

Merkens, Luise

Motivationspsychologische Erwägungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in der Körperbehindertenschule

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 6, S. 305-313



Quellenangabe/ Reference:

Merkens, Luise: Motivationspsychologische Erwägungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in der Körperbehindertenschule - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 6, S. 305-313 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27273 - DOI: 10.25656/01:2727

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27273>

<https://doi.org/10.25656/01:2727>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.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
Leibniz-Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Zeitschrift für analytische Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie,
Psychagogik und Familientherapie in Praxis und Forschung

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin
M. Müller-Küppers, Heidelberg

30. Jahrgang / 1981

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

Motivationspsychologische Erwägungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in der Körperbehindertenschule

Von Luise Merkens

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie referiert zunächst Forschungsergebnisse zum Motivationsbegriff, um Motivationsentwicklung bzw. ihr Ausbleiben sodann im Kontext individueller und sozialer Lebenserschwerungen körperbehinderter Kinder und Jugendlicher zu bedenken. Motivationsbegünstigende Lebens- und Lernbedingungen werden von motivationsmindernden abgehoben. Schließlich werden Akzentuierungen der Unterrichtsarbeit an Körperbehindertenschulen zur Motivationsintensivierung dargelegt.

0. Vorbemerkungen

Der dynamische Begabungsbegriff der heutigen Lernforschung bedingt Fragen nach der Lernmotivation bei besonders erschwerten Lernvoraussetzungen, wie sie Vorschul- und Schulkindern sowie Jugendlichen mit Körperbehinderungen aufgrund ihrer motorischen Beeinträchtigungen und der häufig damit einhergehenden sozialen, sprachlichen und kognitiven Erfahrungsdefizite eigen sind. Lernmotivation scheint einerseits den mit der Rehabilitation Körperbehinderter befaßten Berufsgruppen eine selbstverständlich erwartete Antwort der Schüler auf Bildungsangebote zu sein, deren anthropologisch-pädagogische und organisatorische Grundlegung mit z.T. außerordentlich großen Mühen verbunden war. Andererseits sind eingeschränkte Belastbarkeiten der Betroffenen und finanzielle Versorgungsleistungen geeignet, Anspruchshaltungen zu fördern, die motivationspsychologisch fundierter Lernhilfen zu ihrer Veränderung bedürfen.

Die folgenden Ausführungen befassen sich zunächst mit einer Begriffsdiskussion, um ‚Motivation‘ sodann im Rahmen von Lernbedingungen körperbehinderter Kinder und Jugendlicher zu bedenken.

1. Zur Klärung des Motivationsbegriffs

Die Historiographie des Motivationsbegriffs verweist auf unterschiedliche Deutungsansätze. Den Ausführungen *Atkinson's* zufolge (1975, 35 ff.) wurde Motivation gegen Ende des 19. Jahrhunderts als intuitive Zielvorstellung verstanden. *Freud* hingegen sprach unbewußten Motivationen stärkste Handlungsdynamik zu (a.a.O., 73 ff.). Diese triebdynamische Auffassung fand Erweiterung durch *McDougall* und *Tolman*, die die Zielantizipation als handlungsrelevant und das Molarverhalten als zweckentsprechende Anpassungsleistung des Individuums an jeweilige Herausforderun-

gen definierten (op. cit., 204 ff.). Demgegenüber legte *Lewin* Motivation als Interaktionsphänomen fest, indem er individuellen Eigenschaften und Lernerfahrungen sowie situationalen Bedingtheiten dynamische Kraftpotentiale zuerkannte, die zu intersubjektiven Akzentverschiebungen des Antriebserlebens führen können (a.a.O., 119 ff.). Lerntheoretische Konzepte kennzeichneten Motivation als abhängig von Wechselwirkungen zwischen der Erwartungsstärke als Richtungsintensität, handlungsauslösenden Zielreaktionen und verstärkenden Belohnungsreizen, und zwar als Alternative zum Triebreduktionsmechanismus nach homöostatischem Verständnis (vergl. *Hebb* 1969, 247 ff.) als Triebinduktionstheorie durch Belohnungen (a.a.O., 323 ff.). – *Atkinson* gibt jedoch zu bedenken, daß anstelle bloßer Reaktionen auf S-R-Provokationen genuinen Aktivitäten des Individuums mit seinen selektierenden Verhaltensmöglichkeiten besondere Aufmerksamkeit zukommt. So sind zur Leistungsmotivation beispielsweise zweiseitige Strebungen zu erwägen, das Motiv des Erfolgsstrebens und das der Vermeidung von Mißerfolgen. Leistungsmotivation ist demnach stets durch Annäherungs- und Vermeidungstendenzen, durch Aktivierungs- und Hemmungsimpulse zu charakterisieren. Sie erwächst aus einem je unterschiedlichen Anspruchsniveau, das als realistische oder unrealistische Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit der bisherigen Lerngeschichte des Individuums zu betrachten ist, und aus extrinsischen Einwirkungen, beispielsweise dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. Leistungsmotivation beruht somit auf Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungswerten und Umwelteinflüssen, wobei nach *Atkinson* das noch ungelöste Problem der Motivationsforschung in der Suche nach Begründungen liegt, wie der Wechsel von einer Aktivität zu einer anderen zu erklären sei (a.a.O., 481 ff.).

Die bisherigen Ausführungen betrafen wechselweise die Begriffe ‚Motiv‘ und ‚Motivation‘. *Herber* (1976, 16) definiert beide nach folgenden Kriterien: Langfristig überdauernde Handlungsdispositionen sind als Motiv zu bezeichnen, während sich Motivation als Auslösung von Handlungsimpulsen aufgrund situationaler Stimulationen zu erkennen gibt.

Neuere Forschungen zum Motivationsverständnis setzen andere Akzente. *Heckhausen* (1963, 124) schätzt die Erfolgs- und Mißerfolgserwartungen eines Individuums als entscheidend für die Aktualisierung seines Leistungsvermögens ein. Leistungsverhalten wird als fähigkeitszentriert und anstrengungszentriert unterschieden, letzteres verknüpft mit Ausdauer, Gewohnheit und Handlungsvergleichen unter Einbeziehung von Tüchtigkeitsmaßstäben (1974, 15 ff.). Dem fähigkeitszentrierten Leistungsverhalten werden stabili-

lere Persönlichkeitsmerkmale zugeordnet, da es mit größerer Erfolgszuversicht verbunden ist (a.a.O., 19 ff.). Leistungsziele werden einerseits als heteronom und von umweltspezifischen Zuweisungen, andererseits als von der je individuellen Entscheidung, ob einer Situation Aufforderungs- und Aufgabencharakter abgewonnen werden kann, abhängig betrachtet (a.a.O., 74 ff.).

