankengängen der Lernenden genügend Platz zugestehen, andererseits deren Kognitionen aktivieren (vgl. Freire, 2008; 79) und damit eine Herausforderung für alle Beteiligten erzeugen. Dieser Zustand, definiert als eine Art intrinsischer Motivation, ist von keinem anderen in Bezug zum Lernerfolg zu übertreffen (vgl. Spitzer & Bertram 2012, 11).Gegenteilig gilt die extrinsische Motivation natürlich auch als Antrieb, wird aber von außen gesteuert. Diese kann sich aber auch reduzierend auf die von innen gesteuerte Motivation auswirken. Heckhausen & Heckhausen (2010, 372) sprechen in dem Konnex von der „Korrumpierung intrinsischer Motivation durch externe Belohnung“. Das bedeutet, dass sich intrinsisch angelegte Motivation (z. B. Neugier) durch übermäßige Belohnung (Verstärker) reduzieren kann. Lernende können aber nicht immer voll Motivation und Neugier dem Unterricht folgen. Schafft es die Lehrkraft aber, die Schülerinnen und Schüler ab und zu in Neugier zu versetzen, erzielt sie eine gute Basis für das Lernen, denn es gilt als erwiesen: Wenn Zuhörer etwas unbedingt wissen wollen, ist das die beste Voraussetzung für die Speicherung von Inhalten (vgl. Vester 1985, 124).

2.4 Erziehung/Bildung

Die Perspektive von Erziehung und Bildung sollte primär darauf ausgerichtet sein, dem Kind die nötigen Kompetenzen mitzugeben, um als Erwachsener selbstständig überleben zu können (vgl. Giesecke, 1991, 80). Was aber ist gute Erziehung und wie viel Bildung braucht der Mensch? Individuen streben vor allem aufgrund ihrer aktiven und evozierenden Genwirkungen danach, sich die Umgebungsbedingungen zu schaffen, die dem eigenen Genotyp entsprechen (vgl. Lohaus 2010, 55). Dass sich das in einer heterogenen Gruppe als komplex erweist, kann als Faktum gesehen werden. Trotz der Wichtigkeit von Erziehung nach personalistischen Gesichtspunkten, sprich der einzigartigen Persönlichkeit eines Kindes entsprechend, wurde dieser im Laufe der Historie nicht allzu viel Beachtung geschenkt. Der historische Grundgedanke zeichnet sich durch Anpassung und Manipulation der heranwachsenden Generation an die herrschenden Regeln aus (vgl. Rattner 2011, 122). Die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen hat sich im Laufe der Zeit verändert und Lehrende sowie Eltern kämpfen heutzutage mit teilweise „unkonzentrierten, sozial und emotional verunsicherten Kindern“ (Seibert 1998, 35). Um den Tendenzen entgegenzuwirken, sollte die Bildung dementsprechend auf das Naturell eines Kindes abgestimmt sein, solange sich der junge Mensch unter Beachtung unseres Wertesystems entwickelt (vgl. Lohaus, 2010, 55). Dies entspricht auch dem pädagogischen Axiom der Heterogenität und weiters auch dem der Inklusion. Wobei auch immer der soziale Hintergrund der Lernenden zu beachten ist. Hier gilt es für Pädagoginnen und Pädagogen die Balance zwischen der Anerkennung des einzelnen Kindes mit all seinen Stärken und Schwächen und der Achtsamkeit allen Kindern gegenüber zu finden. Auf die Neugierdeentwicklung ausgerichtet, erweist es sich als Vorteil, einem eher ruhigen und zurückhaltenden Kind die Sicherheit zu geben, um die Umwelt zu explorieren. Umgekehrt soll ein sehr aktives und geselliges Kind in seinem Trieb nicht unterdrückt, sondern nur geleitet werden, denn jedes Individuum versucht die Aufrechterhaltung des für ihn richtigen Aktivierungspotenzials (vgl. Keller, 1981, 238). Berlyne (1974, 268) weist auf Dichotomisierungen und folgend auf ambivalente Gefühle von streng erzogenen Kindern den Eltern gegenüber hin. Die Förderung bzw. Unterdrückung der Neugier durch die Eltern zeichnet sich schon sehr früh ab und ist primär von der Qualität der emotionalen Beziehung abhängig (vgl. Diem-Wille 2009, 14). Tenor ist, dass Persönlichkeit laut Rattner (2011, 123) im Allgemeinen, und das gilt auch für die Neugier, nicht erzeugt werden kann, sondern nur gefördert oder geschwächt. Bei einer Überregulierung widerfährt dem Kind ein Zuviel an Kontrolle, folgend macht es zu wenig Erfahrungen und kann keine Interaktionsprofile speichern, die Neugierdeentwicklung ist eingeschränkt. Beim gegenteiligen Verhalten der Bezugspersonen entwickelt das Kind kein Sicherheitsgefühl. Durch diesen Zustand kommt es entweder zu einem massiv unterstützten Explorationsdrang, das infolge keine Regeln und Grenzen sowie eine Reizüberflutung bedeutet. Oder durch Nichtinteresse bzw. Vernachlässigung das Kind eine Instabilität entwickelt und es zu früh zu einem hochgradigen Flucht- oder Angriffsverhalten kommt. Beide Extreme führen früher oder später zu einer nicht angemessenen Autonomieentwicklung (vgl. Schacht 2010, 168ff).

