

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 86 (1999)
Heft: 10: Motivation

Artikel: Lernmotivation in Schweizer Schulzimmern : Lernmotivation : was ist das eigentlich?
Autor: Buff, Alex
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533364>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Lernmotivation in Schweizer Schulzimmern

Lernmotivation: Was ist das eigentlich?

Aus welchen Gründen lernen Schülerinnen und Schüler? Gibt es Unterschiede zwischen den Fächern? Alex Buff befragte 510 Jugendliche des fünften, achten und elften Schuljahres. In den letzten beiden Abschnitten verweist er auf die Wichtigkeit des sozialen Kontextes für die Motivation.

Ein Einblick und ein kleiner Ausblick

Lernmotivation entpuppt sich als etwas, das recht unterschiedlich verstanden wird.

Gespräche über die (fehlende) Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern gehören zum Alltag all jener, die sich mit Schule und Unterricht befassen. Auf die Frage, was denn Lernmotivation nun eigentlich sei, wird es nicht selten schlagartig ruhig. Es muss nachgedacht werden über das, worüber man vorher intensiv und ganz selbstverständlich diskutiert hatte. In den Antworten, die nach einiger Zeit gegeben werden, entpuppt sich Lernmotivation als etwas, unter dem recht Unterschiedliches verstanden wird. Im Kern handelt es sich meist um Dinge wie Mitarbeit im Unterricht, Bemühen, Anstrengung, womit aber eher die Folgen von Lernmotivation angesprochen sind. Alltagssprachlich geht es bei der Motivation, wie *Rheinberg* ausführt, um eine Grösse, die in ihrer Stärke variiert und die dem angestregten, ablenkungsfreien Zielstreben einer Person zugrunde liegt. Unter Lernmotivation versteht *Schiefele* den «... Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen» (S. 50). Unterschieden wird zwischen Lernmotivation als aktuellem Zustand in einer ganz spezifischen Situation und Lernmotivation, im Sinne einer motivationalen Orientierung, die in zeitlich begrenzter Form wiederholt und in typischer Weise auftritt. Ein Schüler ist z.B. in einem Fach *generell geneigt* sich einzubringen, sich anzustrengen, sein Bestes zu geben. Wie *Schiefele* weiter ausführt, besagt die Definition lediglich, dass eine Person den aktuellen oder wiederholten Wunsch zu lernen hat, und es bleibt offen, aus welchen Gründen, mit welcher Zielsetzung eine Person zu lernen beabsichtigt. Dem sind wir in der nachfolgend dargestellten Studie nachgegangen.

An der Studie beteiligten sich 510 Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler aus 29 Klassen: 162 aus der Primarschule (5. Schuljahr, 8 Klassen), 172 aus der Sekundarstufe I (8. Schuljahr, 9 Klassen, je drei davon aus Realschule, Sekundarschule und Progymnasium), 176 aus der Sekundarstufe II (11. Schuljahr, 12 Klassen, je sechs aus Gymnasium und Berufsmittelschule). Die Wahl fiel auf die 5., 8. und 11. Klassenstufe, weil zu diesen Zeitpunkten im Normalfall keine wichtigen Laufbahnentscheide (wie z. B. Selektion, Schulaustritt) anstehen bzw. diese bereits mehr als ein Jahr zurückliegen. Kern der Erhebung war die Frage zu den Gründen des eigenen Engagements in verschiedenen

Fächern: Mathematik, Deutsch, Französisch, Lieblingsfach. Französisch wurde in der Primarschule und in der Realschule nicht erhoben, weil es in den einbezogenen Klassen kein Promotionsfach war. Auf die bewusst möglichst neutral formulierte Einleitungsfrage (XX steht für ein bestimmtes Fach): «Wenn du für XX etwas machst, warum tust du das dann?», hatten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, maximal drei (beim Lieblingsfach vier) Gründe in eigenen Worten anzugeben. Die Gründe waren als Satzergänzungen zu nennen. Die Einleitung lautete: «Ich mache für XX etwas, weil ...». Die rund 4400 Antworten wurden anschliessend anhand eines 11 Kategorien (plus Restkategorie) umfassenden Rasters kodiert.¹

Aus welchen Gründen lernen sie eigentlich?

