



图书馆特藏

星海音乐学院图书馆

特藏文献

题名

H  
A  
N  
S  
M  
E  
I  
S  
T  
E  
R  
(德版)  
学习通过训练的促进

年度: 1977

类别: 心理学

捐赠者:

Hans Meister

# Förderung schulischer Lernmotivation

Eine Einführung in die Motivationspsychologie  
unter pädagogischen Gesichtspunkten

Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

# Inhalt

0. Vorbemerkungen . . . . .	9
1. Anregungen . . . . .	11
1.1. Situationen . . . . .	11
1.2. Zitate . . . . .	12
1.3. Lehr- und Lernziele . . . . .	14
2. Hilfen . . . . .	16
2.1. Lese- und Bearbeitungshilfen . . . . .	16
2.2. Worterklärungen . . . . .	17
2.3. Lektürecempfehlungen . . . . .	20
2.4. Hinweise zur inhaltlichen Einordnung . . . . .	23
2.4.1. Zielsetzungen und Vorentscheidungen . . . . .	24
2.4.2. Unterschiedliche Betrachtungsweisen . . . . .	25
3. Materialien . . . . .	29
3.1. <i>Motive und Motivation; »Lernmotivation«</i> . . . . .	29
3.1.1. »Motiv« und »Motivation« . . . . .	30
3.1.2. Hypothetische Konstrukte . . . . .	31
3.1.3. Motive . . . . .	32
3.1.4. Die Vielfalt von Motiven . . . . .	33
3.1.5. »Extrinsisch« kontra »intrinsisch« . . . . .	35
3.1.6. »Teiltendenzen« und »Gegenmotive« . . . . .	36
3.1.7. Motivation . . . . .	37
3.1.8. »Lernmotivation«? . . . . .	38
3.1.9. Lernmotivation nach ROSENFELD . . . . .	38
3.1.10. Lernmotivation nach HECHHAUSEN . . . . .	40
3.1.11. Lernmotivation nach KNÖRZER . . . . .	41
3.1.12. Motive schulischen Lernens . . . . .	43
3.1.13. Zusammenfassung . . . . .	44

Vpm B

Hochschule  
f. Musik u. Theater  
HANNOVER  
- Bibliothek -

79/114

© 1977 Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf  
Alle Rechte vorbehalten  
1. Auflage 1977  
Umschlaggestaltung: Peter J. Kahrl  
Gesamtherstellung: Druckerei Gebr. Rasch & Co., Bramsche  
ISBN 3 590 14229 4

3.2. <i>Motive schulischen Lernens</i> . . . . .	45
3.2.1. »Sozialmotive« . . . . .	45
3.2.2. »Selbstmotive« . . . . .	46
3.2.3. »Sachmotive« . . . . .	47
3.2.4. »Neugiermotive« . . . . .	48
3.2.5. »Lernmotive« . . . . .	48
3.2.6. Weitere Motive . . . . .	49
3.2.6.1. »Leistungsmotive« . . . . .	50
3.2.6.2. »Identifikationsmotive« . . . . .	50
3.2.6.3. »Zustimmungsmotive« . . . . .	51
3.2.6.4. »Geltungsmotive« . . . . .	52
3.2.6.5. »Machtmotive« . . . . .	52
3.2.6.6. »Aggressionsmotive« . . . . .	53
3.2.6.7. »Strafvermeidungsmotive« . . . . .	53
3.2.6.8. »Fluchtmotive« . . . . .	54
3.3. <i>Die Entwicklung von Motiven</i> . . . . .	55
3.4. <i>Bedingungen der Motivgenese und Möglichkeiten einer langfristigen Förderung der Motiventwicklung</i> . . . . .	58
3.4.1. »Funktionsreife« . . . . .	59
3.4.2. »Vorläufermotive« . . . . .	62
3.4.3. »Bekräftigungslernen« . . . . .	67
3.4.4. »Erziehungsstile« . . . . .	71
3.4.5. »Beobachtungslernen« . . . . .	73
3.4.6. »Ursachenerklärung« . . . . .	76
3.4.7. »Lernen durch Einsicht« . . . . .	79
3.4.8. »Motivationserlebnisse« . . . . .	81
3.4.9. »Sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren« . . . . .	82
3.5. <i>Ein Motivations-Handlungs-Modell</i> . . . . .	85
3.6. <i>Möglichkeiten einer situativen Aktivierung und Förderung schulischer Lernmotivation</i> . . . . .	90
3.6.1. Ansatzpunkt »Anregungsbedingungen« . . . . .	91
3.6.2. Ansatzpunkt »Motive« . . . . .	94
3.6.3. Ansatzpunkt »Erwartungen« . . . . .	95
3.6.4. Ansatzpunkt »Fähigkeiten« . . . . .	96
3.6.5. Ansatzpunkt »Tätigkeit« . . . . .	96
3.6.6. Ansatzpunkt »Normen« . . . . .	97
3.6.7. Ansatzpunkt »Selbstbewertung« . . . . .	99
3.6.8. Ansatzpunkt »Folgen« . . . . .	100

4. Fragen . . . . .	102
4.1. Offene Fragen und Kritik . . . . .	102
4.2. Aufgaben zur Selbstkontrolle (mit Rückmeldungen) . . . . .	103
5. Anhang . . . . .	108
5.1. Charakterisierung unterschiedlicher Motivationstheorien (Anhang zu Abschnitt 2.4.2.) . . . . .	108
5.2. Unterrichtsvorschläge (Anhang zu Abschnitt 3.4. und 3.6.) . . . . .	116
Literaturverzeichnis . . . . .	127

## 0. Vorbemerkungen

Dieses Buch soll folgenden Zwecken dienen:

- einen Einblick in erziehungswissenschaftlich orientierte Motivationspsychologie ermöglichen;
- zur selbständigen, intensiven Auseinandersetzung mit Motivationsproblemen und der angegebenen Literatur anregen;
- Unterrichtsversuche zum Aufbau und zur Aktivierung von Motiven anregen und erleichtern.

Psychologische Lehrinhalte und -ziele in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung müssen für die Aufgaben und Probleme des Lehrers in seiner Berufspraxis bedeutsam und hilfreich sein. Von diesem pädagogischen Aspekt her sind (in Abschnitt 1.3.) Ziele formuliert und Vorentscheidungen getroffen worden (vgl. 2.4.1.). Die Darstellung in diesem Buch ist daher nicht nur auf die sehr wichtigen theoretischen Konzepte beschränkt. Es werden viele praktische Beispiele genannt (vor allem in den Abschnitten 3.4. und 3.6.).

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Die Nennung dieser Beispiele ist nicht als Aufforderung an den Lehrer zu verstehen, diese Beispiele jetzt und in seinem Unterricht zu realisieren. Die Beispiele sollen vielmehr verdeutlichen, was mit allgemeinen und theoretischen Aussagen in der Praxis gemeint sein kann. Viele Lehrer, die solche Beispiele lesen, werden sich in ihrem Handeln bestätigt fühlen, manche werden sich vielleicht über die Beispiele ärgern. Ziel des Autors ist eine sachbezogene und theoriegeleitete Auseinandersetzung sowie die Anregung von eigenen Versuchen im Unterricht. Dem Anfänger und Praktikanten wäre zu raten, zunächst einmal so »zu unterrichten«, wie er sich einigermaßen sicher fühlt und wie er es einigermaßen verantworten kann. Wenn er dann etwa 10% seiner Vorbereitungen und seiner pädagogischen Bemühungen auf besondere Hilfen für einzelne Schüler, z. B. auf Motivierungsprobleme, verwenden würde, wäre das sicherlich von ihm und von den Schülern zu verkraften.

Es geht in diesem Buch in erster Linie um das Lernen von Motiven und erst in zweiter Linie um das Motivieren zum Lernen. Das heißt: Der Schüler soll im Unterricht wichtige Motive lernen (z. B. »sich gegenseitig helfen wollen«); wichtige und wünschenswerte Motive (z. B. »sich gegenseitig helfen wollen«) sollen andererseits auch Beweggründe für das Lernen in der Schule sein. Beide Aspekte sind nicht voneinander getrennt, jedoch in einer Rangfolge zu sehen. Vorrangig sind in dieser Darstellung motivationale Lehr- und Lernziele des Unterrichts, nachrangig die sich daraus ergebenden Effekte für die Lernmotivation der Schüler.