Auch die Methodenaffirmation ist ein Teil guter und transparent gestalteter Didaktik und im weiteren Sinn der Bildung.

„Ich unterrichte meine Schüler nie; ich versuche nur Bedingungen zu schaffen, unter denen sie lernen können“. Einsteins Zitat bestätigt den schon damals erhofften Paradigmenwechsel im pädagogischen Diskurs. Heute, Jahrzehnte später, bahnt sich dieser an. Wobei bedacht werden muss, dass jede Methodik Vor- und Nachteile mit sich bringt und

schon durch die Divergenz der Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten es kein allgemeingültiges Dogma der Unterrichtswissenschaft geben kann. Mairs Zitat „Mischwald ist besser als Monokultur“ (2011) sagt genau das aus, was Methodenvielfalt ausmacht. Guter Frontalunterricht hat durchaus seine Berechtigung. Kombiniert die Lehrkraft die Impulsgebung durch interessant vorgetragene Informationen mit der anschließenden Förderung eigenständiger Interaktionen, stellt sich der Erfolg beim Lernen mit Sicherheit ein. Harmonisieren die Umweltindikatoren, die Persönlichkeit des Unterrichtenden sowie die Methodenaffirmation, so ist guter, effizienter und neugierdefördernder Unterricht für alle möglich.

2.5 Sicherheit/Angst

Der ursprüngliche Sinn der Angst ist der Schutz des Lebens und findet sich in seinen Grundstrukturen bei jedem Menschen im Stammhirn in Korrelation mit dem limbischen System wieder. Schon seit Urzeiten ist die Angst der Gegenspieler der Suche nach Neuem (vgl. Butcher 2009, 246). Heute bezieht sich dieser Zwiespalt eher auf ein Abwägen zwischen Annäherung oder Vermeidung von Situationen. Diese „emotionale Regulation der Erkundungsaktivität“ stellt sich laut Holzkamp (1985, 144) folgend dar. Zu Beginn steht ein erhöhter Aufmerksamkeitspegel ausgelöst z. B. durch einen neuen Impuls im Unterrichtsgeschehen. Die Gefühlswelt des Individuums stellt sich zunächst als ambivalent dar, da das Objekt mit keinem Erfahrungswert verglichen werden kann und somit als „neu“ gilt. Nun setzen zwei motivationale Systeme ein – das Annäherungs- oder das Vermeidungsverhalten (vgl. Brandstätter & Otto 2009, 77). Diese Bereiche gelten aufgrund ihrer differentiellen Lokalisation im Gehirn als nicht kompetitiv. Das Individuum wägt nun die Bewältigungsmöglichkeit ab – wird die Unsicherheit bis zu einem gewissen Grad nicht überschritten, überwiegt die gerichtete Energiemobilisierung und der Lernprozess schreitet fort. Gegenteilig kann es bei einem zu hohen Grad der Verunsicherung, z. B. durch eine intransparente Fragestellung oder Aufgabe, zu einer intensiven Angstbereitschaft kommen, die Vermeidung setzt ein. Sicherheit und Vertrauen bilden hier die Basis in pädagogischen Prozessen angstfrei und dadurch frei zu lernen. (vgl. Höhmann et al 2009, 69, auch belegt durch das Trust-Based-Learning Konzept nach Seyfried, 2009). Aber wie definiert man Sicherheit für Lernende? – Wenn Lehrpersonen und folgend Prozesse in Lernsettings abschätzbar sind (vgl. Hart et al. 2006, 19ff) – und stärkenorientiert unterrichtet wird. Folgendes wird anhand wissenschaftlicher Untersuchungen sichtbar: Ob Pädagoge, Mutter oder Vater, wer Selbstwertgefühl besitzt, kann dieses bei anderen Personen auch fördern. Denn Lehrpersonen, die über ein hohes Maß an Selbstwert verfügen, fokussieren sich eher auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler und unterstützen kompetenzorientiertes, forschendes Lernen. Weiters glauben sie an die Ressourcen der Lernenden und treten ihnen mit Wertschätzung und Respekt gegenüber. Hingegen agieren Lehrende mit nicht authentischem Selbstwertgefühl, das nach außen oft als „Pseudo-Selbstwert“ gehandelt wird, autoritär, hart und mit gefühlter Überlegenheit. Folgend erhöht sich bei den Lernenden das Angstlevel und die Übernahme von Eigenschaften wie Sarkasmus und fehlendem Respekt. Das beweisen umfassende Studien von Branden und Reasoner.

