

International Academy of Education
International Bureau of Education

Reihe zur Schulpraxis
Heft 10

Monique Boekaerts

Lernmotivation

Übersetzung ins Deutsche:
Johannes Roeloffs,
Zentrum für Lehrerbildung der Ruhr-Universität Bochum

Die International Academy of Education - IAE

Die International Academy of Education ist eine gemeinnützige wissenschaftliche Gesellschaft, die Schulforschung, ihre Verbreitung und die Implementierung ihrer Schlussfolgerungen unterstützt. Im Jahre 1986 gegründet widmet sich die Academy den Aufgaben, Forschungsbeiträge zu unterstützen, kritische Unterrichtsprobleme in der ganzen Welt zu lösen und für eine bessere Kommunikation zwischen Politikern, Forschern und Praktikern zu sorgen. Der Sitz der Academy ist an der Royal Academy of Science, Literature and Arts in Brüssel (Belgien), und ihr Koordinationszentrum befindet sich an der Curtin University of Technology in Perth (Australien).

Das Hauptziel der IAE ist es, wissenschaftliche Qualität in allen Bereichen der Bildungserziehung zu unterstützen. Um dies zu erreichen veröffentlicht die Academy aktuelle Zusammenfassungen von forschungsbasierten Erkenntnissen mit weltweiter Bedeutung. Die Academy veröffentlicht darüber hinaus kritische Forschungsabhandlungen, ihre nachweisbaren Grundlagen sowie ihre Forderungen an die Politik.

Die gegenwärtigen Vorstandsmitglieder der Academy sind:

- Erik De Corte, Universität von Leuven (Belgien) (Präsident)
- Herbert Walberg, University of Illinois at Chicago (USA) (Vizepräsident)
- Barry Fraser, Curtin University of Technology (Australien) (Geschäftsführer)
- Jacques Hallak, Paris (Frankreich)
- Michael Kirst, Stanford University (USA)
- Ulrich Teichler, Universität Kassel (Deutschland)
- Margaret Wang, Temple University (USA)

<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>

Das International Bureau of Education - IBE

Als ein internationales Zentrum für Inhalte der Bildungserziehung wurde das IBE 1925 in Genf als eine private Institution gegründet. Im Jahr 1929 wurde es die erste länderübergreifende Organisation auf dem Feld der Schulerziehung. Das IBE schloss sich 1969 der UNESCO als integrale, aber autonome Organisation an.

Es hat drei hauptsächliche Arbeitsbereiche:

- (a) die Sitzungen der International Conference on Education zu organisieren;
- (b) Dokumentationen und Informationen zur Bildungserziehung zu sammeln, zu analysieren und zu verbreiten, insbesondere zu Innovationen, die Lehrpläne und Lehrmethoden betreffen;
- (c) Überblicke und Studien im Feld der vergleichenden Bildungserziehung durchzuführen.

Was die IBE zurzeit unternimmt, ist:

- (a) *World data on education* zu verwalten, eine Datenbank, die auf vergleichender Basis die Profile nationaler Bildungserziehungssysteme präsentiert;
- (b) regionale Kurse zur Lehrplanentwicklung zu organisieren;
- (c) durch seine Datenbank *INNODATA* beachtenswerte Innovationen in der Bildungserziehung zu sammeln und zu verbreiten;
- (d) die Vorbereitung nationaler Berichte über Bildungserziehung zu koordinieren;
- (e) die Comenius-Medaille zu verleihen, die an herausragende Lehrer und Schulforscher vergeben wird;
- (f) einen vierteljährlichen Überblick über Bildungserziehung (*Prospects*), ein Mitteilungsblatt (*Educational innovation and information*) sowie andere Publikationen zu veröffentlichen.

Im Kontext der Trainingskurse zur Curriculumentwicklung richtet das Bureau regionale und subregionale Netzwerke ein zum Management von Curriculumveränderungen und zur Entwicklung eines neuen Informationsdienstes, einer Plattform zum Austausch von Informationen zu Inhalten.

Das IBE wird von einem Rat verwaltet, der sich aus Repräsentanten von achtundzwanzig Mitgliedsstaaten zusammensetzt, die von der Generalkonferenz der UNESCO gewählt werden. Das IBE ist stolz, der Arbeit der International Academy of Education angeschlossen zu sein, und veröffentlicht diese Schrift in seiner Funktion als Clearinghaus zur Förderung des Austauschs von Informationen zur Schulpraxis.

<http://www.ibe.unesco.org>

Vorwort

Dieses Heft erläutert Prinzipien, die Kinder zum Lernen ermutigen. Es wurde zur Aufnahme in die Reihe zur Schulpraxis verfasst, die von der International Academy of Education entwickelt wurde und vom International Bureau of Education und der Academy herausgegeben wird. Als einen Teil seiner Aufgabe veröffentlicht die Academy aktuelle Zusammenfassungen von Forschungsergebnissen zu Erziehungsthemen von weltweiter Bedeutung. Dieses Heft ist das zehnte der Serie zu Unterrichtspraxis, die das Lernen erleichtert. Es öffnet jedoch eine neue Tür, da es das Hauptaugenmerk eher auf Verhalten als auf das theoretische Lernen legt.

Die Autorin dieses Hefts, Monique Boekaerts, begann ihr Berufsleben als Lehrerin, entschied sich dann jedoch, ein Psychologiestudium zu beginnen, um besser zu verstehen, was in den Köpfen ihrer Schüler und Schülerinnen vor sich ging. Sie ist ordentliche Professorin an der Universität in Leiden in den Niederlanden und hat über 120 Skripte und Buchkapitel über Motivation und Selbststeuerung veröffentlicht. Sie installierte kooperative Innovationsprogramme mit Schulleitungen und Lehrern großer Berufsschulen. Zusammen mit Teaching and School Management Consultants (TSM) unterstützt sie beratend die Veränderungsprozesse, die gegenwärtig im Berufsschulunterricht stattfinden. Professor Boekaerts bekleidete die Stelle des Präsidenten der European Association for Research in Learning and Instruction.

Die Direktoren der International Academy of Education sind sich bewusst, dass dieses Heft auf Forschungen basiert, die vorwiegend in ökonomisch weiter entwickelten Ländern durchgeführt wurden. Diese Schrift beleuchtet jedoch Aspekte von Lernen und Verhalten, die man in den meisten Kulturen in unterschiedlichen Ausprägungen vorfinden kann. Die hier vorgestellten Prinzipien sind wahrscheinlich generell anwendbar und nützlich in der ganzen Welt. Dennoch sollte man die Prinzipien immer auf die örtlichen Gegebenheiten beziehen und entsprechend anpassen. In jeder Erziehungssituation, in jedem Staat und in jeder Kultur erfordern Empfehlungen und Handlungsrichtlinien eine einfühlsame und vernünftige Anwendung sowie eine permanente Evaluation.

Herbert J. Walberg

(Herausgeber der IAE-Reihe zur Schulpraxis, University of Illinois in Chicago)

Bisher erschienene Titel in der Reihe zur Schulpraxis

1. Teaching (Jere Brophy). 36 S.
2. Parents and learning (Sam Redding). 36 S.
3. Effective educational practices (Herbert J. Walberg und Susan J. Paik). 24 S.
4. Improving student achievement in mathematics (Douglas A. Grouws und Kristin J. Cebulla). 48 S.
5. Tutoring (Keith Topping). 36 S.
6. Teaching additional languages (Elliot L. Judd, Lihua Tan und Herbert J. Walberg). 24 S.

7. How children learn (Stella Vosniadou). 32 S.
8. Preventing behaviour problems: what works (Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang und Suad al-Ghaith). 30 S.
9. Preventing HIV/AIDS in schools (Inon I. Schenker und Jenny M. Nyirenda). 32 S.

Diese Titel können von der Website der IEA (<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>) oder des IBE (<http://www.ibe.unesco.org/publications>) heruntergeladen werden.

Die Texte sind als Hefte erhältlich bei:

IBE, Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Geneve 20, Schweiz.