Das Buch ist aus theoretischen und praktischen Bemühungen um Fragen der Motivation nach einem Vorlesungsmanuskript entstanden. Die verwendeten Beispiele stammen vor allem aus der Hauptschule, sie dürften jedoch Lehrer aller Schularten und Schulstufen und darüber hinaus Vorschuleraelcher, Pädagogen und Psychologen interessieren.

## 1. Anregungen

Motive werden durch Anrengungsbedingungen aktiviert. Vielleicht enthalten die folgenden Abschnitte (1.1. bis 1.3.) Anreize, die Sie stimulieren können, sich anhand dieses Buches mit Motivationsfragen auseinanderzusetzen.

### 1.1. Situationen

*Karin*, eine zwölfjährige Schülerin der Hauptschule, sitzt an den Hausaufgaben. (Ein von der Tafel abgeschrieben Text über »Irland, die grüne Insel« ist fürs Abhören zu lernen. Zu einem Lesestück von Hinzwig »Jorgos und der Wolf« sind Überschriften für Abschnitte aufzuschreiben.) Karin besucht das 6. Schuljahr, ihre Schulnoten liegen im Durchschnitt zwischen »befriedigend« und »ausreichend«.

Karin sitzt seit mehr als 30 Minuten an einem Tisch am Fenster; sie schaut jetzt zum Fenster hinaus; im Radio ist die Sendung »Pop non Stop« eingestellt; Karin kaut auf dem Füller; sie schlägt ein Schreibheft auf; macht das Heft zu; der Füller fällt auf den Boden; K. hebt den Füller langsam auf, untersucht ihn, legt ihn auf den Tisch; sie macht das Erdkundeheft auf; sie nimmt das Lesebuch und legt es auf das Erdkundeheft; K. steht auf, geht zur Küche... sie kommt nach 10 Minuten wieder; stellt das Radio auf einen anderen Sender ein; sie setzt sich; sie schaut zum Fenster hinaus; K. guckt in das Lesebuch; sie liest halblaut »als ob da eine Denkmalsfigur spräche«; sie schaut wieder zum Fenster hinaus; sie stöhnt; K. steckt das obere Ende des Füllers in den Mund;...

Nach etwa weiteren 30 Minuten geht Karin zum Spielen auf die Straße. Sie hat, zusammenfassend betrachtet, etwa 90 Minuten »an den Hausaufgaben gesessen«, dabei insgesamt 10 Minuten im Erdkundeheft gelesen und etwa die gleiche Zeit im Lesebuch. Sie hat 5 Wörter ins Deutschheft geschrieben, dann aber das Blatt herausgerissen.

Lehrer M. im 4. Schuljahr einer Grundschule, zu Beginn eines am Vortag angekündigten Diktats:

»Bitte nehmt jetzt die Diktathefte heraus!« – »Auch Du bist gemeint, Ulrich.« In der Klasse ist es unruhig. Lehrer M. wartet ca. 30 Sekunden, dann sagt er mit etwas erhobener Stimme: »Ich warte jetzt nicht mehr lange, bis Ihr endlich ruhig seid. Rolf, wird es nun bald? Peter!« Die Klasse ist noch immer unruhig; in den hinteren Reihen lacht ein Schüler laut auf. Lehrer: »Ich bin gespannt, ob Ihr nach dem Diktat auch noch Grund zum Lachen habt! – Hör jetzt endlich auf, Bärbel!« Lehrer M. beginnt mit dem Diktat; der Lärm schwillt noch an. Lehrer M.: »Ich kann auch noch schneller diktieren. Wer zum Nachbarn guckt, kann gleich abgeben und eine »6« bekommen. Ihr werdet sowieso Euer blaues Wunder erleben. Aber mir ist das egal.« – Die Unruhe legt sich. Er fährt etwas langsamer mit dem Diktat fort. Nach etwa einer Minute unterbricht er: »Du brauchst nicht wieder zu weinen, Annemarie! Hättest Du vorher besser aufgepaßt!« In der Klasse ist es jetzt ruhig. Lehrer M. diktiert jetzt in normaler Lautstärke und nicht zu schnellem Ton weiter.

## 1.2. Zitate

»Unmöglich wird man längere Zeit in öffentlichen Schulen zubringen, ohne betroffen zu sein von dieser Verstümmelung, die überall sichtbar wird – von der Verstümmelung der Spontaneität, des Spaßes am Lernen, der Freude am Schöpferischen, des Gefühls seiner selbst.«  
(SILBERMANN 1974, S. 33)

»Frühzeitig und auf vielfältige Weise erfahren Schüler an unseren Schulen, daß ihre Mitschüler Konkurrenten oder gar Gegner sind, d. h. eine ständige Bedrohung ihrer Sicherheit und Geltung und schlimmstenfalls ihrer schulischen Existenz und ihres Fortkommens sind: da werden die Leistungen einzelner hervorgehoben und gleichzeitig ausgesprochenen- oder unausgesprochenenmaßen die anderer abgewertet, da werden umgekehrt die Leistungen anderer abgewertet unter Hinweis auf die besseren Leistungen anderer, da werden überhaupt einzelne ständig bevorzugt oder benachteiligt, da werden Wettkampf-Lernspiele, Quizzeinlagen, Wettrenneinlagen und dgl. veranstaltet, bei denen es triumphierende Sieger und gedemütigte Verlierer gibt, da wird überhaupt ständig die individuelle statt der gemeinsamen Leistung betont, das Leistungsprinzip wird glorifiziert... Das Resultat all dessen ist, daß viele Schüler oft nur arbeiten, um »besser«, zumindest nicht »schlechter« zu sein als andere, und den meisten Pädagogen erscheint dann dieses Resultat ihrer Praktiken als aus-

druck eines dem Menschen von Natur aus innewohnenden Dominanz- oder Konkurrenzstrebens.«

(FÜRNRATT 1976, S. 178)

»Puritanische Schule, Zucht- und Ordnungsschule, Kadettenschule, Drillschule, Leistungsschule, Stoppuhrschule, funktionierende Schule, Autoritätsschule, Herrschaftsschule, saubere Schule, moralische Schule, gefühlsverdrängende Schule, Schule ohne Sexualität, Schule ohne Liebe, Schule ohne Menschlichkeit, lebensfeindliche Schule.«

(ERMER 1975, S. 73)

»Die Zuckerpeitschen-Methode, mit der man die Kinder so weit bringt, daß sie wollen, was sie sollen, ist auch das Herz aller Motivationskünste. Die Schule muß sie in immer umfangreicherem Maße entwickeln und praktizieren, um die Schüler zu ködern... Die Motivationspädagogik ist ein komplettes Geständnis, der Offenbarungseid der Klassenschule. Sie offenbart, daß sie die Schüler als Feinde hat, die zum Lernen überlistet werden müssen.«

(BECK 1974, S. 105/106)

»Außerdem muß das Kind erfahren, daß der Erzieher Gewalt hat, den geforderten Gehorsam notfalls zu erzwingen.«

(HUTH 1968, S. 73)

»Wenn beispielsweise in Bayern als »Schulstrafen« juristisch einzig und allein anerkannt sind mündliche Verwarnung, Verweis mit schriftlicher Mitteilung an die Erziehungsberechtigten, Schularrest und körperliche Strafe, so sind das viel zu wenig Arten von Strafen...«

(HUTH 1968, S. 113)

»Zwingen resultiert typischerweise aus Gedankenlosigkeit und/oder Ratlosigkeit. Zwang – Einsatz von Angst – wirkt verdummend und primitivierend.«

(FÜRNRATT 1976, S. 187)

»Schließlich haben wir ja alle etwas gelernt in der Schule. Auch ohne so einen modernen Kram wie »Motivation.«

(Ein Lehrer 1976)

»Die vertragen schon einiges. Die *wollen* hart angepackt werden. Von sich aus tun die ja doch nichts. Wenn ich denen den kleinen Finger gebe, nehmen die die ganze Hand. Was meinen Sie, wo wir hinkämen, wenn wir nicht hart durchgreifen würden.«

(Eine Lehrerin 1976)

»So werden aus quicklebendigen, aktiven und begeisterungsfähigen Schulanfängern gelangweilte, apathische und passive Schulabgänger. Der als Ge-

gengewicht zur nachlassenden Motivation einsetzende Leistungsdruck bewirkt neben Folgen, die noch besprochen werden sollen, nur eine weitere Zerstörung der Lernmotivation.

