

IQ Kompakt - Auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule

Die Publikationsreihen des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) zielen auf eine Kultur der Selbstverantwortung im hessischen Bildungswesen. Die Stärkung der eigenverantwortlichen Schule ist der Schlüssel, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu sichern und weiterzuentwickeln.

In der Reihe „IQ Kompakt“ werden Kernthemen, die für die Eigenverantwortung der Schulen bedeutsam sind, in anschaulicher Form dargestellt und anhand von Beispielen konkretisiert. Ziel von „IQ Kompakt“ ist es, einen roten Faden durch die vielschichtigen Positionen der aktuellen Bildungsdiskussion zu legen und eine rasche Orientierung zu ermöglichen. Insbesondere wissenschaftliche Texte, die in der Reihe „IQ Kompakt“ erscheinen, werden in eine knappe und gut lesbare Form gebracht.

Weitere Reihen des Instituts für Qualitätsentwicklung sind:

- **IQ Praxis** - Unterstützungsmaterialien für Schule und Unterricht
- **IQ Report** - Analysen zur Schul- und Fortbildungslandschaft in Hessen
- **IQ Forum** - Ergebnisse von Tagungen und dem wissenschaftlichen Diskurs



Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)

Walter-Hallstein-Str. 3

65197 Wiesbaden

www.iq.hessen.de



Hessisches Kultusministerium
Institut für Qualitätsentwicklung



Förderung von Lernmotivation





Zur Autorin Barbara Otto

Geboren am 18. September 1976 in Jugenheim. 1996–2002 Studium der Psychologie an der Technischen Universität Darmstadt mit den Schwerpunkten Pädagogische Psychologie und Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie. 2003–2006 Wissenschaftliche Projektmitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Darmstadt; zeitgleich Beginn der Promotion. Seit 2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Pädagogische Psychologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

Dipl.-Psych. Barbara Otto
Institut für Psychologie
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Senckenberganlage 15
60054 Frankfurt am Main

Herausgeber: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ),
Walter-Hallstein-Str. 3, 65197 Wiesbaden,
www.iq.hessen.de

Verantwortlich: Kerstin Rheingans

Text: Barbara Otto

Lektorat: Karin Schulze-Langendorff

Layout: Muhr, Design und Werbung, www.muhr-partner.com

Druck: mww.druck und so..., Mainz/Kastel

Hinweis: Als Online-Fassung finden Sie diesen Text
auch auf der Internetseite des Instituts für
Qualitätsentwicklung unter www.iq.hessen.de

Auflage: Februar 2007

Diese Veröffentlichung wird im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums herausgegeben; sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung der Hessischen Kultusministerin dar; sie will vielmehr die Diskussion um die behandelten Themen anregen und zur Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens beitragen. Dem Land Hessen (Institut für Qualitätsentwicklung) sind an den abgedruckten Beiträgen alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.

Inhalt

Einleitung: Bedeutung der Lernmotivation für das schulische Lernen	4
Theoretischer Hintergrund	6
Definition	6
Entstehung von Lernmotivation	6
Formen der Lernmotivation	7
Möglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation	8
Lernmotivation im Lernprozess	15
Bedeutung für die Praxis: Methoden zur Förderung der Lernmotivation	17
Förderung der präaktionalen Lernmotivation	17
Förderung der aktionalen Lernmotivation	20
Förderung der postaktionalen Lernmotivation	24
Umsetzung in die Praxis: Möglichkeiten und Grenzen	28
Zusammenfassung und Fazit	30
Literaturhinweise	31

Einleitung: Die Bedeutung der Lernmotivation für das schulische Lernen

Das Vorhandensein von Motivation, Dinge gut oder überhaupt erst zu tun, durchzieht unser gesamtes Leben. Ohne Motivation wäre die Menschheit nur wenige Schritte vorangekommen. Die Folgen: Stillstand und Mittelmäßigkeit. Da leuchtet es ein, dass die Förderung dieses kostbaren Gutes fast ein Muss darstellt. Und mit Blick auf die Zukunft müssen gerade diejenigen motiviert werden, die unsere Zukunft ausmachen: nämlich die Schülerinnen und Schüler. Und genau um die „kümmert“ sich diese Ausgabe von „IQ Kompakt“.

Die Bedeutung der Lernmotivation

Die empirische Unterrichtsforschung beschäftigt sich insbesondere mit der Optimierung von Lehr-Lernprozessen. Dabei wird der [Motivation in Lern- und Leistungskontexten](#) besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies kann nach Spinath (2006) im Wesentlichen auf drei Gründe zurückgeführt werden:

1. Positive Einstellungen zum Lernen, d. h. hohe Lernmotivation, stellen für sich genommen ein wichtiges Bildungsziel dar.
2. Intuitiv erscheint die Bedeutung der Motivation für Lern- und Leistungsverhalten plausibel (siehe auch Corno & Kanfer, 1993).
3. Es besteht die weitverbreitete Annahme, dass Motivation relativ leicht beeinflussbar sei (z.B. durch die Gestaltung der Lehr-Lernbedingungen).

Darüber hinaus ist ebenfalls bekannt, dass die Lernmotivation in allen Phasen des Lernens eine entscheidende Rolle spielt. Ein kurzes Fallbeispiel einer Hausaufgabensituation soll dies verdeutlichen:

Bevor ein Schüler anfängt, Vokabeln zu lernen, muss er sich selbst dazu motivieren, denn in der Regel gibt es zeitgleich andere attraktive Aktivitäten (z. B. Computerspiele). Wenn er schließlich mit dem Lernen begonnen hat, ist es entscheidend, dass er sich nicht von anderen Dingen ablenken lässt (z. B. Anrufe). Er muss also Strategien kennen, wie er seine Motivation für das Vokabellernen aufrechterhalten kann. Nachdem er alle Vokabeln ausreichend gelernt hat, kann er abends bei der Vokabelabfrage durch die Mutter feststellen, wie erfolgreich er mit dem Lernen war. Die Anzahl der Fehler, die ihm dabei unterlaufen, wie auch die Gründe, die er für seinen Erfolg bzw. Misserfolg verantwortlich macht, nehmen Einfluss darauf, wie motiviert er am nächsten Tag ist, Vokabeln zu lernen. Glaubt er bei einem Misserfolg z. B., er sei zu dumm, sich die Vokabeln korrekt einzuprägen, hat er am nächsten Tag voraussichtlich weniger Lust dazu.

Auch wenn die empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen Lernmotivation und Schulleistung recht uneinheitlich sind (Sauer, 2001), belegen eine Vielzahl von Studien (z. B. Helmke, 1997; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993), dass es zwar relativ geringe, dennoch aber positive Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation und der Schulleistung gibt: Je motivierter ein Schüler ist, desto bessere Lernergebnisse erzielt er. Demgegenüber lassen sich Lernprobleme von Schülern häufig auf mangelnde Lernmotivation zurückführen (siehe z. B. Bäuerlein, Berg & Strauch, 1988). In Langzeituntersuchungen kann jedoch leider immer wieder festgestellt werden, dass die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern sich während ihrer schulischen Laufbahn mehr und mehr verringert. So untersuchte z. B. Helmke (1993) über einen längeren Zeitraum Kinder bezüglich ihrer Lernfreude in Mathematik und Deutsch. Die Kinder wurden jedes Jahr einmal dazu befragt, wobei die erste Messung noch im Kindergarten stattfand und die letzte in der fünften Klasse. Es zeigte sich, dass die Lernfreude der Kinder fast stetig abfällt. Die höchsten Werte sind in beiden Fächern im Kindergarten zu finden, die niedrigsten hingegen in der 5. Klasse.