Bitte beachten Sie, dass die Hefte 2 und 4 vergriffen sind; sie können aber von den Websites heruntergeladen werden.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Motivationale Einstellungen	9
2. Negative motivationale Einstellungen behindern das Lernen	11
3. Positive motivationale Einstellungen erleichtern das Lernen	13
4. Einstellungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich Zielorientierung	15
5. Unterschiedliche Einstellungen zu Anstrengung beeinflussen die Lernabsichten	17
6. Zielsetzung und Bewertung	19
7. Bemühen um Zielerreichung und Willensstärke	21
8. Unterschiedliche Ziele unter einen Hut bekommen	23
Schluss	25
Literaturverzeichnis	26

Dieser Titel wurde 2002 publiziert von der International Academy of Education (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brüssel, Belgien, und vom International Bureau of Education (IBE), Postfach 199, 1211 Genf 20, Schweiz. Er ist kostenlos erhältlich und kann frei vervielfältigt und in andere Sprachen übersetzt werden. Senden Sie bitte eine Kopie jeder Veröffentlichung, die diesen Text ganz oder in Teilen zitiert, an die IAE und das IBE. Diese Veröffentlichung ist ebenfalls im Internet erhältlich. Sie finden sie in der Rubrik „Publications“ auf der Seite „Educational Practices Series“ auf der Internetseite: <http://www.ibe.unesco.org>

Die Autorin ist verantwortlich für die Auswahl und Darstellung der Fakten in der Publikation und für die darin geäußerten Meinungen, die nicht notwendig mit der Meinung der UNESCO/IBE übereinstimmen und für die die Organisation nicht haftbar gemacht werden kann. Die verwendeten Bezeichnungen und die Darstellung des Materials in dieser Schrift bedeuten in keiner Weise eine Meinungsäußerung seitens der UNESCO/IBE betreffs des rechtlichen Status eines Landes, eines Territoriums, einer Stadt, einer Gegend oder seiner Behörden oder betreffs der Festschreibung seiner Grenzen.

Einleitung

In den letzten vierzig Jahren haben Forscher die Motivation von Schülerinnen und Schülern untersucht und dabei viel darüber herausgefunden:

- was Schülerinnen und Schüler zum Lernen antreibt und welchen Umfang an und welche Art von Anstrengung sie investieren;
- welche Auswahl Schülerinnen und Schüler treffen;
- was sie angesichts von Schwierigkeiten durchhalten lässt;
- wie die Motivation von Schülerinnen und Schülern durch das Handeln von Lehrern und das Verhalten Gleichaltriger beeinflusst werden;
- wie sich Motivation entwickelt;
- wie die Schulumgebung sie beeinflusst.

Der Großteil der Motivationsforschung beschäftigte sich mit angepassten Schülerinnen und Schülern, die in der Schule erfolgreich waren. Erfolgreiche Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich allerdings von weniger erfolgreichen Gleichaltrigen in vielerlei Hinsicht. Sie haben zum Beispiel oft klare Vorstellungen davon, was sie im Leben erreichen wollen und was nicht. Darüber hinaus nehmen sie viele Lernumgebungen als unterstützend für ihre eigenen Wünsche, Ziele und Bedürfnisse wahr und reagieren positiv auf motivationale Maßnahmen des Lehrers.

Dieses Heft ist eine Zusammenfassung von Grundaussagen zur Motivation, die aus Forschungen hervorgegangen sind, die sich mit der Wirkung motivationaler Maßnahmen auf das Lernen in der Schule beschäftigt haben. Es spricht eher traditionelle Aspekte an wie Leistungsmotivation, intrinsische Motivation und Zielorientierung, aber auch die Wirkung von Lehrermaßnahmen, die motivationale Einstellungen, Motivationsstrategien und Willensstärke unterstützen. Es lenkt das Augenmerk auf Lernziele und die Auswirkung von Motivation auf die Verfolgung dieser Ziele, wobei davon ausgegangen wird, dass es auch Lehrerhandeln geben muss, das auf sozio-emotionale Ziele abzielt.

Viele Forschungsergebnisse, die die Prinzipien belegen, die in diesem Heft ausgeführt werden, stammen aus Studien, die den Zusammenhang zwischen Motivation (als ein charakteristisches Merkmal eines Schülers gesehen) und Lernertrag untersuchten. Andere Prinzipien haben ihren Ursprung im Selbstbild, das Kinder und Jugendliche im Laufe der Jahre von sich entwickeln. Wieder andere Prinzipien basieren auf Forschungsergebnissen, die zeigten, wie Angebote, die Lehrer und Schulen zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung zur Verfügung stellten (Instruktionsmethoden, Lehrerverhalten und Klassenklima), mit den Bedürfnissen und Zielen der Schülerinnen und Schüler harmonierten oder aber zu ihnen im Widerspruch standen. Den Prinzipien, die Lehrer in ihren Klassen anwenden können, wurde Priorität eingeräumt. Es ist die Absicht dieser kurzen Einführung in die Motivation, Lehrern bewusst zu machen, dass die seelischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sich ständig verändern. Und sie verändern sich nicht nur in Abhängigkeit von ihrem sich vergrößernden Wissen und ihrer sich entwickelnden Expertise in einem bestimmten Lernbereich, sondern auch im Verhältnis zu ihrem sich entwickelnden Selbstbild in Bezug auf diesen Lernbereich.

In diesem Heft wird der Leser zwei Kinder mit Namen Stefano und Sandra kennen lernen, die beide 11 Jahre alt sind und in verschiedenen Teilen der Welt zur Schule gehen. Stefano ist der Sohn eines Automechanikers. Er geht in einer ländlichen Gegend in Südeuropa zur Schule. Sandra ist die Tochter eines Straßenarbeiters. Sie geht in einer großen Stadt in Südamerika zur Schule. Ich möchte die Gedanken, Gefühle und Handlungen dieser beiden Kinder beschreiben, um die unterschiedlichen Konstrukte in den Abschnitten mit den Forschungsergebnissen zu illustrieren. Ich hoffe, dass Lehrer die sich entwickelnden Werte, Interessen und Ziele dieser beiden Schüler als ähnlich zu dem erkennen, was sie tatsächlich in ihren eigenen Klassen wahrnehmen.

Die in diesem Heft angesprochenen acht Prinzipien sollten als Teile eines Puzzles verstanden werden, die zusammengesetzt ein geschlossenes, umfassendes Bild vermitteln, wie man für eine wirkungsvolle Umgebung sorgt, in der sich Motivationsstrategien entwickeln können. Wenn Sie mehr über diese acht Grundsätze oder über ein bestimmtes Prinzip herausfinden möchten, sollten Sie die Literatur zum Thema Motivation zu Rate ziehen. Am Ende der Behandlung eines jeden Grundsatzes sind entsprechende Literaturhinweise zu finden.

1. Motivationale Einstellungen

Motivationale Einstellungen wirken als günstiger Kontext für das Lernen.

Forschungsergebnisse

In einer Klasse ändern sich die behandelten Inhalte und der soziale Kontext ständig. Daher finden sich Kinder häufig in ungewohnten Lernsituationen wieder. Dies mag bei einigen Schülerinnen und Schülern Mehrdeutigkeit und Unsicherheit bewirken, andere mag es herausfordern. Schülerinnen und Schüler versuchen neuen Lernsituationen einen Sinn zu geben, indem sie sie in Beziehung zu ihren motivationalen Einstellungen stellen. Motivationale Einstellungen bedeuten dabei Meinungen, Urteile und Wertungen, die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Dinge, Ereignisse oder Lernbereiche haben. Forscher haben die Einstellungen beschrieben, die Schülerinnen und Schüler benutzen, um Lernsituationen Bedeutungen zuzuschreiben. Eine spezifische Gruppe von Einstellungen bezieht sich auf den Wert, den Schülerinnen und Schüler einem bestimmten Bereich zuordnen. Stefano zum Beispiel sagt oft: „Ich kann nicht sehen, was ich dabei lernen könnte, Gedichte zu lesen“, während Sandra behauptet: „Gedichte lesen ist die schönste Sache, die wir in der Schule machen.“

Motivationale Einstellungen beziehen sich auch auf die Meinung, die eine Schülerin oder ein Schüler von der Effizienz oder Effektivität von Lern- und Lehrmethoden hat (Stefano: „Warum müssen wir immer in Gruppen arbeiten? Ich kann besser lernen, wenn ich alleine arbeite.“). Einstellungen zur inneren Kontrolle kann man unterscheiden in Einstellungen zur Selbstwirksamkeit und Erwartungen hinsichtlich des Lernertrags. Einstellungen zur Selbstwirksamkeit sind Überzeugungen, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeit in Bezug auf einen bestimmten Lernbereich haben (Stefano: „Ich glaube, dass ich diese Art Matheprobleme gut lösen kann.“; Sandra: „Ich bin kein Mathe-Ass, aber ich kann einen Lesetext analysieren.“). Lernertragsersparungen sind Einstellungen über den Erfolg oder Misserfolg bestimmter Handlungen (Stefano: „Ich habe lange an dieser Grammatikaufgabe gearbeitet und habe sie immer noch nicht raus. Ich bin sicher, dass ich es nicht schaffe, eine annehmbare Lösung zu finden.“)

