

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 3

## Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule



*Jannis Bosch*  
*Universität Potsdam*

**Zusammenfassung:** Speziell mit zunehmender Heterogenität von Schulklassen und damit einhergehenden erhöhten Anforderungen im selbstverantwortlichen Lernen ist die Lernmotivation ein maßgeblicher Faktor für den Lernerfolg. Aber welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um die Motivation aller Lernenden bestmöglich zu fördern? Im ersten Teil dieses Artikels werden verschiedene Theorien zur Entwicklung und Aufrechterhaltung der Lernmotivation vorgestellt. Im zweiten Teil werden wissenschaftliche Studien, die die Wirksamkeit der identifizierten Einflussgrößen überprüfen, diskutiert und im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit im schulischen Unterricht analysiert.

**Schlagwörter:** Lernmotivation, Selbstbestimmtes Lernen, Attribution, Selbstregulation, Motivationstraining

**Abstract:** Learning motivation is an important factor for school achievement, especially in the context of heterogeneous learning groups where demands in self-regulated learning are elevated. But what are the requirements in order to foster learning motivation of every pupil as best as possible? In the first part of this paper several theories about the development and maintenance of learning motivation will be presented. In the second part results of scientific studies designed to examine aforementioned theories will be discussed with regard to validity and usability in the school sector.

**Keywords:** Learning motivation, self-determined learning, attribution, self-regulated learning, motivational training

## Welche Rolle spielt die Motivation in der Schule?

Die Motivation zu lernen ist einer der Hauptfaktoren, die über den Lernerfolg entscheiden. Motivierte Schüler lernen schneller, brauchen weniger Instruktionen und können sich gegenseitig besser unterstützen. Dementsprechend ist es speziell bei offenen Unterrichtsformen und bei heterogenen Klassen von großer Wichtigkeit, Bedingungen zu schaffen, welche die Motivation der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Die Lernmotivation ist auch ein wichtiger Ansatzpunkt bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen (siehe Wilbert, 2010 für eine genauere Diskussion des Themas).

Aber was genau sind die Bedingungen, die ein motivational förderliches Klima ausmachen? Um eine Antwort auf diese Frage liefern zu können, werden in der Folge verschiedene wissenschaftliche Theorien zur Motivation und auf diesen Theorien basierende Trainingsprogramme vorgestellt und diskutiert. Als ideal werden dabei Maßnahmen angesehen, die zur Entwicklung eines möglichst interessen geleiteten und selbstbestimmten Lernprozesses führen.

Die Motivationsforschung beschäftigt sich mit „Richtung, Persistenz und Intensität von zielgerichtetem Verhalten“ (Heckhausen & Heckhausen, 2007). In der wissenschaftlichen Forschung wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Intrinsische Motivation beschreibt die Motivation, eine Tätigkeit ihrer selbst wegen auszuführen, ohne dass externe Anreize nötig sind. Intrinsische Motivation kann

auch als Freude an einer Tätigkeit an sich beschrieben werden. Extrinsische Motivation dagegen ist die Motivation durch äußere Anreize, etwa durch die Erwartung eines Lobes oder die Erreichung einer bestimmten Note. Im Hinblick auf langfristige Verhaltensänderungen ist die Förderung der intrinsischen Motivation von Vorteil, da der Effekt hierbei nicht an Faktoren gebunden ist, die außerhalb der lernenden Person liegen.

## Theorien und Trainingsprogramme

### Selbstbestimmung und Motivation

Ryan & Deci (2000a, 2000b) beschäftigen sich in der von ihnen aufgestellten Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory; SDT) speziell mit den Voraussetzungen für die Entstehung von intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation. Die Autoren unterscheiden dabei noch einmal zwischen verschiedenen Arten der extrinsischen Motivation, die sich im Ausmaß der wahrgenommenen Selbstbestimmtheit (Autonomie) unterscheiden (siehe Abbildung 1).

Die *Integration* von Werten und Zielsetzungen der sozialen Umwelt in die eigene Persönlichkeitsstruktur bietet nach der *intrinsischen Motivation* das größte Ausmaß an wahrgenommener Selbstbestimmtheit. Die *Identifikation* beschreibt das bewusste Wertschätzen von Zielen Anderer und bietet moderate Selbstbestimmtheit. Die Durchführung bestimmter Tätigkeiten aufgrund der erwarteten Anerkennung von außen (auch *Introjektion* genannt) und die *externe Regulierung*,

also das explizite in Aussicht stellen von Belohnung und/oder Bestrafung bei entsprechendem Verhalten, sind im Hinblick auf die wahrgenommene Selbstbestimmtheit am ungünstigsten. Als Selbstbestimmt wahrgenommene Aktivitäten werden dabei positiver bewertet (und dementsprechend auch häufiger durchgeführt) als Aktivitäten, die zur Erreichung eines externen Zieles durchgeführt werden.