Wie kann ein solcher Motivationsverlust vermieden werden? Aus einigen Untersuchungen ist bekannt, dass sich die Lernmotivation von Schülern durchaus durch das [Lehrerverhalten](#) beeinflussen lässt (z. B. Otto, Hertel & Schmitz, eingereichtes Manuskript). In diesem IQ Kompakt-Heft soll daher der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten Lehrkräfte, aber auch Eltern haben, die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern effektiv zu fördern.

Hierbei wird zunächst in einem [ersten Teil](#) der [theoretische Hintergrund](#) zu dem Begriff der Lernmotivation geklärt: Nach einer Definition von Lernmotivation und der Beschreibung der theoretischen Bedingungen zur Entstehung von Motivation werden zwei Formen der Lernmotivation dargestellt, bevor schließlich theoretische Möglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation erläutert werden. Der theoretische Teil endet damit, den Einfluss der Lernmotivation auf den gesamten Lernprozess zu beschreiben.

Der [zweite Teil](#) widmet sich dann ausführlich den Möglichkeiten, wie Lernmotivation im [Unterrichtsalltag](#) gefördert werden kann.

Lernmotivation und Schulleistung

Theoretischer Hintergrund



Definition

Bevor darauf eingegangen wird, welche Bedingungen zur Entstehung von Lernmotivation vorliegen müssen und welche Konsequenzen sich daraus für den Unterrichtsalltag ergeben, soll zunächst geklärt werden, was man unter „Lernmotivation“ verstehen kann.

Was ist Lernmotivation?

Die allgemeine Definition besagt, dass **Motivation** das ist, was einem Menschen die Energie zu seinem Tun verleiht und die Richtung seiner Tätigkeit bestimmt. Motivation ist grundsätzlich dann vorhanden, wenn man ein bestimmtes Bedürfnis oder Interesse befriedigen möchte. Da jeder unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen hat, sind Menschen auch unterschiedlich motiviert für ein und dieselbe Tätigkeit.

Demzufolge bezeichnet der Begriff der **Lernmotivation** den Wunsch oder die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen (Schiefele, 1995; siehe auch Schiefele & Köller, 2001). Es werden damit „...jene Strukturen und Prozesse [beschrieben], die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären.“ (Krapp, 1993, S. 188). Lernmotivation stellt im Rahmen des absichtlichen Lernens also eine notwendige, nicht jedoch ausreichende Voraussetzung für den Lernerfolg dar (Dorsch, Häcker & Stapf, 1994). Das Motivationskonzept hilft daher, Unterschiede in schulischer Leistung begreifbar zu machen, die nicht durch unterschiedliche Intelligenz oder Fähigkeiten erklärt werden können.

Entstehung von Lernmotivation

Aber wie kommt es überhaupt zu motiviertem Lernverhalten? Die **Feldtheorie** von Kurt Lewin (1963) ist einer der klassischen Ansätze zur Erklärung menschlichen Verhaltens und damit auch zur Erklärung und Entstehung von Motivation. Lewin (1963) beschreibt, dass nur dann Erklärungen oder Voraussagen über das Verhalten einer

Person vorgenommen werden können, wenn auch die Bedingungen in der Umwelt berücksichtigt werden. Dabei ist es wichtig, die subjektive Wahrnehmung der Person zu berücksichtigen. Das heißt, welches Verhalten letztlich gezeigt wird, hängt sowohl davon ab, wie die Person sich selbst sieht, als auch, wie sie die (förderlichen oder hinderlichen) Bedingungen ihrer Umwelt subjektiv wahrnimmt. Lewin (1963) fasst dies mit einer einfachen Formel zusammen:

$$V = f(P, U)$$

Das Verhalten einer Person (V) ist also stets abhängig von Personen- (P) aber auch von Umweltfaktoren (U). Wird diese Theorie auf den schulischen Kontext übertragen, bedeutet dies, dass sowohl **Schülermerkmale** (P) wie z. B. das Interesse an einem Fach als auch Merkmale der **Lernumwelt** (U) entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation und das damit zusammenhängende Lernverhalten haben. Da es für Lehrpersonen und Eltern nahezu unmöglich ist, auf die Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler Einfluss zu nehmen, stellt der einzige Ansatzpunkt zur Förderung der Lernmotivation die **Optimierung der Lernumgebung** dar. Durch eine positive Veränderung der Lernumgebung lässt sich demnach die Lernmotivation von Schülern erhöhen.

Formen der Lernmotivation

Wenn von „Lernmotivation“ gesprochen wird, können sehr unterschiedliche Aspekte damit gemeint sein, denn die Art der Lernmotivation vermag sich in ihrer Qualität zu unterscheiden: Es wird dabei zwischen intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation unterschieden. **Intrinsische Motivation** bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein Lernender „von innen“ bzw. „aus der Sache heraus“ zum Lernen motiviert ist. So liest ein Schüler beispielsweise ein Buch, weil ihm das Lesen an sich Spaß macht. **Extrinsische Motivation** hingegen bedeutet, dass ein Schüler z.B. durch in Aussicht gestellte Belohnungen

Schulleistung und ihre Einflussfaktoren

Intrinsische und extrinsische Lernmotivation



oder Bestrafungen „von außen“ zum Lernen veranlasst wird, da er „von sich aus“ eigentlich nicht lernen möchte (Prenzel, 1996). Ein extrinsisch motivierter Lernender würde dementsprechend lesen, weil er befürchtet, eine schlechte Note zu erhalten, wenn er die Lernaufgabe nicht erfüllt.

In einigen empirischen Untersuchungen wurde festgestellt, dass sich die Art der Motivation auch auf andere Variablen auswirkt. So zeigen intrinsisch motivierte Personen mehr Interesse, Freude und Zuversicht bei der Aufgabenerledigung im Vergleich zu extrinsisch motivierten Personen. Dies wirkt sich wiederum ebenfalls auf eine gesteigerte Leistung sowie längeres Durchhalten aus (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997). Intrinsisch motiviertes Lernen kann demnach zu qualitativ besseren Ergebnissen führen (siehe auch Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993) und stellt damit einen Zielzustand für den täglichen Unterricht dar. Aber wie genau lässt sich nun die intrinsische Motivation von Schülern erhöhen? Der folgende Abschnitt befasst sich mit theoretischen Überlegungen hierzu, deren praktische Umsetzungen schließlich ab Seite 17 dargestellt werden.

Möglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation

Bedingungen für intrinsische Lernmotivation

Drei psychologische Grundbedürfnisse des Menschen

In der **Selbstbestimmungstheorie** von Deci und Ryan (1985; 2000) wird davon ausgegangen, dass insgesamt **drei psychologische Grundbedürfnisse** eines Menschen befriedigt sein müssen, damit sich intrinsische Motivation überhaupt entwickeln kann. Diese drei Grundbedürfnisse sind

1. das Bedürfnis nach Autonomieerleben,
2. das Bedürfnis nach Kompetenzerleben sowie
3. das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

Diese Begriffe sollen im Folgenden erläutert werden.

Zu 1.: das Bedürfnis nach Autonomieerleben

Mit dem Bedürfnis nach Autonomieerleben ist gemeint, dass Menschen grundsätzlich wollen, dass sie selbst der **Initiator einer Handlung** sind. Besteht die Aufgabe eines Schülers beispielsweise darin, ein Referat vorzubereiten und im Unterricht zu halten, wird der Schüler stärker für diese Aufgabe motiviert sein, wenn er selbst bestimmen kann, welche Quellen er heranzieht, wie er sein Referat aufbaut, welche konkreten Inhalte er heraushebt etc. Er wird sicherlich weniger Lust zur Vorbereitung des Referats haben, wenn die Lehrkraft ihm genau vorschreibt, was er wie zu machen hat.