Die Forschung hat gezeigt, dass motivationale Einstellungen sich herleiten aus direkten Lernerfahrungen (z.B. Sandra: „Die meisten Matheaufgaben sind für mich zu schwierig, als dass ich sie gleich beim ersten Mal richtig machen würde. Wenn mir aber jemand einen Tipp gibt, kann ich eine Menge Aufgaben lösen.“), aus Beobachtungslernen (z.B. Stefano: „Unser Mathelehrer wird sauer, wenn die Schüler sich nicht gegenseitig Hilfe anbieten.“), aus verbalen Äußerungen von Lehrern, Eltern oder Gleichaltrigen (z.B. Sandra: „Mein Vater meint, dass es Unsinn ist, in der Schule Gedichte zu lernen; er sagt, dass Mathe viel wichtiger ist.“) und aus Vergleichen mit anderen der Lerngruppe (z.B. Stefano: „Warum kriege ich immer einen auf den Deckel, während der Lehrer nie etwas zu den anderen Schülern sagt?“).

Motivationale Einstellungen dienen als Bezugsrahmen, der das Denken, die Gefühle und Handlungen von Schülerinnen und Schülern in einem Lernbereich leitet. So bestimmen motivationale Einstellungen zur Mathematik die Strategien, die Schüler für angemessen halten,

bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Es ist beachtenswert, dass die Einstellungen einer Schülerin oder eines Schülers hinsichtlich eines Lernbereichs entweder vorwiegend positiv (optimistisch) oder negativ (pessimistisch) sein können und so einen positiven oder negativen Kontext für das Lernen erzeugen. Einmal gebildet sind motivationale Einstellungen sehr widerstandsfähig gegenüber Veränderung.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Als Lehrer sollten Sie eine klare Vorstellung von den motivationalen Einstellungen haben, die Ihre Schülerinnen und Schüler mit in die Klasse bringen. Es ist von Bedeutung, dass Sie sich bewusst sind, dass Ihre Schülerinnen und Schüler eventuell schon positive oder negative Einstellungen zu einem Thema ausgebildet haben, bevor sie die Klasse betreten. Die Kenntnis der motivationalen Einstellungen Ihrer Schülerinnen und Schüler wird es Ihnen ermöglichen, Lernaktivitäten zu planen, die einerseits die positiven Einstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler ausnutzen und diese andererseits herausfordern, ihre negativen Einstellungen in Frage zu stellen. Schülerinnen und Schüler sind sehr erfolgreich darin, ihre Gedanken und Gefühle zu verbergen, die zu falschen Auffassungen von ihren Werten, Einstellungen zur Selbstwirksamkeit und Lernertragserwartungen führen.

Die Zusammenstellung der Prinzipien, die in diesem Heft angesprochen werden, wird hoffentlich eine tiefere Einsicht gewähren in die motivationalen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern und in die Art und Weise, wie diese Einstellungen ihre Beteiligung, ihren Einsatz und ihr Engagement im täglichen Schulleben beeinflussen. Die Kenntnis dieser Prinzipien, so hoffe ich, wird als Handlungsrichtlinie dienen können, ihren Schülerinnen und Schülern zu helfen, positive motivationale Einstellungen aufzubauen und negative Einstellungen zu entlarven.

Literatur: Pintrich (2001); Skinner (1995); Stipek (1988); Vermeer, Boekaearts & Seegers (2000).

2. Negative motivationale Einstellungen behindern das Lernen

Angesichts von Misserfolg sind Schülerinnen und Schüler nicht motiviert zu lernen.

Forschungsergebnisse

Die Angst vor Misserfolg führt nicht notwendigerweise zu Passivität oder Vermeidungsverhalten. Entscheidend sind die motivationalen Einstellungen, die einem Lernbereich zugeschrieben wurden. Stefano zum Beispiel hat vorwiegend positive Einstellungen im Mathematikbereich und vorwiegend negative bezüglich des Sprachenlernens. Die Lernbereichsbezogenheit motivationaler Einstellungen bedeutet, dass eine Schülerin oder ein Schüler in einigen Bereichen misserfolgsorientiert sein kann und in anderen nicht. Stefano nimmt im Bereich der Sprachen keinen Zusammenhang mehr wahr zwischen dem, was er tun kann (seinen Handlungen), und den Ergebnissen seiner Handlungen (Erfolg oder Misserfolg). Er fühlt sich unsicher und behauptet, dass er die anstehenden Aufgaben nicht gut bewältigen kann. Schülerinnen und Schüler geben in unterschiedlichen Schulfächern unterschiedliche Gründe für ihren Erfolg oder Misserfolg an und diese Gründe stehen im Einklang mit der Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeit in diesem Bereich. Der Hauptgrund, den Stefano für seine nicht guten Leistungen in den sprachlichen Fächern angibt, ist sein mangelndes Können. Andere häufig angegebene Entschuldigungen für schlechte Leistung sind mangelnde Anstrengung (Sandra: „Ich war heute in Geschichte schlecht, weil ich mich nicht sehr angestrengt habe.“), Pech (Stefano: „Ich hatte Pech, dass ich als erster drangenommen wurde, über die Frage nachzudenken.“), unpassende Anwendung von Strategien (Stefano: „Ich habe das Matheproblem richtig gelöst, wusste aber nicht, dass wir die Lösungsschritte auch noch zusätzlich aufschreiben mussten.“) und Eigenschaften der Aufgabe (Sandra: „Das Matheproblem war einfach zu schwierig.“). Kinder, die schlechte Leistungen als Ergebnis ihres geringen Könnens ansehen, erwarten, dass sie immer wieder Misserfolge haben werden. Diese Schülerinnen und Schüler haben negative Gedanken und Gefühle (z.B. Sandra: „Ich bin die einzige mit sieben Fehlern. Der Lehrer wird mich nicht mögen, weil ich doof bin.“). Negative Gedanken, die wiederholt mit einer Aufgabe oder Aktivität verknüpft werden, weiten sich auf ähnliche Lernsituationen aus. So kann es kommen, dass ein ganzer Bereich als „zu schwierig“ oder „bedrohlich“ eingestuft wird. Wenn diese negativen motivationalen Einstellungen erst einmal Bestandteil des Selbstbildes einer Schülerin oder eines Schülers geworden sind, werden sie immer wieder aktiviert und erzeugen Zweifel und Angst. Negative Einstellungen behindern den Lernprozess, weil sie die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler von der Lernaktivität selbst ablenken und sie stattdessen auf ihr geringes Können fokussieren. Auch wenn das Kausalitätsverständnis von Kindern sich mit dem Alter verändert, sind ihre Einstellungen hinsichtlich der Ursache ihrer Erfolge und Misserfolge in einem bestimmten Lernbereich sehr widerstandsfähig.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Schülerinnen und Schüler, die behaupten, dass sie die gestellte Aufgabe nie erfolgreich bewältigen werden, signalisieren Ihnen, dass Sie zwischen ihren Handlungen und einem positiven Lernertrag keinen Zusammenhang mehr sehen. Sie können ihnen helfen, diese Verbindung wieder herzustellen, indem Sie Lernsituationen schaffen, in denen sie Erfolg erleben können. Es reicht allerdings nicht aus, dass sie die korrekte Lösung finden. Sie müssen auch begreifen, warum ihr Lösungsplan stimmte und was Sie tun können (Handlungen), um ihre Kompetenzen weiter auszubauen. Die Aufmerksamkeit Ihrer Schülerinnen und Schüler muss ausdrücklich auf den Zusammenhang zwischen ihren Handlungen und dem Ergebnis ihrer Handlungen gelenkt werden, indem Sie Fragen wie die folgenden stellen: „Was hast du getan, um zu dieser Lösung zu kommen? Woher weißt du, dass die Strategie, die du benutzt hast, erfolgreich ist? Würde diese Strategie auch beim folgenden Problem funktionieren? Warum oder warum nicht?“

Paradoxiereise sind Schülerinnen und Schüler, die negative motivationale Einstellungen aufgebaut haben, nicht an einem solchen prozessorientierten Feedback interessiert. Sie wollen nur wissen, ob ihre Antwort richtig ist oder ob sie auf dem richtigen Weg sind. Seien Sie auf der Hut, wenn ihre Schülerinnen und Schüler ein ergebnisbezogenes Feedback verlangen. Betonen Sie eher, was sie bereits geschafft haben (z.B. „Stefano, du hast drei Aufgaben richtig. Das ist besser als gestern.“), als ihre Mängel. Noch besser: heben Sie die Stärken ihres Lösungsplans hervor. Ein solches prozessorientiertes Feedback gibt ihnen das Gefühl von Fortschritt, das notwendig ist, eine positive Identität als erfolgreiche Lerner aufzubauen. Regen Sie sie Schritt für Schritt an, selbst über ihren Lösungsprozess zu reflektieren (Selbstbewertung). Ermutigen Sie zum Beispiel Stefano zu verbalisieren, warum der korrigierte Satz seine Botschaft besser ausdrückt.