Ein Charakteristikum des Menschen ist seine enorme Lernfähigkeit. Die Institution, die diese Fähigkeit optimal entwickeln soll und in der die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten für ein späteres Leben vermittelt werden sollen, organisiert die Lernprozesse so, daß ihre Grundvoraussetzung – die Motivation – zerstört wird.\*

(SCHLEE 1976, S. 245)

### 1.3. Lehr- und Lernziele

Der Leser dieses Buches, z. B. der Teilnehmer einer Lehrveranstaltung zur Einführung in die Motivationspsychologie unter pädagogischen Gesichtspunkten, soll angeregt werden bzw. Hilfen erhalten zu:

1. eigenständiger Erarbeitung von Grundkenntnissen über Lern- und Motivationstheorien der neueren Pädagogischen Psychologie;
2. besserem Verstehen eigener Motivationserlebnisse und Motivationsprobleme;
3. besserem Verstehen von Motivationsproblemen bei Schülern und Lehrern;
4. der Erarbeitung von Kenntnissen über Ansatzpunkte zur Förderung der Entwicklung wichtiger Motive;
5. der Erarbeitung von Kenntnissen über Ansatzpunkte zur situativen Anregung von Motiven;
6. der Aneignung von Kenntnissen über nicht-wirksame oder für die Motivation des Lernens schädliche Maßnahmen des Lehrers;
7. selbständigen Versuchen zur Übertragung der Kenntnisse auf ähnliche Probleme und zur selbständigen Anwendung auf eigene Probleme;
8. eigenen Versuchen mit der Realisierung einzelner Maßnahmen bei einzelnen Schülern, die solche Hilfen besonders notwendig haben;
9. der Meinungsbildung zu einer Rangfolge von Motiven im Zusammenhang mit schulischem Lernen;
10. der Meinungsbildung zu wünschenswerten und nichtwünschenswerten Verhaltensweisen und Zielen bei der Motiventwicklung und Motivanregung;

11. eigener (kritischer) Bewertung und Beurteilung von Theorie und praktischen Vorschlägen.

Mit dieser Aufzählung sind Ziele genannt, die eine Bearbeitung des Textes und Versuche zur Förderung von Motiven anregen sollen. Die elf Ziele sind nach »Kenntnissen«, »Anwendung der Kenntnisse« und »Meinungsbildung« gegliedert. Den Zielen sind Aufgabenbeispiele zur Selbstkontrolle der Zielerreichung (in Abschnitt 4.2.) zugeordnet. Inhaltliche Aussagen zur Zielsetzung dieser Einführung in Motivationspsychologie und -pädagogik folgen (Abschnitt 2.4.1.).



## 2. Hilfen

Die Abschnitte 2.1. bis 2.4.2. sind als Hilfen für den Einstieg in die Motivationspsychologie gedacht und sollen die Bearbeitung des Buches erleichtern. Diese Abschnitte können auch zunächst übergangen werden. Sie sind zum Teil als Nachschlagemöglichkeit zu nutzen.

### 2.1. Lese- und Bearbeitungshilfen

Dieses Buch läßt sich nicht einfach lesen. Es ist als Materialsammlung, als Anregung, als Bearbeitungsgrundlage für eine weitere Beschäftigung mit Fragen der Motivation gedacht. Es kann ein Basistext für Diskussionen, Übungen, Praktika und für ein vertieftes Literaturstudium sein.

Sie müssen als Leser also nicht gleich verzweifeln, wenn beim ersten Durchblättern nicht alles zu verstehen ist. Sie können so vorgehen: Sie nehmen sich je Abschnitt eine bestimmte Zeit vor (z. B. 45 Minuten). Sie verschaffen sich einen ersten Überblick, indem Sie das Buch rasch durchlesen. Bei einem zweiten Durchgang müßten Sie genauer lesen, wichtige Sätze anstreichen, Unverstandenes mit Fragezeichen versehen und zu klären versuchen, eigene Stellungnahmen, Fragen, Kritik und Beispiele dazu notieren. Nach jedem Arbeitsabschnitt sollten Sie sich eine Pause (z. B. 15 Minuten) gönnen. Sollten Sie einen solchen Text für eine Prüfung bearbeiten, sind weitere Schritte zum Einprägen und Einordnen der Sachverhalte notwendig (vgl. NAEF 1974). Einer theoretischen Auseinandersetzung müssen Umsetzungsversuche in der Praxis folgen.

Mehrere Bearbeitungshilfen sind in den Text eingearbeitet, z. B. die Angaben von »Lehr- und Lernzielen«, ein Glossar und ein informeller Test am Ende des Buches.

### 2.2. Worterklärungen

Einige wichtige Begriffe und im Text nicht erläuterte Wörter sind in das folgende Glossar aufgenommen. An weiteren Möglichkeiten zum Nachschlagen von Definitionen können genannt werden: SCHIEFELE 1974, S. 447-459; DREVER / FRÖHLICH 1968.

*abhängige Variable*: siehe *Variable*.

*affektiv* (auch *emotional*): Gefühle und Emotionen (auch starke Erregungen) betreffend.

*Anregungsbedingungen*: siehe *Aufforderungsgehalte*.

*Anspruchsniveau*: persönlicher und konkreter, d. h. auf die Aufgabe bezogener Richtwert der Selbsteinschätzung; vgl. 3.6.6.

*Antizipation*: die Vorwegnahme oder Erwartung eines Ereignisses, und zwar eines Zustandes oder Prozesses; die Vorwegnahme beinhaltet sowohl Gedanken als auch Gefühle; vgl. 3.6.3.

*Attribuierungsmuster*: die von der Person in entsprechenden Situationen bevorzugten *Ursachenzuschreibungen*; vgl. 3.4.6.

*Aufforderungsgehalte*: diejenigen Aspekte einer Situation oder einer Sache, die vorhandene Motive einer Person aktivieren; vgl. 3.6.1.

*Bedürfnis*: allgemeine Bezeichnung für meist physiologisch verstandene Mangelzustände eines Organismus.

*Bekräftiger* (auch *Verstärker*, *reinforcer*): siehe *Bekräftigung*.

*Bekräftigung* (auch *Verstärkung*, *reinforcement*): die auf eine Reaktion folgende Konsequenz (positiv oder negativ), die die Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens dieser Reaktion beeinflusst; die Darbietung von positiven Verstärkern und der Entzug von negativen Verstärkern werden als »Belohnung« bezeichnet; die Darbietung von negativen Verstärkern und der Entzug von positiven Verstärkern »Bestrafung«; vgl. auch operante Konditionierung, instrumentelles Lernen, Bekräftigungslernen; siehe *Konditionierung*; vgl. 3.4.3.

*Beobachtungslernen* (auch *Imitations- und Identifikationslernen*, *Modell-Lernen*): nachahmendes Lernen bei Beobachtung eines Modells; Ursachen können sein die Identifikation mit dem Vorbild, stellvertretende Bekräftigung usw.; vgl. 3.4.5.

*determinieren*: bestimmen, entscheiden.

*emotional*: siehe *affektiv*.

*empirisch*: erfahrungswissenschaftlich; auf Beobachtung, Befragung, Messung, Experiment basierend.

*Erwartungen*: die »inneren Vorgänge« einer Person, die durch das Zusammentreffen von Anregungsbedingungen und Motiven entstehen: das Abschätzen der Erfolgswahrscheinlichkeit, die Vorwegnahme von angenehmen und unangenehmen Emotionen während und nach einer Tätigkeit; vgl. 3.6.3.

*Exploration*: Erkundung, Erforschung; vgl. 3.2.4.

*extrinsisch*: eine Sache um anderer Zwecke willen betreiben; Gegenteil von *intrinsisch*; vgl. 3.1.

*Fähigkeiten*: das Repertoire von Verhaltensweisen, das einer Person zur Verfügung steht; vgl. 3.5. und 3.6.4.