Zu 2.: das Bedürfnis nach Kompetenzerleben

Eng verknüpft mit dem Bedürfnis nach Autonomieerleben ist auch das Bedürfnis nach Kompetenzerleben. Menschen möchten nicht nur **selbstständig arbeiten** können, sondern sich dabei auch **als kompetent wahrnehmen**. Hält ein Schüler sein Referat erfolgreich und bekommt hierzu auch noch positive Rückmeldungen von seinen Klassenkameraden, kann er sich nur dann als kompetent wahrnehmen, wenn er selbst(bestimmt) das Referat vorbereitet hat. Hatte er hingegen sehr enge Vorgaben und musste das Referat mehrmals korrigieren lassen durch die Lehrkraft (d. h. wenig Autonomie/starke Kontrolle), kann er sich für den Erfolg nicht mehr verantwortlich fühlen. Das heißt: eine Einschränkung in der Autonomie kann auch zu einer Einschränkung in dem Kompetenzerleben führen. Deci und Ryan (1985) gehen in ihrer Theorie daher davon aus, dass intrinsische Lernmotivation sowohl durch eine Einschränkung der Selbstbestimmung (z. B. durch starke Kontrolle) als auch durch ein geringes Kompetenzgefühl (z. B. durch negative Rückmeldungen) verringert wird. So haben bereits mehrere Feldstudien belegt, dass autonomieunterstützende Lehrkräfte im Gegensatz zu stark kontrollierenden Lehrpersonen bei ihren Schülerinnen und Schülern eher intrinsische Motivation und Neugierde erzeugen (z. B. Flink, Boggiano & Barratt, 1990). Werden Schülerinnen und Schüler hingegen stark kontrollierend, d. h. mit vielen engen



Vorgaben, unterrichtet, so führt das nicht nur zu einer Verringerung von Initiative beim Lernen, sondern auch zu weniger effektivem Lernen (z. B. Utman, 1997).

Zu 3.: das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit

Die Selbstbestimmungstheorie besagt jedoch auch, dass es wichtig ist, sich als sozial zugehörig zu fühlen (vgl. auch Baumeister & Leary, 1995). Dieses Bedürfnis nach sozialer Einbindung umfasst sowohl das Gefühl, sich in einer Leistungssituation **sicher fühlen** zu können, als auch, von den anderen **anerkannt zu werden** (Deci & Ryan, 2000). Für Schülerinnen und Schüler ist es daher wichtig, in ihrer Lehrkraft eine wertschätzende Bezugsperson im Unterrichtsalltag zu sehen. Erleben Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer hingegen als kalt und gefühllos, lässt sich tatsächlich eine geringere intrinsische Motivation bei den Schülern feststellen (Ryan & Grolnick, 1986).

Bedingungen für intrinsische Lernmotivation

Zusammenfassend kann sich entsprechend der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 2000) eine intrinsische Lernmotivation aufseiten der Schülerinnen und Schüler demnach nur dann entwickeln, wenn die folgenden drei Bedingungen erfüllt sind:

1. **Wahrgenommene Autonomieunterstützung** zeichnet sich dadurch aus, dass wenige Vorschriften gemacht werden und durch den Lehrenden bzw. die Eltern wenig Kontrolle auf den Lernprozess ausgeübt wird. Der Weg zum Lernergebnis kann von dem Schüler/der Schülerin weitestgehend selbst bestimmt werden.
2. **Wahrgenommene Kompetenzunterstützung** zeichnet sich dadurch aus, dass der Schüler/die Schülerin die Erfahrung macht, eine Aufgabe selbst lösen zu können. Abwertende Rückmeldungen hingegen verringern die wahrgenommene Kompetenz.
3. **Wahrgenommene soziale Eingebundenheit** bedeutet, dass die Schüler das Gefühl haben, von ihren Lehrern und Eltern ernst genommen und wertgeschätzt zu werden.

Diesen drei Bedingungen wurden durch Prenzel (1996) drei weitere Bedingungen hinzugefügt:

1. **Wahrgenommenes Interesse bei den „Lehrenden“ am Lerninhalt**, sodass sich die Schüler dadurch „anstecken“ lassen können. Wenn sich die Lehrkräfte für ein bestimmtes Thema begeistern und dies in ihrem Unterricht auch transparent machen, kann dies im Sinne des Modelllernens (Bandura, 1986) dazu führen, dass die Klasse ebenfalls Gefallen an dem Thema findet. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich den umgekehrten Fall vorstellt: Es ist nicht sehr wahrscheinlich, dass Schüler Interesse für ein Thema entwickeln, das der Lehrende als offenkundig langweilig empfindet.
2. **Wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Lerninhalts**, d. h. das Ausmaß, in dem Anwendungszusammenhänge oder Nutzungsmöglichkeiten des zu lernenden Wissens verdeutlicht und erfahren gemacht werden. Wenn die Schüler einen Praxisbezug zu ihrer eigenen Welt wahrnehmen, werden sie diese Inhalte lieber lernen.
3. **Wahrgenommene Unterrichtsqualität**, die z. B. durch Übersichtlichkeit, Klarheit und Anschaulichkeit gekennzeichnet ist. Darüber hinaus zählt hierzu, dass die Lehrkraft den Schülern in ihrem Unterricht die Möglichkeit des aktiven Erarbeitens gibt. Hiermit ist demnach sowohl der Aufbau des Unterrichts als auch die didaktisch sinnvolle Methoden- und Medienwahl gemeint.



Weitere Möglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation

Es wäre natürlich wünschenswert, wenn Schülerinnen und Schüler immer intrinsisch motiviert wären. Denn wenn ein Schüler für ein bestimmtes Fach oder Thema intrinsisch motiviert ist, bedeutet dies, dass ihm das Lernen Spaß macht, dass er länger an der Aufgabenerledigung dranbleibt und dass er zudem bessere Lernergebnisse erzielen wird. Gleichzeitig heißt das jedoch auch, dass er keine weitere Motivation von außen braucht. Leider ist es aus dem Unterrichtsalltag bekannt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler an einem Thema Gefallen finden. Manche Dinge, die gelernt werden müssen, wie z.B. Vokabeln, sind ihrem Wesen nach langweilig oder unattraktiv, sodass diese Aufgabenstellungen nur wenig Potenzial haben, Interesse bei den Schülern zu wecken. Das wiederum führt zu dem Schluss, dass es für zentrale Bezugspersonen im Lernprozess wichtig erscheint, Anreize von außen zu bieten, um dem Schüler die Lernaufgabe „schmackhafter“ zu machen.

Rheinberg (1989) hat bezüglich dieser Fragestellung ebenfalls theoretische Überlegungen angestellt, die in der Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation ihren Ursprung haben. Er geht davon aus, dass Lernmotivation durch den Einsatz von zwei verschiedenen Anreizarten gefördert werden kann.