Krieger setzt dem Konstrukt der intrinsischen Motivation Kritik entgegen. Gerade die Ausblendung der nicht sachimmanenten Beziehungen des Individuums zum Gegenstand stelle seine besondere Gefährdung im Sinne der möglicherweise totalen Indienstnahme für einen Zusammenhang dar (1976, 22 ff.). Motivation sei nicht länger nach intrinsischen oder extrinsischen Anteilen zu zergliedern, sondern ‚Kompetenzmotivation‘ als subjektbezogener Gütemaßstab des Leistungsverhaltens in der Individualentwicklung und wechselwirkend mit situationalen Herausforderungen in Rechnung zu stellen (a.a.O., 45 ff.).

Heider zufolge (zit. in *Weiner* 1976, 173 ff.) ist von einer Hierarchie kognitiver Bewußtheit zu sprechen, die vom Erkennen reizgebundener Stimulationen ausgeht, allmählich zu ihren Verursachungen vordringt und schließlich den Wirkursachen aktions- und reaktionsspezifische Bedeutung abgewinnt. Leistungsmotivation wird hier als Bindeglied zwischen der Wahrnehmung einer Aufgabe und der leistungsbezogenen Reaktion verstanden (*Weiner*, 11). Dem Verständnis zunehmender Ausdifferenzierung der Motivation neigt auch *Delbees* zu, wenn er mit *Maslow* Bedürfnishierarchien mit einander widerstreitenden oder sich ergänzenden Bedürfnissen annimmt. Ein relatives Gleichgewicht bipolarer Bedürfnisspannungen sowie ein mittlerer Motivationsgrad – entgegen zu hoher oder einseitig zentrierter Motivation mit begleitenden Mißerfolgsängsten – scheinen die für das Leistungsverhalten günstigsten Voraussetzungen zu sein (*Delbees* 1975, 75 ff.).

Skowronek folgert bei Erwähnung des Summerhill-Modells (1974, 102 ff.), daß Lernbereitschaft oder Abneigung gegen Lernen als eine in jedem Entwicklungsverlauf sich verfestigende psychische Disposition zu bezeichnen ist. Leistungsmotivation wird als Bedingung und Folge des Lernens erachtet, indem bei Respektierung kindlicher Autonomie Wünsche ein optimaler Stimulierungsgrad Spontanaktivitäten (s. auch *Berlyne* 1974) hervorbringt.

Widerspruch als motivationssteigernde Verhaltensdynamik referiert *Rosenfeld* (zit. in *Rosemann* 1974, 55 ff.) nach folgenden Gesichtspunkten: Widersprüche zwischen Organismus und Milieu, zwischen früheren und gegenwärtigen Bedürfnissen, zwischen Leistungs- und Verhaltensniveau können neue Verhaltensqualitäten auf höherem Entwicklungsniveau bewirken, wenn Widerspruchssituationen – statt regressiv oder stagnativ – mit progressiven Aktivitäten Konfliktbewältigung erfahren. – Einen dialektischen Theoretiensatz anderer Art legt *Holz kamp-Osterkamp* vor. Den bisherigen Motivationsdeutungen wird radikal widersprochen, da sie unter reduzierten Experimentalbedingungen gewonnen seien (1975, Bd. I, 46 ff.). Motivationale Fähigkeiten werden vielmehr als Differenzierungen emotionaler Valenzen dargestellt, die der Mensch mit dem Tierreich gemeinsam habe und durch arbeitsteilige Produktionsweisen

verfeinere (a.a.O., 151 ff.). In diametraler Konfrontation mit psychodynamischen und ethologischen Erklärungsansätzen wird sodann der gesellschaftlichen Bedingtheit individueller Motivationsgrade nachgegangen (1978/2, Bd. 2, 461 ff.).

Als Begriffsdeutungen anthropologisch-pädagogischer Relevanz können nachfolgende Motivationstheorien gelten: Nach *Maskus* gruppieren sich Vielfalt, Variationsreichtum und Persistenz von Motiven um handlungsbezogene Norm-, Ziel- und Mittelorientierungen (1976, 33 ff.). In der pädagogischen Praxis zeitigen gleiche Lehrangebote ihre je unterschiedlichen Bedeutungen für Lernende (a.a.O., 268). Sie bilden ein Insgesamt zielgerichteter Vorgänge, die menschliches Verhalten innerlich begründen und mit zentralen Persönlichkeitsregionen verknüpfen (*Thomae* 1972, 478 ff.). Ferner zielen sie auf Lebenserweiterung, nachdem grundlegende physiologische und sicherungsgewährende Bedürfnisse befriedigt wurden. Bereits beim Kleinkind erzeugt Spielfreude Kompetenzmotivation, die von der Sachkompetenz allmählich zur altersentsprechenden Selbstkompetenz führt und als Sozialkompetenz verhaltensregulierende Wertmaßstäbe einbringt. Mit *Roth* ist daher von aufsteigenden Motivationsreihen zu sprechen, die situations- und gesellschaftsbedingt, lern- und veränderbar und somit zu kultivieren sind (1971, 289 ff.).