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der Antworten auf die verschiedenen Kategorien für das Lieblingsfach einerseits sowie die Promotionsfächer Mathematik, Deutsch und Französisch andererseits. 100% entsprechen jeweils dem Total der Nennungen in einer Spalte, d. h. Schülerinnen und Schüler mit mehr als einer Antwort sind entsprechend mehrmals berücksichtigt:

| | Liebblings- fach N = 1376 | Promotions- fächer N = 3033 |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| (1) Positives Erleben und Interesse Enthalten sind hier Äusserungen, in denen Interesse am Fach oder positive Emotionen in Verbindung mit dem Fach zum Ausdruck gebracht werden. | 33,8% | 17,6% |
| (2) Positives Erleben im Handlungsvollzug Entscheidend ist hier, dass positives Erleben explizit (oder implizit) mit Handlungen in Bezug gebracht wird. | 9,0% | 3,6% |
| (3) Bedeutsamkeit, Nutzen (persönlich, aktuell) Dem Lernen bzw. der Kompetenz (gut sein) wird hier und jetzt persönliche Relevanz zugesprochen bzw. mit dem Lernen / der Kompetenz wird eine persönliche Zielsetzung verbunden («um zu» u. ä.), und es wird ein expliziter Bezug zur eigenen Person gemacht («ich», «mir» usw.). | 15,1% | 10,0% |
| (4) Bedeutsamkeit, Nutzen (persönlich, zukunftsbezogen) Siehe (3). Die zeitliche Orientierung ist zukunftsgerichtet. | 9,2% | 12,2% |
| (5) Bedeutsamkeit, Nutzen (allgemein) Im Unterschied zu (3) und (4) fehlt der Bezug zur eigenen Person. «Man» hält etwas für wichtig und nützlich. | 13,9% | 13,6% |
| (6) Kompetenzerweiterung Hierunter fallen Äusserungen, in denen der Wille zur | 5,2% | 12,3% |

Verbesserung der eigenen Kompetenz verglichen mit dem Ist-Zustand deutlich wird. Mit dieser Kompetenzerweiterung wird jedoch kein weiterer Nutzen («um zu» u. ä.) verknüpft, der über die Verbesserung der Kompetenz hinausgeht.

| | | |
|---|------|-------|
| (7) Selbstdiagnose Es geht hier um das Bedürfnis, zu Informationen hinsichtlich seiner eigenen Kompetenz zu gelangen, oder es werden positive oder negative Selbsteinschätzungen zum Ausdruck gebracht. | 5,9% | 4,3% |
| (8) Persönliche Relevanz von Noten Gute bzw. keine schlechten Noten, Zeugnisse zu haben, stellt ein persönliches Anliegen dar. | 2,5% | 6,6% |
| (9) Ehrgeiz und Ansehen Der Vergleich mit anderen bzw. die eigene Person in den Augen der anderen steht hier im Vordergrund. | 0,4% | 0,4% |
| (10) Druck, Zwang und Erwartungen Diese Kategorie umfasst Äusserungen, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass Druck, Zwang (u. a. Prüfungen, Promotionen, Remotionen) oder Erwartungen von Drittpersonen die Quelle des schulischen Engagements darstellen. | 3,3% | 15,1% |
| (11) Gratifikationen und Sanktionen Es geht hier um Gewinn bzw. Erhalt von etwas Angenehmem oder um (drohende) Applikation von etwas Unangenehmem bzw. den (drohenden) Verlust von etwas Angenehmem. In diese Kategorie fallen Äusserungen, die sich auf Lob, Tadel, materielle Dinge oder Zeugnisse und Noten (allgemein) beziehen. | 0,6% | 2,9% |
| Rest | 1,1% | 1,4% |

Was bei der Betrachtung der Tabelle auffällt, sind die Unterschiede zwischen dem Lieblingsfach und den Promotionsfächern. Deutlich wird dies vor allem in den beiden ersten und den beiden letzten Kategorien. Im Lieblingsfach sind es vor allem positives Erleben (u. U. im Handlungsvollzug) und Interesse, welche die Schülerinnen und Schüler für ihr schulisches Engagement als ausschlaggebend ansehen. Mit rund 43% aller Äusserungen sind diese Kategorien hier deutlich stärker besetzt als in den Promotionsfächern. Dass auch in den Promotionsfächern rund jede fünfte Antwort in diese beiden Kategorien fällt, lässt vermuten, dass auch hier in vielen Fällen aus Freude, Spass gelernt wird. Umgekehrt spielen Dinge wie etwa Druck, Zwang, Sanktionen (Kategorien 10 und 11) im Lieblingsfach erwartungsgemäss kaum eine Rolle (rund 4%), in den Promotionsfächern hingegen sind es bereits 18%. Kompetenzerweiterung ist eine weitere Kategorie, in welcher relativ deutliche Differenzen sichtbar werden. Schaut man sich die Liste der Lieblings-

fächer an, so machen Nennungen wie Turnen, Zeichnen, Singen, Werken rund ein Drittel aller Nennungen aus. Hier steht vermutlich eher das Tun an sich, die Freude an der Handlung, der Spass im Vordergrund; alles andere ist eher nebensächlich. In den Promotionsfächern hingegen spielt u. U. implizit auch die Bedeutung mit, die diesen Fächern ganz allgemein zugeschrieben wird, obwohl dies in den Antworten in dieser Kategorie nicht explizit zum Ausdruck gebracht wird. Interessant ist auch, dass die Kategorie «Ehrgeiz und Ansehen» kaum besetzt ist. Entweder ist dies keine so wichtige Triebfeder für das schulische Engagement oder man spricht nicht (gerne) darüber.

Alles in allem ist festzustellen, dass für das schulische Engagement – auch in den Promotionsfächern – über weite Strecken pädagogisch durchaus respektable Gründe genannt werden: die Schülerinnen und Schüler schreiben dem Lernen in den verschiedenen Fächern Bedeutsamkeit und Nutzen zu, wollen ihre Kompetenzen ausbauen, und viele lernen aus Freude, Spass und Interesse. Dinge wie Prüfungen und Noten werden spontan eher selten genannt. Ein Grund für das erfreuliche Bild könnte allerdings in der Stichprobe zu suchen sein. Die Teilnahme war freiwillig. Trotzdem sollten die Zahlen ernst genommen werden, zeigen sich doch zwischen dem Lieblingsfach und den Promotionsfächern zumindest in den «Extremkategorien» (1), (2) sowie (10) und (11) plausible Unterschiede, was für die Gültigkeit der Angaben der Schülerinnen und Schüler spricht.

Für das schulische Engagement werden durchaus pädagogisch respektable Gründe genannt.

Weniger motiviert? Anders motiviert!

Hält man sich die Unterschiede zwischen Lieblingsfach und den Promotionsfächern vor Augen, stellt sich die Frage, ob nun die Schülerinnen und Schüler im Lieblingsfach mehr, in den anderen Fächern weniger motiviert sind. Diese Frage kann nicht beantwortet werden. Offensichtlich ist hingegen, dass es klare Unterschiede hinsichtlich der Art der Gründe gibt, warum sie sich im einen oder im anderen Falle engagieren. Es geht also im folgenden nicht um Unterschiede in der Stärke sondern um *Unterschiede in der «Qualität» der Lernmotivation*. Ein Blick auf die Inhalte der Kategorien (1), (2) versus (10), (11) macht deutlich, dass hier «intrinsische» bzw. «extrinsische» Motivation angesprochen wird. Wie aber steht es mit anderen Kategorien? Betrachtet man Äusserungen, in denen die Noten als Grund angesprochen sind, bewegen wir uns vordergründig im Bereich der extrinsischen Motivation. Es ist jedoch zumindest zu vermuten, dass hinsichtlich der Qualität der Motivation ein Unterschied besteht, ob jemand sich einfach «wegen der Noten» engagiert, oder ob jemandem gute Noten persönlich sehr wichtig sind. Offensichtlich gibt es verschiedene Formen extrinsischer Motivation, aber wie *Schiefele* weiter schreibt, bis heute nur wenige Ansätze zur theoriegeleiteten Klassierung dieser Formen. Eine der wenigen Ausnahmen ist die *Selbstbestimmungstheorie* von *Deci* und *Ryan*. Etwas vereinfacht wird in der Selbstbestimmungstheorie unterschieden zwischen:

– *fremdbestimmt-extrinsischer Motivation*: Agiert wird aufgrund von äusserem Druck oder inneren Zwängen. Belohnungen, Bestrafungen (im

*Nicht Zwänge,
sondern persönliche
Gründe sind für
das Handeln
ausschlaggebend.*

weitesten Sinne), Regeln, Forderungen, Gebote, mit denen man sich jedoch nicht identifiziert, veranlassen einen so und nicht anders zu handeln. Das Handeln ist begleitet von Spannungszuständen; man hat das Gefühl, die Dinge nicht freiwillig zu tun.

- *selbstbestimmt-extrinsischer Motivation*: Die dem Handeln zugrundeliegenden Werte, Normen, Ziele werden persönlich als wichtig und wertvoll akzeptiert. Nicht äussere oder innere Zwänge, sondern persönliche Gründe (z.B. das Erreichen eines wichtigen Ziels) sind für das Handeln ausschlaggebend. Je besser die Gründe mit dem Selbstkonzept der Person übereinstimmen bzw. in dieses integriert sind, desto mehr sind die Handlungen begleitet von positiven Qualitäten (Freude, Wohlbefinden, Kreativität, Ausdauer, Ablenkungsfreiheit), wie sie auch der intrinsischen Motivation zugeschrieben werden, und man hat das Gefühl, freiwillig und aus eigenem Antrieb zu handeln.
- *intrinsischer Motivation*: Hier geht es nur noch um die Sache bzw. die Tätigkeit. Über das Handlungsgeschehen hinausgehende, externe oder auch interne Konsequenzen sind nicht nötig. Der Unterschied zwischen intrinsischer und selbstbestimmt-extrinsischer Motivation liegt darin, dass bei ersterer die Handlung an sich, die Beschäftigung mit einem Gegenstand Bekräftigung genug ist, bei letzterer indes nicht, hier sind sie wichtig für persönlich hoch bewertete Ziele bzw. deren Folgen. Intrinsisch motiviertes Handeln repräsentiert den Prototyp selbstbestimmten Handelns.

Der Ansatz von *Deci* und *Ryan* hat zu einer Reihe von – auch für die Praxis – relevanten Forschungsergebnissen geführt. Es zeigt sich u. a., dass auf mehr Selbstbestimmung basierende Formen der Motivation in aller Regel einhergehen mit grösserer Anstrengung, positiveren Emotionen im Zusammenhang mit Schule und Lernen, höherem Interesse, günstigeren Strategien beim Umgang mit Misserfolg, verstehensorientierterem Lernen (vgl. *Deci, Ryan; Prenzel, Drechsel; Wild, Krapp*).

Ausgehend von diesem theoretischen Hintergrund wurden die verschiedenen Kategorien für die nachfolgenden Auswertungen zuerst zu drei Klassen zusammengefasst, wobei das Lieblingsfach nicht mehr berücksichtigt ist (zur genauen theoretischen Begründung der Zusammenfassung vgl. *Buff*, in Vorb.):

- *intrinsisch*: Kategorien (1) und (2).
- *selbstbestimmt-extrinsisch*: Kategorien (3) bis (8). Es wird hier unterstellt, dass in allen Fällen mehr oder minder grosse Identifikationsprozesse stattgefunden haben.
- *fremdbestimmt-extrinsisch*: Kategorien (9) bis (11). «Ehrgeiz und Ansehen» weisen einen engen Bezug zur Selbstwertthematik auf und dürften daher nicht selten mit Zuständen negativer Anspannung verbunden sein.

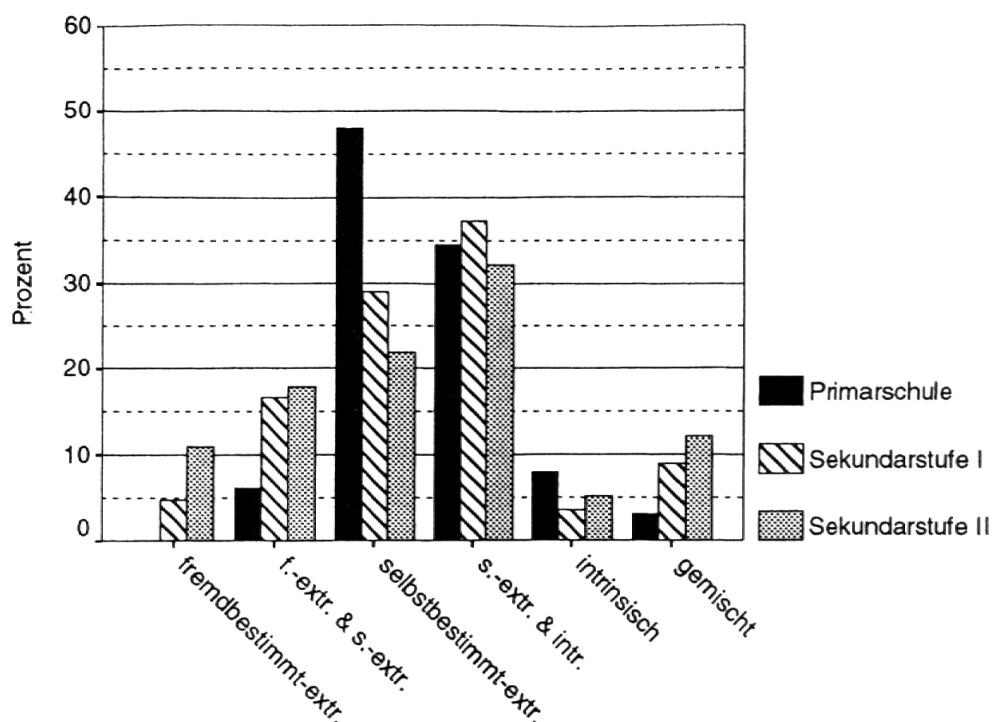
Da *Schiefele* vermutet, dass Lernen in der Schule bis zu einem gewissen Grad immer extrinsisch motiviert sei, wurden die Angaben der einzel-

nen Schülerinnen und Schüler in einem zweiten Schritt so miteinander kombiniert, dass sich Gruppen mit unterschiedlichen motivationalen Orientierungen ergaben. In diesen kommt zum Ausdruck, wie weit das schulische Engagement (eher) intrinsisch, selbstbestimmt-extrinsisch oder fremdbestimmt-extrinsisch gesteuert ist, je nach dem, aus welchen Klassen die Gründe (vorwiegend oder ausschliesslich) stammen. Neben den Gruppen mit «rein» intrinsischer, selbstbestimmt-extrinsischer sowie fremdbestimmt-extrinsischer Orientierung und ihren zwei Übergangsformen existiert noch eine Gruppe mit gemischter Orientierung (Gründe streuen ohne klaren Schwerpunkt von intrinsisch bis fremdbestimmt-extrinsisch).

Intrinsische Motivation in der Schule – eine Illusion?

Wenn die Vermutung von *Schiefele* (1996) stimmt, so wären intrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler – überspitzt formuliert – eine absolut seltene Spezies. Wie sieht es in unserem Falle aus?

Motivationale Orientierung Mathematik



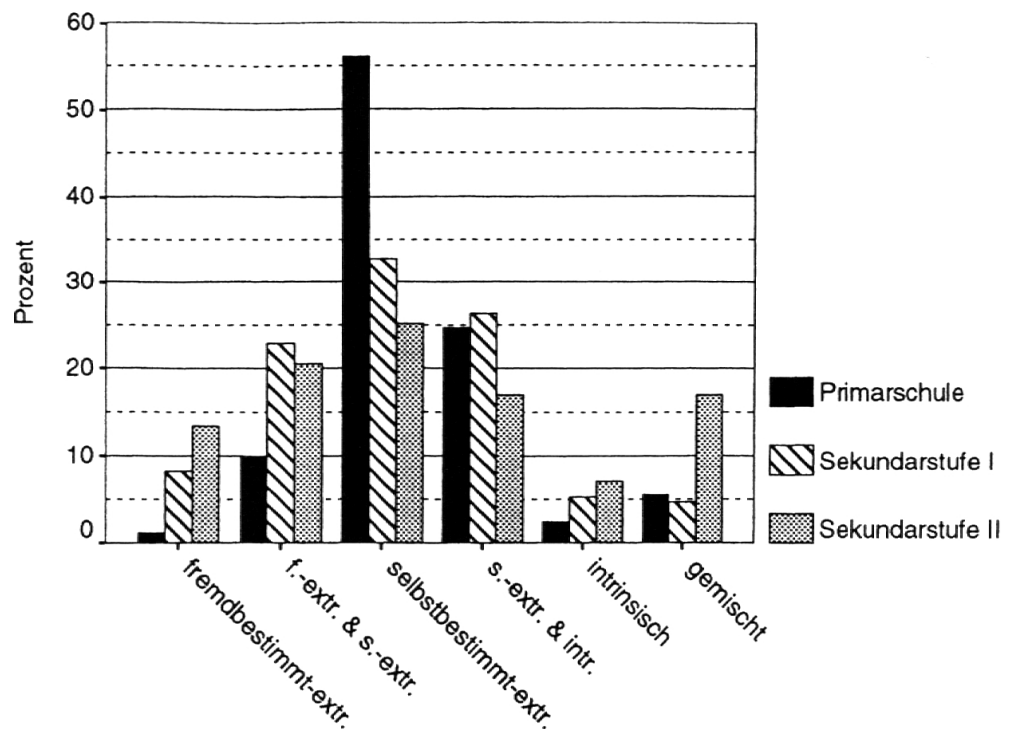
Wie sich zeigt, ist in der Tat in allen Schulstufen nur jeweils ein geringer Prozentsatz «rein» intrinsisch motiviert (< 10%). Ein namhafter Teil der Schülerinnen und Schüler weist jedoch eine motivationale Orientierung auf, die intrinsische Anteile enthält. Es sind dies die Gruppe mit gemischter Orientierung, aber vor allem die Übergangsgruppe zur selbstbestimmt-extrinsischen Orientierung. Auf allen Stufen macht letztere rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler aus. Zu erwähnen gilt es auch, dass das andere Ende des Spektrums insgesamt ebenfalls kaum besetzt ist. Die Zahl der «rein» fremdbestimmt-extrinsisch Motivierten erreicht lediglich auf der Sekundarstufe II die 10%-Marke; in der Primarschule ist diese Gruppe überhaupt nicht zu finden. Auffällig sind die Unterschiede zwischen den Schulstufen. Auf einzelne Gruppen bezogen

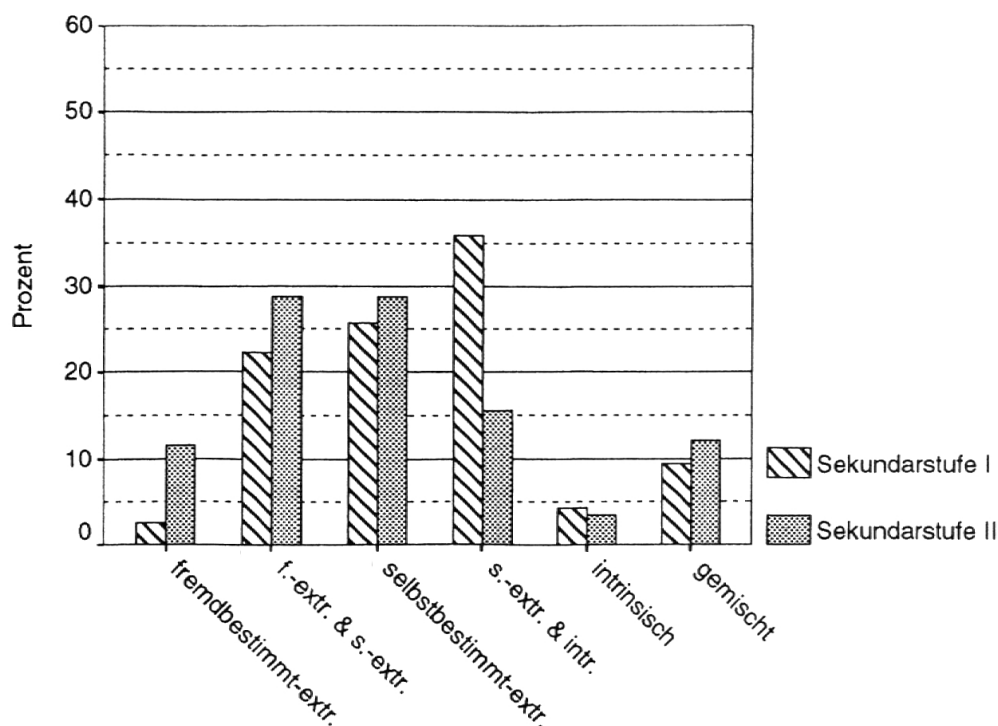
Die Zahl der «rein» fremdbestimmt-extrinsisch Motivierten in der Primarschule ist überhaupt nicht zu finden.

zeigt sich dies am deutlichsten bei der selbstbestimmt-extrinsischen Orientierung: der Anteil dieser Gruppe sinkt mit steigender Schulstufe von über 45% in der Primarschule auf knapp über 20% auf der Sekundarstufe II. Wohin «wandern» diese Schülerinnen und Schüler? So, wie es aussieht, in Richtung einer motivationalen Orientierung, die fremdbestimmt-extrinsische Elemente enthält. Sowohl in der Übergangsgruppe zur fremdbestimmt-extrinsischen wie auch in der Gruppe der «rein» fremdbestimmt-extrinsisch Motivierten und in der Gruppe mit gemischter Orientierung sind Primarschülerinnen und Primarschüler kaum vertreten.

Insgesamt zeigt sich im Fach Deutsch ein ähnliches Bild wie im Fach Mathematik. Wiederum sind die Extremgruppen mit «rein» intrinsischer bzw. fremdbestimmt-extrinsischer Orientierung kaum besetzt. Wieder finden sich in letzterer deutlich weniger Primarschülerinnen und Primarschüler. In Deutsch ist der Unterschied zwischen den Schulstufen in der Gruppe mit selbstbestimmt-extrinsischer Orientierung noch ausgeprägter als in Mathematik: Der Anteil dieser Gruppe sinkt von über 55% in der Primarschule auf rund 25% auf der Sekundarstufe II. In ähnlicher Weise wie in Mathematik nehmen auch hier mit steigender Schulstufe Orientierungen mit fremdbestimmt-extrinsischen Anteilen zu. Auffällig ist der relativ grosse Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer gemischten Orientierung in der Sekundarstufe II.

Motivationale Orientierung Deutsch





Auch in Französisch sind die «rein» intrinsisch, aber auch die fremdbestimmt-extrinsisch motivierten Schülerinnen und Schüler eher die Ausnahme. Unterschiede zwischen den Schulstufen betreffen vor allem die Übergangsgruppe von intrinsischer zu selbstbestimmt-extrinsischer Orientierung. Auf der Sekundarstufe I umfasst diese Gruppe mehr als doppelt so viele Schülerinnen und Schüler als auf der Sekundarstufe II. Wie es scheint, macht Französisch auf der Sekundarstufe I bedeutend mehr Schülerinnen und Schülern (auch noch) Spass bzw. sie bringen dem Fach (auch noch) Interesse entgegen. Was sich in Mathematik und Deutsch über alle Schulstufen hinweg andeutete, findet sich auch im Fach Französisch: Auch hier nehmen die fremdbestimmt-extrinsischen Anteile in der motivationalen Orientierung mit steigender Schulstufe zu.

In der Tat scheint Schiefeles Vermutung zuzutreffen; schulisches Lernen ist über weite Strecken (auch) extrinsisch motiviert. Allerdings scheinen hierbei selbstbestimmt-extrinsische Anteile bedeutend wichtiger als fremdbestimmt-extrinsische. Das Vorherrschen motivationaler Orientierungen mit selbstbestimmt-extrinsischen, teilweise kombiniert mit intrinsischen Anteilen ist pädagogisch erfreulich. Vergleicht man die drei Fächer miteinander, so schneidet Mathematik am günstigsten ab: Grösster Anteil an Orientierung mit intrinsischen und geringster Anteil an Orientierung mit fremdbestimmt-extrinsischen Elementen. Bei diesem insgesamt recht positiven Bild, gilt es allerdings zwei Dinge zu bedenken: Erstens muss man sich den Unterschied zwischen motivationaler Orientierung und aktueller Lernmotivation in Erinnerung rufen (vgl. oben). Aktuelle Lernmotivation ist immer das Ergebnis mehrerer Faktoren, die gleichzeitig wirken; motivationale Orientierung ist hierbei nur einer davon. Denkbar ist, dass eine Schülerin in einem Fach grundsätzlich eine

In den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch geht im Laufe der Schulzeit viel an ursprünglich vorhandenem Interesse verloren.

intrinsische Orientierung aufweist, im Unterricht diese günstige Orientierung jedoch aufgrund eines ungünstigen Kontexts nicht zum Tragen kommt. Dieser Fall wäre etwa gegeben, wenn eine Schülerin, vom Lehrer angesprochen wegen ihres mangelnden Einsatzes, sagen würde: «Eigentlich würde mich die Sache ja interessieren, aber ...». Auf diese Weise wäre zumindest ein Teil allfälliger Diskrepanzen zwischen den vorliegenden Resultaten und Alltagserfahrungen in der pädagogischen Praxis zu erklären. Zweitens wurden in der Klasse «selbstbestimmt-extrinsisch» mehr als die Hälfte aller ursprünglichen Kategorien zusammengefasst. Von dieser Relativierung kaum berührt wird indes der sich in allen Fächern abzeichnende Trend hin zu mehr Fremdbestimmung mit steigender Schulstufe.² Es scheint, dass zumindest in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch im Laufe der Schulzeit viel an ursprünglich vorhandenem Interesse, an Freude, Spass und vielleicht auch an Sinn verloren geht. Zumindest machen sich im Laufe der Zeit vermehrt auch Beweggründe für das schulische Engagement breit, die man aus pädagogischer Perspektive eher skeptisch betrachten muss. Inwieweit für die Unterschiede zwischen den Schulstufen Differenzen in der jeweiligen Schulkultur verantwortlich sind, kann aufgrund der Daten nicht gesagt werden. Auf die entscheidende Bedeutung des sozialen Umfeldes, der konkreten Lernsituation für die Bildung motivationaler Orientierungen bzw. spezifischer Qualitäten aktualisierter Lernmotivation wird jedoch verschiedentlich aufmerksam gemacht (vgl. *Konrad; Prenzel, Drechsel; Schiefele; Wild, Krapp*).

Von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung

Dass Schülerinnen und Schüler in der Schule primär freiwillig lernen sollten, weil sie das, womit sie sich beschäftigen, wichtig finden, einen Sinn und Nutzen erkennen, sehen, wofür sie es brauchen können, steht wohl ausser Zweifel. Wenn die Sache zusätzlich noch Spass macht und wirklich interessiert, umso besser! Wie aber kommen Schülerinnen und Schüler zu einer solchen selbstbestimmt-extrinsischen Motivation (eventuell sogar mit intrinsischen Anteilen)? *Deci* und *Ryan* gehen davon aus, dass den verschiedenen Formen der Motivation ein Verinnerlichungsprozess zugrunde liegt: Was man früher z.B. aufgrund äusserer Zwänge tat, findet man jetzt wichtig, und es macht einem vielleicht sogar Spass. Die Handlungsregulation, wie sie es nennen, verlagert sich gewissermassen von aussen nach innen. Fremdbestimmte und selbstbestimmte Motivation unterscheiden sich primär danach, in welchem Masse Handlungsziele (die nicht intrinsischer Natur sind) ins eigene Selbstkonzept integriert sind (vgl. oben). Die Frage ist also, was zu tun wäre, damit ein Stoff, ein Ziel zu einem persönlichen Anliegen wird.

Wie verschiedene Untersuchungen zeigen, kann der Prozess der Verinnerlichung und damit auch das Ausmass erlebter Selbstbestimmung durch die soziale Umgebung erschwert oder erleichtert werden (*Deci, Ryan; Prenzel, Drechsel; Wild, Krapp*). Entscheidend ist nach *Deci* und *Ryan*, wie weit folgende drei grundlegenden Bedürfnisse (basic needs) befriedigt werden:

- *Kompetenz*: Jeder Mensch strebt danach, seine Umwelt zu verstehen, vorherzusagen und vor allem seinen Intentionen gemäss beeinflussen zu können. Menschen wollen sich als «wirksam» wahrnehmen.
- *Soziale Eingebundenheit*: Menschen wollen in einem Milieu leben, in dem sie sich wohl und sicher fühlen, in dem sie über befriedigende soziale Kontakte verfügen.
- *Autonomie*: Menschen streben danach, ihre Handlungen als selbstbestimmt wahrzunehmen, frei von äusserem Druck und inneren Zwängen. Menschen möchten das Gefühl haben bzw. erleben, dass sie Dinge «aus freien Stücken» tun oder lassen.

Je besser es dem sozialen Kontext gelingt, diese Bedürfnisse zu befriedigen, desto günstigere Bedingungen sind gegeben, dass Verinnerlichungsprozesse in Gang kommen.

Und was soll man nun konkret tun?

Es existiert eine Fülle von Möglichkeiten und vieles wird in der Praxis auch bereits getan (ohne dabei primär an die Lernmotivation zu denken). Auf einen kurzen Nenner gebracht und etwas plakativ könnte man sagen: Hinsichtlich der *Autonomie* sind Freiräume zu schaffen und Eigeninitiative zu unterstützen, bezüglich der *sozialen Eingebundenheit* ist das «Wir-Gefühl», das Klima in der Klasse zu fördern und hinsichtlich der *Kompetenz* muss dem Aufbau bzw. dem Erhalt eines realistischen aber positiv getönten Selbstvertrauens Beachtung geschenkt werden. Es geht also weniger darum, mit Tricks und Kniffs die Motivation kurzfristig beeinflussen zu wollen, sondern vielmehr mittel- und längerfristig zu planen und zu wirken. Ein Unterricht, der den drei Bedürfnissen Rechnung trägt, schafft nicht nur eine lernförderliche Motivationslage, sondern unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung und trägt zur Mündigkeit und Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler bei.

Hinsichtlich der Autonomie sind Freiräume zu schaffen und Eigeninitiative zu unterstützen.

Literatur

- Jürgen Bortz, Gustav A. Lienert, Klaus Boehnke, Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Berlin: Springer 1990
- Alex Buff, Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten (in Vorb.)
- Edward L. Deci, Richard, M. Ryan, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 2, 39. Jg. (1993), S. 223–238
- Klaus Konrad, Selbstgesteuertes Lernen und Autonomieerleben bei Studenten, in: Empirische Pädagogik, Nr. 1, 10. Jg. (1996), S. 49–73
- Manfred Prenzel, Barbara Drechsel, Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse, in: Unterrichtswissenschaft, Nr. 3, 24. Jg. (1996), S. 217–234
- Falko Rheinberg, Motivation (2. Aufl.), Stuttgart: Kohlhammer 1997
- Ulrich Schiefele, Motivation und Lernen mit Texten, Göttingen: Hogrefe 1996
- Klaus-Peter Wild, Andreas Krapp, Elternhaus und intrinsische Lernmotivation, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, 41. Jg. (1995), S. 579–595
- Klaus-Peter Wild, Andreas Krapp, Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode, in: Unterrichtswissenschaft, Nr. 3, 24. Jg. (1996), S. 195–216

Anmerkungen

¹ Die Koeffizienten für die Interrater-Reliabilität (vgl. *Bortz, Lienert, Boehnke*, S. 460f.) sind zufriedenstellend: Lieblingsfach Kappa = .83; Deutsch Kappa = .83; Mathematik Kappa = .81; Französisch Kappa = 80.

² Die Chi²-Tests weisen in allen Fällen auf signifikante Zusammenhänge zwischen motivationaler Orientierung und Schulstufe hin [Mathematik: Chi² (10, $N = 505$) = 59.82, $p < .000$; Deutsch: Chi² (10, $N = 504$) = 72.56, $p < .000$; Französisch: Chi² (5, $N = 291$) = 21.27, $p = .001$].