*Fluchtmotive*: Beweggründe einer Person, Situationen (Personen, Zielen, Anforderungen) auszuweichen; Ängste; vgl. 3.2.6.8.

*Folgen*: Fremdbekräftigungen und andere positiv oder negativ empfundene Situationsveränderungen, die sich nach einer Tätigkeit ergeben; vgl. 3.6.8.

*Funktionsreife*: Voraussetzungen physiologisch-affektiver, motorischer und kognitiver Art, die für die Entwicklung von Motiven von Bedeutung sind; vgl. 3.4.1.

*Geltungsmotive*: Beweggründe einer Person, nach Anerkennung, Beachtung, Wertschätzung zu streben; vgl. 3.2.6.4.

*Gegenmotiv*: vgl. 3.1.

*Generalisation*: Verallgemeinerung; in der Lernpsychologie gleiche Reaktion auf ähnliche Reize (Reizgeneralisation) oder ähnliche Reaktion auf gleiche Reize (Reaktionsgeneralisation).

*Genese*: Entstehung, Entwicklung.

*Gütemaßstab* (auch Güterstandard): ein allgemeiner Normwert eines Individuums (Vergleichsstandard), an dem es einen erreichten Wert (z. B. eine Leistung) mißt; vgl. 3.6.6.

*Handlung*: kognitiv und affektiv gesteuertes, zielgerichtetes Verhalten einer Persönlichkeit; vgl. 3.5.

*Hypothese*: vorläufige Annahme über einen Sachverhalt; meist so formuliert, daß eine Überprüfung möglich ist.

*Identität*: das relativ einheitliche und überdauernde Gefühl einer Person, mit den eigenen Rollen, Motiven, Fähigkeiten usw. übereinzustimmen.

*Imitations- und Identifikationslernen*: siehe *Beobachtungslernen*.

*implizite Theorien*: unausgesprochene »naive« Auffassungen über Sachverhalte; »implizite Persönlichkeitstheorie«: die Annahmen von Zusammenhängen bei Eigenschaften von beurteilten Personen.

*Inkongruenzprinzip*: eine nicht allzu große Differenz zwischen Soll- und Ist-Werten (»dosierte Diskrepanz«) aktiviert am stärksten ein vorhandenes Motiv; vgl. 3.4.3.

*Instinkt*: angeborene, artspezifische, überdauernde Verhaltenstendenzen, die aufgrund angeborener Auslösemechanismen wohlkoordiniert ablaufen und zur Lebenserhaltung dienen.

*intermittierende Bekräftigung*: unterbrochene Bekräftigung (führt zu einer besonderen Stabilisierung von Verhalten).

*intrinsisch*: eine Sache um der Sache willen betreiben; vgl. 3.1.

*Kausalattribution* (auch Ursachenzuschreibung oder -erklärung; Attribuiierung): Annahme von Ursachen für ein Handlungsergebnis; vgl. 3.4.6.

*kognitiv*: das Erkennen, Wahrnehmen, Denken, Urteilen betreffend.

*Konditionierung* (auch S-R-Lernen; Stimulus-Response-Lernen):  
*klassisches* Konditionieren (Signallernen, Pawlowsches Lernen): die Verknüpfung eines zuvor neutralen Reizes mit einer (Reflex-)Reaktion, so daß der konditionierte Reiz ohne den ursprünglichen (unkonditionierten) Reiz diese Reaktion auslöst.  
*instrumentelles* Konditionieren (Lernen am Erfolg, SKINNERSches Lernen, operantes Konditionieren; siehe *Bekräftigungslernen*)

*Konflikt*: Bezeichnung für einen Zustand, in dem mehrere einander entgegengesetzte Handlungstendenzen gleichzeitig in gleicher Stärke auftreten (Appetenz-Appetenz-Konflikt; Aversions-Aversions-Konflikt; Appetenz-Aversions-Konflikt; mehrfacher Appetenz-Aversions-Konflikt).

*Konsistenz*: Widerspruchslosigkeit; innerer Zusammenhang.

*Konstrukt, hypothetisches*: ein gedachter, angenommener, also nicht direkt beobachtbarer Sachverhalt, wobei beobachtbare Variablen und nachgewiesene Gesetzmäßigkeiten zu dieser gedanklichen Hilfskonstruktion herangezogen werden; vgl. 3.1.

*Leistungsmotive*: Beweggründe einer Person, in bestimmten Situationen und bezüglich spezieller Tätigkeiten »Normen« zu erreichen oder zu übertreffen; vgl. 3.2.6.1.

*Lernmotivation*: der Zustand einer Anregung verschiedener Motive, die eine Person zu lernerischen Aktivitäten veranlassen und diese steuern; vgl. *Motivation*; vgl. 3.1.

*Lernmotive*: Beweggründe einer Person, in bestimmten Situationen oder bezüglich bestimmter Inhalte »etwas lernen« zu wollen (»Lernmotive« werden hier unterschieden von »Leistungsmotiven«, »Neugiermotiven« und anderen Motiven, die ebenfalls Beweggründe zum Lernen sein können); vgl. 3.2.5.

*Matrix*: Bezeichnung für ein System, in dessen Rahmen einzelne Komponenten enthalten und definiert sind.

*Motiv*: Beweggrund; Bezeichnung für ein angenommenes, kognitiv und affektiv organisiertes inneres Bezugssystem einer Person; vgl. 3.1.

*Motivation*: der Zustand einer Anregung eines Motivs oder mehrerer Motive einer Person; vgl. 3.1.; vgl. 3.5.

*Motivationserlebnisse*: die Erfahrungen einer Person mit Motivationszuständen; vgl. 3.4.3.

*Motivierung*: die Herstellung eines Motivationszustandes; häufig auch für die Phase der »Erwartungen« (vgl. 3.6.3.) verwendete Bezeichnung.

*Neugiermotive*: einzelne Beweggründe einer Person, neue Situationen, Gegenstände, Personen sowie neue Aspekte von Situationen, Gegenständen und Personen wahrzunehmen und zu verarbeiten; vgl. auch *Wißbegier*; vgl. 3.2.4.

*Normen*: Richtwerte; Standards; vgl. auch *Anspruchsniveau*; vgl. 3.6.6.

*physiologisch*: Lebensvorgänge in Organismen betreffend.

*pluralistisch*: von der Annahme einer Mehrheit (von Theorien) ausgehend.  
*Reaktion* (auch R; response): die Antwort des Organismus auf einen Reiz.  
*Reiz* (auch S; stimulus): Bezeichnung für eine Veränderung innerhalb oder außerhalb eines Organismus, die eine *Reaktion* hervorruft.  
*Relevanz*: Erheblichkeit, Bedeutung, Wichtigkeit.  
*Rückkoppelung*: die Rückwirkung eines Effektes auf dessen Entstehungsbedingungen.  
*Sachmotive*: Beweggründe einer Person, die sich auf bestimmte Sach- oder Inhaltsbereiche erstrecken (z. B. die französische Sprache); vgl. 3.2.3.  
*Selbstbewertung*: die Beurteilung einer Handlung oder eines Handlungsergebnisses durch die Person selbst (im Unterschied zu »Folgen«); vgl. 3.6.7.  
*Selbstkonzept*: die Summe der positiv oder negativ getönten Wertschätzungen von Eigenschaften, Motiven, Schemata, Fähigkeiten, Normen, die eine Person bei sich wahrnimmt.  
*Selbstmotive*: Beweggründe einer Person, die Werte und Zielvorstellungen wie Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Ich-Identität in bezug auf die eigene Person betreffen; vgl. 3.2.2.  
*somatisch*: körperlich, leiblich.  
*Sozialmotive*: Beweggründe einer Person, die Werte und Zielvorstellungen wie Zusammenarbeit, Solidarität, Rücksichtnahme, Verantwortlichkeit usw. betreffen; vgl. 3.2.1.  
*stimulus*: siehe *Reiz*.  
*Strafvermeidungsmotive*: Beweggründe einer Person, Strafen und negative Konsequenzen dadurch zu vermeiden, daß »unangenehme« Tätigkeiten ausgeführt werden; vgl. 3.2.6.7.  
*Tätigkeit*: die Phase der Ausführung innerhalb eines Motivations-Handlungsablaufes; auch »Durchführung«, »Ausführung«; vgl. 3.6.5.  
*Teiltendenz*: vgl. 3.1.  
*Ursachenerklärung, Ursachenzuschreibung*: siehe *Kausalattribution*.  
*Valenz*: siehe *Aufforderungsgehalte*.  
*Variable*: Veränderliche; *unabhängige V.*: Reizbedingungen in einem Experiment; *abhängige V.*: diejenigen V., die in einem Experiment die Ergebnisse von Reizbedingungen beobachtbar machen; *intervenierende V.*: angenommene, nicht direkt beobachtbare Wirkfaktoren.  
*Verstärker; Verstärkung*: siehe *Bekräftigung*.  
*Wißbegier*: das Motiv, sich mit Sachverhalten, die subjektiv bedeutsam sind, auseinanderzusetzen; vgl. *Neugier motive*.