2. Zum Verhältnis ‚Selbstaktualisierungswünsche-Motivation-Umfeldanforderungen‘

Bei Abwägung der referierten Begriffsdeutungen kann Motivation als Bindeglied zwischen Strebungen nach Selbstverwirklichung im Rahmen dynamischer Bedürfnisbefriedigungen und Umfeldbedingungen, die diese hervorrufen, fördern oder ihnen entgegenstehen bzw. sie unterdrücken, gekennzeichnet werden. Jedes Umfeld erfordert anderslautende individuelle Anpassungsleistungen von einer Situation zur anderen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen machen die Lerngeschichte des Individuums aus. Motivationsmindernde Umfeldanforderungen lassen sich durch motivationssteigernde zu einem gewissen Ausgleich bringen, wie ihn beispielsweise das Spannungsverhältnis zwischen Berufspflichten und Freizeitaktivitäten ausweisen kann. Die Einbeziehung von Schülerinteressen in den Unterricht beruht auf ähnlichen Erwartungen der Transferierbarkeit psychischer Dynamik auf Bereiche, die zu bewältigen die Umwelt fordert. Es sind häufig nicht mangelnde Fähigkeiten, die zum Mißlingen von Anforderungen Anlaß geben, sondern es fehlt die Verknüpfung zielorientierter Selbstaktualisierungswünsche mit diesen zu einem je individuellen Anspruchsniveau. Abb. 1 verdeutlicht die Dynamik von Selbstaktualisierungstendenzen je nach begünstigenden oder restriktiven Bedingungen.

3. Motivationsmindernde Faktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen

Motivationspsychologisch bedeutsam bei allen Ausprägungen von Körperbehinderungen sind Art und Schwere der

Negative		Situationsdeutungen		Positive	
Zunehmend unrealistisches An- spruchsniveau		Selbsteinschätzung		Zunehmend realistisches An- spruchsniveau	
1. Selbstwahrnehmung		Situationsangemessenheit		1. Selbstwahrnehmung	
2. Selbstzweifel	Infragestellen subjektiver Eigenständigkeit; Umfeldabhängigkeit	Abhebung subjektiver Eigenständigkeit vom Umfeld		2. Selbsterkennung	
3. Selbstabwertung	Mißerfolgsbestätigungen bei Ablehnung von Sozialkontakten und Leistungen	Erfolgrückmeldungen bei Sozialkontakten und Leistungen		3. Selbstbestätigung	
4. Selbsttäuschung	Fixierung an vermeintliche Stabilisierungsfaktoren mit illusionären Realitätsverkennungen	Erproben umfeldangepaßter Lebenstechniken		4. Selbstanpassung	
5. Selbstverneinung	Kontaktreduzierung zur Vermeidung weiterer Mißerfolge	Differenzierung der Anpassungsleistungen je nach situativen Bedingungen		5. Selbstdurchsetzung	
6. Selbstpreisgabe	Resignation und wachsendes Abhängigwerden von Fremdbestimmungen	Festhalten an Sinndeutungen auch gegen Widerstände		6. Selbstbehauptung	

Abbildung 1

Schädigung, Zeitpunkt des Schadenseintritts, Progredienzen sowie zusätzliche kommunikative und handlungsrelevante Entwicklungerschwerungen wie infolge körperlicher Funktionseinbußen reduzierte Belastbarkeiten und Interaktionsmöglichkeiten, Realerfahrungen und Lebenstechniken, ferner Abhängigkeitswünsche und fehlende Zukunftsperspektiven im Hinblick auf spätere Berufsmöglichkeiten.

3.1. Motivationsminderungen bei angeborenen oder im ersten Lebensjahrzehnt erworbenen Körperbehinderungen

Primäre Körperbehinderungen bedingen anstelle unbefangener Familienbeziehungen stets Verunsicherungen der Bezugspersonen, die sie daran hindern, dem betroffenen Kind angemessene Entwicklungsanreize nach emotionalen, psychosozialen, sprachlichen und intelligenten Erfordernissen zu gewähren. Seine mangelnde Bewegungsfähigkeit oder Bewegungskoordination verhindern den Erwerb altersentsprechender Handlungsschemata, die zur Abgrenzung des Ichs vom Umfeld und zur Selbstwahrnehmung unabdingbare Voraussetzungen sind. Vielmehr verursachen ‚Besorgtwerden‘ und Passivität häufig subjektive Ohnmachtsempfindungen und Fehleinschätzungen der Umwelt.

3.2. Motivationsminderungen bei später eintretenden Körperbehinderungen

Sekundäre Körperbehinderungen nach bereits erworbener Handlungskompetenz erfordern weitgehende Veränderungen des individuellen Anspruchsniveaus. Die Umstellung auf das noch verbliebene Handlungsvermögen gelingt selten ohne Bitterkeit, die die Sozialbezüge der Betroffenen zusätzlich belastet. Bedeutsame Faktoren motivationaler Beein-

flußbarkeit bilden prämorbid Persönlichkeitsmerkmale, das behinderungsspezifische Schädigungsausmaß sowie familiäre und außerfamiliäre Erwartungshaltungen.

3.3. Motivationsminderungen bei progredienten Krankheitsverläufen

Die genetische Bedingtheit progredienter Erkrankungen ruft inner- und außerfamiliäre Abwehrreaktionen hervor. Angesichts des ‚präfinalen Syndroms‘ (Wittkowski 1978, 53 ff.) werden erzieherische, schulische und berufliche Anforderungen fragwürdig, da extreme Angstbereitschaft, Stimmungs labilität, Nachlassen der Leistungsfähigkeit und Abwehrmechanismen gegen den drohenden körperlichen Zerfall vorherrschend werden (a. a. O., 128 ff.). Im Aufrechterhalten mitmenschlicher Bindungen dem fehlenden Zukunftsbezug die Faszination der Gegenwart entgegenzusetzen, erleichtert dem Kind Anpassungsleistungen an seine Situation zwischen den Extrempolen der totalen Auflehnung und Apathie (a. a. O., 157).

4. Zum Verhältnis ‚Motivationsminderungen-Umfeldverhalten‘ bei körperbehinderten Kindern und Jugendlichen

Aufgrund pflegerischer und lokomotorischer Umweltabhängigkeiten bleiben viele Körperbehinderte überlange auf Besorgungen durch ihre Bezugspersonen angewiesen. Unrealistische Erwartungshaltungen und Egozentrismus der Betroffenen überlagern u. U. ihr aktualisierbares Leistungsvermögen. Abb. 2 weist die mögliche, jedoch nicht präjudizierende Wechselwirkung zwischen ungenügend beachteter

