

Martens, Thomas

## **Motivationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Wie kann die Motivation für Schule und Ausbildung gesteigert werden?**

*Schulverwaltung. Bayern (2015) 3, S. 71-73*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Martens, Thomas: Motivationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Wie kann die Motivation für Schule und Ausbildung gesteigert werden? - In: Schulverwaltung. Bayern (2015) 3, S. 71-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109762

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Motivationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter

## Wie kann die Motivation für Schule und Ausbildung gesteigert werden?

In diesem Beitrag werden die Bedingungen für eine gelingende Motivation für Bildung und Ausbildung analysiert: Warum fällt es vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen leicht, sich für Schule und Ausbildung zu motivieren, während es anderen sehr schwerfällt? Aus den identifizierten Motivationsprozessen werden dann Hinweise abgeleitet, welche Hilfestellung die Bildungsinstitutionen geben können.

Thomas Martens

### Verantwortung für das eigene Lernen?

Grundsätzlich kann die Motivation für Schule und Ausbildung als eine Differenz von Erwartungen beschrieben werden: Die Erwartungen der Bildungsinstitutionen und die Erwartungen der Lernenden stimmen mehr oder weniger überein. Aus institutioneller Sicht wird natürlich die Anpassung der Lernenden an die Anforderungen von Schule und Ausbildung gewünscht. Eine solche Anpassung kann dann gelingen, wenn die Lernenden eine eigene Verantwortung für die Lernprozesse übernehmen. Vielen Lernenden gelingt dies sogar problemlos – dies sollte allerdings nicht zu dem Fehlschluss verleiten, dass die entsprechenden Motivationsprozesse einfach strukturiert sind oder sogar automatisch ablaufen. Aus handlungstheoretischer und neurowissenschaftlicher Sicht sind viele Teilprozesse nötig, um die Voraussetzungen für eine motivational wünschenswerte Verantwortungsübernahme zu schaffen.

Vor einer tiefgehenden Analyse sollen noch einmal die Alternativen zu einer vertieften Verantwortungsübernahme durch die Lernenden aufgezeigt werden: (1) Eine oberflächliche Anpassung an die institutionellen Lernziele ohne eine echte eigene Verantwortungs-

übernahme kann kurzfristig zu guten Lernergebnissen führen. Mittel- und langfristig drohen aber negative Folgen einer niedrigen Motivation: etwa ein stabiles Desinteresse an den entsprechenden Bildungsinhalten. Dies muss vor allem für Ausbildungsgänge mit einem hohen Weiterbildungsbedarf kritisch gesehen werden.

(2) Eine Ablehnung oder Verweigerung der Verantwortungsübernahme führt – auch kurzfristig – zu einer starken Abnahme der Lernmotivation. Das Lernen erfolgt dann nur noch, um unmittelbare negative Konsequenzen zu vermeiden oder

unmittelbare positive Folgen zu erlangen. Ohne Kontingenzen von außen findet also kein Lernen mehr statt. Aber selbst unter konsequenter Aufrechterhaltung von Belohnungs- und Bestrafungsstrukturen bleiben solche Lernprozesse oft oberflächlich; als Beispiel kann das sogenannte Bulimie-Lernen angesehen werden: Die Inhalte werden für eine Prüfung möglichst schnell auswendig gelernt und hinterher genauso schnell wieder vergessen. Und selbst wenn die entsprechenden Inhalte im Gedächtnis verbleiben, ist das so erworbene Wissen »träge«, es ist nur minimal vernetzt und kann nicht auf andere Kontexte übertragen werden.

*Es kann also postuliert werden: Das motivierte Lernen mit der Übernahme von Verantwortung ist – auch in institutionalisierten Bildungskontexten – ohne sinnvolle Alternative.*

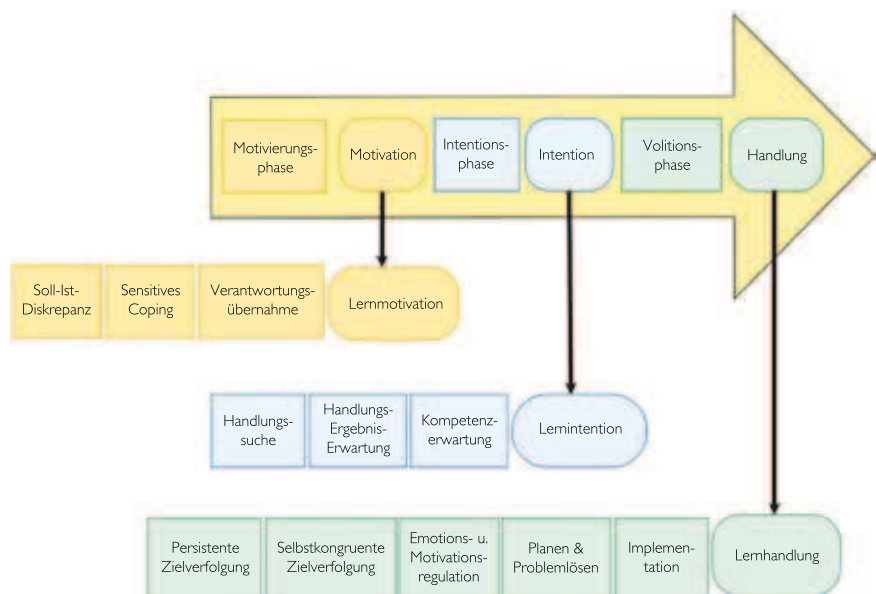


Abb. 1: Das integrierte Lern- und Handlungsmodell

### Wie kann nun eine Verantwortungsübernahme für institutionelle Lerninhalte durch die Lernenden gelingen?

Für die Beantwortung dieser Frage soll auf Motivationsprozesse Bezug genommen werden, die im Integrierten Lern- und Handlungsmodell (ILHM) (Martens, 2012) beschrieben werden. Damit sollen nicht nur theoretische und empirische Sachverhalte, sondern auch schulpraktische Ableitungen behandelt werden.

Das ILHM erweitert das bekanntere Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen um eine vorausgehende Motivationsphase und stellt systematisch Bezüge zur neurowissenschaftlich fundierten Persönlichkeitstheorie (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001) her (vgl. Abb. 1).

#### Motivationsphase

Die Motivationsphase – die dann schließlich mit der Verantwortungsübernahme abschließt – beginnt aus der Sicht der Lernenden mit der Analyse einer wahrzunehmenden Diskrepanz: Wird die bestehende Lernsituation nicht durch eine Änderung des eigenen Lernverhaltens verändert, wird es zu unerwünschten Folgen in der Zukunft kommen. Diese **Soll-Ist-Diskrepanz** initialisiert die nachfolgenden Motivationsprozesse – auch dann, wenn diese Diskrepanz positiv konnotiert und sehr schnell als Herausforderung eingestuft wird.

Für die Lernenden geht es darum, dieses Diskrepanzerleben und die damit einhergehenden Gefühle – etwa Versagensangst – zumindest für eine Zeit lang – auszuhalten, damit alle Aspekte der Diskrepanz angemessen analysiert und berücksichtigt werden können (**sensitives Coping**). Können etwa die entsprechenden Emotionen nicht ausgehalten werden, kann es zu sogenannten Verdrängungsmechanismen kommen: Insbesondere können negative in positive Affekte gewandelt werden, ob-

wohl die ursprünglich angstausslösende Situation unverändert bleibt.

Im nächsten Verarbeitungsschritt sollte dann das Diskrepanzerleben als **persönliche Verantwortung** akzeptiert werden. Mögliche Veränderungsprozesse müssen hierbei in Passung zu den eigenen Selbstschemata gebracht werden. Diese Verankerung geht mit einer Selbstberuhigung einher, die die negativen Affekte dämpft. Die Selbstberuhigung ist der zentrale Mechanismus, der eine Blockade rechtshemisphärischer Assoziationsprozesse auflöst (Kuhl, 2001). Damit werden die Voraussetzungen für eine tiefe Verankerung geschaffen, die dann schließlich in einem subjektiven Gefühl der Verantwortung münden.

Diese Motivationsphase kann durch die Bildungsinstitutionen in verschiedener Weise unterstützt werden. Wird den Lernenden eine echte Wahl von Lerninhalten gegeben, fördert dies das Autonomieerleben und schafft damit eine wichtige Voraussetzung für die Verantwortungsübernahme. Die Struktur von staatlichen Lehrplänen lässt in der Regel genügend Spielraum für die Gestaltung von inhaltlichen Auswahlmöglichkeiten.

Die Einführung eines neuen inhaltlichen Themenfeldes sollte so erfolgen, dass diese an die bisherigen Lernerfahrungen der Lernenden anknüpft. Bei unterschiedlichen Vorerfahrungen sollten multiple Anknüpfungspunkte berücksichtigt werden. Mögliche Lernziele sollten dabei so beschrieben werden, dass sie durch unterschiedliche mögliche Lernhandlungen erreicht werden können. Dies bedeutet natürlich auch, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden müssen.

Wichtig für die Motivationsphase ist außerdem eine angstfreie Lernatmosphäre, die besonders die Selbstberuhigungsmechanismen der Lernenden unterstützt. Hierfür ist u.a der

Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrendem und Lernendem notwendig.

Nach einer gelingenden Übersetzung der institutionellen Ansprüche in die eigene Motivation folgen gemäß dem ILHM die Prozesse der Intentionenphase.

#### Intentionenphase

Die Lernenden müssen sich nun im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten überlegen, mit welchen Lernmethoden und Lernmitteln die nun internalisierten Ansprüche der Motivationsphase erfüllt werden können. Am Anfang steht die Suche entsprechender Lernmethoden und Lernmittel (**Handlungssuche**), gefolgt von der Überlegung, welche Methode am effektivsten ist (**Handlungs-Ergebnis-Erwartung**). Nachfolgend muss abgeglichen werden, ob die entsprechenden Lernmethoden zu den jeweiligen Lernenden passen (**Kompetenz-erwartung**). Dieser Abgleich mit den Selbstschemata geht wiederum einher mit einer Selbstberuhigung, d.h. Dämpfung von negativen Affekten.

*Die Bildungsinstitutionen können die Prozesse der Intentionenphase unterstützen, indem sie ähnliche Bildungsinhalte anbieten, die mit unterschiedlichen Methoden gelernt werden können.*

Etwa kann ein mathematischer Zusammenhang mit einer Formel, mit Zahlen oder mit einer grafischen Repräsentation vermittelt werden. Wichtig ist hier wiederum, dass die Lernenden möglichst eine freie Auswahl verschiedener Lernmethoden erhalten sowie Möglichkeiten zum Ausprobieren und Zeit zum Reflektieren.

Mit der Entscheidung der Lernenden für eine bestimmte Lernmethode verfestigt sich die entsprechende Intention, die entsprechende Lernhandlung in der nachfolgenden Volitionsphase auch tatsächlich auszuführen.

## Volitionsphase

Über die Lernzeit hinweg sollte es zu einer Ausbalancierung zwischen den linkshemispherischen Prozessen mit eher negativen Affektlagen und den rechtshemispherischen Prozessen mit eher positiven Affektlagen kommen. Durchhalten (**persistente Zielverfolgung**) sowie **Planen und Problemlösen** sollten nicht in einer blockierenden Grübelelei resultieren. Der Spaß an eigenen Lernumsetzungen (**selbstkongruente Zielverfolgung** sowie **Emotions- und Motivationsregulation**) und ein positiver Handlungsfluss sollten nicht in einer Lerneuphorie enden, die die ursprünglichen Lernziele aus den Augen verliert. Dabei kann es durchaus nötig sein, dass die Lernenden längere Zeit in einem Prozess und Affektzustand verbleiben müssen. So kann es etwa bei besonders schwierigen Lernprozessen nötig sein, längere Zeit zu grübeln und die negativen Affektzustände, die mit dieser Grübelelei einhergehen, auch auszuhalten.

Die Bildungsinstitutionen können in die eigentlichen Lernprozesse von außen kaum eingreifen. Die Fremdsteuerung auf Mikroebene ist oft nicht hilfreich und kann den Erwerb entsprechender Selbstregulationsfähigkeiten verlangsamen. Bei einer entsprechend hoch ausgebildeten Lernintention ist es außerdem sinnvoll, dass die Lernenden ihre Lernmöglichkeiten zumindest zum Teil selber bestimmen dürfen, etwa die Lernzeiten oder die Lernorte. Bei einer niedrigen Lernintention verführen solche Freiräume allerdings zur Ablenkung. Für einen Teil der Lernenden können Angebote für eine Gruppenarbeit sinnvoll sein. Rollenskripte für die Gruppenarbeit können hierbei negative Effekte von Gruppenarbeit wie etwa das soziale Faulenzen verhindern.

## Rückkopplungsprozesse

Eine erfolgreiche Motivationsregulation erfordert Rückkopplungsprozesse zu allen drei Phasen des ILHM (vgl. Abb. 2).

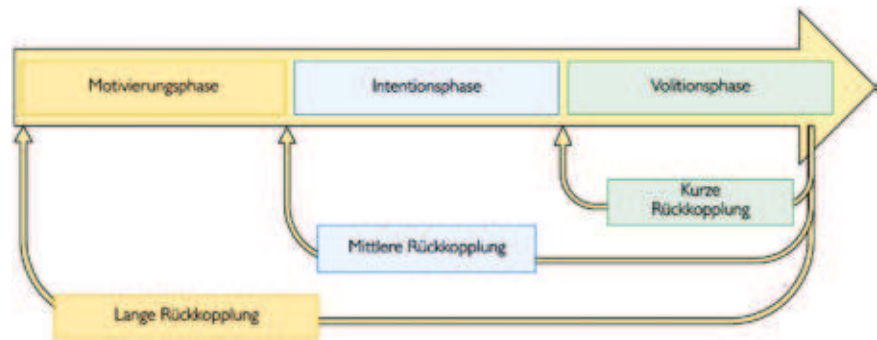


Abb. 2: Rückkopplungsprozesse des integrierten Lern- und Handlungsmodells

Dabei müssen die mit der Zeit tatsächlich erfolgten Lernerfahrungen mit den vorher nur antizipierten Lernvorgängen abgeglichen werden: Die Lernenden sollten reflektieren, ob das Lernergebnis tatsächlich geeignet ist, das ursprüngliche Lernmotiv zu befriedigen (**lange Rückkopplung**), ob die Lernmethoden tatsächlich effektiv und passend sind (**mittlere Rückkopplung**) und ob die Lernausführung noch ausbalanciert ist (**kurze Rückkopplung**).

Diese Rückkopplungsprozesse können durch die Bildungsinstitutionen systematisch unterstützt werden. Zunächst sollte den Lernenden Zeit und Gelegenheit für die entsprechenden Selbstreflexionsprozesse eingeräumt werden. Darüber hinaus können individualisierte Informationen zur Verfügung gestellt werden, die solche Reflexionen unterstützen, etwa zum Lernfortschritt oder zur Lösungsqualität (vgl. etwa Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009). Die Qualität solcher individualisierter Informationen ist dann optimal, wenn die Lernenden ihre Regulation damit verbessern können. So sollte den Lernenden etwa die Einschätzung ermöglicht werden, ob eine Lernmethode selbstkongruent und effizient ist.

## Fazit

Die Motivation für Schule und Ausbildung kann als Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt, also zwischen Lernenden und Institution verstanden werden. Im Mittelpunkt dieser Wechselwirkungsprozesse ste-

hen dabei die Übersetzung und Übernahme der Lerninhalte und Lernmethoden in das innere Selbst, die dann in eine Verantwortungsübernahme und Kompetenzerwartung der Lernenden münden. Die Institutionen sollten diese Prozesse durch multiple Lerninhalte und Lernmethoden unterstützen, insbesondere damit die Lernenden eine echte Auswahl haben. Außerdem brauchen die Lernenden einen Vorschuss an Vertrauen und Zeit, damit diese Prozesse reifen können und in eine vertiefte Lernmotivation münden können. ■

Dr. Thomas Martens

Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung

## Literatur

- Kuhl, J. (2001): *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen Psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Landmann, M./Perels, F./Otto, B./Schmitz, B. (2009): Selbstregulation. In E. Wild/J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 49 – 72). Heidelberg: Springer.
- Martens, T. (2012): Was ist aus dem Integrierten Handlungsmodell geworden? In W. Kempf/R. Langeheine (Hrsg.): *Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 210 – 229). Berlin: Regener.