Literatur: Covington (1992); Stipek (1988); Turner & Meyer (1998); Vermeer, Boekaearts & Seegers (2000); Ryan, Green & Midgley (1998).

3. Positive motivationale Einstellungen erleichtern das Lernen

Schülerinnen und Schüler, die Lernaktivitäten wertschätzen, sind weniger von Ermutigung, Anreizen und Belohnungen abhängig.

Forschungsergebnisse

Schülerinnen und Schüler sind mehr daran interessiert, sich an Aktivitäten zu beteiligen, für die sie ihrer Meinung nach die notwendige Kompetenz besitzen oder die sie wertschätzen (z.B. Stefano: „Ich mag Mathe, weil es leicht ist, und ich brauche Mathe, um Raumfahrtingenieur zu werden.“, oder Sandra: „Ich mag Mathe nicht, aber ich gebe mein Bestes, weil mein Vater sagt, dass es wichtig ist.“). Schülerinnen und Schüler, die neue Fähigkeiten wertschätzen, haben positive motivationale Einstellungen ausgebildet. Die Chancen stehen gut, dass sie an Gelegenheiten interessiert sind, wo sie diese Fähigkeiten anwenden können. Es ist wichtig, ein solches Engagement von dem bloßen Einverständnis mit den vom Lehrer gesetzten Zielen zu unterscheiden. Viele Schülerinnen und Schüler erledigen Aufgaben, die sie nicht schätzen, ganz einfach aus dem Grund, weil sie eine Art Belohnung (z.B. gute Noten, einen Abschluss, eine soziale Anerkennung) erwarten. Schülerinnen und Schüler, die Lernaufgaben nur auf sich nehmen, um von anderen eine Belohnung zu bekommen oder um eine Strafe zu vermeiden, sind extrinsisch motiviert (z.B. Stefano: „Ich hasse Grammatikübungen, aber meine Mutter kocht mein Lieblingsessen, wenn ich für einen Test lernen muss.“). Eine Aktivität wird gewöhnlich als intrinsisch motivierend betrachtet, wenn eine äußere Belohnung nicht nötig ist, Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, diese Aktivität zu beginnen und fortzuführen. Positive motivationale Einstellungen sind an die Aktivität selbst gekoppelt. Schülerinnen und Schüler, die intrinsisch motiviert sind, werden sagen, dass sie keine Anstrengung aufbringen müssen und dass es befriedigend ist, die Aktivität auszuführen (z.B. Sandra: „Wenn ich Gedichte oder Geschichten für die Schulzeitung schreibe, merke ich nicht, wie die Zeit vergeht.“). Wenn Schwierigkeiten auftreten, werden diese Schülerinnen und Schüler nicht locker lassen, weil sie ein Gefühl von eigener Entschlossenheit erleben.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Bedauerlicherweise sind nicht alle Schülerinnen und Schüler intrinsisch motiviert, und Sie müssen sich auch auf die eingehen, die weniger lernmotiviert sind. Es ist wichtig, dass Sie sich klar machen, dass das Klassenklima und die Art und Weise, wie Sie mit Ihren Schülerinnen und

Schülern interagieren, ihre Motivation erleichtert oder behindert. Bemühen Sie sich, Aufgaben und Aktivitäten für Ihre Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll zu machen, indem sie auf den immanenten Wert der Aufgabe und auf potentielle Anwendungen in anderen Lernbereichen und außerhalb der Schule hinweisen. Wie können Sie Ihren Schülerinnen und Schülern helfen, positive motivationale Einstellungen zu entwickeln? Übersetzen Sie den Lehrplan im Sinne der Fähigkeiten, die Ihre Schülerinnen und Schüler bedeutsam und interessant finden! Finden Sie ihre gegenwärtigen Interessen und zukünftigen Karriereziele heraus (z.B. möchte Sandra Krankenschwester und Stefano Raumfahrtingenieur werden)! Zeigen Sie ein Video, bringen Sie einen Zeitungsausschnitt mit oder erzählen Sie eine Geschichte, wodurch die Wichtigkeit und die funktionale Bedeutung des neuen Inhalts und der neuen Fähigkeiten hervorgehoben werden. Andernfalls bitten Sie ihre Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, andere Lehrer der Schule oder ältere Schülerinnen und Schüler zu interviewen um herauszufinden, wann sie den neuen Inhalt oder die neuen Fähigkeit benötigen. Diese Aktivitäten werden die Aufmerksamkeit und die Neugier ihrer Schülerinnen und Schüler wecken. Das ist schon die Hälfte der Motivationsgeschichte. Die andere Hälfte ist, ihr Interesse aufrecht zu erhalten. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler eine optimale Passung erleben zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und ihren gegenwärtigen Fähigkeiten. Erlauben Sie ihnen, Übungen ihren gegenwärtigen Fähigkeiten entsprechend anzupassen. Zum Beispiel langweilt sich Stefano, wenn Matheprobleme für ihn zu leicht sind. Zwingen Sie ihn nicht, den Inhalt der Stunde im gleichen Tempo oder in der gleichen Weise wie die langsameren Schülerinnen und Schüler zu bearbeiten. Ermutigen Sie auch Schülerinnen und Schüler, die ein Mathematikproblem zu anspruchsvoll finden, es so umzugestalten, dass es weniger bedrohlich wird (z.B. Sandra: „Kann ich diese Matheaufgabe mit Claudia zusammen machen?“). Wenn man Schülerinnen und Schülern erlaubt, eine Lernaktivität ihren eigenen psychologischen Bedürfnissen anzupassen, gibt dies ihnen ein Gefühl von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung. Ihnen dieses Recht abzuschlagen wird als äußerer Druck, dem man sich beugen muss, interpretiert werden.

Literatur: Bruning & Horn (2000); Guthrie & Solomon (1997); Ryan & Deci (2000); Stipek (1988); Turner & Meyer (1998); Wlodkowski & James (1990).

4. Einstellungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich Zielorientierung

Schülerinnen und Schüler, die könnensorientiert sind, lernen mehr als diejenigen, die ich-orientiert sind.
--

Forschungsergebnisse

Eine bedeutende motivationale Einstellung, die bisher noch nicht diskutiert wurde, ist die Zielorientierung. Die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler sich auf Lernaufgaben innerhalb eines Bereichs einstellen, ist ein starker Indikator für ihr Engagement und ihre Leistung. Schülerinnen und Schüler, die lernen, weil sie eine neue Kompetenz beherrschen wollen, benutzen effektivere Lernstrategien als solche, die ich-orientiert sind. Letztere machen sich an Lernaufgaben heran mit der Absicht, Erfolg zu demonstrieren (in Angriff nehmende Ich-Orientierung) oder Misserfolg zu verstecken (vermeidende Ich-Orientierung). Der Motivationsprozess bei könnensorientierten Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich von dem der ich-orientierten in vielerlei Hinsicht. Zum Beispiel zeigt Stefano Könnensorientierung im Mathematikbereich und Ich-Orientierung im sprachlichen Bereich. Er beginnt mit seinen Mathematikhausaufgaben vor dem Abendessen, weil er herausfinden will, ob er die Aufgaben lösen kann. Er ist bereit sich anzustrengen, weil er Mathematik gut findet und Spaß daran hat, seine Mathematikfähigkeiten auszubauen. Wenn er bei den Mathematikaufgaben auf Hindernisse stößt, fragt er sich: „Wie kann ich es hinkriegen?“. Er schämt sich nicht, wenn andere seine Fehler mitbekommen. Im Gegenteil, er zeigt immer freiwillig seinen Lösungsweg, weil ihm an der Rückmeldung liegt, die er bekommt. Auf der anderen Seite möchte Stefano nicht, dass andere herausfinden, dass er in einem Text viele Rechtschreib- und Grammatikfehler gemacht hat.