Zunehmend unrealistisches Anspruchs-niveau	Selbsteinschätzung	Verhaltensreaktionen der Umwelt
1. Selbstwahrnehmung	Angewiesenheit auf personale und technische Hilfen; Handlungseinschränkungen	Suche nach therapeutischen Maßnahmen zur ‚Normalisierung‘ des Kindes
2. Selbstzweifel	Vorschnelle Inanspruchnahmen der Hilfen anderer unter Zurückhaltung eigenen Spontanverhaltens	Einengendes, dirigistisches familiäres Milieu; überhöhte Erwartungen an das Kind
3. Selbstabwertung	Aufgeben der Versuche, gegen Überfürsorge und Verwöhnung zu protestieren	Verstärkung der kindlichen Konsumhaltung durch Verwöhnung
4. Selbsttäuschung	Behaupten der Mittelpunktstellung; Fiktionen als Zukunftsperspektiven	Ambivalenz zwischen totaler Anspruchsbefriedigung und Ablehnung des Kindes
5. Selbstverneinung	Abwertungen der Umweltbemühungen; Gefühle der Ohnmacht und Wertlosigkeit	Zunahme von Schuldgefühlen infolge entwertender Reaktionen
6. Selbstpreisgabe	Inaktivität und Entmutigung; Reduzierung des Interesses an der Umwelt	Einschränkung der Interaktion mit dem Kind auf Pflege und Zeichensprache; Ressentiments gegen die Mitwelt

Abbildung 2

Antriebsdynamik und zunehmender Interessenverengung bei körperbehinderten Kindern und Jugendlichen aus. Nach individualpsychologischem Verständnis liegt motivationsmindernden Selbsteinschätzungen die Überzeugung von persönlichen Unzulänglichkeiten zugrunde, die auf Vergleichen mit anderen beruhen und nach Überlegenheit mittels fiktiver Geltungsansprüche oder passiven Verhaltens streben. Sie zeitigen chronifizierte Entmutigungen, wobei die ‚schöpferische Kraft‘ des entmutigten Individuums auf die Aufrechterhaltung subsidiärer Umweltreaktionen gerichtet bleibt (Ansbacher/Ansbacher 1972, 231 ff.).

5. Motivationsintensivierende Hilfen für körperbehinderte Kinder und Jugendliche

Die Neu- oder Wiederbelebung der entwicklungsgemäßen Eigendynamik körperbehinderter Kinder und Jugendlicher beinhaltet den Abbau verfestigter motivationaler Fehlentwicklungen und den Aufbau lebensbedeutsamer Motive als langfristige Handlungsperspektiven. Ihr infolge überlanger physischer und psychischer Abhängigkeiten besonders enges familiäres Beziehungsgeflecht erfordert

- personale Entflechtungen der Familienbeziehungen,
- individuelle Erprobungen eines realistischen Anspruchsniveaus und
- soziale Handlungskompetenzen zur reflektierten Behauptung des je eigenen Rechts auf Individualität.

5.1. Abbau motivationaler Fehlentwicklungen

Psychische Verselbständigungen, die normalerweise im Trotzalter eingeleitet werden, dienen zunächst der Korrektur totaler Anpassung an das psychische Umfeld. Zur Reduzierung von Scheinüberlegenheiten, die körperbehinderten

Kindern und Jugendlichen möglicherweise aus rehabilitativen Maßnahmen oder aus elterlichen Schuldgefühlen erwachsen können, verhelfen Realerfahrungen, die diesen als Korrektiv entgegenstehen. Ermutigung zu Teilleistungen ist ferner als wesentliche Übung zum Abbau bequemer Erwartungshaltungen anzusetzen.

5.2. Motivationsbegünstigende Maßnahmen im personalen Umfeld

Die erste Voraussetzung motivationsverbessernder Hilfen liegt in selbstkritischen Reflexionen der Bezugspersonen. Die Selbstkorrektur bezüglich erhöhter oder zu geringer Ansprüche an das Kind (Korrektur der Schuldgefühle, Normvorstellungen, Durchschnittserwartungen) wirkt sich entspannend auf das gesamte erzieherische Interaktionsfeld aus. Wenngleich Prognosen unzulässig sind und Fördermöglichkeiten lediglich für einen überschaubaren Zeitraum aufgezeigt werden können, ist dennoch das Einpendeln der Erziehererwartungen auf ein realistisches Anspruchsniveau eine unverzichtbare Vorbedingung für motivationsbegünstigende Hilfen. Sodann lassen sich aus dem Simulieren kindlicher Handlungsfragmente Rückschlüsse auf die vom Kind eigenen Vitalkräfte und ungenutzten Fördermöglichkeiten gewinnen.

5.3. Aufbau lebensbedeutsamer Motive

Zur Überwindung der kindlichen Passivität dienen zunächst alle Erlebnisse, deren Faszination sich in Spielen und Interessen andeutet. Körperbehinderte Kinder eine erstmalige Unmittelbarkeit gewinnen zu lassen, gelingt mittels ausgewählter Spielzeuge, Medien und inneren Mitbeteiligtseins der Bezugspersonen. Sie ermöglichen Dezentrierung von innerpsychischen Vorgängen und Aufmerksamkeitszentrierung auf Situationsanpassung und Sachadäquanz. Die

individuelle Belastbarkeitsgrenze ist am ehesten in frei gewählten Tätigkeiten, ‚der eigene Rhythmus‘ als individuelles Anspruchsniveau im Wechsel von An- und Entspannungsphasen festzustellen. Zu seiner Erweiterung bedarf es kontinuierlicher Verlaufskontrollen, die tatsächlich erbrachte Leistungen unter Würdigung qualitativer Aspekte dokumentieren – eine für die Anbildung eines realistischen Anspruchsniveaus nicht zu unterschätzende Hilfe, da sich das Kind in seinen Möglichkeiten bestätigt sieht. Sie allein ermutigen zu weiteren Arbeitsvorhaben und deren Operationalisierung. Selbstanpassung des körperbehinderten Kindes an situative Anforderungen schult die Erfassung personaler und sachlicher Beziehungsstrukturen. Gelingende Selbstanpassung findet Ausdruck in zunehmender Konzentration. Sie führt zur Selbstdurchsetzung als Aufgeschlossenheit für Wertorientierungen. Selbstbehauptung schließt erweitert sinnerschließendes Tätigsein dahingehend, daß der Körperbehinderte zwischen funktionalen und essentiellen Sinndeutungen zu unterscheiden lernt: Erstere erweisen sich als sinnvolle Tätigkeiten im Hinblick auf äußere Zielsetzungen, letztere als in sich selbst beruhende Sinndeutungen. Der eingeschränkten Funktionstüchtigkeit einen absoluten Daseinssinn entgegenzusetzen bedeutet, Bejahung der eigenen Existenz als unscheinbare, jedoch einzig tragende Selbstverstärkung im Alltag zu üben, Abb. 3.