Den Ergebnissen der Autoren zufolge sind neben dem Bedürfnis nach Selbstbestimmtheit auch die Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Verbundenheit ausschlaggebend für die Motivation. *Intrinsische Motivation* kann der SDT zufolge nur entstehen, wenn subjektive Selbstbestimmtheit bei der Durchführung einer Tätigkeit mit einer

Selbstwahrnehmung als kompetente/r Handelnde/r einhergeht. Der Hauptgrund für die Durchführung nicht intrinsisch motivierter Tätigkeiten ist das Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit und die darauf basierende Verstärkung dieser Tätigkeiten durch in der eigenen Lebenswelt wichtige Menschen, sei es durch die Integration der Ziele Anderer oder durch das Bedürfnis nach Anerkennung.

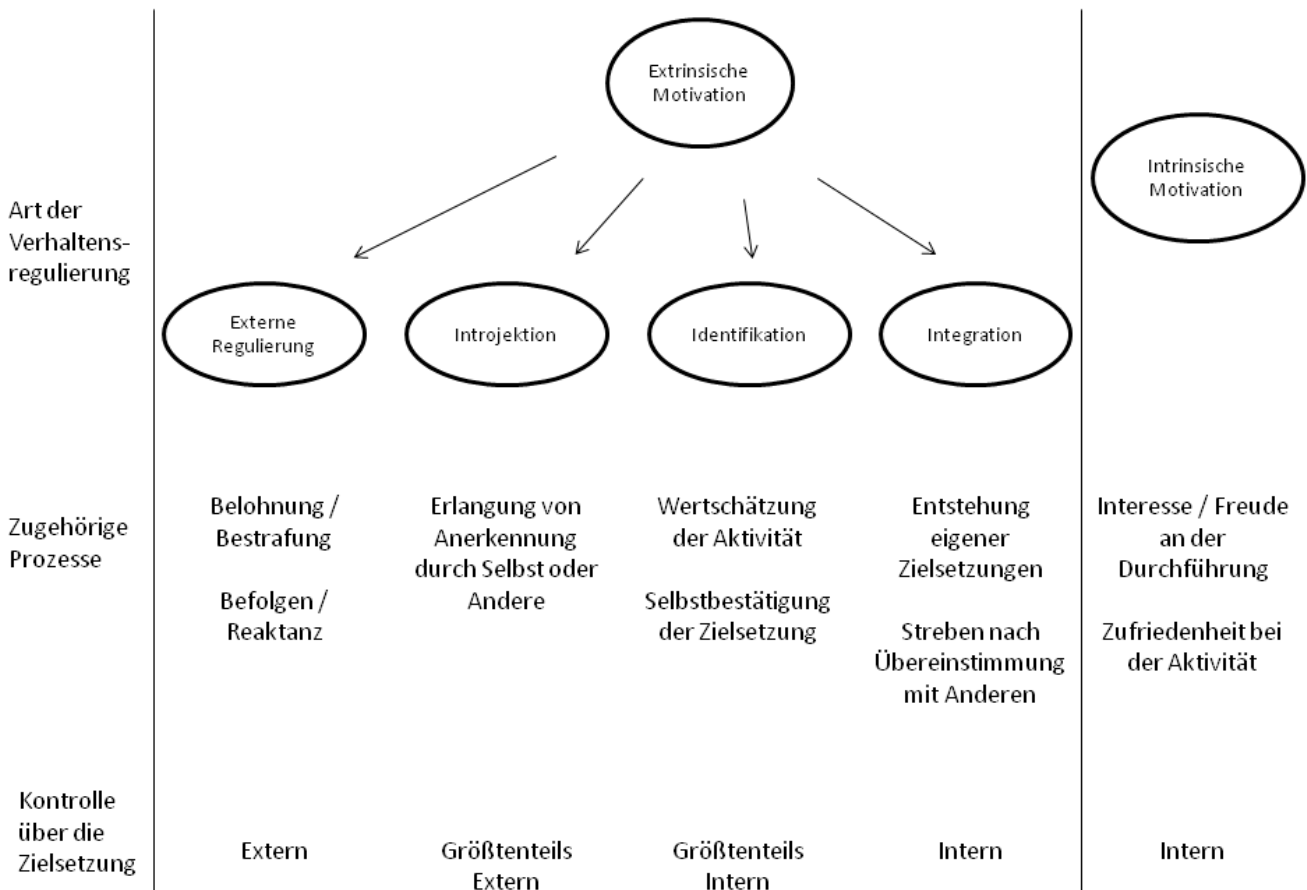


Abbildung 1 – Arten der menschlichen Motivation (nach Ryan & Deci, 2000b)

Zusammengefasst bedeutet das, dass die Schaffung eines positiven sozialen Lernklimas und die Existenz von Vorbildern eine wichtige Rolle bei der Übernahme von (Lern-)Zielen und Werten spielen. Die Übernahme wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines Gefühls der Selbstbestimmtheit bei der Durchführung von Aktivitäten, die diesen Zielen dienen. Wenn Tätigkeiten als selbstbestimmt wahrgenommen werden und gleichzeitig ein Gefühl der Kompetenz auslösen, kann wirkliche intrinsische Motivation, also Freude an der Tätigkeit an sich, entstehen. Dies bedeutet im konkreten Beispiel, dass Kinder in einer Klasse, in der sie sich zugehörig und unterstützt fühlen, eher die von der Lehrkraft vorgegebenen Lernziele (z.B. gut lesen können) als eigene Lernziele verinnerlichen. Diese Übernahme führt zu einem erhöhten Gefühl der Selbstbestimmtheit, da die von außen vorgegebenen Ziele den eigenen Zielen entsprechen. Gleichzeitig kann sich bei vorhandenen Erfolgserlebnissen im Lernprozess Freude am Lernen entwickeln, die eine der wichtigsten Voraussetzungen für zukünftige Erfolge darstellt.