Sandra mag Mathematik ebenfalls, aber aus anderen Gründen. Sie ist im Mathematikunterricht ich-orientiert. Sie möchte Erfolg demonstrieren, um die Meinung anderer Leute über ihre Mathematikfähigkeiten zu verändern. Sandra gibt sich in Mathematik Mühe, solange sie zuversichtlich ist, die richtige Lösung zu finden. Sie gibt auf, sobald sie Fehler entdeckt, weil sie glaubt, dass es nur eine richtige Lösung gibt. Diese Einstellungen schüren ihre Furcht, dass andere ihre Fehler als Beweis für ihre Unfähigkeit in Mathematik benutzen werden.

Von zwei Forschungsergebnissen soll hier berichtet werden. Erstens zeigen Schülerinnen und Schüler, wenn sie in der zweiten Klasse sind, eine vorherrschende Zielorientierung (Ich- oder Könnensorientierung), und das Streben nach ich-orientierten Zielen wird im Verlauf der Grundschulzeit immer vorrangiger. Sie werden mit der Zeit besorgter um ihren Selbstwert, ihnen wird die Stellung unter ihren Peers immer wichtiger und sie vermeiden es, Dinge zu tun, die die Gruppe ablehnt (Furcht vor Distanzierung). Bis zur vierten Klasse haben vermeidende Ich-Ziele (z.B. Fehler verbergen zu wollen) schon eine herausragende Stellung eingenommen. Ein zweites Forschungsergebnis zeigt, dass Lehrer in ihrem Unterricht entweder vorwiegend wettbewerbsmäßige oder kooperative Lerneinstellungen aufbauen. Lehrer, die bewertende

Handlungsweisen hervorheben, öffentliche Rückmeldungen geben, häufig Schüler miteinander vergleichen und individuelles Können ansprechen, schaffen eine Wettbewerbsatmosphäre und begünstigen ich-orientierte Gedanken und Gefühle.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Das Ausmaß, in dem es Ihnen gelingt, eine könnensorientierte Lerneinstellung aufzubauen, ist ein Hinweis auf ihre professionelle Kompetenz. Sie können Ich-Orientierung herunterspielen, indem Sie ihren Schülerinnen und Schülern erklären, dass Sie nicht daran interessiert sind, bei ihnen ein (allein) korrektes Ergebnis zu sehen, sondern dass Sie stattdessen Wert auf ihre Versuche legen, einen Lösungsweg vorzuzeigen. Die Schülerinnen und Schüler werden dieser Aussage „Der Versuch ist wichtiger als das Ergebnis!“ nur Glauben schenken, wenn Sie auch danach handeln, was Sie predigen. Mit anderen Worten, geben Sie Rückmeldungen in Bezug auf den Lösungsweg, ermutigen Sie ihre Schülerinnen und Schüler, Informationen über die verwendeten Strategien auszutauschen, und erlauben Sie ihnen, aus ihren Fehlern zu lernen. Das ist eine schwierige Sache, denn ich-orientierte Schülerinnen und Schüler werden ärgerlich, wenn sie über ihre Fehler nachdenken müssen. Indem Sie unterstützende Kommentare geben, die ihre Beteiligung, ihren Fortschritt und ihre Anstrengungen hervorheben, werden Sie sie überzeugen, dass Sie ihre Lösungsversuche wertschätzen, insbesondere wenn sie darüber reflektieren, was nicht klappte und warum nicht. Könnensorientierung wird sich entwickeln, wenn diese Schülerinnen und Schüler stolz darauf sind, Teillösungen zu finden und bei der Arbeit Fehler zu fassen zu bekommen.

Literatur: Elliot (1999); Niemivirta (1999); Pintrich (2001); Turner & Meyer (1998); Vermeer et al. (2000).

5. Unterschiedliche Einstellungen zu Anstrengung beeinflussen die Lernabsichten

Schülerinnen und Schüler erwarten einen Gegenwert für Anstrengung.

Forschungsergebnisse

Schülerinnen und Schüler entscheiden auf Grund der Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten und auf Grund ihrer Einstellungen zu Anstrengung darüber, wie viel Mühe sie bei einer Lernaufgabe aufbringen. Jüngere Kinder sind bekannt dafür, dass sie ihre eigene Leistung über- oder unterschätzen. Es kann sein, dass sie sich zu den Besten ihrer Klasse zählen, obwohl ihre Leistung klar unter dem Strich ist. Jüngere Kinder haben ziemlich naive Ansichten über Anstrengung. Sie glauben, dass sie für ihre Anstrengungen belohnt werden, wenn sie etwas nur stark genug wollen und ihr Bestes tun, um es zu erreichen. Mit anderen Worten, sie glauben, dass sie die Lernsituation kontrollieren, und behalten ihre hohen Erfolgserwartungen auch nach wiederholtem Misserfolg bei. Ihre Konzeptualisierung von Anstrengung als wichtigste Erklärung für ihre Erfolge und Misserfolge ist ein starker Motor weiter zu üben.

Wenn Schülerinnen und Schüler jedoch älter werden, verändern sich mit der Zeit die Botschaften, die sie von Eltern und Lehrern bekommen. Es wird mehr Betonung auf ihre Fähigkeiten als Hauptquelle von Erfolg und Misserfolg gelegt als auf ihre Anstrengung. Die Kinder lernen, ihre tatsächlichen Erfahrungen und die bewertenden Rückmeldungen von anderen zu berücksichtigen. Sie verlegen sich darüber hinaus auf den sozialen Vergleich mit Gleichaltrigen. Das bedeutet, dass ihre lernbereichsspezifischen Einstellungen zur Selbstwirksamkeit realistischer werden. Gleichzeitig verbinden sie diese Einstellungen mit ihrer neu entstehenden Theorie über Anstrengung. Mit neun Jahren dann scheinen Kinder das Vertrauen in Anstrengung als allumfassender Quelle von Erfolg verloren zu haben. Die Forschung belegt deutlich, dass lernbereichsspezifische Einstellungen zur Selbstwirksamkeit die Aufwendung von Anstrengung beeinflussen und nicht umgekehrt. Schüler wie Stefano, die glauben, dass sie in Mathematik gut sind, sind bereit, Anstrengungen zu investieren, um mathematische Fähigkeiten zu erwerben, aber sie investieren nicht notwendigerweise mehr wahrnehmbare Anstrengungen als die anderen. Ihr Engagement bei der Bearbeitung von Aufgaben ist grundsätzlich verschieden von dem von Schülerinnen und Schülern, die glauben, dass es ihnen an Leistungsfähigkeit mangelt. Genauer gesagt, diese Schülerinnen und Schüler benutzen angemessene kognitive Strategien, die zu guten Ergebnissen führen. Schülerinnen wie Sandra, die glauben, dass ihre Mathematikfähigkeiten unzulänglich sind, investieren vielleicht auch Anstrengungen in Mathematik. Sie tun jedoch viele Dinge, die nicht effektiv sind, wie vor ihren Büchern sitzen und stöhnen, viele Übungen abschreiben, mehrere Seiten noch einmal lesen. Diese Art von Anstrengung erzeugt Angst und Frustration und führt zu schlechter Leistung. Die Forschung hat gezeigt, dass Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler anleiten können, ihre Einstellung zu Anstrengung zu entwickeln. Interessanterweise werden Lehrer, die Anstrengungsverhalten anleiten, mit vermehrter intrinsischer Motivation belohnt.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Lehrerbeobachtungen bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler einen Schwellenwert entwickeln, so dass sie angeben können, ob sie genug Anstrengung aufgebracht haben, um ein Lernziel zu erreichen, oder nicht. Sie benutzen bestimmte Stopp-Regeln. So ist es möglich, dass Sandra zum Beispiel sagt: „Ich habe jetzt länger als eine Stunde gearbeitet. Das muss für meine Mathehausaufgaben genug sein.“, oder: „Ich habe für Mathe mehr gebüffelt als für Geschichte.“ Stefano gibt vielleicht folgende Begründungen: „Für Mathe muss ich nicht hart arbeiten, ich mach einfach die Übungen und normalerweise klappt es gut.“, oder: „Ich habe länger als jeder meiner Freunde daran gesessen, einen guten Text zu schreiben, das muss genug sein.“