Eine Vertrauensbasis zwischen Lehrpersonen und Lernende ist somit das Fundament für guten Unterricht. Ist dieses nicht gegeben, formiert sich neurobiologisch ein Hemmmechanismus für übergeordnete Kognitionen. Wird das stammesgeschichtliche Erbe der Angst und Unsicherheit beim Lernen aktiviert, sind Kognitionen wie Denken, Erinnern

oder Speichern aufgrund der Erregung nicht möglich (vgl. Hüther 2009; 9). Resultierend kann bestätigt werden, dass Lehrpersonen mit hohem Selbstwertgefühl sich auf die Stärken der Lernenden fokussieren und dadurch Lernlust fördern. Bei einer transparent und klar definierten Gestaltung von Lernsettings und positiven Erfahrungen steigen das Sicherheitsgefühl und dadurch die Neugier. Weiter wird bewiesen, dass bei den Umkehrfunktionen der beiden Erstgenannten sowie bei der Antizipation des Kontrollverlustes die Neugier sinkt.

2.6 Alter

Dass Neugier im Alter abnimmt, hängt nicht unbedingt von der schwindenden Neugier der Menschheit ab, sondern eher von der weichenden Motivation und dem Sicherheitsdenken älterer Personen (Scherer 2009, 251). Tod Kashdan (2007, 159ff) hat in einer repräsentativen Studie folgendes belegt. Grundsätzlich unterscheidet Kashdan, wie schon erläutert auch zwischen der überdauernden Persönlichkeitseigenschaft „Neugier“ (trait) und dem aktuellen Zustand einer Person (state), die „neugierig“ ist. Die Studie affiziert, dass Menschen, die momentan neugierig sind, einen größeren Lebenssinn verspüren, als jene, die nicht neugierig sind. Personen, die Neugier als Persönlichkeitseigenschaft in sich tragen, zeigen wachstumsorientiertes Verhalten und verspüren mehr Zufriedenheit und Lebensfreude. Das bedeutet, dass ältere Personen mit der charakterlichen Anlage der Neugier auch im Alter neugieriger sind als jene, die diese Eigenschaft nicht so stark aufweisen. Reiss (2009 87) bestätigt in seinen Untersuchungen, dass die Neugier bei den meisten Menschen im Alter abnimmt. Es hat sich aber bei all seinen Untersuchungen erwiesen, dass kein Proband im Alter neugieriger war als in der Jugend. Somit bestätigt sich die Annahme der Neugierdereduzierung im Alter, wobei es Ausnahmen der geistig fast gleichbleibenden Neugier gibt. Für die pädagogische Praxis könnte man daraus resultieren, dass Kinder der Primarstufe neugieriger sind als Lernende der Sekundarstufe. Wobei wiederum die Persönlichkeitsstruktur des einzelnen Kindes vorrangig zum Tragen kommt.

Obwohl es unter den Faktoren des Neugierdemodells Hierarchien, wie z. B. veränderbar vs. nicht veränderbar, Hauptfaktoren und Subfaktoren gibt, hat die Autorin bewusst darauf verzichtet eine Wertung vorzunehmen, da das Modell ein Handlungsskript für Pädagoginnen und Pädagogen darstellt, das situationsspezifisch eingesetzt werden soll: Was können Lehrende kurzfristig, mittelfristig oder langfristig verändern bzw. persönlichkeitspezifisch fördern, um jede bzw. jeden der Lernenden in dem für sie bzw. ihn bestmöglichem Maß neugieriger zu machen oder anders formuliert: Was sind sogenannte Gelingensfaktoren der Neugier?