### 2.3. Lektüreempfehlungen

Nachstehend eine Auswahl von Literaturangaben. Wichtige grundlegende Arbeiten sowie Literatur für die Ansatzpunkte zur Motivie-

rung sind aufgenommen. Weitere Literatur folgt im Literaturverzeichnis am Ende des Buches. Besonders empfehlenswerte Literatur ist mit \* gekennzeichnet.

- BELSCHNER, W., HOFFMANN, M., SCHOTT, F., SCHULZE, C.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer 1973.  
 (Methoden zur direkten Beeinflussung erwünschten Verhaltens werden praxisnah dargestellt; wichtig für Ansatzpunkte Bekräftigungslernen, Beobachtungslernen, Folgen; besonders S. 60-83, 134-150, 151-175; ähnliche Inhalte sind zu finden in HOMME u. a. 1974; KRAIKER 1974; KUHLEN 1972; ROHR 1972.)
- DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart: Klett 1973.  
 (Anregungen und Spiele zum »sozialen Lernen« in der Schule.)
- EDELSTEIN, W. / HOPE, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett 1973.  
 (Sammelband mit wichtigen Forschungsergebnissen; bes. Beiträge: zu CHARMS, R. (S. 60-78) und WEINER, B. (S. 79-93): Diese Beiträge beschreiben Anwendungen der Attribuierungstheorie.)
- ERMER, R. G.: Hauptschultagebuch oder: Der Versuch in der Schule zu leben. Weinheim: Beltz 1975.
- FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht. Weinheim: Beltz 1971.  
 (Kritik der Leistungsmotivation; Grundzüge einer zur Leistungsmotivation alternativen Technologie der motivationalen Steuerung des Lernens; S. 155-193.)
- FÜRNTTRAT, E.: Motivation schulischen Lernens. Weinheim: Beltz 1976.
- GAGNÉ, R. M.: Die Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1970, 2. Aufl.  
 (Darstellung verschiedener Lernarten und deren hierarchische Anordnung; Beispiele; bes. S. 167-191: Motivierung und Lenkung des Lernens; Lernübertragung.)
- GARLICH, A., HEIPCKE, K., MESSNER, R., RUMPF, H.: Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge vor Lehrern. Weinheim: Beltz 1974.  
 \* (bes. HEIPCKE: Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht, S. 36-46; vgl. auch b: 1974 (7), Heft 8, S. 15-19.)
- \* GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim: Beltz 1974, 2. Aufl.  
 (Einführung und Übungsaufgaben zu Formen des Verhaltenstrainings wie Wahrnehmungstraining, Rollenspiel, Microteaching, Erfahrungstraining, Gruppen-dynamik, Partnerprojekte usw.; vgl. Ansatzpunkt Erziehungsstil u. a.)
- HUCKHAUSEN, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: THOMAS, H. (Hrsg.): Sozialisation. Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2, Göttingen: Hogrefe 1969 a, S. 955-1019.

- (Sammelreferat der Untersuchungen zum Leistungsmotiv; wichtig für Ansatzpunkt Ursachenerklärung, Selbstbewertung usw.)
- \* HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969 b, S. 193-228.  
(Grundlegender Aufsatz mit Nennung verschiedener an der Lernmotivierung beteiligter Variablen; Konsequenzen für die Schulorganisation.)
- HENNHOFFER, G. / HEIL, K.: Angst überwinden. Selbstbefreiung durch Verhaltenstraining. Reinbek: Rowohlt 1975.  
(Ein Taschenbuch mit einfachen Übungen zum Angstabbau.)
- \* HOMME, L., CSANYI, A. P., GONZALEZ, M. A., RECHS, J. R.: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Weinheim: Beltz 1974.  
(Ein programmierter Text, der helfen soll, den Lernwillen der Schüler zu steigern und erwünschtes Schülerverhalten wie Selbstvertrauen, Selbstkontrolle und autonomes Lernverhalten aufzubauen und zu festigen; vgl. auch BELSCHNER u. a. 1973.)
- HUSCHKE, P.: Findung von fächerübergreifenden Lernzielen und -inhalten am Beispiel von Leistungsmotivation und sozialem Lernen. In: FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. II, München: Piper 1975, S. 348-367.  
(Ein Sammelreferat mit brauchbaren Hinweisen.)
- JOHANNESSEN, I.: Über die Wirkungen von Lob und Tadel auf Leistungen und Einstellungen von Schülern. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1967, S. 336-345.
- KIRSTEN, R. E.: Lehrerverhalten. Untersuchungen und Interpretationen mit einem Anhang für die empirische Arbeit in der Schulklasse. Stuttgart: Klett 1973.  
(Ähnlich GRELL 1974; z. B. Selbsterfahrungsprogramme für Lehrer.)
- \* KNÖRZER, W.: Lernmotivation. Ein interdisziplinärer Ansatz zur Theorie der Lernmotivation. Weinheim: Beltz 1976.  
(Ein besonders zu empfehlendes Werk, in dem psychologische und soziologische Konzepte der Motivation dargestellt und in einem eigenen Modell der Lernmotivation integriert werden.)
- KÜHLMANN, H.: Klassengemeinschaft. Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte. Berlin: Rotbuch Verlag 1975.  
(Ein kritisches und praxisnahes Buch; Ansatzpunkt Schülerinteressen u. a.)
- LIND, G.: Sachbezogene Motivation im naturwissenschaftlichen Unterricht. Weinheim: Beltz 1975.
- MEYER, W.-U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart: Klett 1973.  
(Eine interessante, knappe Einführung, eine Untersuchung und zum Beispiel das Kapitel über »Die Genese von Selbstkonzepten der eigenen Fähigkeit in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Selbständigkeitserziehung«, S. 170-183).

- NAEF, R. D.: Rationeller Lernen lernen. Weinheim: Beltz 1974, 6. Aufl.  
(Eine Einführung in die Techniken des Lernens und Studierens.)
- OERTER, R.: Psychologie des Denkens. Donauwörth: Auer 1971.  
(Besonders S. 450-458: »Motivation zum Denken«.)
- PORTELE, G.: Lernen und Motivation. Weinheim: Beltz 1975.  
(Eine theoretisch sehr interessante Darstellung zum »intrinsischen« Lernen; informationstheoretische Interpretation; Neugiertheorie.)
- ROSENFELD, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin: Volk und Wissen 1972. (Eine Untersuchung mit relativ praxisnahen Schlußfolgerungen.)
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel 1961, 5. Aufl.  
(Besonders S. 249-324: »Hilfen zur Motivierung des Lernens«, »Hilfen zum Überwinden der ersten Lernschwierigkeiten« usw.)
- SCHIEDENSACK, P. U.: Schülermotivation ernstgenommen. Entwurf einer Unterrichtssituation. betrifft: erziehung 1974 (7), Heft 10, S. 34-36.
- SCHERER, J. / SCHLIEP, M.: Zur Förderung der Lernmotivation lernschwacher Schüler. Sonderpädagogik 1975 (5), S. 49-56.  
(Praktische Empfehlungen z. B. zur Verwendung des Verursachertrainings.)
- \* SCHIEFLE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Ehrenwirth 1974.  
(Das grundlegende Buch zum Thema Lernmotivation; insgesamt sehr anspruchsvoll und umfangreich; auch sehr viele praxisnahe kleine Abschnitte und gute definitorische Abgrenzungen; für Ansatzpunkte besonders interessant: Abschnitte 1.3. und 4.4.)
- TAUSCH, R. / TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe 1970, 5. Aufl.  
(Besonders S. 330-343, 288-289, 252-256, 393-394: z. B. Training der Dimensionen des Erziehungsverhaltens »Wertschätzung«, »Freundlichkeit« usw.)
- \* WEINERT, F. E., GRAUMANN, G. F., HECKHAUSEN, H., HOFER, M. u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. I, Bd. II, Frankfurt: Fischer 1974 (Fischer Taschenbücher 6115/6116).  
(Sehr zu empfehlende Lektüre; nicht zu verwechseln mit den Grundlagentexten zu diesem Funkkolleg, den Begleitbriefen – die ebenfalls zu empfehlen sind – und anderen Funkkollegs; besonders zu beachten folgende Abschnitte:  
HECKHAUSEN: Motive und ihre Entstehung (I, 133-171).  
HECKHAUSEN: Einflußfaktoren der Motiventwicklung (I, 173-209).  
GRAUMANN/HOFER: Lernverhalten und Schülerverhalten (I, 521-545).  
HECKHAUSEN: Lehrer-Schüler-Interaktion (I, 547-573).  
HECKHAUSEN: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele (I, 575-601).