Gewöhnlich ist die Theorie über Anstrengung bei Schülerinnen und Schülern unterentwickelt. Sie benötigen Anweisungen, um lernbereichsspezifische Einstellungen zu Anstrengung aufzubauen, und müssen ermutigt werden, diese Einstellungen mit der Entwicklung ihrer Fähigkeiten zu aktualisieren. Wenn Sie zu Anstrengungen ermutigen und sie wertschätzen, werden ihre Schülerinnen und Schüler beginnen, sich als selbstverantwortlich für ihr Lernen anzusehen. Es ist allerdings unerlässlich, dass Sie ihren Schülerinnen und Schülern angemessene Rückmeldungen geben. Eine gute Möglichkeit damit anzufangen ist Anweisungen zu geben, die die Schülerinnen und Schüler auffordern voranzusagen, wie viel Anstrengung benötigt wird, um die gestellte Aufgabe zu erledigen. Nach Beendigung der Aufgabe könnte man die Schülerinnen und Schüler dann bitten, über die investierte Anstrengung zu reflektieren. War sie ausreichend oder überflüssig und warum? Wenn Schülerinnen und Schüler erst einmal gewohnt sind, über ihre aufgebrauchten Anstrengungen zu reflektieren, sind sie besser ausgestattet, ihr eigenes Lernen selbst zu steuern.

Literatur: Boekaerts (1997); Covington (1992); Pintrich (2001); Ryan & Deci (2000); Wlodkowski & Jaynes (1990).

6. Zielsetzung und Bewertung

Schülerinnen und Schüler benötigen Ermutigung und Feedback zur Entwicklung von Motivationsstrategien.

Forschungsergebnisse

Schülerinnen und Schüler, die vom Lehrer gesetzte Ziele vermittlels ihrer eigenen Gründe zu lernen definieren, erzeugen bei sich eine Verpflichtung auf einen gewünschten Endzustand hin. Ihr Zielsetzungsprozess unterscheidet sich fundamental von dem von Schülerinnen und Schülern, die lediglich in die Lehrererwartungen einwilligen. Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernziele, auf die sich die Schülerinnen und Schüler und der Lehrer gemeinsam einigen, eine größere Chance haben, erreicht zu werden. Eine solche Einigung spiegelt die Absicht beider Parteien wider, Anstrengungen aufzuwenden.

Sich ein Lernziel zu setzen bedeutet die Wahl einer Motivationsstrategie, die zur gegenwärtigen Lernsituation passt. Diese Strategie besteht auf Seiten der Schülerin oder des Schülers aus aktiven Versuchen, positive motivationale Einstellungen aufzurufen, auf wichtige Hinweise in der Lernumgebung Acht zu geben und Signale zu ignorieren, die vom Lernen ablenken. Schülerinnen und Schüler, die sich die Zeit nehmen, Lernsituationen im Sinne ihrer eigenen Ziele zu bewerten, entdecken wünschenswerte und nicht wünschenswerte Endzustände. Zum Beispiel hasste Stefano alle Übungen, in denen er ein Wörterbuch benutzen musste. Die Erkenntnis wünschenswerter Ergebnisse einer Sprachübung war jedoch ein Wendepunkt in seiner Haltung. Sein Lehrer schlug ihm vor, einen Brief an einen Jungen in Schottland zu schreiben, der Raumfahrtingenieur werden will. Stefanos positive Bewertung des Brieffreundkontexts und das antizipierte wünschenswerte Ergebnis (eine Antwort zu bekommen) verwandelte ihn von einem passiven Sprachlerner in einen aktiven. Er lernte, die Aufmerksamkeit auf positive Ergebnisse zu lenken und unerwünschte nicht zu beachten (Rechtschreibfehler), und er entdeckte die Kraft des Schreibens als Kommunikationsmittel.

Schülerinnen und Schüler, die den Lernprozess mit der Aktivierung positiver Einstellungen beginnen, insbesondere von Einstellungen der Könnensorientierung und Selbstwirksamkeit, brauchen weniger Ermutigung von außen, um mit der Lernaktivität zu beginnen. Darüber hinaus lenken positive motivationale Einstellungen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf Hinweise in ihrer Umgebung, die weiteres Interesse und das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, die Aufgabe bewältigen zu können, wecken.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Im Kontext der eigenen Klasse ist es das erste Ziel eines Lehrers, mit dem Lehrplan durchzukommen. Die meisten Lehrer überschätzen noch immer die Fähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler, sich eigene Lernziele zu setzen. Es wird kaum Zeit oder Mühe darauf verwendet, die

Meinungen der Schülerinnen und Schüler über die Wichtigkeit und den Wert von Lernaktivitäten einzuholen. Infolgedessen können Schülerinnen und Schüler sich selbst zwar für außerschulische Aktivitäten motivieren, haben aber keine Ahnung davon, wie sie sich für ihre Arbeit in der Schule motivieren können. Dabei legen die Schülerinnen und Schüler in der Zielsetzungsphase das Fundament für ihr weiteres Lernen und für die Entwicklung von Interesse. Was können Sie tun, um Ihre Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Motivationsstrategien zu entwickeln? Sie können den Zielsetzungsprozess erleichtern, indem Sie ihre Schülerinnen und Schüler bitten, innezuhalten und darüber nachzudenken, warum eine bestimmte Lernaufgabe wichtig ist, sachdienlich ist, Spaß macht, langweilig ist, anspruchsvoll, schwierig oder leicht ist. Warum sind sie zuversichtlich oder unsicher hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten, eine Aufgabe zu bewältigen, und was löst ihre Unsicherheit oder ihre Zuversicht aus? Wenn Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe erledigt haben, können Sie sie noch einmal ihre ursprüngliche Bewertung der Aufgabe reflektieren lassen. Bitten Sie sie, mit einigen Worten zu formulieren, ob ihre Bewertung der Aufgabe sich geändert hat und warum. Indem Sie ihre Schülerinnen und Schüler bitten, ihre anfänglichen Beurteilungen von Kompetenz und Relevanz hinsichtlich verschiedener Lernaufgaben und ihre anfänglichen Lernertragsersparungen zu reflektieren, schaffen Sie ein positives Klassenklima für die Zielsetzungsprozesse. Ihre Schülerinnen und Schüler werden sich nicht scheuen, ihre Bewertungen detailliert und offen zur Diskussion darzustellen, Fragen zu ihrer eigenen Lernmotivation und der ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu stellen und voneinander zu lernen. Wenn Sie Interesse an den Gründen zeigen, warum Ihre Schülerinnen und Schüler manche Themen als ihre Lieblingsthemen betrachten, während andere diese langweilig finden, werden sowohl Sie als auch Ihre Schülerinnen und Schüler Informationen darüber bekommen, was Motivationsstrategien funktionieren lässt.

Literatur: Boekaerts (1997); Boekaerts (2001); Niemivirta (1999); Turner & Meyer (1998); Vermeer et al. (2000).

7. Bemühen um Zielerreichung und Willensstärke

Schülerinnen und Schüler benötigen Ermutigung und Feedback zur Entwicklung von Willensstärke.

Forschungsergebnisse

Gute Absichten, die im Zielsetzungsstadium stark waren, führen nicht automatisch zur Erfüllung des Ziels. Viele Lernziele erfordern zur Erreichung ein aktives Bemühen auf Seiten der Schülerin oder des Schülers, was bedeutet, dass Anstrengung aufgebracht werden muss. Anstrengung bedeutet hier eine absichtliche Handlung, die die Verbindlichkeit einer Aufgabe gegenüber vergrößert, was sich zum Beispiel ausdrückt in erhöhter Aufmerksamkeit, Konzentration, der für eine Aufgabe aufgewendeten Zeit oder in der Durchführung bestimmter Aktivitäten wie wiederholtem Lesen, Einstudieren, Unterstreichen, Paraphrasieren und Abschreiben. Die Anstrengung lässt jedoch oft nach, wenn eine Aufgabe komplexer oder weniger interessant wird, wenn Hindernisse auftauchen oder wenn die Schülerinnen und Schüler durch konkurrierende Aktivitäten abgelenkt werden. An einem solchen Punkt benötigen sie Willensstärke, um Aufmerksamkeit und Anstrengung aufrecht zu erhalten.