3 Resümee

Durch die transparente Erläuterung des Konstrukts der Neugier in all seinen Facetten ergibt sich folgende Erkenntnis: Jeder Lernende kann exploratives Verhalten zeigen. Manche mehr, andere weniger. Harmonisieren aber die Umweltindikatoren, die Persönlichkeit des Lehrenden sowie die Methodenaffirmation der Schülerinnen und Schüler, so ist guter, effizienter und neugierdefördernder Unterricht für alle möglich. Wobei feststellbar ist, dass durch die konkrete Beschreibung der Faktoren und Variablen sowie durch die Korrelation mit der pädagogischen Praxis ein transparentes Schema geschaffen wurde, welches als Hilfsmittel für Lehrende sowie zur Evaluierung der Lernmotivation von Lernenden dienen soll. Die Anwendung dieses Konstrukts soll in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen seinen fixen Platz finden und damit die einflussgebenden Faktoren und folgend die

Förderung von Neugier ermöglichen. Auch eventuelle Hemmfaktoren der Neugier sollen erkannt und bestmöglich abgeschwächt werden. Lehrende, die über vielfältige Methoden und das Potenzial der gezielten Steigerung der epistemische Neugier verfügen, sind für die schulische Ausbildung ein Gewinn, denn Ziel ist es: Alle Menschen auf das Leben vorzubereiten, jeden Tag Neues über sich selbst und die Umwelt zu erfahren sowie das intrinsisch motivierte Lernen zu fördern. Auch jede vorhandene Kompetenz, Fähigkeit sowie Fertigkeit additiv zu erweitern – denn jeder Mensch hat seine Stärken!

Literatur

- Amelang, M., Bartussek, D. & Stemmler, G. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart.
- Asendorpf, J. (2011). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Berber, E. (1935). *Psychologie der Neugier*. Leipzig.
- Berlyne, D. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen: Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Kempten.
- Branden, N. (2009). *Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls; Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst*. München.
- Brandstätter, V., & Otto, J. H. (2009). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion*. Göttingen.
- Butcher, J. N., Hooley, J. M., & Mineka, S. (2009). *Klinische Psychologie*. München.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Kreativität - Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart.
- Diem-Wille, G. (2009). *Das Kleinkind und seine Eltern: Perspektiven Psychoanalytischer Babybeobachtung*. Stuttgart.
- Ertel, S. (2011). *Basiskomponenten der Persönlichkeit*. Göttingen.
- Frank, G. (2011). *Erlebniswissenschaft: Über die Kunst Menschen zu begeistern*. Wien.
- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster.
- Giesecke, H. (1991). *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim, München.
- Giest, H. (2009). *Zur Didaktik des Sachunterrichts: aktuelle Probleme, Fragen und Antworten*. Potsdam.
- Gläser-Zikuda, M., & Seifried, J. (2008). *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München.
- Hart, S. & Kindle Hodson, V. (2006). *Empathie im Klassenzimmer: Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellen. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht*. Paderborn.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin.
- Henning, J. & Netter, P. (2005). *Biopsychologische Grundlagen der Persönlichkeit*. München.
- Höhmann, K., Kopp, R., Schäfers, H. & Demmer, M. (2009). *Lernen über Grenzen: Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*. Opladen & Farnington Hills.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main.
- Howard, P. J. & Howard, J. M. (2002). *Führen mit dem BIG-FIVE Persönlichkeitsmodell*. Frankfurt/Main.
- Hüther, G. (2009). *Männer - das schwache Geschlecht und sein Gehirn*. Göttingen.
- Kang et al. (2009) *The wick in the candle of learning*, *Psychological Science*/vol. 20, 8: pp. 963–973. Pasadena, CA
- Kashdan, T. (2010). *Curious - Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. New York.