## 2.4. Hinweise zur inhaltlichen Einordnung

Zum Verständnis der hier dargelegten Motivationspsychologie sind Informationen über die diesen Bereich betreffenden Zielsetzungen und Interessen des Autors von Bedeutung (2.4.1.). Auch helfen Angaben über andere Motivationstheorien, das hier entwickelte Konzept zuordnen zu können (2.4.2.).

### 2.4.1. Zielsetzungen und Vorentscheidungen

Motive werden hier als zentrale Begriffe einer Psychologie der menschlichen Persönlichkeit verstanden. Kenntnisse über Motivationsprozesse des menschlichen Handelns sind von grundlegender Bedeutung für alle Bereiche erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theorie und Praxis, insbesondere auch für den Bereich des Lehrens und Lernens. Dabei ist es nicht zweckmäßig und wahrscheinlich auch nicht richtig, von der Annahme auszugehen, daß es eine aufzufindende »Wahrheit« hinsichtlich der Motivation gibt. Vielmehr müssen die Prozesse der Erkenntnisgewinnung als von Fragestellungen und Zielsetzungen abhängig gesehen werden.

Solche Fragestellungen können im Bereich des Lehrens und Lernens z. B. sein: ob und unter welchen Bedingungen Schüler sich für spezielle Unterrichtsinhalte und Lehrziele interessieren. Im Gegensatz dazu gibt es wissenschaftliche Auffassungen, die z. B. die Aufgabe bevorzugen, möglichst genau herauszufinden, wann sich Bedürfnisse des Kindes entwickeln.

Die Fragestellungen einer pädagogisch orientierten Motivationspsychologie müssen m. E. an zwei Vorentscheidungen und Zielsetzungen orientiert sein: 1. Die menschliche Entwicklung ist nicht (weder biologisch noch gesellschaftlich) eindeutig determiniert; es gibt einen Spielraum für pädagogische Bemühungen, und es gilt, einerseits Bedingungen dieses Spielraums zu erkunden und andererseits zu versuchen, diesen Spielraum auszudehnen. 2. Es gibt, von übergeordneten Leitideen her gesehen, wünschenswerte und weniger wünschenswerte Entwicklungen, und es gilt, einerseits Wertentscheidungen zu treffen und auch ständig zu überprüfen und andererseits die wissenschaftliche und praktische Tätigkeit explizit an solchen Entscheidungen zu orientieren.

Es ist also notwendig, Meinungen und Vorentscheidungen, die Theorie und Praxis beeinflussen, so weit das nur möglich ist, offenzulegen und

sich zu ihnen zu bekennen. Dies schließt m. E. die empirische Überprüfbarkeit solcher Vorentscheidungen nicht aus.

Weitere bzw. speziellere Akzentsetzungen und Entscheidungen, die eine solche »Motivationspsychologie unter pädagogischen Gesichtspunkten« beeinflussen sollen, sind:

- Gegenstand der Betrachtung ist nicht nur das beobachtbare Verhalten des Menschen sondern darüber hinaus das Erleben und Erfahren des Menschen, das nur der Selbstbeobachtung, Interpretation und Spekulation zugänglich ist.
- Bei der Erklärung menschlichen Handelns werden Hypothesen über »kognitive« und »affektive« Prozesse bevorzugt. Theoretischer Ausgangspunkt ist das Erwartungs-Wert-Modell der Motivation (nach ATKINSON). Das heißt vereinfacht, daß Denken und Fühlen, Erwarten und Bewerten entscheidende Vorgänge menschlicher Motivation sind.
- Der Überprüfbarkeit von Aussagen und der Notwendigkeit einer empirischen Absicherung von Annahmen muß Rechnung getragen werden.
- Ein bestimmtes Bild vom Menschen orientiert die Überlegungen und begrenzt den Spielraum denkbarer Maßnahmen: Die Möglichkeit des Menschen zur Selbstregulation seines Verhaltens, zur rationalen Konfliktbewältigung und zur humaneren Gestaltung der Verhältnisse in Interaktion mit der Umwelt.
- Der Förderung von benachteiligten und behinderten Schülern, d. h. in einem gewissen Umfang von »Lernenden« allgemein, ist der Vorzug gegenüber einer nicht differenzierenden Erziehung und einer Unterstützung von »Tüchtigen« zu geben.

Der bei solch schönen Formulierungen akut werdenden Gefahr von »Utopien«, die Handeln lähmen und zur Erreichung von nicht erwünschten Zielen führen können, muß durch schrittweises Vorgehen begegnet werden (vgl. »10%-Modell« in den Vorbemerkungen).

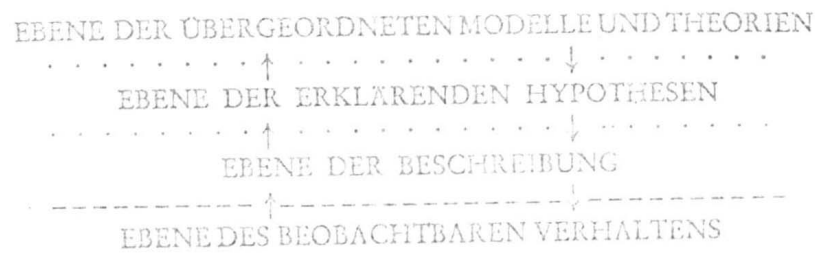
Nachdem Lehr- und Lernziele für die Beschäftigung mit Motivationspsychologie bereits genannt wurden (Abschnitt 1.3.), sollte hier nochmals ein Zielsetzungs- und Motivierungsversuch folgen. Warum Förderung von Lernmotiven in der Schule? Es geht um Bemühungen dazu, daß Schüler von sich aus lernen wollen (und nicht nur weil sie gezwungen werden), daß Schüler für sie Wichtiges lernen wollen (und nicht das, was sie nur gefügig macht), daß Schüler auch Freude, Wohlbehagen, Begeisterung in der Schule empfinden können (und nicht nur Angst, Streß oder Langeweile)!

## 2.4.2. Unterschiedliche Betrachtungsweisen

Wissenschaftliche Aussagen über Motive und Motivationsgeschehen unterscheiden sich z. T. erheblich. Diese Unterschiede spiegeln wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungen wider und finden sich auch heute noch in wissenschaftlichen Auffassungen, in pädagogischer Literatur und in unseren eigenen »naiven« Vorstellungen (vgl. dazu LAUCKEN 1974).

Eine Darstellung solcher Motivationstheorien kann zum besseren Verständnis eigener »implizierter Theorien« beitragen. Sie kann helfen, ein persönliches Ordnungssystem für solche Theorien und pädagogische Auffassungen überhaupt zu erarbeiten. Nicht zuletzt ist eine solche Gegenüberstellung aufschlußreich für eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftsgeschichtliche Zuordnung der hier behandelten Motivationspsychologie.