Extrinsische Anreize

Häufig wird Lernmotivation folgendermaßen betrachtet: Die Lernhandlung wird im Sinne der extrinsischen Motivation nur deshalb ausgeführt, um ein angestrebtes Ergebnis bzw. eine Folge auf dieses Ergebnis zu erreichen. Das Lernen würde demnach durch **extrinsische Anreize** angeregt werden. Diese erste Art von Anreizen bezieht sich also auf **Konsequenzen**, die auf das Lernergebnis folgen und die sich der Lernende bereits vor bzw. während des Lernens vorstellen kann. Typische Anreize dieser Art sind Belohnungen, die in Aussicht gestellt werden. So könnte ein Schüler beispielsweise nur deshalb zum Lernen motiviert sein, weil er für eine

Zwei in der Klassenarbeit fünf Euro von seinen Eltern erhält. Auf der anderen Seite sind Schülerinnen und Schüler jedoch auch häufig motiviert zu lernen, weil sie eine negative Konsequenz vermeiden wollen. So könnte ein Schüler z. B. hauptsächlich deshalb lernen, weil er bei einer Fünf im Zeugnis vom Fußballtraining abgemeldet wird, damit er in dieser Zeit zum Nachhilfeunterricht gehen kann. Motivierende extrinsische Anreize können demnach sowohl positive Konsequenzen sein, die ein Schüler herbeiführen möchte, als auch negative Konsequenzen, die ein Schüler vermeiden möchte. Der Einsatz solcher extrinsischer Anreize kann äußerst effektiv sein und ist daher ein legitimer Weg für Lehrkräfte und Eltern, die Lernmotivation von Schülern zu erhöhen.

Die Förderung der extrinsischen Lernmotivation ist zwar durchaus ein sehr wichtiger Aspekt, nicht jedoch der einzige (Rheinberg, Vollmeyer & Rollett, 2000). Neben der extrinsischen Lernmotivation kann auch – wie bereits oben ausgeführt – die Aufgabe an sich Anreize enthalten, die in dem Lernenden eine intrinsische Motivation erzeugen. Um die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, können demnach auch **intrinsische Anreize** gegeben werden. Das heißt, die Aufgabenstellung kann durch die Lehrkraft so gestaltet werden, dass sie für den Schüler attraktiver wird, indem sie sich an den Interessen und Hobbys der Kinder orientiert (Faust-Siehl, Garlichs, Ramseger, Schwarz & Warm, 2001; Otto, 2007). So könnte der Hauptakteur in einer Textaufgabe die aktuellste Band sein, die derzeit von der Mehrzahl der Schüler verehrt wird. Darüber hinaus lassen sich aber auch durch die Wahl der **Methode zur Vermittlung von Wissen** intrinsische Anreize geben. Beispielsweise können langweilige Aufgaben, wie das Vokabellernen oder das Päckchenrechnen im Mathematikunterricht, dadurch mit mehr Spaß am Lernen verbunden werden, indem sie mit einem Spiel verknüpft werden. Faust-Siehl et al. (2001) erklären dies damit, dass das Spielen ein Grundbedürfnis von Kindern ist und daher eine bedeutsame Form des Lernens darstellt. Wenn die

Intrinsische Anreize

reichhaltigen Möglichkeiten des Spiels für die Motivation genutzt werden, erhöht sich nach diesen Autoren die Chance für die grundlegende Bildung der Schülerinnen und Schüler.

Nach diesen Überlegungen müssen also nicht nur mindestens **zwei Arten der Lernmotivation** unterschieden werden, sondern auch **zwei Arten von Anreizen**, die grundsätzlich von Lehrpersonen und Eltern eingesetzt werden können: Anreize für die erfolgreiche Bewältigung und intrinsische Anreize der Lernaktivität. Abbildung 1 fasst diese Überlegungen nochmals im Sinne eines Flussdiagramms zusammen.

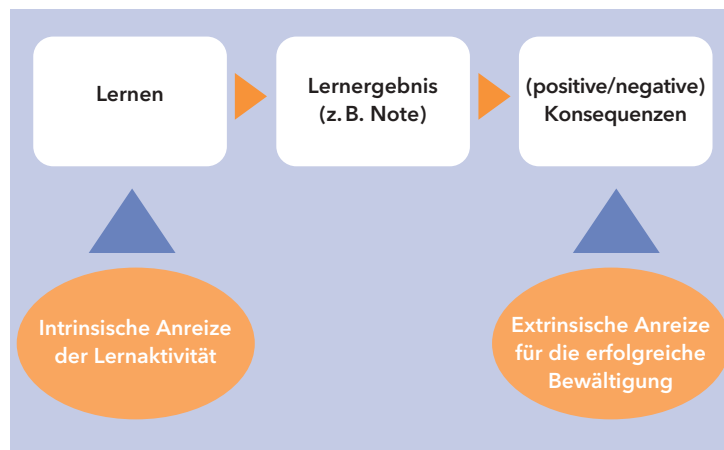


Abbildung 1: Zwei Arten von Anreizen zur Förderung von Lernmotivation (in Anlehnung an Rheinberg, 1989)

Lernmotivation im Lernprozess

Um die Bedeutung der Lernmotivation im schulischen Alltag noch mehr zu unterstreichen, ist es ebenfalls wichtig, sich über deren Funktion während des gesamten Lernprozesses bewusst zu werden. Wie Schmitz (2001) in seinen theoretischen Überlegungen darstellt, lässt sich der Lernprozess in drei Phasen einteilen:

- Die erste Phase (präaktionale Phase) liegt zeitlich vor dem eigentlichen Lernen. Der Schüler muss sich dazu motivieren, mit dem Lernen anzufangen, obwohl es sicher noch viele andere, interessantere Dinge gäbe, die er in derselben Zeit machen könnte. Kann er sich nicht erfolgreich für das Lernen motivieren, zeigt sich dies in Aufschiebeverhalten: Die Aufgaben werden immer wieder auf später verschoben, bis sie schließlich unter Zeitdruck erledigt werden müssen.
- Die zweite Phase (aktionale Phase) zeichnet sich durch das eigentliche Lernen aus. Aber auch hier liegt eine Lernmotivation vor: Nur wenn die Motivation aufrechterhalten wird, an der Erledigung der Lernaufgaben dranzubleiben, wird das Lernen erfolgreich und ohne Störungen ausgeführt.
- In der dritten Phase (postaktionale Phase) schließlich liegt ein Lernergebnis, wie z. B. die Note einer Arbeit, vor. Auch hier entstehen motivationale Tendenzen in Abhängigkeit von dem Ergebnis (gute oder schlechte Note) und den Erklärungen, die ein Schüler oder eine Schülerin dafür hat, wie dieses Ergebnis zustande gekommen ist. Diese motivationalen Tendenzen sind insbesondere wichtig für zukünftige Lernsituationen: Wenn der Schüler ein positives Lernergebnis erzielt hat und sich dies selbst zuschreibt, dann wird er für die nächste Lernsituation höher motiviert sein. Demgegenüber wird sich die Lernmotivation verringern, wenn er eine schlechte Note erhalten

Drei Phasen des Lernprozesses



hat, die er sich mit seiner mangelnden Begabung für dieses Fach erklärt (für eine genauere Beschreibung dieser Prozesse siehe auch Perels, 2006).

Es kann also festgehalten werden, dass Lernmotivation in allen drei Phasen des Lernprozesses eine wesentliche Rolle spielt (Otto, Perels, Schmitz & Bruder, 2006; Otto, 2007). Insofern können durch Lehrkräfte und Eltern auch Maßnahmen eingeleitet werden, die sich auf die Förderung der Lernmotivation in diesen drei Phasen beziehen lassen.



Bedeutung für die Praxis: Methoden zur Förderung der Lernmotivation

Welche Möglichkeiten ergeben sich aus den dargestellten theoretischen Überlegungen für Lehrkräfte bzw. Eltern, um die Lernmotivation von Schülern positiv zu beeinflussen? Die Beantwortung dieser Frage soll entsprechend der Aufteilung des Lernprozesses in drei Phasen (Perels, 2006; Schmitz, 2001) erfolgen.

Möglichkeiten für die Praxis

Förderung der präaktionalen Lernmotivation

Bevor ein Schüler in die Erledigung einer (uninteressanten) Lernaufgabe einsteigt, muss er zunächst motiviert sein, mit der Bearbeitung der Aufgabe **überhaupt zu beginnen**. Wenn ihm das nicht gelingt, wird sich bei ihm Aufschiebeverhalten zeigen. Lehrpersonen können dem entgegenwirken, indem sie folgende Maßnahmen einsetzen:

Maßnahme 1: Bereits bei der Planung und Vorbereitung des Unterrichts kann auf die intrinsischen Anreize der Aufgabenstellungen Einfluss genommen werden.

- Lehrpersonen sollten insbesondere darauf achten, für ihre Schülerschaft **interessante Aufgaben** zu stellen (Abbildung 2 gibt ein Beispiel). Dies kann sowohl über eine geeignete Auswahl aus bereits existierenden Aufgaben erfolgen oder es können Aufgaben selbst entwickelt werden, die auf die Interessen und Hobbys der Schüler abzielen. Dieses Vorgehen eignet sich z. B. vor allem für das Üben von Diktaten oder mathematischen Textaufgaben. Eine Möglichkeit hierbei könnte auch darin bestehen, die Schülerinnen und Schüler selbst an der Entwicklung solcher Lernaufgaben zu beteiligen (z. B. sollen die Schüler als Hausaufgabe zwei Textaufgaben entwickeln, die dann in einer Kartei gesammelt und nach und nach von allen Schülern gerechnet werden).



Alexandra hat von ihren zwei Freundinnen zu ihrem Geburtstag ein Ticket für das Robbie Williams-Konzert bekommen. Aus den Nachrichten weiß sie, dass vier Fünftel der 60.000 Karten verkauft wurden. Zwei Drittel dieser Tickets sind Stehplätze im Innenraum, bei den restlichen Tickets handelt es sich um Tribünenplätze. Alexandra hat außerdem in der „Bravo“ gelesen, dass 75 % der Fans auf den Robbie Williams-Konzerten weiblich sind. Sie überlegt nun, wie viele Männer wohl schätzungsweise auf der Tribüne sitzen. Kannst du ihr eine Antwort darauf geben?

Abbildung 2: Beispiel einer an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierten Textaufgabe

- Um „langweilige“ Übungsaufgaben interessanter zu machen, können diese bei der Unterrichtsplanung bereits mit **Spiele** verknüpft werden. Auf diese Weise macht den Schülerinnen und Schülern im späteren Unterricht zumindest die Methode Spaß.

Extrinsische Anreize geben

Maßnahme 2: Zur Förderung der Motivation können außerdem extrinsische Anreize gegeben werden.

- Dies kann z. B. geschehen, indem den Schülerinnen und Schülern für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe eine **Belohnung in Aussicht gestellt** wird. Solche Belohnungen müssen nicht zwangsläufig materieller Natur, sondern können durchaus auch beliebte Aktivitäten sein. Beispielsweise liest die Lehrerin nach erfolgreich ausgeführter Aufgabe am Ende der Unterrichtsstunde eine Geschichte vor.
- Für Schüler mit Lernschwierigkeiten bietet es sich zudem an, mangelnde Motivation durch das **Abschließen von Lernverträgen** zu fördern (ein Beispiel gibt Perels, 2006). Ein Lernvertrag ist ein schriftlich formuliertes Übereinkommen, das gewöhnlich

zwischen Schüler und Lehrkraft abgeschlossen wird, wobei sowohl die jeweiligen Erwartungen und Ziele als auch die gegenseitigen Verpflichtungen und Belohnungen festgehalten werden (Mähler & Hasselhorn, 2001). Wenn der Schüler das vereinbarte Ziel (z. B. fünfmal hintereinander die Hausaufgaben erledigt zu haben) erreicht hat, erhält er von der Lehrperson eine kleine Belohnung, die vorher zwischen den beiden „Vertragspartnern“ ausgehandelt wurde. Da die zu erreichenden Ziele mit der Zeit immer höher gesteckt werden, besteht das Ziel eines solchen Lernvertrags insbesondere in der Anbahnung eines lehrerunabhängigen, d. h. autonomen Lernverhaltens, indem sich Schüler eigene Ziele setzen und ihre Verhaltensweisen auf das Erreichen dieser Ziele ausrichten (Rost, 2001). Die Wirksamkeit eines solchen Vorgehens kann zum Teil noch dadurch erhöht werden, dass zusätzlich die Eltern als Vertragspartner einbezogen werden (Krumm, 2001), da auch sie die maßgeblichen Bezugspersonen in der häuslichen Lernsituation darstellen (Otto, 2007) und hier die Funktion des Belohners übernehmen können.

Maßnahme 3: Um die wahrgenommene Relevanz des Lerninhalts zu erhöhen, bieten sich außerdem zwei weitere Strategien an.

- Das Kollegium trifft Absprachen, um **fächerübergreifenden Unterricht** zu ermöglichen. Hierdurch können bestimmte Themen aus unterschiedlicher Sicht bearbeitet werden, was in der Regel zu einem tiefer gehenden Verständnis aufseiten der Schülerinnen und Schüler führt.
- Da es durchaus motivationsförderlich wirkt, wenn man das zu erreichende Ziel kennt, sollte der Klasse zu Beginn des Unterrichts stets das **aktuelle Lernziel der Stunde mitgeteilt** werden. Dies macht den Unterricht für die Schüler transparenter.

Wichtigkeit des Lerninhalts unterstreichen



Förderung der aktionalen Lernmotivation

Während sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Aufgabe beschäftigen, kann es immer wieder interessantere Dinge geben, die sie lieber machen würden. Das heißt, das Ziel der aktionalen Phase ist es, die **Motivation aufrechtzuerhalten**, um an der Aufgabe dran-zubleiben. Auch in dieser Phase können Lehrkräfte und Eltern verschiedene Maßnahmen zur Motivationsförderung einsetzen.

Erhöhung der Selbstbestimmung

Maßnahme 1: Die wahrgenommene Autonomieunterstützung kann durch eine Erhöhung der Selbstbestimmung unterstützt werden.

- Die Selbstbestimmung der Schüler lässt sich beispielsweise dadurch erhöhen, dass Aufgaben mit unterschiedlicher Schwierigkeit gestellt werden (**Wahlaufgaben**, siehe auch Rheinberg, 2001), aus denen die Schülerinnen und Schüler sich diejenigen aussuchen können, die sie sich gerade noch zutrauen.
- Ebenso sollte die Planung des Unterrichts den **Einsatz vielfältiger Lehrmethoden** berücksichtigen, da dies Langeweile vorbeugt. Um einen solchen Motivationsverlust zu vermeiden und vielmehr die intrinsische Motivation zu erhöhen, sollten solche Lehrmethoden einen möglichst hohen Anteil an Selbstbestimmung zulassen (vgl. Lompscher, 2001). Typische Unterrichtsmethoden, die einen hohen Anteil von Eigenaktivität und damit an wahrgenommener Autonomie ermöglichen, sind z.B. Projektarbeit, Wochenplan, Stationenlernen etc.
- Die wahrgenommene Autonomieunterstützung wird hingegen verringert, wenn den Schülern sehr viele Vorschriften gemacht und die Lernergebnisse immerzu durch den Lehrer kontrolliert werden. Da die Kontrolle von Lernergebnissen durchaus sinnvoll ist, um mögliche Fehler zu entdecken, können jedoch alternativ auch **Eigenkontrollen der Schülerinnen und Schüler** ange-regt werden.