6. Zum Verhältnis motivationsmindernder und motivationsbegünstigender Faktoren

Wenngleich aufgrund der Heterogenität von Körperbehinderungen verallgemeinernde Aussagen in jedem Entwicklungsverlauf zu überprüfen und in Umfeldbeziehungen zu modifizieren sind, wird dennoch deutlich, daß sich das

kindliche Selbstkonzept als Insgesamt überwiegend negativer oder positiver Sozial- und Lernerfahrungen im ersten Lebensjahrzehnt aus wahrgenommenen Fremdeinschätzungen aufbaut. Erst später gewinnt das Selbstkonzept die Qualität der Entschiedenheit für die je eigene Sinndeutung des Daseins. Folgende motivationale Reifungsstufen können unterschieden werden:

- I. Persongebundene Motivation
nach Befriedigung wesentlicher Grundbedürfnisse im existentiellen Nahraum;
- II. Erfolgsmotivation
nach Ermutigungen und Wahrnehmungsdifferenzierungen des Kindes;
- III. sachbezogene Motivation
nach intensiver Mitbeteiligung des Kindes an erfolgversprechenden Tätigkeiten;
- IV. Leistungsmotivation
nach Bestätigungen seines Leistungsvermögens in Lernsituationen;
- V. Kompetenzmotivation
nach Erproben des individuellen Handlungs- und Entscheidungsspielraums.

Die synoptische Darstellung Abbildung 4 versucht, motivationsmindernde und -begünstigende Beziehungsstrukturen zu verdeutlichen.

6.1. Welche Aufklärungshilfen können den Familien zu einer Einstellungsverbesserung zum körperbehinderten Kind verhelfen?

Die Zusammenhänge zwischen hohen Elternerwartungen, instabilen Familienbeziehungen und kindlichen Versagensängsten sind bekannt. Dennoch ist stets mit großen Schwie-

Verhaltensreaktionen der Umwelt	Selbsteinschätzung	Zunehmend realistisches Anspruchsniveau
Einbeziehen institutioneller Fördermöglichkeiten zur Ergänzung der Familienerziehung	Angewiesenheit auf personale und technische Hilfen; Handlungseinschränkungen	1. Selbstwahrnehmung
Einbeziehen behinderungsspezifischer Informationen in die familiären Erziehungsbemühungen	Bereitschaft für Bildungsangebote; Zunahme von Faszination und Konzentration	2. Selbsterkennung
Koordination institutioneller Fördermaßnahmen mit familiären	Aktivierung des Kindes durch Situationsanpassung und Sachadäquanz; Erweiterung seiner Frustrationstoleranz und Belastbarkeit	3. Selbstbestätigung
Erweitern des kindlichen Interessenspektrums; Begünstigen von Sozialkontakten	Personorientierte und sachgemessene Anpassungsleistungen mit Flexibilität und Selbstkontrolle	4. Selbstanpassung
Training von Lebenstechniken; Beachten von Wertorientierungen	Erarbeiten individuell notwendiger Lebenstechniken und Wertorientierungen	5. Selbstdurchsetzung
Unterstützung von Sinndeutungen	Unterscheidung von funktionalen und essentiellen Sinndeutungen im Sinne dynamischer Selbstverstärkungen	6. Selbstbehauptung

Motivationale Qualitäten	Motivationsmindernde Faktoren	Motivationsbegünstigende Faktoren
I. Persongebundene Motivation	Einengendes familiäres Milieu mit überhöhten Leistungsansprüchen; Passivität des Kindes und Verzicht auf Spontanreaktionen	Förderndes familiäres Milieu mit flexiblen Erziehungsmaßnahmen; Bereitschaft für Bildungsangebote
II. Erfolgsmotivation	Überwiegen des elterlichen Pflegeverhaltens; Reduzierung der Selbstbehauptungsversuche	Koordination institutioneller und familiärer Fördermaßnahmen; Aktivierung der kindlichen Eigenkräfte
III. Sachbezogene Motivation	Ambivalenz zwischen Verwöhnung und Vernachlässigung des Kindes; Festhalten an seiner Mittelpunktstellung	Erweitern der kindlichen Interessen und Sozialkontakte; entwicklungs-gemäße Anpassungsleistungen des Kindes
IV. Leistungsmotivation	Instabile Familienbeziehungen; Verweigern von Anstrengungsbereitschaft; Anspruchshaltung	Begünstigen der kindlichen Selbstständigkeitswünsche
V. Kompetenzmotivation	Zwiespältige Umfeldbeziehungen; totale Entmutigung und Fremabhängigkeiten	Zustimmung zur selbstverantworteten Lebensführung; behinderungsangemessenes Sozial- und Leistungsverhalten

Abbildung 4

rigkeiten zu rechnen, wenn diese Erkenntnisse konkretisiert, d.h. mit den Betroffenen erwogen werden, denn die Verdrängung erzieherischer Probleme in Familien mit einem behinderten Kind beruht häufig auf der Angst vor dem Sichtbarwerden elterlicher Verunsicherungen. Die ersten Hilfsmaßnahmen sollten dahin zielen, die subjektiv belastenden Fragen mit der Entlastung von Schuldgefühlen und Versagungsängsten zu beantworten, sie vielmehr als allgemeine Erziehungsprobleme darzulegen und ihren Herausforderungswert kenntlich zu machen. Sodann sollten Erörterungen der individuellen Belastbarkeit des Kindes, behinderungsbedingter Leistungsbeeinträchtigungen und differenzierter Fördermaßnahmen folgen. Denn eine qualitativ veränderte soziale Wahrnehmungsfähigkeit der Familienangehörigen bildet die notwendige Voraussetzung für das Bewußtwerden seiner verbliebenen Möglichkeiten, für Relativierungen des elterlichen Anspruchsniveaus und wirksame Bekräftigungshilfen.