Für die in den Anhang dieses Buches (Abschnitt 5.1.) verlegte ausführliche Darstellung solcher Theorien wird eine stark vereinfachende, schematische Methode gewählt, die hier einführend vorangestellt und erläutert wird:



Das Schema der Darstellung ist an Arbeiten von MADSEN (1959; 1974) orientiert; es wird vielen Aspekten der gemeinten Theorien sicherlich nicht gerecht. Die Betonung von Unterschieden zwischen den einzelnen Theorien kann jedoch als Ausgangspunkt für eine mehr differenzierende Auseinandersetzung mit diesen Theorien dienen.

Motivationstheorien sollten Rückschlüsse von der Ebene des beobachtbaren Verhaltens zur Ebene der »Phänomene« und umgekehrt erlauben. Modelle oder zumindest Hypothesen über Interaktionen zwischen Konstrukten auf der Ebene der »Phänomene« und der Ebene der »Ursachen« müssen einen zentralen Inhalt einer Motivationstheorie ausmachen, wenn sie einen Wert für Erklärungen motivierten Verhaltens haben bzw. eine Grundlage für Interventionen von Lehrern, Er-

ziehern, Psychologen bieten sollen. Übergeordnete Weltanschauungen, Wertsysteme, Gesellschaftstheorien sollten weder unberücksichtigt noch verdeckt bleiben. Andererseits ermöglicht die alleinige Darstellung auf der Ebene der übergeordneten Theorie lediglich ein geisteswissenschaftliches »Verstehen«, ohne Überprüfungs- oder Interventionsmöglichkeiten näher kommen zu können.

Die für den Überblick (Abschnitt 5.1.) gewählte Systematik gibt zugleich einen Einblick in die Entwicklung der Motivationstheorien, die bis heute nicht abgeschlossen ist:

- I. BEWERTENDE THEORIEN:  
Geisteswissenschaftliche Theorien  
(vgl. S. 108)
- II. BESCHREIBENDE THEORIEN:
  1. Instinkt- und Eigenschaftstheorien  
(vgl. S. 109)
  2. Behavioristische Theorien  
(vgl. S. 110)
- III. ERKLÄRENDE THEORIEN:  
Psychoanalyse  
(vgl. S. 111)
- IV. BESCHREIBENDE/ERKLÄRENDE THEORIEN:
  1. Physiologische Theorien  
(vgl. S. 112)
  2. Kognitive Theorien  
(vgl. S. 113)
  3. Moderne Motivationspsychologie  
(vgl. S. 114)
- V. BESCHREIBENDE/ERKLÄRENDE/BEWERTENDE THEORIEN:  
Pädagogisch orientierte Motivations- und Persönlichkeitstheorien  
(vgl. S. 115)

Zur Einführung in die Darstellung von Motivationstheorien (vgl. Abschnitt 5.1.) ein Hinweis auf Unterschiede zwischen einer »Instinkt- und Eigenschaftstheorie« einerseits und einer »Pädagogisch orientierten Motivationstheorie« andererseits: Eigenschaftstheorien enthalten z. B. Aufzählungen von Trieben und Instinkten, mit denen der Mensch ausgestattet sei. Menschliches Verhalten wird dabei lediglich (unzulänglich) beschrieben. Der Verzicht auf erklärende Hypothesen macht eine solche Theorie für pädagogische Fragestellungen und Zielsetzungen weitgehend unbrauchbar; menschliches Verhalten sei eben so – die Bedingungen des Zustandekommens und die Möglichkeiten einer Ver-

Änderung dieses Verhaltens werden aus der Betrachtung ausgeklammert und häufig sogar als vorgegeben und unveränderbar dargestellt.

Eine Motivationstheorie hingegen, die für Fragestellungen von Erziehung und Unterricht relevant sein soll, muß die Möglichkeiten einer pädagogischen Intervention (vgl. »Ansatzpunkte« in den Abschnitten 3.4. und 3.6.) aufzeigen. Neben Aussagen über das Verhalten selbst müssen solche über dessen »Ursachen« und übergeordnete Wertsysteme und Persönlichkeitsauffassungen enthalten sein.

Der hier vorgelegte Ansatz erhebt den Anspruch, in die Kategorie »V. Beschreibende/erklärende/bewertende Theorien« eingeordnet zu werden; er versteht sich als ein Versuch zur Integration wichtiger Elemente anderer Theorien unter dem Aspekt einer Förderung der Entwicklung wünschenswerter Motive bei Schülern.

### 3. Materialien

Der dritte Abschnitt enthält Materialien zur Einführung in die Motivationspsychologie unter pädagogischen Gesichtspunkten. Zunächst werden Motive generell umschrieben und gegenüber Motivationsprozessen abgegrenzt (3.1.); es folgen Aussagen über Motive, die für schulisches Lernen von Bedeutung sind (3.1./3.2.). Allgemeine Informationen über die Entwicklung von Motiven (3.3.) und die Darstellung von Bedingungen der Motivgenese mit Hinweisen zur möglichen Beeinflussung schließen sich an (3.4.). Zuletzt wird eine Vorstellung von aktuellen Motivationsabläufen vermittelt (3.5.); Hinweise zur möglichen Beeinflussung schulischer Lernmotivation stehen am Ende des dritten Abschnittes (3.6.).

#### 3.1. Motive und Motivation; »Lernmotivation«

Warum verhält sich Karin bei den Hausaufgaben in der beschriebenen Weise (vgl. Abschnitt 1.1.) und nicht anders? Welches sind ihre »Absichten«, »Handlungsziele«, »Triebimpulse«, »Bedürfnisse«, »Gewohnheiten«, »Tendenzen«, »Strebungen«, »Ängste«? Verhält sie sich in ähnlichen Situationen gleichermaßen? Was erlebt, erwartet, befürchtet sie? Wie ist ihre Stimmung in dieser Situation?

Oder: Weshalb sagt der Lehrer in der zweiten Situation (vgl. Abschnitt 1.1.) diese Worte zur Klasse? Welches sind seine Beweggründe? Was bewirken seine Worte und Verhaltensweisen bei den Schülern dieser Klasse? Sind unterschiedliche Erlebnis- und Verhaltensweisen der Schüler zu erwarten? Welche Motive werden angesprochen?

Auf solche Fragen versuchen Theorien über Motive und Motivationsvorgänge Antwort zu geben (vgl. auch Abschnitt 2.4.2.).

Aus der Sicht einer modernen Motivationspsychologie muß zunächst einmal zwischen »Motiv« und »Motivation« unterschieden werden.

### 3.1.1. »Motive« und »Motivation«

»Motiv« kann vorläufig als ein inneres Bezugssystem charakterisiert werden, das man als Ursache zielgerichteten Verhaltens annehmen kann.

»Motivation« dagegen soll die Vorgänge einer zeitweiligen und situativen Aktivierung einzelner Motive bezeichnen, die man bei sich selbst und bei anderen wahrnehmen kann.

Zum besseren Verständnis des Begriffs »Motiv« hier einige Beispiele von Umschreibungen:

»Motive ist der Oberbegriff für alle Bedeutungen, um deretwillen eine Person handelt. Was im Zusammenhang mit menschlicher Motivation als Antwort auf die Frage »warum?« gesagt werden kann, ist Motiv.«  
(SCHIEFELE 1974, S. 31)

»Motive sind bezugssystemartige Richtungsdispositionen menschlichen Handelns.«  
(SCHIEFELE 1974, S. 28)

»Der hypothetische Begriff M. bezeichnet relativ dauerhafte psychische Dispositionen. Motive werden durch soziale Interaktion im Bezugssystem der Person entwickelt und bilden darin kognitive, affektive und wertgerichtete Teilsysteme. Im Prozeß der Motivation werden Motive aktiviert. Sie sind die Beweggründe (Ursachen) einer Handlung und bestimmen, was diese für die Person bedeutet.«  
(SCHIEFELE 1974, S. 455)

»Motive sind wiederkehrende Anliegen.«  
(HECKHAUSEN 1974, S. 146)

»Der Motivbegriff macht Aussagen etwa darüber, daß Personen sich in den allgemeinen Erwartungen über Erfolg und Mißerfolg ihrer Handlungen unterscheiden; desgleichen in den für sie verbindlichen Normwerten, die sie erreichen oder aufrechtzuerhalten suchen; desgleichen in den bevorzugten Ursachenfaktoren, mit denen sie ihre Handlungsergebnisse zu erklären geneigt sind.«  
(HECKHAUSEN 1974, S. 142)