Maßnahme 2: Die wahrgenommene Kompetenzunterstützung kann durch geeignete Hilfestellungen sowie durch den Einsatz selbstbestimmter Lehrmethoden unterstützt werden.

- Wenn ein Schüler eine Aufgabe nicht auf Anhieb lösen kann, sollten Lehrkräfte oder Eltern die Aufgabe nicht stellvertretend für ihn lösen, um ihm so zu zeigen, wie es geht. Dies kann nämlich unter Umständen dazu führen, dass der Schüler davon überzeugt wird, er könne diese Art von Aufgaben grundsätzlich nicht eigenständig lösen, d. h. er sei nicht kompetent genug. Um Schülerinnen und Schülern dennoch die Möglichkeit zu bieten, die Lösung einer schwierigen Aufgabe „selbstständig“ zu finden, kann ein **prozessorientiertes Vorgehen** nützlich sein, wie es z. B. beim geleiteten Fragen geschieht. Das Ziel ist es hierbei jeweils, nicht die Antworten vorzugeben, sondern vielmehr den Schüler durch die richtigen Fragen auf den Weg zur eigenständigen Lösung zu unterstützen.
- Können sich Schülerinnen und Schüler durch den **Einsatz selbstbestimmter Lehrmethoden** eigenständig Wissen aneignen, fördert dies nicht nur die Autonomiewahrnehmung, sondern darüber hinaus auch die wahrgenommene Kompetenz. So kann man beispielsweise mit der Jigsaw-Methode (synonym: Gruppenpuzzle; z. B. Silberman, 1990) verschiedene Expertengruppen bilden. Jede Expertengruppe setzt sich in einer ersten Phase des Lernprozesses intensiv mit einem Teilbereich eines Themas auseinander. In der zweiten Phase werden neue „gemischte“ Gruppen gebildet, die jeweils aus einem Experten für jeden Teilbereich bestehen. Die Aufgabe jedes einzelnen Schülers besteht nun darin, den anderen Schülern ihrer neuen Gruppe das angeeignete „Experten“-Wissen weiter zu vermitteln. Solche Methoden sind hervorragend dafür geeignet, selbstbestimmtes Lernen und die Kompetenzwahrnehmung und damit auch die Entwicklung der Lernmotivation zu unterstützen.

Die Kompetenzwahrnehmung erhöhen



Maßnahme 3: Für die wahrgenommene soziale Einbindung ist es wesentlich, dass die Schüler ihre Lehrkraft als wertschätzende Bezugsperson im Unterrichtsalltag erleben. Dies lässt sich bewerkstelligen, indem man immer wieder **Interesse zeigt für die Wünsche und Sorgen der Schülerinnen und Schüler**.

Maßnahme 4: Wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden kann erreicht werden, indem die Lehrkraft beispielsweise von **eigenen Erfahrungen** mit dem entsprechenden Themengebiet berichtet und eine gewisse **Begeisterung** bei der Vermittlung zeigt.

Maßnahme 5: Um die wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Lerninhalts zu erhöhen, muss der Praxisbezug des Lerninhalts für die Schüler stärker erkennbar werden.

- Dies lässt sich z. B. dadurch erzielen, dass während des Unterrichts **gemeinsam überlegt wird, wo und wie man das Gelernte im Alltag anwenden könnte**.
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, im Sinne des fächerübergreifenden Lernens **Parallelen zu anderen Fächern** aufzuzeigen.

Maßnahme 6: Die wahrgenommene Unterrichtsqualität hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Sie lässt sich insbesondere durch ein strukturiertes und verständliches Vorgehen bei der Aufgabebearbeitung erhöhen.

Wahrgenommene Unterrichtsqualität erhöhen

- Den Schülerinnen und Schülern sollten die **Ziele und die Struktur des Unterrichts verdeutlicht** werden, um den Lernprozess für sie transparent zu machen. So könnten beispielsweise „Themenbäume“ entwickelt werden, die zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit besprochen und für die Schüler gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt oder als Tafelbild dargestellt werden (ein Beispiel gibt Abbildung 3 als Visualisierung des Themas „Lernmotivation“ in Anlehnung an den Aufbau dieser

Broschüre). Der Stamm wird mit dem Hauptthema benannt, die dickeren Äste mit der Grobgliederung von Themen, die in den nächsten Unterrichtsstunden behandelt werden. Diese wiederum lassen sich vielleicht noch in verschiedene dünnere Ästchen unterteilen. Der Vorteil solcher Themenbäume liegt darin, dass die Schüler den Unterricht als zielgerichtet wahrnehmen können.

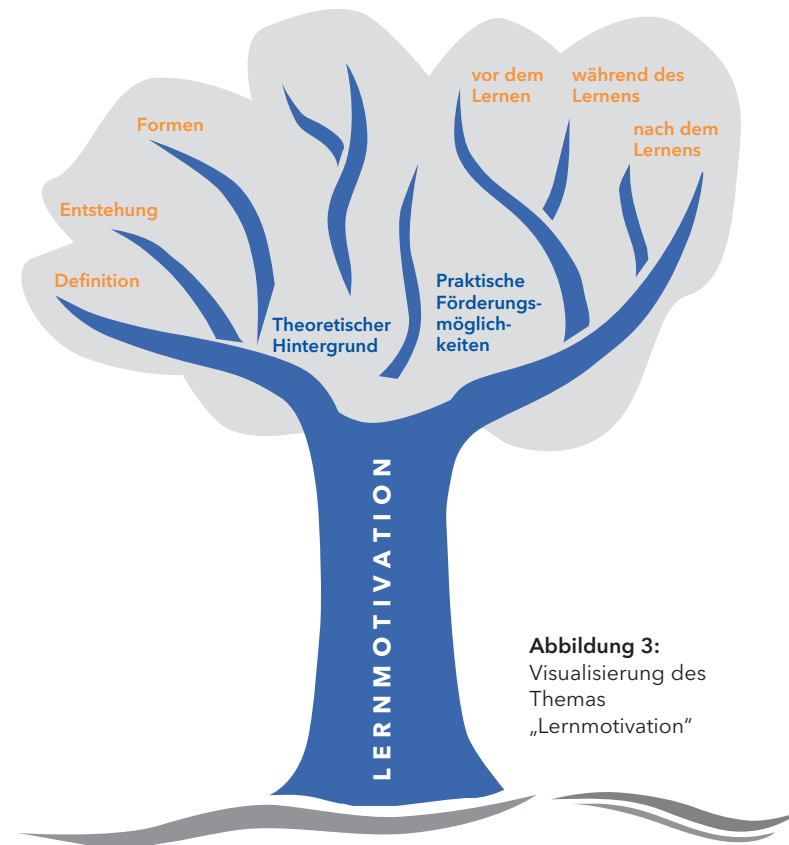


Abbildung 3: Visualisierung des Themas „Lernmotivation“



- Die Unterrichtsqualität lässt sich ebenfalls durch mehr Anschaulichkeit erhöhen. Dies ist insbesondere wichtig, wenn relativ theoretische Inhalte vermittelt werden müssen. Die Anschaulichkeit kann gesteigert werden, indem man theoretische Inhalte mit mehr **Beispielen** (aus der Praxis) illustriert, **bildhafte Medien** (z. B. Fotos, Filme etc.) zum Einsatz bringt, die das Gesagte zusätzlich unterstreichen, und beispielsweise **Experimente** „mit Aha-Effekt“ durchführt.

Förderung der postaktionalen Lernmotivation

Mit „postaktionaler Lernmotivation“ ist gemeint, dass sich sowohl das Lernergebnis als auch die Erklärungen, die für dieses Lernergebnis gefunden werden, nachhaltig auf die zukünftige Lernmotivation beim nächsten Lernprozess auswirken. Damit die Lernmotivation möglichst aufrechterhalten bleibt, können sowohl Lehrkräfte als auch Eltern mehrere Strategien anwenden.

Maßnahme 1: Die wahrgenommene Kompetenzunterstützung wird wesentlich beeinflusst durch die Art des Feedbacks, das bezüglich eines Leistungsergebnisses gegeben wird.

Motivationsförderliches Feedback

- **Konstruktives Feedback** ist maßgeblich für die wahrgenommene Kompetenzunterstützung. Die meisten Menschen neigen häufig dazu, nur das Schlechte zurückzumelden, d. h. das, was ein Schüler oder eine Schülerin falsch gemacht hat. Zur Motivationsentwicklung ist es jedoch äußerst wichtig, zunächst zurückgemeldet zu bekommen, was gut gemacht wurde. Darüber hinaus sollten Vorschläge gemacht werden, wie sich die Bewältigung der Lernaufgabe optimieren ließe.
- Bei der Rückmeldung sollte man zudem **Vergleiche mit anderen Schülerinnen und Schülern (soziale Bezugsnorm)** vermeiden, und vielmehr einen **individuellen Vergleich vornehmen (individuelle Bezugsnorm)**. Besonders bei leistungsschwachen

Schülern können bei Vergleichen mit ihren Mitschülern ungünstige Motivationseffekte auftreten (Rheinberg, 2001), da sie so gut wie immer als die „Schlechtesten“ abschneiden. Da sich für gewöhnlich an der Rangfolge innerhalb der Klasse nicht viel ändert, führt ein sozialer Vergleich bei leistungsschwachen Schülern somit meist zu der Erkenntnis, dass sie ohnehin nichts tun können, um ihre Leistung zu verbessern. Werden sie hingegen mit ihrem eigenen Erreichten verglichen (individuelle Bezugsnorm), ist es durchaus möglich, „Erfolge“ zu erleben. So kann beispielsweise herausgehoben werden, dass in diesem Diktat schon weniger Fehler gemacht wurden als im letzten, auch wenn es insgesamt trotzdem mit der Note Vier bewertet wurde. Nur der individuelle Vergleich gibt dem Schüler die Möglichkeit zu erkennen, dass er sich durch Anstrengung verbessern kann.

- Schließlich sollte der Lehrende bei der Bewertung eines Leistungsergebnisses darauf achten, dass er **motivationsförderliche Ursachenzuschreibungen (Kausalattributionen)** anbietet. Damit ist gemeint, dass wir automatisch nach Ursachen suchen, wie ein Ergebnis zustande gekommen ist. So fragen sich sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte und Eltern bei der Note einer Klassenarbeit, wie sich diese Bewertung erklären lässt. Für das Vorliegen einer schlechten Note gibt es zahlreiche plausible Erklärungen: der Schüler ist einfach nicht intelligent genug; er hat sich nicht richtig angestrengt; er hat sich falsch vorbereitet. Alle diese Erklärungsansätze gehen davon aus, dass die Ursache für den Misserfolg am Schüler selbst liegt (**interne Attribution**), wobei er im Falle der Intelligenz daran nichts ändern kann (**intern-stabile Attribution**), während er im Falle der mangelnden Anstrengung oder falschen Vorbereitung (**intern-variable Attribution**) durchaus die Möglichkeit hat, beim nächsten Mal etwas anders zu machen. Einige negative Lernergebnisse werden aber auch damit erklärt, dass die Aufgaben zu schwierig waren, dass der



Lehrer diesen Schüler nicht leiden mag, oder dass ganz einfach Pech mit im Spiel war. Die Ursachen für das „Scheitern“ werden demnach nicht im Schüler, sondern in seiner Lernumwelt gesehen (**externe Attribution**). Sowohl in den Fällen des zu hohen Schwierigkeitsgrades und der mangelnden Sympathie des Lehrers (**extern-stabile Attribution**) als auch im Fall des Pechs (**extern-variable Attribution**) hat der Schüler in Zukunft keine Möglichkeit, etwas zu verändern. Abbildung 4 verdeutlicht nochmals zusammenfassend die vier Möglichkeiten der Attribution.

		Lokalisation	
		intern	extern
Stabilität	stabil	„Ich bin ein guter/schlechter Schüler/ eine gute/schlechte Schülerin!“ <i>(Intelligenz/Fähigkeit)</i>	„Die Aufgaben waren diesmal auch wirklich leicht/schwer!“ <i>(Schwierigkeitsgrad der Aufgaben)</i> „Der Lehrer kann mich eben gut/nicht leiden!“ <i>(Sympathie der Lehrerin/ des Lehrers)</i>
	variabel	„Ich habe diesmal wirklich viel/wenig dafür gemacht!“ <i>(Anstrengung)</i> „Ich bin bei der Vorbereitung gut vorgegangen und habe eine Woche lang jeden Tag eine halbe Stunde gelernt statt an einen Tag vier Stunden!“ <i>(Vorbereitung)</i>	„Da hatte ich diesmal aber wirklich Glück/Pech!“ <i>(Glück/Pech)</i>

Abbildung 4: Die vier Möglichkeiten der Attribution

Die einzige motivationsförderliche Erklärung für Leistungsergebnisse stellt demnach die intern-variable Attribution dar. Nur sie lässt dem Schüler die Möglichkeit, durch eine Veränderung seines Lernverhaltens das Ergebnis positiv zu beeinflussen. Konkret heißt das: Bei einem negativen Ergebnis sollte das Feedback demnach darauf abzielen, dass sich der Schüler zu wenig angestrengt oder sich falsch vorbereitet hat. Rückmeldungen wie: „Mach dir nichts draus, dein Bruder hat das auch nie gekonnt. Das muss wohl in der Familie liegen“, sind hingegen völlig ungeeignet, um die Lernmotivation von schwachen Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Maßnahme 2: Die Lernmotivation am Ende des Lernprozesses lässt sich ebenfalls durch extrinsische Verstärker erheblich erhöhen.

Extrinsische Verstärker

- Solche Verstärker können zum einen die in der präaktionalen Phase versprochenen Belohnungen (z. B. beliebte Aktivitäten wie Spiele) sein.
- Zum anderen kann aber auch die **verbale Reaktion** auf ein Leistungsergebnis als extrinsischer Verstärker im Sinne einer Belohnung angesehen werden. Für ein gutes Leistungsergebnis bietet sich somit ein **Lob** an. Beim Loben muss man jedoch sensibel und mit Vorsicht vorgehen, da es auch gegenteilige Effekte erzeugen kann (der sogenannte paradoxe Effekt des Lobes, siehe Rheinberg, 2001): Wird ein Schüler für die erfolgreiche Bewältigung einer sehr leichten Aufgabe gelobt, wirkt sich das negativ auf das Selbstkonzept und die Motivation des Schülers aus, da er davon ausgeht, dass der Lobende ihn für so inkompetent hält, dass er nur eine leichte Aufgabe lösen kann. Lob sollte demnach nur bei der Bewältigung einer wirklich herausfordernden Aufgabe gegeben werden.

Umsetzung in die Praxis: Möglichkeiten und Grenzen



Die Förderung der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern stellt ein wesentliches Ziel des täglichen Unterrichts dar. Dies kann insbesondere durch die Herstellung günstiger Lernbedingungen erreicht werden. Insofern haben sowohl Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag als auch Eltern in der häuslichen Lernsituation verschiedene Möglichkeiten, positiv auf die Entwicklung der Lernmotivation einzuwirken.