Eltern und Lehrer sehen gleichermaßen Beharrlichkeit als einen wichtigen Aspekt von Willensstärke an. Doch Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Beharrlichkeit nicht notwendigerweise eine Tugend ist. Einige Schülerinnen und Schüler probieren immer und immer wieder die gleiche Strategie zur Lösung einer Aufgabe (hohe Beharrlichkeit), während andere eine Strategie beim ersten Anzeichen von Misserfolg verwerfen (geringe Beharrlichkeit). Ergebnisse neuerer Studien legen nahe, dass zwei wichtige Lernstrategien implementiert werden sollten. Bei der ersten Strategie geht es um die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, einen Lösungsweg ohne allzu großes Zögern anzugehen. Die zweite Strategie betrifft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu entscheiden, ob es ergiebig ist, mit einem Lösungsweg fort zu fahren (Beharrlichkeit), oder ob es besser ist, ihn fallen zu lassen, weil er nirgendwohin führt (Aufgeben). Bevor Schülerinnen und Schüler eine Lernaktivität in Angriff nehmen, sollten sie sich zunächst hinsichtlich des Zwecks einer Aufgabe und möglicher Lösungswege orientieren. Auf dieser Kenntnis basiert im Stadium der Bemühung um die Erreichung des Ziels die Effektivität der Entscheidungen, ob sie auf einem Lösungsweg beharren sollen oder nicht. Schülerinnen und Schüler, die eine klare Vorstellung des Lernziels und Zugang zu einem Repertoire von Strategien haben, einen angemessenen Lösungsweg zu entwerfen, nutzen ihre Anstrengung konstruktiv. Sie können beurteilen, welche Strategien nützlich sind, und auch beobachten, ob die gewählten Strategien hinsichtlich der Erreichung des Ziels effektiv sind. Wenn sie bemerken, dass eine gewählte Strategie nicht effektiv ist, können sie eine neue wählen und probieren, ob sie effektiver ist, oder ansonsten von der Aufgabe Abstand nehmen, weil sie urteilen, dass Anstrengung sich nicht länger auszahlt (weil z.B. nicht genug Zeit oder genug Ressourcen vorhanden sind). Schülerinnen und Schüler, die eine falsche Vorstellung vom Ziel haben oder denen es an angemessenen Strategien mangelt, beharren vielleicht ebenso, aber ihre Anstrengung ist

weitgehend ungezielt. Sandra zum Beispiel, wenn sie ihre Mathematikhausaufgaben macht, probiert häufig ziellos mehrere Lösungswege aus in der Hoffnung, dass einer funktioniert.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Wie können Sie ihren Schülerinnen und Schülern helfen, Willensstärke zu entwickeln? Zuerst sollten Sie sich nicht durch beobachtete Anstrengung in die Irre führen lassen. Wenn das Aufbringen von Anstrengung hoch (oder niedrig) ist, müssen Sie immer noch wissen, aus welchem Grund dies so ist. Um imstande zu sein, die Entschlusskraft, Beharrlichkeit und das Aufgeben von Schülerinnen und Schülern aussagekräftig zu interpretieren, müssen Sie eine gute Vorstellung von der Art und Weise haben, wie ihre Schülerinnen und Schüler das Lernziel wahrnehmen, und auch davon, wie viel Anstrengung sie investieren müssen, um dieses zu erreichen. Sie sollten den Schülerinnen und Schülern viele Möglichkeiten geben, das Bemühen um das Erreichen von Zielen zu üben. Sie können diesen Prozess betreuen, indem Sie sie daran erinnern, eine Reihe von Teilzielen aufzustellen und eine Checkliste zu entwerfen, die ihnen hilft, die Qualität ihres Engagements und ihrer Verbindlichkeit während des Lösungsprozesses zu beobachten, zu bewerten und zu reflektieren.

Den Prozess des Bemühens um das Erreichen von Zielen zu reflektieren hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler Fragen nach den für das Erreichen verschiedener Teilziele notwendigen und hinreichenden Ressourcen stellen sollten. Zum Beispiel mag Stefano sich fragen: „Habe ich genügend Zeit, meine Geschichtshausaufgaben vor dem Essen fertig zu bekommen, wenn ich jeden Abschnitt zweimal lese und eine kurze Zusammenfassung schreibe?“ Die Reflektion nach der Aktivität über die aufgewendete Anstrengung ist unerlässlich, um bei den Schülerinnen und Schülern eine Bewusstheit zu schaffen über ihre Versuche, die Aufwendung von Anstrengung zu managen, und über die Ursachen, warum sie ihre Willensstärke nicht einsetzen. Indem Sie Ihre Schülerinnen und Schüler bitten, die Menge und Art der Anstrengungen, die sie in unterschiedliche Aufgaben investiert haben, zu vergleichen und gegenüberzustellen, können Sie ihnen helfen, ihre Theorie über Anstrengung zu entwickeln, und ihnen zur gleichen Zeit ermöglichen, Einsicht in ihre eigene Willensstärke zu gewinnen.

Literatur: Boekaerts (1997); Boekaerts (2001); Corno & Randi (1997); Niemivirta (1999); Skinner (1995).

8. Unterschiedliche Ziele unter einen Hut bekommen

Schülerinnen und Schüler sind beim Lernen engagierter, wenn die Ziele des Unterrichts mit ihren eigenen Zielen verträglich sind.

Forschungsergebnisse

Lehrer, Erzieher und Eltern sind überzeugt, dass neues Wissen und neue Fähigkeiten zu erwerben das wichtigste Ziel ist, das Schülerinnen und Schüler in einem schulischen Kontext anstreben sollten. Die Realität sieht anders aus. Jüngere Kinder betrachten die vom Lehrer festgelegten Lernziele nicht als die herausragendsten Ziele in ihrem Leben. Sie verfolgen genauso gut viele andere Ziele. Sie wollen zum Beispiel fair behandelt werden, einen Freundeskreis aufbauen,

mehr über ihre Lieblingsthemen erfahren und erträumte Partner zum Thema machen. Diese persönlichen Ziele spielen bei Motivationsprozessen eine entscheidende Rolle, indem sie ihren Inhalt, ihre Richtung und ihre Gewichtung festlegen. Neuere Erkenntnisse legen nahe, dass Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit in der Schule motivierter sind, wenn die schulbezogenen Ziele mit ihren eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen in Einklang stehen. Sandra zum Beispiel vergöttert ihre Lehrerin und benutzt sie als Rollenvorbild, da diese anerkennt, dass Sandra Krankenschwester werden möchte, und oft die Arbeit in der Schule mit diesem wichtigen Ziel in Verbindung bringt. Schülerinnen und Schüler, die bemerken, dass der Lehrer ihre persönlichen Ziele anerkennt, akzeptieren auch die Ziele des Lehrers leichter. Auf der anderen Seite rebellieren Schülerinnen und Schüler, die mitbekommen, dass ihre persönlichen Ziele ignoriert oder gar hintertrieben werden, gegen das System und betrachten den Lehrplan als außerhalb ihres „wirklichen“ Lebens stehend.

Lehrer und Eltern beschwerten sich oft, dass Schülerinnen und Schüler nicht die Ziele übernehmen, die sie für sie bereithalten, und dass sie nicht ihren gut gemeinten Ratschlägen folgen. Stefanos Vater zum Beispiel versucht ihn daran zu hindern, seine Hausaufgaben bei laufendem Radio zu machen, weil er glaubt, dass Musik Motivation und Leistung negativ beeinflusst. Die aktuelle Forschung unterstützt diese Ansicht nicht. Doch solche Interessenskonflikte führen zur Frustration von Stefanos Bedürfnis nach Selbstbestimmung. Oft versuchen Lehrer (und Eltern) ihre eigenen Ziele durchzusetzen und schüren so den Kampf des Kindes um Selbstbestimmung. Seit Jahrzehnten haben Schulen, Lehrer und Forscher Erziehungsziele auf Lernen und Leistung eingeengt, was nur die sozialen Ziele der Schülerinnen und Schüler frustrierte.