»Für den Erziehungsvorgang ist eine Differenzierung zwischen Wert- und Motivbegriff zweckmäßig. Bezeichnet man mit dem Wertbegriff ein zwischen Subjekt und Objekt bestehendes personales Bedeutungsverhältnis, so faßt der Motivbegriff solche internen Zustände, die aktive Beziehungen zu Wert-

objekten in Form von Handlungen veranlassen. Motive sind innere Bedingungen, die Wertrealisationen aktiv herbeiführen.«  
(ROSENFELD 1969, S. 52)

Es folgen auch zum Begriff »Motivation« einige Beispiele:

»Motivation ordnet und richtet das Handeln.«  
(SCHIEFELE 1974, S. 38)

»Motivation« bezeichnet den Prozeß der Motivaktivierung und den daraus resultierenden Zustand. Mit »Motivation« bezeichnet man auch das Problemfeld insgesamt (Motivationsforschung, Lernmotivation).«  
(SCHIEFELE 1974, S. 28)

»Motivation – ein hypothetischer Begriff zur Erklärung der gesteuerten Dynamik des Verhaltens, der Erwartung von Handlungsfolgen und der gefühlhaften Besetzung von Absichten. Motivationen sind Abstraktionen aus dem Sinnzusammenhang der immer schon gegebenen Aktivität des Menschen. Sie sind vielfältig voneinander zu unterscheiden nach Ursprung, Richtung, Funktionsverlauf, Bewußtseinsgrad. Psychische Vorgänge, die wir mit folgenden Namen bezeichnen, sind Motivationsprozesse: Antrieb, Strebung, Bedürfnis, Trieb, Tendenz, Drang, Wille, Wunsch, Absicht...«  
(SCHIEFELE 1974, S. 455/456)

»Unter Motivierung ist die momentane Bereitschaft eines Individuums zu verstehen, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren.«  
(HECKHAUSEN 1969b, S. 194)

»Demgegenüber ist Motivation situationsabhängig und ein kurzfristiges Geschehen. Man bezeichnet damit alle aktuellen Faktoren und Prozesse, die unter gegebenen situativen Anregungsbedingungen zu Handlungen führen und diese bis zu ihrem Abschluß in Gang halten.«  
(HECKHAUSEN 1974, S. 143)

### 3.1.2. Hypothetische Konstrukte

Beide Begriffe, »Motiv« und »Motivation« bezeichnen sogenannte hypothetische Konstrukte. Es handelt sich um angenommene, nicht direkt beobachtbare Sachverhalte und Gesetzmäßigkeiten, wobei jedoch beobachtbare Bedingungen und überprüfbare Gesetzmäßigkeiten zur näheren Bestimmung und Einordnung dieser Konstrukte herange-



zogen werden können. Es sind vielfältige Beziehungen zwischen der Ebene der beobachtbaren Sachverhalte (vgl. Abschnitt 2.4.2.) und den Ebenen der Beschreibung und der erklärenden Hypothesen vorhanden, über die man sich ein Bild, ein Modell machen kann. Dieses Bild ist jedoch von einem wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus gesehen eine hypothetische Konstruktion. Viele Beweggründe und Normen des eigenen Verhaltens sind bewusst, z. B. Interessen an bestimmten Sachgebieten und Schulfächern; die Summe der Beweggründe einer Person und die Verflochtenheit von Motiven, Werten, Fähigkeiten kann sicherlich nicht voll bewusst gemacht oder von außen erfaßt werden. Motivationszustände sind oft leicht wahrnehmbar bzw. bei anderen direkt zu beobachten, z. B. bei einer starken Zunahme einer zielgerichteten Aktivität; die Gesamtheit der kognitiven und emotionalen Vorgänge, die Wahrnehmungen, Entscheidungen, Vorwegnahmen, Erwartungen, Vergleiche, Attribuierungen sind sicherlich nicht voll bewusst zu machen oder gar von Außenstehenden zu beobachten.

### 3.1.3. *Motive*

Wie lassen sich die angenommenen Beweggründe zielgerichteten Verhaltens begrifflich weiter bestimmen?

Es dürfte schon klar geworden sein, daß keine einfachen, eindimensionalen Annahmen (Instinkt oder Trieb oder gelernte Gewohnheiten) als Erklärung für Antrieb und Steuerung menschlichen Handelns genügen. Die Begriffe »Antrieb« und »Steuerung« weisen auf physikalische Modellvorstellungen hin, die nur schwer mit der Vorstellung einer handelnden menschlichen Persönlichkeit zu vereinbaren sind. Es sind nicht einzelne isolierte Triebe, die den Menschen veranlassen, etwas zu tun. Und es sind auch nicht automatisierte, eingebaute Steuerungssysteme, die ihn auf Ziele hin- oder von Zielen weglenken. Man muß schon – so schwer das auch zu beschreiben ist, und wenn man sich auch Vorwürfen der »Unwissenschaftlichkeit« aussetzt – von einer denkenden und fühlenden, handelnden Einheit eines Menschen in Interaktion mit seiner Umwelt ausgehen.

Welche Orientierungshilfen oder Bezugspunkte hat aber diese Persönlichkeit? Sie handelt doch offensichtlich in ähnlichen Situationen auch ähnlich; es gibt eine gewisse Konsistenz ihres Verhaltens. Sie ist andererseits auch in der Lage, sich in äußerlich gleichen Situationen unterschiedlich zu verhalten. Ja es gibt Situationen, in denen so etwas wie ein Konflikt (der Persönlichkeit) zu vermuten ist.

Diese Konsistenz im Verhalten einer Person auf der einen und Variabilität auf der anderen Seite kann nur mit sehr komplexen inneren Bezugssystemen erklärt werden, in denen frühere Erfahrungen, Erwartungen aufgrund dieser Erfahrungen, Normwerte, Bewertungen, Sollzustände usw. in Beziehung zueinander gesetzt sind.

Es handelt sich offensichtlich um kognitiv strukturierte Systeme, die affektive Tönungen, z. B. Erwartungen eines angenehmen Gefühlszustandes in Verbindung mit bestimmten Situationsbedingungen, enthalten. Recht anschaulich kann man mit HECHHAUSEN von Person-Umwelt-Bezügen sprechen. Eine Person hat sich selbst in einer bestimmten Weise in einer durch bestimmte Merkmale charakterisierten Situation erlebt. Das hat einen Niederschlag in ihrem Gedächtnis gefunden, nachdem dieses Erlebnis in einem gewissen Umfang verallgemeinert werden oder eine besondere Bedeutung gewinnen konnte.

So hat Karin wahrscheinlich gelernt, daß Aufgaben, die mit Lesebuchtexten zusammenhängen, häufig Unannehmlichkeiten bringen: früher hatte sie besondere Schwierigkeiten beim Lesenlernen; in der Schule ist öfter der Name einer bösen Krankheit gefallen: »Legasthenie«; das lange Knobeln an solchen Aufgaben hält sie vom Spielen fern.

Nicht nur generalisierte Erfahrungen können einen »Person-Umwelt-Bezug« formen, sondern auch Aussagen bewunderter Personen (z. B. Karin ist »Legasthenikerin«) oder übernommene Forderungen (z. B. »man muß immer zuerst Hausaufgaben machen, und dann darf man erst spielen«).

Allgemein kann man sagen, daß solche Person-Umwelt-Bezüge gelernt werden. Damit ist nicht gesagt, daß Reifungsprozesse und genetische Faktoren keine Rolle spielen. Damit ist auch nicht gesagt, daß nur eine Lernart wie z. B. instrumentelles Lernen für die Entwicklung von Motiven ausschlaggebend ist (so FÜRNRATT 1976). Die vielen Bedingungen, die nach unseren bisherigen Kenntnissen bei der Entwicklung von Motiven eine Rolle spielen, werden in den Abschnitten 3.3. und 3.4. dargestellt.

### 3.1.4. *Die Vielfalt von Motiven*

Aus dem bisher über »Person-Umwelt-Bezüge« oder »Motive« Gesagten muß man schlußfolgern, daß es allein bei einer Person eine unüberschaubare Anzahl dieser »Motive« geben muß.

Trinken Sie gerne Wein? Welchen Wein? Zu welcher Tageszeit? Welche