Dieses Ziel wird verfolgt, da im Allgemeinen die Überzeugung besteht, dass durch die Förderung der Lernmotivation ebenfalls das Lernverhalten von Schülern und damit das Leistungsergebnis positiv beeinflusst werden kann. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, sind die empirischen Befunde hierzu relativ uneinheitlich (Sauer, 2001). Wenn in den Untersuchungen tatsächlich Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Schulleistung feststellbar sind, dann fallen diese zwar positiv aus, sind in der Regel aber sehr gering. Daher könnte grundsätzlich infrage gestellt werden, ob die Lernmotivation denn so maßgeblich für das letztendliche Lernergebnis ist. Oder können die Unterschiede in der schulischen Leistung nicht einfach nur auf eine unterschiedliche Intelligenz zurückgeführt werden? Spinath (2006) hat sich dieser Frage gewidmet und in ihrer Studie herausgefunden, dass Lernmotivation tatsächlich über die kognitive Leistungsfähigkeit hinaus für die Unterschiede in der schulischen Leistung verantwortlich gemacht werden kann. Trotzdem bleibt noch immer die Frage, warum die Zusammenhänge dann so gering sind. Eine mögliche Antwort gibt Rheinberg (2001): Er geht davon aus, dass die Lernmotivation nicht unmittelbar mit dem Leistungsergebnis verknüpft ist, sondern vielmehr verschiedene Variablen auf dem

Weg von der anfänglichen Motivation zu dem letztendlichen Ergebnis moderierend einwirken. In der aktuellen Forschung zur Lernmotivation ist noch nicht ausreichend geklärt, welche Prozessvariablen hier eine vermittelnde Rolle spielen.

Der Einsatz motivationsförderlicher Strategien erfordert zum Teil einen Mehraufwand bei der Unterrichtsvorbereitung – das steht außer Frage. Doch die Befunde der Forschung belegen zumindest eines: Es lohnt sich durchaus, im Unterrichtsalltag ein besonderes Augenmerk auf die Förderung der Lernmotivation zu richten.



Zusammenfassung und Fazit

Dieses „IQ Kompakt“ hat zum Ziel, die Möglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen. Es wurde deutlich gemacht, dass die Lernmotivation stets vom Lernenden selbst, zugleich aber auch von der Lernumgebung abhängt. Lehrkräfte und Eltern können als **die** zentralen Gestalter der Lernumgebung bezeichnet werden. Und das heißt wiederum: Sie haben durch eine aktive Einflussnahme auf die Lernbedingungen zahlreiche Möglichkeiten, die Lernmotivation der Schüler zu fördern. Wissen muss man dazu zunächst, dass es zwei unterschiedliche Formen der Lernmotivation gibt: die intrinsische und die extrinsische. Beide Motivations-Varianten können beim täglichen Lernen bedeutsam sein, jedoch nur unter bestimmten Bedingungen entstehen. Damit sich insbesondere die intrinsische Lernmotivation entwickelt, muss ein Schüler drei Aspekte wahrnehmen: die Unterstützung seiner Autonomie und seiner Kompetenz sowie die soziale Einbindung. Darüber hinaus existieren noch weitere Bedingungen, die die Entwicklung von intrinsischer, aber auch extrinsischer Lernmotivation positiv beeinflussen. Auch diese wurden hier erläutert. Ebenso wurde aufgezeigt, dass Lernmotivation in allen drei Phasen des Lernprozesses eine große Rolle spielt und dementsprechend phasenbezogen gefördert werden kann und muss. Die Broschüre endet mit Vorschlägen konkreter Fördermaßnahmen, die hoffentlich Anregungen zur Umsetzung in der Praxis bieten.



Literaturhinweise

- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bäuerlein, U., Berg, D. & Strauch, T. (1988). **Häufigkeiten von Lernschwierigkeiten in der Grundschule**. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3, 179-184.
- Baumeister, R. & Leary, M. R. (1995). **The need to belong to: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation**. Psychological Bulletin, 117, 497-529.
- Corno, L. & Kanfer, R. (1993). **The role of volition in learning and performance**. American Research Association (Eds), **Review of research in education: a publication of the American Research Association**. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). **Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens**. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 207-221.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). **A motivational approach to self: integration in personality**. In R. Dienstbier (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation**, 38, Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. American Psychologist, 55, 68-78.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K. H. (1994). **Dorsch Psychologisches Wörterbuch** (12. Auflage). Bern: Huber.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (2001). **Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe**. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barratt, M. (1990). **Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance**. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 916-924.

- Helmke, A. (1993). **Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe.** Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7, 77–86.
- Helmke, A. (1997). **Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt.** In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 59–76). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Krapp, A. (1993). **Psychologie der Lernmotivation - Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption.** Zeitschrift für Pädagogik, 39, 187–206.
- Krumm, V. (2001). **Elternhaus und Schule.** In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 108–115). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lewin, K. (1963). **Verhalten und Entwicklung als eine Funktion der Gesamtsituation. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften.** Bern: Huber.
- Lompscher, J. (2001). **Lehrstrategien.** In D. H. Rost (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 394–401). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2001). **Transfer.** In D. H. Rost (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 721–730). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otto, B. (2007). **Lässt sich das selbstregulierte Lernen von Schülern durch ein Training der Eltern optimieren?** In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Otto, B., Hertel, S. & Schmitz, B. (eingereichtes Manuskript). **Auswirkung eines Lehrertrainings zur Förderung selbstregulierten Lernens und mathematischen Problemlösens auf Schüler der vierten Jahrgangsstufe.**
- Otto, B., Perels, F. Schmitz, B & Bruder, R. (2006). **Längsschnittliche und prozessuale Evaluation eines Trainingsprogramms zur Förderung sachspezifischer und fächerübergreifender (selbstregulativer) Kompetenzen.** In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms (S. 211–239). Münster: Waxmann.
- Perels, F. (2006). **Selbstreguliertes Lernen.** Wiesbaden: IQ kompakt.
- Prenzel, M. (1996). **Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium.** In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium - Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern: Huber.
- Rheinberg, F. (1989). **Zweck und Tätigkeit.** Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2001). **Motivationstraining und Motivierung.** In D. H. Rost (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 478–473). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollett, W. (2000). **Motivation and action in self-regulated learning.** In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 503–529). San Diego: Academic Press.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). **Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis.** Psychological Bulletin, 130, 261–288.
- Rost, D. H. (2001). **Pädagogische Verhaltensmodifikation.** In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 512–520). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Ryan R. M. & Grolnick, W. S. (1986). **Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions.** Journal of Personality and Social Psychology, 50, 550–558.
- Sauer, J. (2001). **Prognose von Schulerfolg.** In D. H. Rost (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 544–555). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schiefele, U. (1995). **Motivation und Lernen mit Texten.** Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). **Intrinsische und extrinsische Motivation.** In D. H. Rost (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 304–310). Weinheim: Psychologie Verlags Union.



- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). **Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung.** Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie , 25, 120-148.
- Schmitz, B. (2001). **Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung.** Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, 179-195.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne L. & Ilardi, B. (1997). **Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being.** Journal of Personality and Social Psychology, 73, 1380-1393.
- Silberman, M. (1990). **Active Training - A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples and Tips.** New York: Lexington Books.
- Spinath, B. (2006). **Motivation in der Pädagogischen Psychologie: Wie bedeutsam ist sie für Schulerfolg und wie leicht ist sie veränderbar?** Positionsreferat im Rahmen des 45. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) in Nürnberg.
- Utman, C.H. (1997). **Performance effects of motivational state: A meta-analysis.** Personality and Social Psychology Review, 1, 170-182.