- Kashdan, T. (2010). Curious - Discover the missing ingredient to a fulfilling life. New York.
- Kashdan, T. B. & Steger, M. F. (3 2007). Sinnforschung. Abgerufen am 26. 8 2013 von Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. Motivation and Emotion: <http://www.sinnforschung.org/archives/1314>
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (1 2007). „Ohne Angst verschieden sein können“ Über Inklusion und ihre Machbarkeit. Zeitschrift für Inklusion - online.net. Von URL: <http://www.inklusion-online.net> abgerufen am 2.3.2013
- Keller, H. (1977). Der Zusammenhang zwischen perzeptiver und epistemischer Neugier in der Theorie D.E. Berlynes. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, S. 602–612.
- Lang, D. (2009). Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Norderstedt.
- Loewenstein, G. (2007). Exotic Preferences: Behavioral Economics and Human Motivation. Oxford.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Asja, M. (2010). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Berlin, Heidelberg.
- Maltby, J., Day, L. & Macaskill, A. (2011). Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz. München.
- Mayer, H. (2011). Was ist guter Unterricht. Berlin.
- Molcho, S. (1998). Körpersprache der Kinder. München.
- Noack, W. (2007). Anthropologie der Lebensphasen: Grundlagen für Erziehung, soziales Handeln und Lebenspraxis. Berlin.
- Pervin, L., Cervone, D. & John, O. (1993). Persönlichkeitstheorien. München.
- Piaget, J. (2003). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart.
- Reasoner, R. (1992). Building self-esteem in the elementary schools: teacher's manual and instructional materials. Palo Alto/CA.
- Reinecke, J. & Tarnai, C. (2008). Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis. Münster.
- Reiss, S. (2009). Das Reiss Profile - die 16 Lebensmotive, welche Werte und Bedürfnisse unserem Verhalten zugrunde liegen. Offenbach.
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Immenhausen bei Kassel.
- Roeckelein, J. (1998). Dictionary of Theories, Laws, and Concepts in Psychology. Westport.
- Roth, G. (2011b). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart.
- Saum-Aldehoff, T. (2012). Big Five - sich selbst und andere erkennen. Düsseldorf.
- Scherer, T. (2009). Ein Bild von Welt. Norderstedt.
- Schröder, H. (2002). Lernen - Lernen - Unterricht. München: Oldenburg.
- Seel, N. M. (2003). Psychologie des Lernens - Handbuch für Pädagogen und Psychologen. München.
- Seibert, N. (1998). Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Seibert, N. (2000). Unterrichtsmethoden kontrovers. Regensburg
- Seyfried, C. & Weinberger, A. (2009). Trust-Based-Learning – eine Neuakzentuierung von Vertrauen in Lern- und Entwicklungsarrangements. Wien-Berlin.
- Sluneko, T., & Guttman, G. (1999). Psychologie des Bewusstseins - Bewusstsein der Psychologie. Wien.
- Slusarek, M. (1995). Neugier und Problemlösen - Zum Einfluss motivationaler Faktoren auf kognitive Fertigkeiten bei Vorschulkindern. Münster.
- Spitzer, M. (2005). Wie funktioniert das Gehirn. Stuttgart.
- Spitzer, M. (2010). Aufklärung 2.0 - Gehirnforschung als Selbsterkenntnis. Stuttgart.
- Spitzer, M. (2011). Dopamin und Käsekuchen. Stuttgart.
- Spitzer, M. & Bertram, W. (2012). Hirnforschung für Neu(ro)gierige. Stuttgart.
- Vester, F. (1978). Denken, Lernen, Vergessen - Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich? München.
- Voss, H.-G. & Keller, H. (1981). Neugierforschung. Weinheim und Basel.
- Young-Dal, Y. (2000). Das Flow-Erlebnis und seine empirischen Implikationen für die Psychotherapie.

München.

Zehetner, G. (2014). Die positive Kraft der Neugier - Ein Modell zur Neugierdeförderung in der pädagogischen Praxis. Linz:.



Gabriele Zehetner, Dr.

nach Absolvierung einer Lehre, Meister- und Unternehmerprüfung; Studium der Berufspädagogik; Aufbaustudium mit Promotionsabschluss der Schulpädagogik/Pädagogischen Psychologie an der Universität Passau.

Berufsfelder: Selbständige Trainerin in der Erwachsenenbildung/ u.a. Prozess- und Projektmanagement, Berufsschullehrerin, Vortragende der Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule OÖ; Seit 2012 Lehrende an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz in den Bereichen Human-/Bildungswissenschaften, Pädagogisch Praktische Studien, Forschung und Entwicklung und Internationales. Schwerpunkte: Persönlichkeitsbildung, nonverbale Kommunikation und Neugierdeförderung.