6.2. Welche Bekräftigungsstrategien stehen Erziehern und Therapeuten zur Verfügung?

Verstärkern, deren räumlich-zeitliche Kontiguität gewährleistet ist, kommt in erschwerten Lernprozessen besondere Bedeutung zu. Ferner sind Verstärker nach ihrer lebensgeschichtlichen und situativen Bedeutsamkeit zu befragen. Je nach individueller Lerngeschichte sind daher unterschiedliche Verstärkersysteme erforderlich. Es gilt, sie in Verhaltensbeobachtungen und bezogen auf familiäre Grundeinstellungen zu erkunden. Bei der Anwendung von Verstärkersystemen wären sodann Variablen wie Stimulus-Kontrolle, Prompting, Shaping und Modell-Lernen zu beachten (Eisert/Barkey 1979, 75 ff.). Beim Einsatz von Verstärkungsstrategien sollte jedoch stets mitbedacht werden, daß sie lediglich Hilfsfunktionen im Erziehungs- und Bildungsprozeß beanspruchen, diesen aber nicht ersetzen können.

6.3. Welche Forschungsvorhaben können zur Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation bei körperbehinderten Kindern und Jugendlichen beitragen?

Im Unterricht bei körperbehinderten Schülern finden sich wesentliche Vorbedingungen, die die Lernforschung erleichtern können.

- Das Lerntempo ist verlangsamt und Mikrobeobachtungen zugänglich;
- Lernschritte und Lernhilfen bedürfen der exakten Planung und Lernkontrollen;
- die Unterrichtsdifferenzierung gewährleistet Überschaubarkeit im Lernfeld.

Zur hier erörterten Thematik stehen folgende Fragen an:

1. Wie äußern sich die in Kap. 1 zur Leistungsmotivation dargelegten zweiseitigen Strebungen als Motiv des Erfolgsstrebens und als Motiv der Vermeidung von Mißerfolgen (Atkinson) bei körperbehinderten Kindern und Jugendlichen?
2. Wie lauten die Erfolgs- und Mißerfolgs Erwartungen körperbehinderter Schüler (Heckhausen) vor der Aktualisierung ihrer Leistungen?
3. Welche Kriterien legen körperbehinderte Schüler der Kompetenzmotivation (Krieger) zugrunde?

7. Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung in Schulen für Körperbehinderte

Aus der Vielzahl von Lern- und Unterrichtsverfahren soll hier die ‚Berliner Didaktik‘ dargelegt werden, da sie als prozessuale Theorie des Unterrichts motivationspsychologischen Erwägungen besonders günstige Voraussetzungen mit überschaubarer und überprüfbarer Strukturierungsmöglichkeit bietet (Heimann/Otto/Schulz 1975, 16 ff.). Die nach dieser Theorie vorgesehene Unterrichtsplanung berücksichtigt

- Bedingungsfelder nach anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler,
- Entscheidungsfelder nach Intentionen, Thematik, Methodik und Medienwahl des Unterrichts sowie
- Kontrollfelder zur

Realisation	} des Unterrichts mit	} Verlaufskontrollen	
Analyse			} Strukturkontrollen
Weiterführung			

Unterricht wird als Geschehen betrachtet, das auf Anpassungsleistungen (a. a. O., 20ff.) bzw. auf Verhaltensänderungen des Schülers (Kledzik 1971, 34) hinzielt. Unter Hinweis auf theorieimmanente Einseitigkeiten durch allzu forcierte Lernprovokationen seien nachfolgend vor allem motivationspsychologische Aspekte im Rahmen dieses Planungsmodells dargelegt.

7.1. Bedingungsfelder des Unterrichts

Als anthropogene Voraussetzungen gelten jene altersgemäßen, behinderungsspezifischen und familiären Lebensbedingungen der Schüler, für die der Unterricht Bildungshilfe zu leisten hat. Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, daß die Motivationsentwicklung bzw. -fehlentwicklung der Schüler mitbedacht sein will, bevor ihre Lernbereitschaften angesprochen werden. Unterrichtsplanung kann hinfällig werden, wenn ihre Motivationsentwicklung und situative Motivationslage falsch eingeschätzt werden. Auch die jahres- und tageszeitlichen Schwankungen sowie Verschlechterungen der körperlichen Befindlichkeiten sind bei körperbehinderten Schülern besonders zu beachten. Ferner ist das didaktische Anspruchsniveau stets mit dem persönlichen der Schüler in Beziehung zu setzen, denn negative oder positive Selbsteinschätzungen führen zu völlig verschiedenartigen Beantwortungen der unterrichtlichen Herausforderungen.

Die soziokulturellen Voraussetzungen betreffen die Situation der Schulklasse als zufällig zusammengesetzte Schülergruppe. Klassen mit körperbehinderten Schülern unterscheiden sich dahingehend von altersgleichen Klassen in Normal- schulen, daß sie

- aus Wohngebieten kommen, die außerhalb der Unterrichtszeit kaum Schülerkontakte ermöglichen,
- ihren Heimatbezirken aufgrund ganztägiger Ortsabwesenheit weitgehend entfremdet sind,
- sich in der Körperbehindertenschule in einer familien- und wohnortfernen ‚Laborsituation‘ unter Verringerung kindnaher Interessenbereiche (Kaufhäuser, Spielplätze, etc.) befinden,
- eine Schule besuchen, die infolge gesellschaftlicher Voreingenommenheiten (Ausklammerungs- versus Integrationsbestrebungen) in ihrem Selbstverständnis ungefestigt ist,
- heterogene Behinderungen aufweisen, die z. T. als tiefgreifende Beeinträchtigungen erlebt werden und Identifikationen der Schüler untereinander erschweren,
- aus pflegerischen und therapeutischen Gründen überlange in Fremdadhängigkeiten bleiben.

Alle Faktoren müssen als psychodynamische Erschwerungen des Lernens und Sozialverhaltens in Rechnung gestellt

werden, da sie u.U. hierarchiebegünstigende (Ranggefälle nach Aktionsvermögen zuungunsten der Schwerstbehinderten) und zentrifugale Tendenzen im Klassenverband darstellen.