Auf die Motivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen

Schülerinnen und Schüler bringen ihre eigenen Ziele mit in die Klasse und wollen mit Ihnen verhandeln, wie, wann und mit wem sie ihre Lernziele erreichen. Es ist wichtig, dass Sie sich

vergegenwärtigen, dass Sie ihren Schülerinnen und Schülern viele Ziele überstülpen, soziale Ziele eingeschlossen (z.B. „Du musst alleine arbeiten, ohne die Unterstützung oder die Hilfe deiner Mitschüler!“ oder „Ihr müsst in Kleingruppen arbeiten und die Verantwortung für das Lernen eurer Gruppenmitglieder übernehmen!“). Ebenso bürden auch Gleichaltrige den anderen Schülerinnen und Schülern Ziele auf (z.B. „Nimm keine Notiz davon, wenn der Lehrer nach Freiwilligen fragt!“). Wenn Schülerinnen und Schüler mitbekommen, dass ihre eigenen Ziele nicht mit Ihren Zielen harmonieren, unternehmen sie Versuche, die Ziele des Lehrplans ihren eigenen Zielen anzugleichen. So mag zum Beispiel Sandra fragen: „Kann ich meine Hausaufgaben morgen abgeben, ich hatte nicht genug Unterlagen, sie vernünftig zu machen?“ Ähnlich bittet Stefano vielleicht: „Kann ich diese Aufgabe alleine bearbeiten, weil ich eine andere Meinung als der Rest meiner Gruppe habe?“ Wenn Sie diesen Bitten nachkommen, werden Ihre Schülerinnen und Schüler die Erfahrung von Selbstbestimmung machen. Die positiven Erkenntnisse und Gefühle, die Teil dieser Erfahrung sind, werden den Lernprozess unterstützen. Wenn Sie im Gegenteil diese Bitten abschlagen, werden sie einen Zielkonflikt erfahren und übernehmen vielleicht nicht die Verantwortung für das Erreichen der Ziele des Lehrplans. Viele Formen von unangemessenem Verhalten im Unterricht können mit Hilfe eines Zielkonflikts gedeutet werden. Sie werden flexibler mit unangemessenem Verhalten umgehen können, wenn Sie es als ein Signal dafür ansehen, dass ein herausragendes Ziel frustriert worden ist. Zum Beispiel sagt Stefano vielleicht: „Wie kann ich erfolgreich an einem Matheproblem arbeiten, wenn Sie von mir verlangen, dass ich Schülern helfe, die ständig Probleme bekommen?“ Ähnlich fragt Sandra vielleicht: „Warum dürfen wir die Aufgabe nicht zusammen machen?“ Es ist von Bedeutung, dass Sie sich klar machen, dass Ihre Schülerinnen und Schüler mit Respekt behandelt werden wollen. Sie erwarten von Ihnen, dass Sie ihnen erklären, warum Sie ihre Bitten abschlagen.

Literatur: Boekaerts (1998); Boekaerts (1999); Machr (1984); Wenzel (1996).

Schluss

Es ist schon oft geäußert worden, dass schlechter Unterricht die Motivation abtötet und dass guter Unterricht die besten Schüler aller Zeiten hervorbringt. Wenn Sie Ihre Schülerinnen und Schüler ermutigen wollen, ihre eigenen Lehrer zu werden und Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen zu entwickeln, dann müssen Sie über die Prinzipien Bescheid wissen, die motiviertes Lernen leiten. Die acht Prinzipien, die in diesem Heft angesprochen werden, lassen sich auf Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Ländern und Kulturen anwenden. Ich habe die Prinzipien so beschrieben, dass Sie in die Gründe Einsicht gewinnen können, warum Schülerinnen und Schüler im Kontext der Klasse zum Lernen motiviert sind oder nicht. Sie müssen allerdings diese Prinzipien noch dem örtlichen Kontext ihrer Klasse anpassen. Ich habe mich auf zwei Grundschüler, Stefano und Sandra, konzentriert und mich auf ihr Denken und Fühlen im mathematischen und sprachlichen Bereich bezogen, doch die Prinzipien sind nicht auf bestimmte Lehrpläne oder Altersgruppen eingeschränkt. Sie beziehen sich vielmehr auf allgemeine Aspekte motivierten Lernens, die quer über Schulfächer, Klassenstufen und Arten der Schulbildung gelten. Sie beleuchten die Einstellungen, Meinungen und Werte von Schülerinnen und Schülern und die Art, wie diese motivationalen Einstellungen das Lernen beeinflussen. Das Wissen um die motivationalen Einstellungen Ihrer Schülerinnen und Schüler wird Ihnen helfen, Lernumgebungen zu schaffen, die ihren psychologischen Bedürfnissen gut angepasst sind. Ihre Fähigkeit, Ihren Schülerinnen und Schülern zuzuhören und ihr Verhalten im Schulalltag zu beobachten, wird Ihnen hilfreich sein, Informationen darüber zu bekommen, was diese interessant, anspruchsvoll, langweilig und bedrohlich finden und warum sie diese Meinung haben. Die Bereitschaft, mit Ihren Schülerinnen und Schülern zu verhandeln und ihnen Selbstbestimmung zu gewähren, wird sie überzeugen, dass Sie aufrichtig daran interessiert sind, wie und warum sie lernen. Wenn Sie mit der Beobachtung beginnen wollen, ist es eine gute Vorgehensweise, wenn Sie eine, einen oder mehrere Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse auswählen, die ähnlich denken, fühlen und sich verhalten wie Stefano oder Sandra. Beobachten Sie diese Schülerinnen und Schüler in den nächsten Wochen und entdecken Sie, wie die acht Prinzipien zur Motivation, die in diesem Heft beschrieben sind, sich in Ihrer Klasse darstellen.

Literaturverzeichnis

- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction* (Tarrytown, NY), Bd. 7, Nr. 2, S. 151-186.
- Boekaerts, M. (1998): Boosting students' capacity to promote their own learning: a goal theory perspective. *Research dialogue in learning and instruction* (Exeter, GB), Bd. 1, Nr. 1, S. 13-22.
- Boekaerts, M. (1999): Coping in context: goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. In: Frydenberg, E. (Hg.): *Learning to cope: developing as a person in complex societies*, S. 175-197. Oxford, GB, Oxford University Press.
- Boekaerts, M. (2001): Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals. In: Frydenberg, E. (Hg.): *Beyond coping: meeting goals, visions and challenges*. Oxford, GB, Oxford University Press.
- Bruning, R./Horn, C. (2000): Developing motivation to write. *Educational psychologist* (Hillsdale, NJ), Bd. 35, Nr. 1, S. 25-37.
- Corno, L./Randi, J. (1997): Motivation, volition and collaborative innovation in classroom literacy. In: Guthrie, J./Wigfield, E. (Hg.): *Reading, engagement: motivating readers through integrated instruction*, S. 14-31. Newark, DE, International Reading Association.
- Covington, M.V. (1992): Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge, GB; New York, Cambridge University Express.
- Elliot, A.J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), Bd. 34, Nr. 3, S. 169-189.
- Guthrie, J.T./Solomon, A. (1997): Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), Bd. 32, Nr. 2, S. 95-103.
- Maehr, M.I. (1984): Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: Ames, R.E./Ames, C. (Hg.): *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*, S. 115-144. Dan Diego, CA, Academic Press.
- Niemivirta, M. (1999): Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, GB), Bd. 31, S. 499-513.
- Pintrich, P.R. (2001): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hg.): *Handbook of self-regulation*, S. 451-502. San Diego, CA, Academic Press.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (Washington, DC), Bd. 55, S. 68-78.
- Ryan, R.M./Gheen, M.H./Midgley, C. (1998): Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), Bd. 90, Nr. 3, S. 528-535.
- Skinner, E.A. (1995): *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Stipek, D.J. (1988): Motivation to learn: from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Turner, J.C./Meyer, D.K. (1998): Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications. In: Urdan, T./Maehr, M./Pintrich, P. (Hg.): *Advances in motivation and achievement: a research annual*, Bd. 11, S. 87-121. Greenwich, CT, JAI Press.
- Vermeer, H./Boekaerts, M./Seegers, G. (2000): Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behaviour. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), Bd. 92, Nr. 2, S. 308-315.

- Wentzel K.R. (1996): Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of early adolescence* (Thousand Oaks, CA), Bd. 16, Nr. 4, S. 390-406.
- Wlodkowski, R.J./Jaynes, J.H. (1990): *Eager to learn*. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers.