

Motivationstheorien im schulischen Kontext

2

Tina Hascher, Claudia C. Sutter-Brandenberger und Eliane Liechti

1. Ein kurzer Einblick in die lange Geschichte der Motivationsforschung – Motivationstheorien im Überblick

Motivation bezeichnet ein psychologisches Konstrukt, das die *Warum*-Frage des menschlichen Handelns möglichst gut beschreiben und erklären will: Warum handelt ein Mensch, wie er es tut? Motivation beeinflusst unter anderem die Zielrichtung, die Ausdauer und die Intensität des Verhaltens (Heckhausen, 1989; Rheinberg, 2008; Schiefele, 2009). Motivation steht folglich für die Ursachen oder Gründe menschlichen Verhaltens (siehe im Überblick Krapp & Hascher, 2014a, b).

Die Frage, was Motivation ist und was Menschen motiviert, wurde bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts untersucht. Allerdings war damals der Begriff *Motivation* noch nicht gebräuchlich, sondern es wurden Alltagsbegriffe wie Anstrengungsbereitschaft, Strebung, Bedürfnis usw. oder Fachbegriffe aus der Biologie wie Trieb oder Instinkt verwendet. Im Verlauf der Zeit haben sich die zentralen Themenstellungen und Theorien der psychologischen Motivationsforschung immer wieder verändert (Puca, 2009; Heckhausen, 1989, 2006). Auf einer relativ allgemeinen Betrachtungsebene lassen sich drei Motivationstheorien unterscheiden, die eine zentrale Rolle gespielt haben:

- (1) personenzentrierte Ansätze,
- (2) umweltzentrierte Konzepte und
- (3) interaktionistische Zugänge.

(1) Bis Mitte des letzten 20. Jahrhunderts war die zentrale Annahme, dass Handlungen durch die Persönlichkeitsstruktur des Menschen, im Konkreten durch bestimmte angeborene, motivationale Dispositionen, geprägt sind. Namhafte Psychologen wie William James (1842-1910), Sigmund Freud (1856-1939) oder Gordon Allport (1897-1967) versuchten, ein umfassendes Bild vom Aufbau der Person (Lersch, 1938) und der Struktur des menschlichen Motivationssystems zu erstellen. William McDougall (1871-1938) versuchte, das menschliche Motivsystem aufzuschlüsseln. Die damals

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45596>



neuen evolutionstheoretischen Erkenntnisse von Charles Darwin (1809-1882) weckten in ihm die Überzeugung, dass (auch) der Mensch über eine Grundausstattung an Instinkten beziehungsweise Neigungen verfügt, die man durch systematische Beobachtung identifizieren und voneinander abgrenzen kann. Unter Instinkten verstand er angeborene, generelle Dispositionen, die auf kognitiven (Wahrnehmungen), affektiven (Emotionen) und motorischen Teilprozessen aufbauen und das menschliche Handeln motivieren und steuern. Diese auf dem Instinktverständnis der Biologie basierende Theorie konnte sich jedoch nicht halten, weil sich menschliche Instinkte nicht eindeutig identifizieren und voneinander abgrenzen ließen und die Kontroversen über die Anwendung des Instinktverständnisses in der Humanwissenschaft zu seiner Ablehnung als psychologisches Motivationskonstrukt führte. Eine weitere bedeutsame Motivationsklassifikation stammt von Henry Murray (1893-1988). Ähnlich wie McDougall wollte er die im Alltag beobachtbaren vielfältigen menschlichen Bestrebungen auf eine begrenzte Zahl grundlegender motivationaler Dispositionen zurückführen. Er unterschied deshalb zwischen primären, biologisch-viszerogenen Bedürfnissen wie Nahrung oder Sexualität und sekundären, psychogenen Bedürfnissen wie Leistung, Selbstbestimmung oder sozialer Anschluss. Ebenfalls differenzierte er zwischen positiven (aufsuchenden) und negativen (meidenden) Bedürfnissen. Seine Ideen hatten großen Einfluss auf die spätere Theoriebildung der Leistungsmotivationsforschung sowie der heute aktuellen Selbstbestimmungs- und Interessentheorie, so zum Beispiel das Konzept der grundlegenden psychogenen Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2002). Abraham Maslow (1908-1970), ein Mitbegründer der *Humanistischen Psychologie*, entwickelte ein weiteres, historisch bedeutsames Motivationsmodell, in dem er verschiedene Bedürfnisse menschlicher Existenz mit der lebensgeschichtlichen Entwicklung des Menschen verknüpfte: Im Säuglingsalter stehen physiologische Bedürfnisse und für Kleinkinder Sicherheitsbedürfnisse im Vordergrund. Später folgen die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und nach Selbstachtung. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ist in dieser hierarchischen Abfolge ganz oben angesiedelt und tritt relativ spät in Erscheinung, bestimmt aber dann die Motivation des Menschen über die gesamte Lebenszeit. Ein grundlegender Gedanke in Maslows Theorie war die These von der Vorrangigkeit niederer Bedürfnisse gegenüber den Bedürfnissen auf höherer Stufe. Erst wenn die jeweils rangniedrigeren Bedürfnisse hinreichend erfüllt sind, sei der Mensch auch in der Lage, sich Tätigkeiten zuzuwenden, die der Befriedigung ranghöherer Bedürfnisse dienen. Maslows Modell wird zwar in der allgemeinen psychologischen Ratgeberliteratur noch immer häufig zitiert, in heutigen wissenschaftlichen Diskussionen spielt es jedoch kaum noch eine Rolle, da kritisiert wird, dass

zentrale Begriffe wie Selbstachtung und Selbstverwirklichung nicht eindeutig genug definiert sind und es deshalb nicht möglich ist, die Gültigkeit der theoretischen Aussagen empirisch zu überprüfen (Heckhausen, 1989, S. 70 ff). Sowohl die phänomenologischen Eigenschaftstheorien der Motivation als auch die klassischen Bedürfnistheorien verloren in der Mitte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung, da sich ein stark methodisches Interesse an der Messbarkeit motivationaler Phänomene entwickelte. Beispielsweise stellte Raimond Cattell (1905-1988) ein Strukturmodell der menschlichen Persönlichkeit (16-Faktorenmodell) vor, welches die Gesamtheit aller Eigenschaften fünf globalen Faktoren zuordnet: Extraversion, Unabhängigkeit, Ängstlichkeit, Selbstkontrolle und Unnachgiebigkeit. Der von ihm entwickelte Persönlichkeitstest wird auch heute noch verwendet.

(2) Die umweltzentrierten Konzepte betonten, dass Motivation auf vielfältige Weise von der Umwelt beziehungsweise von situativen Faktoren bestimmt wird. Bedeutsame Forscher der klassisch behavioristischen Lern- und Verhaltenstheorien waren Edward Thorndike (1874-1949), Clark Hull (1884-1952) und Burrhus Skinner (1904-1990). In diesen Theorien wurden Gewohnheiten als Resultate von Stimulus-Reaktion-Verbindung definiert. Motivation wurde entsprechend als eine durch äußere Reizeinflüsse erworbene und stabilisierte Verhaltenstendenz interpretiert, die auf Zuwendungs- und Vermeidungsreaktionen basiert. Diese behavioristischen Leitideen wurden in den nachfolgenden Forschungsgenerationen zum Teil verändert und weiterentwickelt. So wurde in der Lerntheorie von Edward Tolman (1868-1959) erstmals die Rolle von Erwartungen thematisiert, die bis heute in den kognitiven Motivationstheorien eine zentrale Rolle spielen. Zudem wurde auf die wichtige Funktion von erworbenen Furchtreaktionen und die Bedeutung von Angst hingewiesen: Mowrer (1939, 1960) beschrieb sowohl ausführlich das Phänomen des *Meidungslernens* (Lernen aus Furcht) als auch die Hoffnung als eine Emotion mit positiver Wirkung. Seinem Modell entsprechend werden Situationen, die Furcht oder Enttäuschung auslösen, gemieden und Situationen der Hoffnung oder Erleichterung aufgesucht.