7.2. Entscheidungsfelder des Unterrichts

Aufgrund der geringen Klassenfrequenz der Körperbehindertenschule ist es jedem Lehrer zuzumuten, die Bedingungsfelder des Unterrichts durch Erkundung der Schülerwohnorte, Hausbesuche und Elterngespräche kennenzulernen. Die Effizienz des Unterrichts beruht auf der Sorgfalt, die diese Vorarbeiten finden. – Das Fehlen von Lehrplanrichtlinien für Körperbehindertenschulen – der Freistaat Bayern ausgenommen – stellt den Lehrer sodann vor die Notwendigkeit, didaktische Auswahlentscheidungen mit Lernzielformulierungen zu treffen. Das zu vermittelnde Bildungsgut wird eher in Unterrichtseinheiten als in Unterrichtsstunden zu erwerben sein, da die eingeschränkten Lernbedingungen der Schüler Feinstrukturierungen der Lernangebote nach folgenden Schwerpunkten erfordern:

- nachholendes Lernen zum Ausgleich ihrer Erfahrungsdefizite;
- trainierendes Lernen zur Erweiterung der vorhandenen Handlungsmöglichkeiten;
- sozialisierendes Lernen als Verfügbarwerden des Bildungsguts zur personalen Selbstverwirklichung in einer Gruppe;
- integrierendes Lernen durch Einbeziehen der Kinder in die Bildungsziele der allgemeinen Schule;
- transferierendes Lernen durch Anwenden der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in lebensnahen Situationen,
- problemlösendes Lernen in Selbsterprobungen.

Der motivationale Aspekt findet in Unterrichtseinheiten besondere Berücksichtigung, indem sie der Erlebniswelt körperbehinderter Schüler Rechnung tragen und einen variablen Spannungsbogen vorsehen.

Die Thematik des Unterrichts ist einerseits eng mit seiner Intentionalität verknüpft, erfordert andererseits jedoch auch Begegnungen mit Bedeutungsträgern je eigener Ordnung. Für den Lehrer beinhalten themenzentrierte Unterrichtsangebote stets Fragen der Operationalisierung, Suchen themenspezifischer Ordnungskategorien, Strukturierung des Lernstoffs nach schülergemäßem Lernvermögen, Sichtung didaktischer Marktangebote, etc. Themenspezifische Aktualität bedarf der Kontinuität fortlaufenden Kursunterrichts in wechselseitiger Aktivierung. Die tägliche Protokollierung der Lern- und Leistungsnachweise trägt zu Selbstvergewisserung der Schüler im Hinblick auf die Lerninhalte bei.

Als Methodenkonzeptionen sind je nach Art der Lehr- und Lerninhalte ganzheitliche bzw. elementenhafte Verfahren oder Projekte mit arbeitsteiligen Anforderungen anzusprechen. Der Einzelförderung dienen eher s-r-spezifische Lernverfahren mit individualisierten Verstärkungsmöglichkeiten. Zur Methodik des Unterrichts sind auch seine Sozialformen in überwiegend lehrer- oder schülerzentrierten Gruppierungen zu rechnen. Motivationsschwache Schüler bedürfen

zunächst des lehrerzentrierten Unterrichts, da personengebundenes Lernen die Grundlagen für reifere Lernformen in arbeitsteiligen oder selbstinitiierten Lernprozessen bieten muß.

Die Medienwahl im Unterricht der Körperbehindertenschule hat den besonderen Aufnahme-, Verarbeitungs- und Ausgabeschwierigkeiten der Schüler Rechnung zu tragen. Als Medien können angesprochen werden

- funktionsverbessernde Hilfen (Prothesen, Orthesen, Fortbewegungshilfen, Hörgeräte, Induktionsschleifen, Vergrößerungsgläser, etc.);
- modifizierte Werkzeuge (Griffverdickungen, Linkshänderschere, rutschfeste Unterlagen, Schreibmaschinen, etc.);
- Trainingshilfen und Trainingsprogramme (Perzeptions-, Mengen-, Symboltraining, etc.);
- Anschauungshilfen (Realobjekte, Modelle, Abbildungen, Schemata, etc.) sollten als monovalente Medien zur Verringerung ihrer hohen Anschaffungskosten klassen- und schulübergreifend austauschbar sein;
- technische Hilfsmittel (Kamera, Radio, Rekorder, Fernsehen, Mikroskop, etc.) als polyvalente Medien bedürfen mediendidaktischer Vortrainings vor ihrem didaktisch verantworteten Einsatz.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß motivationale Dynamik allen Schwerpunkten des Unterrichts entwachsen kann:

- Die Intentionalität des Unterrichts beantwortet schülereigene Strebungen zur Selbstverwirklichung;
- die Thematik des Unterrichts greift lebensbedeutsame Bildungsinhalte nach kulturtechnischen und sinndeutenden Akzenten auf;
- die Methodik des Unterrichts berücksichtigt defizitäre Lernbedingungen nach strukturellen und aktionalen Erfordernissen;
- die Medienwahl bedient sich solcher technischen Hilfen, die die sensorischen und motorischen Ausfälle der Schüler auszugleichen imstande sind.

7.3. Kontrollfelder des Unterrichts

Verlaufskontrollen des Unterrichts bilden ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, Abweichungen des Schülerverhaltens entgegen erwarteten Verhaltensreaktionen rechtzeitig zu bemerken und auf ihre motivationalen und psychodynamischen Gründe hin zu befragen. Lernschwierigkeiten können dadurch bereits bei ihrem ersten Manifestwerden Berücksichtigung finden. – Unterrichtsanalysen erfordern Strukturkontrollen, um die vier Entscheidungsfelder in ihrer Relevanz oder Untauglichkeit im Hinblick auf die Bedingungsfelder des Unterrichts zu überprüfen. – Die Weiterführung des Unterrichts berücksichtigt Kapazitätskontrollen, die im Primarstufenbereich in der zunehmenden Aktivierung der Schüler sichtbar werden. Der Sekundarstufenbereich fordert die Schülerpersönlichkeiten stärker in den Unterrichtsprozeß ein, indem ihre immer größere Selbstverantwortung für selbststeuerndes Lern- und Leistungsverhalten angesprochen wird.

8. Motivationale Schwerpunkte bei der Unterrichtsgestaltung in Körperbehindertenschulen – ein Ausblick auf nachschulische Auswirkungen

Die Planung von Unterrichtseinheiten sollte körperbehinderten Schülern bereits im Primarstufenbereich durchschaubar sein, indem themenspezifische Operationalisierungen in Symbolen oder sprachlichen Kurzfassungen als Teile der Gesamthematik erkannt werden. Der motivationale Spannungsbogen lernungewohnter Kinder vermag sich m.E. nur durch derartige Planungsstrategien zu erweitern. Der abschließende Rückblick auf fertiggestellte Leistungen ist ebenso wie die Reflexion interaktionaler Probleme beim Zustandekommen der Ergebnisse als motivationssteigernde Komponente für die gesamte weitere Unterrichtsarbeit einzuschätzen. Bei der Planung und Durchführung einzelner Unterrichtsstunden ist zu bedenken, daß jede Lernphase ihren je eigenen Motivationsbeitrag bereithält und begünstigt.

Unterrichtsanforderungen an Körperbehindertenschulen verstehen sich als Hilfen zur Lebensbewältigung. Wesentliche Kriterien der Unterrichtsarbeit bilden Prozesse des Bewußtwerdens eigener Möglichkeiten. Anstelle unrealistischer Erwartungshaltungen und resignativer Grundstimmungen treten im motivationsgeleiteten Unterricht Selbstaktualisierungen, deren Ziel die in ihren behinderungsbedingten Einschränkungen selbstverantwortliche Persönlichkeit bei Wahrung des ihr angemessenen Anspruchsniveaus ist. Das individuelle Anspruchsniveau erweist sich auf lange Sicht als Bemühen um Selbstkompetenz gegen Widerstände und Entmutigungen. Als im Schulalltag eingeübte Haltungen sind diesbezüglich zu erinnern

- Benennen von Zielsetzungen bei allen Vorhaben,
- Aufteilung von Aktivitäten in Teileinheiten,
- Phasenwechsel nach Anspannungen und Entspannungen,
- Anwendung von Selbstverstärkungsstrategien.

Um nicht von Entmutigungs- und Entwertungstendenzen diskreditiert zu werden, hat die Erziehung und Bildung Körperbehinderter die Balance zwischen Daseinsverengungen und Daseinsintensivierungen zu beachten. Weiterbildungsangebote für erwachsene Körperbehinderte werden in Zukunft auch Selbstverstärkungsprogramme berücksichtigen müssen, damit Teilnahme am kulturellen Leben, selbständige Lebensführung nach Maßgabe des Möglichen und Verteidigung von Berufspositionen gesichert bleiben.

Summary

Psychological Considerations on Motivation for the Planning and Realization of Teaching in Schools for the Physically Handicapped

This study begins with a report on the results of the research concerned with the concept of motivation which is followed by reflections on development of motivation and failure of this development respectively in the context of individual and social disadvantages of physically handi-

capped children and adolescents. Milieu factors and learning conditions which further motivation are compared with those which impede motivation. Finally, emphasis is placed on teaching aimed at intensifying motivation at schools for the physically handicapped.

Literatur

Ansbacher, H. L., Ansbacher, R. R. (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. München/Basel 1975/2. – *Atkinson, J. W.*: Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart 1975. – *Berlyne, D. E.*: Konflikt, Erregung, Neugier – Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Stuttgart 1974. – *Delhees, K. H.*: Motivation und Verhalten. München 1975. – *Derbolav, J.*: Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen d. Erziehungswissenschaft u. ihre Bedeutung f. das pädagogische Handeln. In: Hb. d. Psychologie, Bd. 10, Göttingen 1959/2. – *Eisert, H. G., Barkey, P.*: Verhaltensmodifikation im Unterricht – Interventionsstrategien in der Schule. Bern 1979. – *Gagné, R. M.*: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1973/3. – *Hebb, D. O.*: Einführung in die moderne Psychologie. Weinheim 1969/4–5. – *Heckhausen, H.*: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim 1963. – *Ders.*: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974. – *Heimann, P.*: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976. – *Heimann, P., Otto, G., Schulz, W.*: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1975/7. – *Herber, H.-J.*: Motivationspsychologie, Stuttgart 1976. – *Hey, G.*: Psychoanalyse des Lernens. Düsseldorf 1978. – *Holzkamp-Osterkamp, U.*: Grundlagen der

psychologischen Motivationsforschung. Bd. 1 1977/2; Bd. 2 1978/2, Frankfurt/M. – *Klafki, W.*: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963. – *Ders.*: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964/3–4. – *Kledzik, U.-J.* (Hrsg.): Unterrichtsplanung – Beispiel Hauptschule. Hannover 1971/2. – *Kobi, E. E.*: Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung. Bern 1977/3. – *Krieger, R.*: Determinanten der Wißbegier. Bern 1976. – *Lewin, K.*: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963. – *Maskus, R.*: Motivation in Erziehung und Unterricht. Neuburgweier 1976/4. – *Rosemann, H.*: Motivation, Berlin 1974. – *Roth, H.*: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1973/14. – *Ders.*: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1 1971/3; Bd. 2 1971, Hannover. – *Schmalt, H.-D., Meyer, W.-U.* (Hrsg.): Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart 1976. – *Skouronek, H.* (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973. – *Ders.*: Lernen und Lernfähigkeit. München 1974/5. – *Thomae, H.*: Beiträge zur Entwicklungspsychologie der Motivation. In: Hb. d. Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1972/2. – *Toman, W.*: Motivation, Persönlichkeit, Umwelt. Göttingen 1968. – *Trudewind, C.*: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen 1975. – *Vontobel, J.*: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt. Bern 1970. – *Wagenschein, M.*: Verstehen lernen. Weinheim 1977/6. – *Wegener, H.*: Die psychologische Problematik des körperbehinderten Kindes. In: Hb. d. Psychologie, Bd. 10, Göttingen 1959. – *Weiner, B.*: Theorien der Motivation. Stuttgart 1976. – *Ders.*: Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. Stuttgart 1975. – *Werbik, H.*: Handlungstheorien. Stuttgart 1978. – *Wittkowski, J.*: Tod und Sterben – Ergebnisse der Thanatopsychologie. Heidelberg 1978. – *Wolfgang, H., Luig, T.*: Soziale Dienste für Körperbehinderte in Schule und Beruf. Bonn 1976. – *Wolfgang, H.*: Grundaspekte einer Didaktik der Schule für Körperbehinderte. In: *Kluge, K.-J.* (Hrsg.), Einführung in die Sonderschuldidaktik, Darmstadt 1976.