

Schiefele, Hans

Brauchen wir eine Motivationspädagogik?

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 177-186



Quellenangabe/ Reference:

Schiefele, Hans: Brauchen wir eine Motivationspädagogik? - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 177-186 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111705 - DOI: 10.25656/01:11170

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111705>

<https://doi.org/10.25656/01:11170>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 2 – März 1993

Thema: Lernmotivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Brauchen wir eine Motivationspädagogik
- 187 ANDREAS KRAPP
Die Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung
und ihre Bedeutung für die Pädagogik
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung
für die Pädagogik
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener

Thema: Ästhetische Bildung

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
„Lesen“ als Metapher der Weltaneignung. Schwierigkeiten wissen-
schaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen
„Kulturtechnik“ der Moderne
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
Bildungstheorie und ästhetische Bildung

Diskussion

- 295 HANS SCHEUERL
Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Ver-
öffentlichungen

- 313 WERNER SACHER
Jugendgefährdung durch Video- und Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Grundlagen und Methoden qualitativer Sozialforschung.
Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen

Besprechungen

- 351 KLAUS KLEMM
Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer (Eds.): The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe
- 353 ULRICH SCHIEFELE
Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens
- 355 HILDE KIPP
Hans-Christoph Koller: Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von PESTALOZZI und JEAN PAUL

Dokumentation

- 365 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Topic: Learning Motivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Do We Need Motivational Pedagogics?
- 187 ANDREAS KRAPP
The Psychology of Learning Motivation – Research perspectives and problems concerning their impact on pedagogics
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
The Quality of Experiencing and the Process of Learning
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
The Theory of Self-Determination of Motivation and its Relevance to Pedagogics
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomy and Motivation in Adult Learning

Topic: Aesthetic Education

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
“Reading” as a Metaphor for Acquiring Knowledge about the World – Problems in educational science concerning the possibility of theorizing about a crucial “cultural technique” of modern times
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
The Theory of Education and Aesthetic Education

Discussion

- 295 HANS SCHEUERL
The Debate on Waldorf Pedagogics – A survey of recent publications
- 313 WERNER SACHER
Video and Computer Games – A Threat to the Young?
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Fundamentals and Methods of Qualitative Social Research – A survey of recent publications

Book Reviews

351

Documentation

365

Brauchen wir eine Motivationspädagogik?

In der wertpluralistischen Gesellschaft gibt es zur Lebensform der mündigen, sich selbst bestimmenden und eigenverantwortlichen Person keine vernünftig begründbare Alternative. Der Mündige befragt überlieferte Wertorientierungen nach Herkunft, Geltung und Folgen. Gestützt auf Einsicht und eigenständiges Urteil bestimmt er über sein Handeln und damit über sich selbst. Mit seinen Mitmenschen wirkt er so zusammen, daß deren Selbstverständnis respektiert wird. Mündigkeit ohne sittliche Orientierung wäre bloß eine ungegerichtete Energie, die positive Zufallswirkungen zustande bringt oder Katastrophen.

Sinngemäße Formulierungen finden sich seit dem Neuhumanismus in der Pädagogik in großer Zahl und ziemlich einmütig. Wenn dem Menschen „als seine Bestimmung ‚aufgegeben‘ ist“, sich „als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen“ (KLAFFKI 1991, S. 20) zu verwirklichen, dann ist damit ein pädagogischer Imperativ bezeichnet, die Aufgabe nämlich, heranwachsenden Generationen die Möglichkeit zu verschaffen, Mündigkeit auszubilden und im Laufe der individuellen Entwicklung in immer weitere Handlungsbereiche vorzutreiben. Da man nicht davon ausgehen kann, Mündigkeit sei eine Lebensform, die sich mit naturgegebener Notwendigkeit einstellt, muß sie entwickelt werden. Neben biologisch gesteuerten Reifungsvorgängen bedeutet das aber Lernen. Es sind die unzähligen erworbenen Veränderungen des Wissens und Könnens, in pädagogischer Absicht vermittelt oder eigenem Antrieb folgend, durch die das Individuum letztlich seine Fähigkeit zu mündigem Handeln entfaltet.

Handeln hat aber mit Motivation zu tun, die das Warum und Wozu von Handlungen bezeichnet. Motive sind Wertgerichtetheiten und Mündigkeit wird über Motivbildung erreicht. Neben all dem Wissen und Können, um das sich pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaft seit Jahr und Tag kümmern, spielen Motive und Motivation keine geringe Rolle.

Hat aber die Pädagogik diesen elementaren Zusammenhang thematisiert? Gibt es eine eigenständige Motivationspädagogik? Wird sie vielleicht in anderen Kontexten betrieben, didaktischen zum Beispiel? Schließlich beschäftigen sich nicht nur Psychologen mit Fragen der Lernmotivation. Oder verläßt sich die Pädagogik auf die Motivationspsychologie, die seit nahezu einem Jahrhundert forschet und eine Fülle auch pädagogisch wichtiger Befunde erarbeitet hat?

Sehen wir uns im eigenen Revier um.

Zunächst bietet es sich an, den Blick einmal zurückzuwerfen auf einen der Vorväter der späteren Motivationspsychologie, auf HERBART. Für die gegenwärtige Entwicklung erscheint er bedeutsam, weil bei ihm Psychologie und Pädagogik noch vereint waren, und das nicht nur in seiner Person.

Wie bekannt, hat er die aristotelische, im englischen Empirismus klassisch geprägte Assoziationslehre zur Grundlage pädagogisch-psychologischen Denkens gemacht. Nach HERBART schafft der „Mechanismus der Vorstellungen“ im Lernprozeß immer umfangreichere, geordnete Wissensbestände, die sog. Apperzeptionsmasse. Sie fügt neu hinzukommende Wissensselemente in ihre Kategorien ein. Auf bestimmte Sachgebiete bezogene Apperzeptionsfelder sind Interessen und damit motivierende Voraussetzungen weiteren Lernens.

Eine andere Unterscheidung HERBARTS erscheint für die aktuelle Theorienentwicklung über Motivation und Handeln bemerkenswert. Er selbst hat sie zwar nicht ausdrücklich formuliert, sie ist aber in seinen Überlegungen enthalten. Es handelt sich um seinen Zielbegriff „Charakterstärke der Sittlichkeit“. Während nämlich im Konzept des vielseitigen Interesses die Annahme motivierender Kognitionen steckt, verweist der Begriff der sittlichen Charakterstärke (neben seiner ethischen Orientierung) auf den Willen, der zu dem Wissen gemäßen Handlungen führt. Man kann nicht sagen, die Frage, wie aus dem Wissen Handeln wird, sei gelöst; sie ist es bis heute nicht. Aber HERBART hat das Problem gesehen.

Wie er übrigens keinen Augenblick auf die Idee gekommen ist, die Frage der Ethik aus dem Motivationszusammenhang auszuklammern. In der modernen Forschung gilt dieses Weglassen geradezu als Bedingung von Wissenschaftlichkeit. Dafür gibt es Gründe, gute und schlechte. Aber selbst, wenn man nur die guten in Betracht zieht, kann sich die Pädagogik nicht darauf einlassen; auch nicht um den Preis, an Ansehen als Wissenschaft zu verlieren. Eine bloß funktionale Pädagogik, die das ethische Fundament ihres Denkens und Handelns aufgibt, wäre überhaupt keine. Sie wäre angewandte Entwicklungs-, Sozial- oder Lernpsychologie, und die gibt es ja bereits.

*

Selbstverständlich behandelt auch die Gegenwartspädagogik Motivationsfragen. Seit eh und je kennt und bearbeitet die Schulpädagogik das Problem der Artikulation des Unterrichts. Welche Lehrschritte auch immer unterschieden und wie sie benannt werden, von den Formalstufen der Herbartianer bis in die Gegenwart, den ersten, vorbereitenden Schritt bildet stets und logischerweise der Versuch, die Schüler zum Lernen anzuregen, sie lernbereit zu machen. ZILLER/REIN sprechen der Stufe der Analyse die Aufgabe zu, durch Hinführung zum Stoff und Angabe des Unterrichtsziels die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken. H. ROTH bezeichnet den ersten Unterrichtsschritt als Stufe der Motivation: eine Absicht tritt auf; ein Lernwunsch erwacht; ein Lernmotiv wird erweckt (1957, S. 245 ff.). Derselbe Autor empfiehlt auch Maßnahmen zur „Erhaltung der Motivation im Lernprozeß“ und methodische Hilfen, „um die Lernbereitschaft zu erhöhen“ (S. 257, 259).

In der einschlägigen Literatur wird über die Bedeutung der Lehrperson für die Motivaktivierung gehandelt; von Eindrucksgehalt und Aufforderungscharakter der Lerngegenstände ist die Rede, wie überhaupt durch Gegenstands-

aufbereitung die Attraktivität der Unterrichtsstoffe hergestellt, aufrechterhalten und gesteigert werden soll. Um die Aktivität und Anstrengungsbereitschaft der Lernenden zu beeinflussen, werden verschiedene Arten des Gruppenunterrichts empfohlen, wechselnde Arrangements der Lern- und Arbeitsform, von entdeckendem oder zielreichendem Lernen, Helfersysteme, offener Unterricht.

Das alles hat seine Richtigkeit. In der lernpsychologischen Forschung finden sich vielerlei bestätigende Hinweise für die Lernanregung durch Überraschungseffekte, das Erwecken von Neugier und Staunen, durch altersgemäße Problematisierung, den Einsatz von Bild- und Tonmedien u. ä.

Was aber ist das Erfolgskriterium? Nahezu ausschließlich der Umfang, günstigenfalls auch die Qualität des erworbenen Wissens; es wird geprüft, zensiert, in Zeugnissen bestätigt. Was immer man vom Prüfungs- und Zensurenwesen unserer Schulen halten mag: Wissen ist eine unerläßliche Voraussetzung von Mündigkeit, wenn auch nicht bloß das Schulwissen. Aber nicht nur Wissen wird gelernt. Im schulischen Lehr-Lernprozeß vermittelt die Art und Weise der Interaktion auch noch andere Erfahrungen. Daß sie nicht geprüft werden (wohl aber zu beobachten wären), besagt nicht, man könne sie vernachlässigen.

Und wer kümmert sich um den Zusammenhang von Lernmotivation und Mündigkeit? Für die Schulpädagogik ist Lernmotivation vor allem eine Praxis; eigenständiges Nachdenken, was die verschiedenen motivierenden Maßnahmen unter dem Mündigkeitspostulat bewirken, finden sich nur sporadisch. Plausibilität muß genügen, die Praxis zu rechtfertigen.

*

Aber Motivation ist nicht nur ein unterrichtstechnisches Problem. Es gibt Überlegungen und Maßnahmen, die Schule so als Lebensraum einzurichten, daß darin selbständig, eigenverantwortlich, letztlich selbstbestimmt gehandelt werden kann, eben um die Entwicklung mündiger Personen zu begünstigen.

Solche Situationsgestaltung geht von der Einsicht aus, daß Mündigkeit nicht von einem für andere hergestellt werden kann, nicht von Eltern für Kinder, nicht von Lehrern für Schüler. Sie stellt sich auch nicht ein, bloß weil viel gewußt wird. Es geht um Formen der Unterrichtsorganisation und in weiterem Sinn des Schullebens.

Über die Einteilung von Schülern und schulische Gruppenbildung nach verschiedenen Verfahren und Kriterien steht genügend Literatur zur Verfügung (z. B. HAUSSER 1980); es liegt nahe, die Befunde auch unter motivationspädagogischen Gesichtspunkten zu diskutieren. Für den Einfluß der Gruppenbildung auf die Motivation ist entscheidend, nach welchen Kriterien die Gruppen zusammengesetzt sind. Leistungshomogene Gruppierung demotiviert schwache Schüler, was wohl auch für die Schulorganisation im ganzen gilt. Interessengruppierung im Laufe eines Unterrichtsprojekts bewirkt ein anderes Lern- und Arbeitsklima als die Einteilung nach der zufälligen Sitzordnung.

Nun ist „Klima“ nicht gerade ein exakter Begriff, aber zur Kennzeichnung des hier Gemeinten mag er durchgehen. In gemischtgeschlechtlichen Gruppen fühlen sich Mädchen und Jungen anders als nur unter ihresgleichen, und je nach

Fach sind mal die einen benachteiligt, mal die anderen, im naturwissenschaftlichen Unterricht z. B. die Mädchen.

Motivationsrelevant ist auch das Umfeld der Schulklassen und Lerngruppen. Das betrifft die ganze Schule und darüber hinaus das Schulsystem, das die Markierungen vorgibt, innerhalb derer eine Schule, und darin eine Schulklasse, Eigenleben entfalten kann. Es gibt genug Beispiele, die zeigen, wie die Initiativen einzelner Schulklassen und Lehrer an beschränkten Schulordnungen scheitern. Daß Lehrpläne auf Anregung der Schüler variiert, Jahrgangsklassen von Fall zu Fall aufgelöst und altersübergreifende gemeinsame Projekte durchgeführt werden, ist durchaus nicht die Regel.

Wie Unterrichtsklimata entstehen, so entwickeln sich auch Schulatmosphären eigenen Charakters, freilich immer nur, soweit Gesetze und Verordnungen es zulassen. Es gibt den Begriff der Schulkultur, der allerdings mehr meint, als die Erlaubnis für Lehrer und Schüler, ihre Lernarbeit gelegentlich auch nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Unterm Regiment starrer Lektionsfolgen, Prüfungsvorschriften und -termine gleicht eine Schulkultur der anderen. Am besten läßt man dann die Rede von der Kultur.

Neben der Gestaltung des inneren Schullebens bestimmen auch die Außenbeziehungen die Eigenart einer Schule. Vieles kann getan werden, innerhalb der Schulgrenzen und diese überschreitend. Und es gibt Beispiele: praktische ökologische Projekte, Schulpartnerschaften, Gemeindeerkundung und Sozialarbeit, Musik- und Theatergruppen, Natur- und Umweltschutz, Denkmalpflege, Gestaltung des Schulhofes und der -umgebung u. a.

Für all diese Arrangements und spezifischen Formen der Unterrichts- und Situationsgestaltung, z. B. des Reformansatzes „Praktisches Lernen“ (FAUSER/FINTELMANN/FLITNER 1983) werden überzeugende Argumente geliefert: z. B. der soziale Wandel mit anthropologischen und entwicklungspsychologischen Konsequenzen, die Notwendigkeit, elementare Lern- und soziale Lebenserfahrung zu ermöglichen und unterschiedliche Begabungen zu entfalten. Aber Motivation wird nur ausnahmsweise als Grund in Betracht gezogen. Zwar spielen die Beweggründe der Schüler in den Überlegungen zur Situationsgestaltung sicher eine Rolle, das damit gegebene pädagogische Problem aber bleibt unartikuliert.

*

Man könnte nun der Meinung sein, Motivation sei eine Domäne psychologischer Forschung, und dort würde die pädagogische Aufgabe stellvertretend bearbeitet. Gewiß, ihre Befunde sind wichtig für pädagogische Überlegungen, aber sie ersetzen weder eigenständiges Nachdenken, noch eine Forschung, die von „einheimischen“ Prämissen ausgeht. Das gilt thematisch und forschungsmethodisch.

Dennoch ist es erstaunlich, daß die Motivationspsychologie auf die Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht mehr Eindruck gemacht hat. Ein Grund liegt wohl in der langjährigen Herrschaft des behavioristischen Dogmas auch über die Motivationsforschung. Danach verbürgen nur von außen beobachtbare und damit intersubjektiv kontrollierbare Daten Objektivität. Tierische Organismen, der Mensch nicht ausgenommen, verhalten sich, wie ihre angeborene (und durch Reiz-Reaktions-Verbindungen differenzierte)

Triebausstattung sie nötig. Die unvermeidbare Wechselwirkung mit der Umwelt zwingt Erfahrungen auf und festigt sie durch Verstärkung; so wird dem Organismus beigebracht, wie er seine Existenz am erfolgreichsten betreibt.

Wenn maßgebliche Lernexperimente mit Tieren durchgeführt werden und Befunde aus dem Rattenlabyrinth als Beiträge zu einer Motivations- und Lerntheorie gelten, die auch auf den Menschen zu übertragen sind, kann man schon verstehen, daß die Pädagogik solche Angebote reserviert betrachtet, ja sogar so widerwillig, daß ihr selbst die kritische Prüfung als Zumutung erscheint. Hinzu kommt ein starker Reduktionismus hinsichtlich der unabhängigen Motivations- und der abhängigen Lernvariablen im Interesse der experimentellen Forschung. Sie hat nur noch wenig mit der Realität zu tun, in der sich pädagogisches Handeln bewegt. Man muß die Rede von der Sonderstellung des Menschen in der Natur nicht als metaphysische Wesensaussage verstehen, um der Meinung zu sein, über Menschen sei am besten etwas zu erfahren, wenn man Menschen untersucht. Sie können sprechen, sie beantworten Fragen, wenn auch nicht gleich jede Antwort für bare Münze zu nehmen ist. Ratten sind nicht deshalb die besseren Zeugen, weil sie nichts sagen, dem Forscher nicht widersprechen und bloß das tun, wozu ihre Physiologie sie zwingt.

*

Das behavioristische Forschungsparadigma und entsprechende Theoriebildungen blieben innerhalb der Psychologie nicht unkritisiert. In Abkehr von der biologisch orientierten Motivationsforschung, die in den elementaren organischen Trieben die Quelle aller Verhaltensenergie sah, wurden kognitive Motivationstheorien entwickelt. Sie stehen pädagogischen Ansätzen schon deshalb näher, weil ihr Forschungsschwerpunkt menschliches Verhalten ist, das zu erklären Kognitionen von zentraler Bedeutung sind. Außerdem betrachten sie Verhalten und Handeln als Zusammenspiel von Person und Situation. Das sind Voraussetzungen, in denen sich die Pädagogik wiedererkennt, weil sie ihr traditionell zu eigen sind. Folglich finden sie, anders als behavioristische Ansätze, auch größere Beachtung.