(3) Für die interaktionistischen Zugänge, welche die menschliche Motivation unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen von Personen- und Umweltfaktoren erklären, legte der Gestaltungspsychologe Kurt Lewin (1890-1947) den Grundstein. Er plädierte für eine ganzheitliche Interpretation menschlichen Verhaltens unter Berücksichtigung der jeweiligen psychologischen Gesamtsituation, dem sogenannten *Lebensraum*. Seine Überlegungen mündeten in die bekannte Verhaltensgleichung $V=f(P,U)$, wonach menschliches Verhalten stets als Funktion von Person- und

Umweltfaktoren zu interpretieren sei. Seinen Ansätzen kam eine zentrale Bedeutung für die spätere, von David McClelland (1917-1998) und John William Atkinson (1923-2003) begründete kognitiv-handlungstheoretische Motivationsforschung zu.

Basierend auf diesen historischen Anfängen der Motivationsforschung lassen sich heute zwei übergeordnete Forschungsparadigmen unterscheiden:

- (1) die Aufklärung der Wirkungsweise motivationaler Faktoren im unmittelbaren Handlungsvollzug respektive kognitiv-handlungstheoretische Motivationsmodelle und
- (2) die Untersuchung der Bedeutung motivationaler Dispositionen für die Struktur und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit respektive dynamische Persönlichkeits-Konzepte.

(1) Der erste Themenfokus *Motivation und Handlung* wird von den sogenannten Erwartungs-Wert-Theorien akzentuiert. Kerngedanke dieser Theorien ist, dass die Stärke der Motivation in erster Linie von zwei Faktoren abhängt, nämlich der Erfolgserwartung (E) und dem Wert (W), der mit dem Handlungsergebnis (=Zielrealisierung) antizipiert wird. Zentrale Theorien dafür sind die Handlungskontrolltheorie von Julius Kuhl (1983), das klassische Erwartungs-Wert-Modell und das Rubikon-Modell von Heinz Heckhausen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Heckhausen, 1989).

(2) Der zweite Themenfokus *Motivation und Persönlichkeit* stellt ins Zentrum, dass Motivation mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist und Wechselwirkungen zwischen motivationalen und emotionalen Prozessen bestehen. Zu den wenigen Motivationstheorien, die sich auf empirischer Grundlage mit den vergleichsweise komplexen Relationen zwischen Motivation, Emotion und Persönlichkeitsentwicklung befassen, zählen die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001) und die Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard Ryan (1985, 1993, 2002).

Dieser kurze historische Abriss zeigt, dass der Prozesscharakter des motivationalen Geschehens immer stärker in den Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen rückte. Unterschiedlich entwickelt haben sich auch die zugrundeliegenden Menschenbilder durch eine Abkehr von behavioristischen Mechanismen hin zum selbstbestimmenden Menschen. Die heutigen Theorien sind zudem umfassender gestaltet und basieren auf

empirischen Erkenntnissen. Zu beachten ist auch die wechselseitige Relation von Motivation und Entwicklung (siehe auch Krapp & Hascher, 2014a, b). Diese kann gemäß Heckhausen (2006) aus zwei Perspektiven betrachtet werden: (a) Wie verändert sich die Motivation über die Lebensspanne und welche Faktoren wirken auf diesen Entwicklungsverlauf? (b) Welchen Einfluss übt die Motivation auf die Persönlichkeitsentwicklung aus? Aus diesen allgemeinen Perspektiven lassen sich für die Praxis zum Beispiel folgende relevante Fragestellungen ableiten: Welche Rolle kommt Lehrpersonen bei der motivationalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu? Welchen Einfluss hat die Motivation auf den Lernerfolg und die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern? Wie gestaltet eine Person ihre eigene Entwicklung mit, indem sie sich zum Beispiel ganz bewusst für oder gegen bestimmte Entwicklungspfade (z. B. Ausbildungswege) entscheidet?

2. Motivationstheorie im Fokus: die Selbstbestimmungstheorie

Eine der prominentesten Motivationstheorien ist seit einigen Jahren die Selbstbestimmungstheorie (kurz SDT) von Edward Deci und Richard Ryan (1993). Die SDT besteht aus fünf Teil-Theorien, die jeweils unterschiedliche motivationale Phänomene erklären:

(1) Die *Theorie der organismischen Integration* (Organismic Integration Theory) geht über die traditionelle Differenzierung zwischen intrinsischer (selbstbestimmter) oder extrinsischer (fremdbestimmter) Motivation hinaus. Sie postuliert vier Formen extrinsisch motivierten Verhaltens, die sich im Grad ihrer Selbstbestimmung unterscheiden und auf einem Kontinuum zwischen den Polen intrinsische Motivation (=Prototyp selbstbestimmten beziehungsweise autonomen Handelns) und Amotivation (=Fehlen von Motivation; Handeln ohne Verfolgen von Zielen, weder mit Intension noch mit Kontrolle) liegen (Deci & Ryan, 1993, 2002):

(a) Die *integrierte Handlungsregulation* gilt neben der intrinsischen Motivation (eine Schülerin lernt aus Interesse und Freude an den Lerninhalten) als diejenige Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Ausmaß an Selbstbestimmung. Diese Form steht am Ende des Internalisierungsgeschehens und resultiert aus der Identifikation mit und der Integration von Werten, Zielen, Handlungen und Normen in das eigene Selbst (eine Schülerin lernt, weil sie sich mit den Lernzielen ganz identifiziert). Entsprechend liegt die Handlungsursache in der Person selbst.

(b) Bei der *identifizierten* Regulation wird eine Handlungs- oder Verhaltensweise aufgrund persönlicher Wertschätzung und Relevanz ausgeführt (die Schülerin lernt, weil sie die Lerninhalte persönlich für wichtig oder wertvoll erachtet) und die Handlungsursache ist entsprechend beim Individuum verortet.

(c) Liegt eine *introjizierte* Handlungsregulation vor, erfolgen die Handlungen aufgrund eines inneren Drucks und dienen der Selbstachtung (die Schülerin lernt, um beispielsweise ein schlechtes Gewissen zu vermeiden). In diesem Fall besteht zwar kein äußerer Zwang (wie bei der extrinsischen Motivation), denn die Verhaltensweise oder Handlung wird als von innen kontrolliert erlebt, der Ort der Handlungskontrolle wird jedoch als external wahrgenommen.

(d) Bei der *externalen* Motivation wird eine Handlung oder eine Verhaltensweise aufgrund äußeren Drucks vollzogen, beispielsweise um Belohnungen (z. B. gute Noten) zu erhalten oder negative Konsequenzen wie Bestrafungen (z. B. schlechte Noten) zu vermeiden. External reguliertes Verhalten ist fremdbestimmtes und von außen kontrolliertes Handeln (Deci & Ryan, 1993, 2002).

(2) Die unter (1) beschriebenen Internalisierungs- und Integrationsprozesse sind mit der *Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse* (Basic Psychological Needs Theory) verknüpft. Deci und Ryan (1993) identifizierten drei grundlegende psychologische Bedürfnisse, deren Befriedigung als *Quelle* intrinsisch motivierter Verhaltensweisen erachtet wird (Bieg & Mittag, 2009; Reeve, 2012; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006): die Bedürfnisse nach Autonomie, nach Kompetenz und nach sozialer Eingebundenheit.

(a) Das Bedürfnis nach *Autonomie* beschreibt das Bestreben einer Person, sich als eigenständig handelnd zu erleben und die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns selbst bestimmen zu können. Autonomieunterstützung kann sowohl durch die Reduktion von Kontrolle, das Bereitstellen von Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Förderung der Selbstaktivierung erfolgen, als auch durch die Verdeutlichung von Relevanz (Bieg & Mittag, 2009). Zentral im Hinblick auf das Erleben von Autonomie im schulischen Kontext ist die Passung von persönlichen Zielen und der gebotenen Unterrichts- und Aufgabensituation (Hagenauer, 2011). Das heißt, als bedürfniskonform können nur jene Lerninhalte empfunden werden, deren Relevanz Schülerinnen und Schüler für sich selbst (bezüglich ihrer eigenen Ziele, Wünsche oder Bedürfnisse) erkannt haben. Im Hinblick auf

autonomieunterstützendes Lehrerverhalten kann dies etwa durch das Hervorheben von Alltagsrelevanz im Unterricht erfolgen.

(b) Das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* beschreibt den Wunsch eines Individuums, sich selbst als wirksam wahrzunehmen und dabei gegebene Anforderungen aus eigener Kraft selbstständig bewältigen zu können (Krapp, Geyer, & Lewalter, 2014). Im schulischen Kontext kann durch positives, informatives und individualisiertes Feedback sowie durch transparente und faire Lern- und Leistungsanforderungen zum Kompetenzerleben beigetragen werden (Bieg & Mittag, 2009).

(c) Das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* basiert auf der Identifikation mit Personen und besagt, dass Menschen ein starkes Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten haben. Sie möchten sich mit ihrer sozialen Umgebung verbunden fühlen und von dieser anerkannt werden. Im Schulkontext sind hier oftmals der Klassenverband und Freundschaften zwischen Schülerinnen und Schülern relevant. Ebenfalls tragen gute Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen zur sozialen Eingebundenheit bei (Bieg & Mittag, 2011).

Die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse ist für die Selbstbestimmungstheorie von zentraler Bedeutung, weil sie eine Antwort auf die Frage liefert, *weshalb* Individuen bestimmte Handlungsziele verfolgen beziehungsweise weshalb bestimmte Handlungsziele motivierend sind (Deci & Ryan, 1993). Es wird davon ausgegangen, dass Individuen deshalb bestimmte Ziele verfolgen, weil sie damit ihre Bedürfnisse befriedigen können; entsprechend geht die Befriedigung dieser Bedürfnisse mit einem positiven Erleben einher und ermöglicht die Entwicklung der selbstbestimmten Motivation.

(3) Die *Theorie der Zielinhalte* (Goal Contents Theory) beschäftigt sich mit der Frage, *was* Individuen anstreben. Diese Teiltheorie entstand aus der Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Zielen oder Aspirationen sowie aus der Erkenntnis, dass der Zielinhalt die Motivation unterschiedlich beeinflusst. Während eine intrinsische Zielorientierung (z. B. im Hinblick auf die persönliche Entwicklung oder das Vertiefen zwischenmenschlicher Beziehungen) die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse und somit das psychologische Wohlbefinden fördert, unterdrücken extrinsische Ziele (materieller Erfolg, Beliebtheit und Status fördern) die Befriedigung dieser Bedürfnisse und laufen einer selbstbestimmten Motivation zuwider. Zentral im Hinblick auf die Erfüllung der psychologischen

Grundbedürfnisse ist also weniger, ob die Ziele letztendlich erreicht werden, sondern vielmehr, *welche* Ziele in erster Linie angestrebt werden (Reeve, 2012). Wollen Schülerinnen und Schüler vor allem deshalb gute Noten erreichen, um besser zu sein als die anderen in der Klasse, hemmt das die Entwicklung der selbstbestimmten Motivation.

(4) Gemäß der *kognitiven Evaluationstheorie* (Cognitive Evaluation Theory) sind insbesondere die Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben unmittelbar mit der intrinsischen Motivation verknüpft. Jegliche kontextuelle, externe Ereignisse (z. B. Belohnung, Lob, positives Feedback), welche diese Bedürfnisse beeinflussen, wirken entsprechend zwangsläufig auch auf die intrinsische Motivation. Sie haben dabei zwei Funktionen inne: eine kontrollierende und eine informative Funktion (Reeve, 2012):

(a) Der kontrollierende Aspekt eines externen Ereignisses übt Druck auf Individuen aus, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen oder ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (z. B. wird einer Schülerin gesagt: »Wenn du pünktlich zum Unterricht erscheinst, bekommst du ein spezielles Privileg.«). Das heißt, Individuen erleben eine Belohnung als kontrollierendes Ereignis, selbst wenn diese Belohnung im Gegenzug für ein normenkonformes Verhalten angeboten wird, was zu einer Reduktion der intrinsischen Motivation führt (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2012).

(b) Der informative Aspekt eines externen Ereignisses wird beispielsweise durch kompetenzorientiertes Feedback realisiert. Individuen erleben eine Belohnung dann als informativ, wenn die Belohnung zur Vermittlung kompetenten oder verbesserten Arbeitens eingesetzt wird (z. B. erhält die Schülerin ein besonderes Privileg, weil sich ihre Pünktlichkeit verbessert hat). Solch kompetenzsteigernde externe Ereignisse erhöhen die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2012).

(5) Die *Kausalitätsorientierungstheorie* (Causality Orientations Theory) hebt individuelle Unterschiede in der Art und Weise, wie sich Individuen motivieren, hervor. Kernaussage dieser Teiltheorie ist, dass sich Individuen darin unterscheiden, wie sehr sie ihr Verhalten an Autonomie beziehungsweise Selbstbestimmung oder Kontrolle orientieren. Während einige Individuen dazu neigen, sich auf autonome und selbstbestimmte Orientierungshilfen (z. B. Interessen, persönliche Ziele oder Werte) zu stützen (um etwa ihr schulisches Engagement zu stärken), verlassen sich andere Individuen eher auf kontrollierende Orientierungshilfen (z. B. Umweltanreize oder soziale Vorschriften) (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2012).

Diese fünf Teiltheorien ergänzen sich gegenseitig und sind miteinander verbunden, indem sie organismische und dialektische Annahmen bezüglich der menschlichen Motivation (Organismic Integration Theory) teilen sowie sich auf das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Basic Psychological Needs Theory) beziehen. Als organismisch wird die SDT deshalb bezeichnet, weil ihr eine »fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung postuliert wird« [...] (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Dialektisch ist die SDT insofern, als ihr eine »permanente interaktive Beziehung zwischen diesem organismischen Integrationsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt unterstellt wird« (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Im Zentrum der SDT steht das individuelle Selbst als »das sich ständig ändernde Produkt von Prozessen und Strukturen dieser organismischen Dialektik« (Deci & Ryan, 1993, S. 223).

3. Kritische Würdigung

Gegenüber den Theorien, die sich am Paradigma der kognitiv-handlungstheoretischen Forschungstradition orientieren und die Motivation primär hinsichtlich ihrer Funktion für die Handlungssteuerung interpretieren, nimmt die Selbstbestimmungstheorie (SDT) eine deutlich breitere Perspektive ein. Sie bietet mit ihren fünf Teiltheorien vielfältige Anregungen für die motivationale Gestaltung des Schulalltags, von denen an dieser Stelle vor allem drei Aspekte hervorgehoben werden sollen:

(1) Die SDT fördert unser Verständnis für die individuellen Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Lernenden durch eine Unterscheidung in verschiedene Formen der fremdbestimmten Motivation (*Theorie der organismischen Integration*) und unterschiedliche Bedeutungszuschreibung (*Kausalitätsorientierungstheorie*). Damit gibt sie Lehrpersonen Hinweise für eine differenzierte Diagnostik im Unterricht sowie Ideen für individuelle Motivationsförderung durch didaktische beziehungsweise fachdidaktische Methoden wie die Anpassung des Schwierigkeitsgrads von Aufgaben. Auch werden die Ziele für eine Motivationsförderung deutlich: Insbesondere die auf einem Endpunkt des Kontinuums angesiedelten, intrinsisch motivierten Handlungsweisen erweisen sich besonders erstrebenswert, da sie eine wichtige Grundlage für Lern- und Entwicklungsprozesse darstellen (Bieg & Mittag, 2009) und mit einer höheren Qualität des Lernens verbunden sind (Schiefele & Schreyer, 1994). Noch zu wenig weiß man allerdings darüber, welche wirksamen Möglichkeiten Lehrpersonen haben, die motivationale Orientierung der Schülerinnen und Schüler

positiv zu beeinflussen. Wie wichtig deren Einfluss ist, konnten beispielsweise Brandenberger, Hagenauer und Hascher (2018) zeigen: In einer Interventionsstudie profitierten Schülerinnen und Schüler vor allem dann von einer spezifischen Motivationsförderung im Mathematikunterricht, wenn auch ihre Lehrpersonen an einer entsprechenden Weiterbildung teilnahmen. Zudem scheint es eine Utopie, dass Lernende in Bezug auf alle Fächer und Inhalte eine möglichst selbstbestimmte Motivation aufweisen. Die Kenntnis der unterschiedlichen Motivationsformen könnte aber insbesondere für ältere Schülerinnen und Schüler hilfreich für die Reflexion ihres Lernverhaltens (etwa im Kontext des selbstregulierten Lernens) und auch für die Regulation ihrer Motivation sein.

(2) Das Konzept der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (*Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse*) hilft dabei, die kontextuellen Faktoren auf ihre motivationale Qualität zu überprüfen. So können bei der Gestaltung von Lernumgebungen die Bedürfnisse als Hintergrundfolie wirken, damit eine möglichst gute Passung zwischen den Lehr- und Lernzielen gelingt und negative Lernemotionen wie Langeweile vermieden werden können. Zu berücksichtigen sind dabei auch die individuellen Ziele (*Theorie der Zielinhalte*). Variablen mit zentraler Bedeutung sind beispielsweise konstruktives Feedback und die kriterienbezogene (kriteriale) Bezugsnormorientierung. In diese Richtung zielen auch die Aussagen der *kognitiven Evaluationstheorie*, die darauf hinweist, dass die Unterrichtsgestaltung (als externes Angebot) unterschiedlich interpretiert werden kann und verschiedene Strategien, erwünschtes Lernverhalten zu erzielen, zu jeweils anderen motivationalen *Nebeneffekten* führen können. Kritisch anzumerken ist die starke Fokussierung auf genau diese drei psychologischen Grundbedürfnisse. Damit besteht die Gefahr, dass andere Bedürfnisse etwa nach einer gerechten Behandlung in den Hintergrund treten oder Werte aus anderen Kulturkreisen unberücksichtigt bleiben.

(3) Die SDT weist eine hohe Übereinstimmung mit Kriterien der Unterrichtsqualität wie kognitive Aktivierung, schülerbezogene Unterstützung im Lernprozess oder ein positives Sozialklima auf. Unterrichtsgestaltung lässt sich deshalb mit Bezug auf die psychologischen Grundbedürfnisse reflektieren und gibt Anregungen für eine Weiterentwicklung und Verbesserung. Sie berücksichtigt zudem die Dialektik des Schulalltags, nämlich zwischen den Schülerinnen und Schülern als aktive, entwicklungsorientierte Individuen und den formalisierten sozialen Kontexten, welche die Bestrebungen von Individuen, ihre Erfahrungen ins kohärente Selbst zu integrieren, unterstützen oder hemmen können. Ein klassischer Indikator für eine einengende

Wirkung ist das Absinken der Lernmotivation im Verlauf der Schuljahre (Eccles et al., 1993; Fend, 1997; Gnambs & Hanfstingl, 2015). Allerdings gibt sie nur wenige Hinweise darauf, wie diese Dialektik aufgelöst beziehungsweise wie mit ihr umgegangen werden kann – sieht man von dem Postulat der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse ab. Für Lehrpersonen ist diese Dialektik im Schulalltag kaum aufzulösen, weil sie nicht nur von deren individuellen Möglichkeiten abhängt, sondern zu einem großen Teil strukturell bedingt ist (etwa durch die Gestaltung des Schulsystems und der Curricula).

Literatur

- Bieg, S., & Mittag, W. (2009). Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsempfindungen für die selbstbestimmte Lernmotivation 1. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 117–142.
- Bieg, S., & Mittag, W. (2011). Leistungsverbesserungen durch Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation. In M. Dresel & L. Laemme (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (Vol. Talentförderung - Expertisenentwicklung - Leistungsexzellenz, Bd. 9, S. 219-236). Münster: LIT.
- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 295–317.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3–33.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2015). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (2006). Entwicklungslinien der Motivationsforschung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S. 235-253). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Krapp, A., Geyer, C., & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. *Pädagogische Psychologie*, 6, 193–222.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2014a). Die Erforschung menschlicher Motivation. In: L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie. Lehrbuch* (S. 234-251). Heidelberg: Springer.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2014b). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In: L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie. Lehrbuch* (S. 252-281). Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Lersch, P. (1938). *Der Aufbau des Charakters*. München: Barth.

- Mowrer, O. H. (1939). Stimulus Response theory of anxiety. *Psychology Review*, 46, 553–565.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Puca, R. M. (2009). Historische Ansätze der Motivationspsychologie. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 109–119). Göttingen: Hogrefe.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 152–177). Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1–13.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.