Am besten erforscht und formuliert ist die Leistungsmotivation. Dieses Teilgebiet der Motivationsforschung wurde nahezu ausschließlich in der Schulpädagogik diskutiert und dort vor allem im Hinblick auf Schulleistung, Zensurenwesen und Bewertungsmaßstäbe. Dabei blieben anthropologische, soziokulturelle, volkswirtschaftliche, ideologische Komponenten außer Betracht. Allzu rasch wurde auf Anwendung gedrängt; experimentelle Befunde der Psychologie lieferten die Grundlage von Anleitungen für erfolgversprechende pädagogische Praxis. Hoffnung auf Erfolg sollte gestärkt, Furcht vor Mißerfolg abgebaut, die Leistungsbereitschaft insgesamt gesteigert, die Ergebniszuschreibung (Attribution) und Selbstbewertung korrigiert werden.

Das ist alles nicht falsch, wenn auch leichter gesagt als getan. Die Schule ist auf Bedingungen eingeregelt, die zwar Lernleistungen fordern, aber den Abbau von Leistungshemmnissen ebenso behindern wie den Aufbau leistungsfördernder Erwartungen. Das gilt mindestens für die große Zahl der weniger oder gar nicht erfolgreichen Schüler. Am Schulreglement scheitert auch die stärkere Berücksichtigung der sog. individuellen Bezugsnorm (also dem Leistungsvergleich mit sich selbst statt mit dem Klassendurchschnitt), der auf

Grund von empirischen Befunden ein motivationaler Primat zuzusprechen ist. Die soziale Bezugsnorm (der Vergleich mit anderen) ist für den Schulbetrieb eben konstitutiv, er kann nicht darauf verzichten. Also bleibt die schöne Einsicht folgenlos. Dabei hätte eine Änderung des rigiden Zensurensystems nach den neueren Konzepten der Leistungsmotivationstheorie einen wirklichen Fortschritt in Gang setzen können (HECKHAUSEN 1974; RHEINBERG 1980).

Zu bedenken ist auch, daß sich das Geschehen in Schulklassen nicht beliebig nach Untersuchungsabsichten manipulieren läßt; deshalb gelten die Befunde auch nur teil- oder ausnahmsweise für die komplexe Situation des Unterrichts. Die Schwierigkeit, ohne wesentliche Verfälschung weder der Unterrichtssituation noch der Untersuchungsergebnisse Lehr-Lernprozesse zu untersuchen, ist wohl mit ein Grund für die empirische Enthaltbarkeit der Schulpädagogik.

*

In den letzten Jahrzehnten haben sich innerhalb der Psychologie und Pädagogik Entwicklungen ergeben, die die Kluft zwischen dem Mündigkeitspostulat der Bildungstheorie und der Motivationsforschung erheblich verringern:

- die Erweiterung des Modells der Leistungsmotivation und die Wiederaufnahme willenspsychologischer Untersuchungen;
- die Erforschung intrinsischer Motivationsprozesse und die Revision und Erweiterung ihrer Konzepte;
- das Aufkommen interessentheoretischer Entwürfe in verschiedenen motivationalen Forschungsrichtungen.

HECKHAUSEN hat das erweiterte kognitive Modell situations-ergebnis-bezogenen Leistungshandelns um Phänomene der Willensfunktion erweitert. Anknüpfend an Fragestellungen und Befunde der Willenspsychologie, die in ihren Anfängen auf W. WUNDT zurückgeht, aber lange vergessen schien, unternimmt er den Versuch, die Erklärungslücke zwischen Motivation und Handlungsvollzug durch Willensprozesse zu schließen. Ein Handlungs-Phasen-Modell (GOLLWITZER 1988) integriert Motivations- und Willensfunktionen – dort Volition genannt. Das Modell soll hier nicht referiert werden, wohl aber erscheinen einige Hinweise angebracht.

Motive sind (nach HECKHAUSEN 1989) Beweggründe, bestimmte Werte zu verwirklichen. Die Wertungen beziehen sich auf Inhaltsklassen von Handlungen, wie z. B. Leistung, Ängstlichkeit, Hilfeleistung, Macht, Interesse. „Motivation ist eine momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel“ (S. 3), die sich aus einer Person-Situations-Interaktion entwickelt. Im Erlebnisstrom sind stets mehrere Gerichtetheiten virulent, von denen aber nur eine im Akt der Vornahme in Kraft gesetzt werden kann. Die so gestiftete Intention und ihre Durchsetzung im gesteuerten Handlungsvollzug machen den Willensanteil am Motivations-Volitionsprozeß aus. Das Handlungsergebnis mündet wieder in den Erlebnisstrom und wird dort neues Element im unaufhörlichen Wechselbezug von Person und Situation. Bereits diesen skizzenhaften Hinweisen ist zu entnehmen, daß auf dem Weg von der Motivation zur Handlung zwischen mehr oder weniger bewußten Alternativen gewählt werden muß. Solche Entscheidungen bleiben im Alltagsverhalten oft vage und vom Handelnden selbst unentdeckt. Dennoch kann man davon ausgehen, daß im motivierten Hand-

lungsvollzug (im Unterschied etwa zur Affekthandlung) Motivwahl, Willensentscheidung und -steuerung ins Spiel kommen.

Daß die Souveränität menschlichen Handelns gerade mit solchen Prozessen zusammenhängt, ist offenkundig. Wenn es aber um Wahl und Entscheidung geht, können die Kriterien dafür nicht beliebig, die Wertpositionen dürfen keine Leerstellen sein. Bloße Funktionsmodelle genügen nicht. Sie sind, um eine bekannte Formel zu gebrauchen, notwendig aber nicht zureichend. Für pädagogische Theorien über individuell bestimmtes und verantwortetes Handeln sind – die Tauglichkeit des Phasen-Handlungs-Modells einmal unterstellt – weitere Klärungen unerlässlich. Offen bleibt nämlich die Frage nach der Entstehung von Wertgerichtetheiten. Wie müssen Lernsituationen und Umweltarrangements gestaltet sein, damit es überhaupt zu Bewertungsprozessen kommt? Welche Voraussetzungen sind nötig, welche Bedingungen hilfreich oder abträglich, welche Einflußnahmen erlaubt? Aussagen über wünschbare Wertorientierungen lassen sich nicht umgehen, auch wenn die daraus entstehenden Kontroversen vorherzusehen sind. Wenn Intention und Handlung aus dem fluktuierenden Angebot psychischer Impulse bestimmt werden, stellt sich ferner die Frage, unter welchen Umständen sich solche Gerichtetheiten im Hinblick auf pädagogische Ziele bilden können.

Um Antworten auf solche Fragen kommt die Pädagogik nicht herum. Die Wiederaufnahme willenspsychologischer Untersuchungen aus der Zeit um die Jahrhundertwende könnte ein Fingerzeig sein. Sicher nicht unabhängig von der damaligen Psychologie entstanden bedeutende Arbeiten über Willensbildung (z. B. NATORP 1899), die auch die ethische Seite des Problems in Betracht ziehen. Wie die Psychologie nun wieder an die lange brach gelegene Erforschung der Willensfunktion anknüpft, könnte es sich die Pädagogik angelegen sein lassen, ihre durchaus respektable Tradition der Willensbildung aufzugreifen. Dort Ergebnisse vorzufinden, die den heutigen Lebensverhältnissen ohne weiteres angemessen wären, darf man freilich kaum erwarten. Die Auseinandersetzung mit den Befunden von damals könnte dennoch nützlich sein.

*

Eine andere, für pädagogische Fragestellungen bedeutende Unterscheidung wurde bisher außer acht gelassen. Motivierte Handlungen unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Kontrolliertheit. Manche Intentionen erscheinen frei von äußeren Einflüssen, Erwartungen, Anordnungen. Sie sind selbstbestimmt, autonom, intrinsisch. Andere hingegen werden als Nötigung oder Zumutung erfahren, auch als von innen heraus erzwungen; man folgt ihnen der Konsequenzen wegen. Sie erfüllen instrumentelle Zwecke und werden als extrinsisch bezeichnet.

Es liegt nun auf der Hand, intrinsische Motivation als Beitrag zur Mündigkeit zu betrachten, während extrinsische Motivation eher abträglich erscheint. Aber der oft behauptete Antagonismus zwischen spontanen und aufgedrängten Verhaltensanstößen besteht so nicht. Extrinsischen Forderungen kann das Individuum zustimmen, sie zu seinen eigenen machen, es kann auf sie eingehen, sich mit ihnen abfinden, ihnen nachgeben, sich beugen, widerstandslos, widerwillig oder ohnmächtig. Man arbeitet für Geld, lernt fürs Zeugnis oder um des häuslichen Friedens willen, ist hilfsbereit der Anerkennung wegen und

strengt sich an, um andere zu übertreffen oder aus Einsicht, zunehmender Freude an der Sache, wachsendem Interesse, wo ursprünglich keines bestanden hat.

DECI & RYAN (1991) beschreiben Handlungsregulationen zwischen äußerer Kontrolle, der praktisch nicht zu entkommen ist und Formen von Handlungsanstößen, mit deren ursprünglich externer Setzung sich das Subjekt identifiziert hat. Extrinsische Motivation kann also durchaus zur selbstbestimmten werden. Es erscheint deshalb angebracht, selbstinitiiertes von fremdbestimmtem Verhalten zu unterscheiden.

Pädagogisch ergeben sich aus dieser Sicht mindestens zwei Konsequenzen:

Wo immer es die Umstände erlauben, ist selbstbestimmtes Lernen und Handeln zu ermöglichen. Das gilt entwicklungspsychologisch und lehr-lern-theoretisch.

Externe Handlungsanregung ist weder zu vermeiden noch von vornherein schädlich. Es kommt darauf an, sie so in die Situation einzuführen, daß das Individuum sich mit ihr identifizieren, sie womöglich in sein Selbstverständnis integrieren kann. Eine wesentliche Bedingung dafür ist die Passung gegebener Aufgaben und der Fähigkeiten des Handelnden bzw. Lernenden.

Integrierte soziale Identifikation und eigenständige Handlungsintention sind Grundlagen von Selbstbestimmung und Mündigkeit. Mit diesem Konzept hat sich die psychologische Motivationsforschung grundlegenden pädagogischen Auffassungen angenähert.

*

Die Unterrichtsfächer, Lerngegenstände, spielen unter motivationalen Aspekten eine Rolle, die mehr ist als bloße Zweckdienlichkeit. Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen, Geschichte u. a. sind nicht nur Werkzeuge, die man sich vorsorglich für die anstehende Lebensarbeit beschafft, nicht bloß Waffen für den Lebenskampf. Sie sind mehr als das und auch noch anderes. In ihnen kommt, um mit W. FLITNER zu sprechen, „die Allseitigkeit der menschlichen Geistestätigkeit . . . zum Vorschein“ (1965, S 39). Bedenkt man dies, dann kann der Satz, es werde nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt, auch mißverstanden werden. Er würde mißverstanden, wenn man die Schule bloß als Trainingslager für den Ernstfall betrachtete, und der Ernstfall wäre der Kampf der Zwecke. Nimmt man aber das gefächerte Wissen und vielseitiges Können nicht bloß als Instrumente, sondern spricht den verschiedenen Ausprägungen und Ergebnissen menschlicher Geistestätigkeit Eigenwert zu, dann gewinnen die Fächer selbst, ohne Nutzen- und Vorteils kalküle, den Rang von Motivationsfaktoren. Der Lernende spricht bestimmten Inhalten Wert zu. In der Interaktion von Person und Umwelt sind sie wesentliche Elemente der Situation. Wenn es um Lernprozesse geht, fällt zu ihren Gunsten die Entscheidung, falls die Wahl besteht. Die willentliche Steuerung des Lernhandelns folgt der mehr oder weniger erschlossenen Ratio des Gegenstandes.

Diese Art intrinsischer Motivation ist Interesse. Sie erfolgt gegenstandsspezifisch. Es gibt kein Interesse an und für sich, sondern stets nur für etwas Bestimmtes. Soweit in der Bildungstheorie die Fächer, Gegenstände und Tätigkeiten eine Rolle spielen – und die ist nicht gering – sind Interessen als

Motive von Bedeutung. Sie zielen darauf ab, sich mit dem Gegenstand der Wahl zu beschäftigen, ihn zu erschließen, in immer genaueren Zusammenhängen zu ergründen und zu erfassen. Diese Auseinandersetzung bedarf keiner äußeren Anstöße und Konsequenzen, keiner Drohung und Belohnung, der Vollzug selbst lohnt alle Mühe. Die interessante Tätigkeit ist auch schon das Ziel. Ein Grund dafür ist wohl, daß solche Aktivitäten von positiven Gefühls-erfahrungen begleitet werden. Das emotionale Erleben im Handlungsvollzug ist gewissermaßen der Lohn für das selbstbestimmte gegenstandszentrierte Handeln. Das schließt freilich nicht aus, daß darüber hinausliegende Ziele erreicht werden, z. B. differenziertes Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Expertise, Berufsqualifikation, auch hoch bezahlte. Interessen haben Anteil an der Ausgestaltung des Selbstkonzeptes, auch wenn sie wandelbar sind und eine Person mehr zentral oder mehr äußerlich kennzeichnen.

HERBART wußte schon, wovon er redete, wenngleich seine Vorstellung eines vielseitigen gleichschwebenden Interesses unrealistisch war. Es gibt wohl kaum einen Menschen, der sich für alles interessiert, was beispielsweise der Lehrplan für interessant hält, und nicht alle werden sich stets für das gleiche interessieren. Auch das ist ein Motivationsproblem, das pädagogischer Antworten bedarf.

*

In der psychologischen Forschung spielt normative Orientierung eine geringere Rolle als in der Pädagogik, für die sie konstitutiv ist. Es gibt ein Tatsachenwissen, wie man Menschen dazu kriegt, das zu tun, was sie sollen; und es gibt den sittlichen Grundsatz, daß kein Mensch versuchen dürfe, einen anderen nach seinem Bild zuzurichten. Zwischen Knute und Gehirnwäsche auf der einen und freier Ausgestaltung der Eigenpersönlichkeit auf der anderen Seite bewegt sich mitmenschlicher Umgang. Dazwischen liegt ein weites Feld, in dem auch Bildung und Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft anzusiedeln sind, nahe am Pol der Freiheit.

Dabei ist im Auge zu behalten, daß es Knute und Gehirnwäsche wirklich gibt, nicht aber die absolut spontane Selbstgestaltung der Person. Kein Mensch kann außerhalb zeitgeschichtlicher Situationen und sozialer Bindungen existieren. Alle sind traditionsbedingt und nicht beliebig anzunehmen oder zu suspendieren. Zwischen Mutterleib und Vaterland ist die Person nicht Souverän ihrer Lebenslage, sondern auf Austausch angewiesen.

Kein Kind kann lernen, eigene Motive zu entwickeln, wenn es stets vorge-schrieben bekommt, was zu geschehen hat. Wie soll sich ein Mensch für eine Aufgabe entscheiden, der keine Wahl hat? Man kann aber nicht leugnen, daß im üblichen Schulunterricht die Beweggründe der Schüler den Lauf des Geschehens nur selten beeinflussen. Für sie gibt es wenig zu wählen und mitzuentscheiden. Der Einwand, in Lernkollektiven, wie es die Schulklasse nun einmal sei, könne nicht jeder machen, was er wolle, und der gleiche Unterricht für alle gebe schließlich jedem die gleiche Chance, ist Unterstellung und faule Ausrede zugleich. Wer so denkt, sollte nicht von Motivation reden und schon gar nicht von Mündigkeit.

Würde man alles methodische und Verfahrenswissen der Pädagogik unter motivationalen Aspekten bearbeiten, käme ein bedeutender Bestand an mo-

tivationspädagogischen Einsichten zutage. Man kann es aber drehen und wenden wie man will, die Pädagogik unterbietet sich, wenn sie die Motivationsfrage stets nur im Zusammenhang mit Unterrichtsmethodik, Begabungsförderung, Erfolgssicherung u. ä. mitbehandelt. Gewiß, die Einflüsse, unter denen sich Heranwachsende entwickeln, gehorchen nicht nur pädagogischer Fürsorge, die gelegentlich auch bloß betuliche Rechthaberei ist. Aber gegen die Beliebigkeit einer Umwelt, die vielerlei Absichten verfolgt und nur ausnahmsweise die Förderung individueller Eigenart im Sinn hat, stellt Pädagogik das Ethos der Selbstbestimmung. Daß man Mündigkeit nicht prüfen kann, besagt nicht, es gäbe keine Indikatoren. Deshalb sind Lern- und Entwicklungsräume vorzusehen, vor allem in der Schule, die für sich beansprucht, ihren Dienst nach professioneller Erkenntnis und in geprüfter Praxis zu leisten. Und deshalb brauchen wir eine Motivationspädagogik ebenso wie die dazugehörige erziehungswissenschaftliche Forschung.

Literatur

- DECI, E.L. & RYAN, R.M.: A motivational approach to self: Integration in personality. In: Dienstbier, R. (Ed.): Nebraska symposium on motivation. Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237–288). Lincoln, Nebraska 1991.
- EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. Volume 26. Numbers 3 & 4. Special Issue: Current issues and new directions in motivational theory and research. New Jersey 1991.
- FAUSER, P., FINTELMANN, K.J., FLITNER, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim 1983.
- FLITNER, W.: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg 1965.
- FRIEDRICHS JAHRESHEFT X 1992. Verantwortung. Seelze 1992.
- GOLLWITZER, P.M.: Motivationale vs. volitionale Bewußtseinslage. München 1988.
- HAUSSER, K.: Die Einteilung von Schülern. Weinheim 1980.
- HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York u.a. 1989.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erweiterte Auflage. Weinheim 1991.
- NATORP, P.: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 1899.
- RHEINBERG, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen 1980.
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin, Hannover, Darmstadt 1957.
- SCHIEFELE, H. und STOCKER, K.: Literaturinteresse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik. Weinheim 1990.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. H. Schiefele, Ramoltstr. 47, W-8000 München 83