### **Selbstregulation und Motivation**

Für eine akademisch erfolgreiche und gleichzeitig persönlich erfüllende Schulzeit sind Fähigkeiten, die einen dazu befähigen, selbstbestimmt zu lernen, von großer Bedeutung. Die Ansprüche im Hinblick auf das eigenständige Arbeiten werden in der Schule von Schuljahr zu Schuljahr größer und sind auch über die Schulzeit hinaus wichtig. Selbstreguliertes Lernen (SRL) ist laut Schunk & Zimmerman (1994) definiert als „Kombination

selbsterzeugter Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen, die zur Erreichung persönlicher Ziele geplant und regelmäßig adaptiert werden“. Anders als die Selbstbestimmung beschreibt die Selbstregulation also keinen subjektiven Zustand, sondern Fähigkeiten, die zur Planung, Zielsetzung und Analyse des eigenen Verhaltens nötig sind. Feedback-Schleifen sind dabei wichtige Mittel, um Informationen über die Konsequenzen des eigenen Verhaltens richtig einzuordnen und dementsprechend zukünftiges Verhalten anpassen zu können. Zimmerman & Cleary (2009) beschreiben diese Feedback-Schleifen musterhaft anhand von drei sich wiederholenden Phasen: Planungsphase, Durchführungsphase und Selbstreflexionsphase. Die Planungsphase wird vor der Bearbeitung einer Aufgabe durchlaufen und beinhaltet Analyseprozesse, wie z.B. die Zielsetzung und strategische Planung, aber auch motivationale Prozesse, wie die Einordnung des subjektiven Nutzens und die Erfolgserwartung. In der Durchführungsphase werden Kontrollprozesse notwendig, welche die Nutzung und Anpassung von Strategien, die Zeitplanung und den Aufmerksamkeitsfokus überwachen. Die Selbstreflexionsphase dient der Reflektion und emotionalen Bewertung des eigenen Verhaltens und führt zur Anpassung zukünftiger Planungsphasen bei zukünftigen Aufgaben. Selbstregulation bezieht sich also nicht nur auf die kognitiven Teile einer Aufgabe, sondern ist auch eng mit persönlichen Ansprüchen, Zielen und Emotionen verknüpft.

Selbstregulationsprozesse sind außerdem eng mit der Selbstwirksamkeit verbunden (Schunk, 1994). Die Selbstwirksamkeit ist als subjektive

Erwartung der eigenen Leistungsfähigkeit im Hinblick auf ein konkretes Ziel definiert (Bandura, 1977). Die Ausprägung der Selbstwirksamkeit kann also bei einer Person von Aufgabe zu Aufgabe variieren. Eine Person, die sich in organisatorischen Aufgaben gute Leistungen zutraut, tut dies nicht unbedingt auch beim Verfassen von Texten. Kinder mit hoher Selbstwirksamkeit wählen freiwillig schwierigere Aufgaben und zeigen auch in anderen für die Lernmotivation relevanten Variablen, wie z.B. Anstrengung und Durchhaltevermögen, erhöhte Werte (Bandura, 1986).

Dementsprechend können Selbstregulationsprozesse die Motivation über verschiedene Wirkmechanismen erhöhen. Die Anpassung von Strategien, Zeitplanung und anderen für die tatsächliche Ausübung relevanten Faktoren kann beispielsweise zu einer effektiveren Durchführung der Aufgabe führen. Wenn diese Leistungssteigerung als Selbstverursacht wahrgenommen wird, wird sich auf Dauer auch die Selbstwirksamkeit erhöhen und die Durchführung ähnlicher Aufgaben wird eher positive Emotionen auslösen. Wird die Leistungssteigerung allerdings nicht als selbstverursacht wahrgenommen (Glück, leichte Aufgaben), führt eine gute Leistung nicht unbedingt zu einer erhöhten Selbstwirksamkeit (Schunk, 1994). Der positive motivationale Effekt einer Leistungssteigerung ist also eng mit der wahrgenommenen Erklärung verknüpft.

### **Intelligenzrepräsentation und Motivation**

Die Forschung von Carol Dweck beschäftigt sich indirekt ebenfalls mit der Bewertung des eigenen

Verhaltens. Sie zeigte in verschiedenen Studien (z.B. Diener & Dweck, 1978), dass sich Schülerinnen und Schüler anhand ihrer Reaktion auf schwierige (Schul-)Aufgaben in zwei Gruppen einteilen lassen. Die erste Gruppe von Lernenden zeigte bei Problemen hilfloses Verhalten, bewertete die negativen Resultate als Beweis für mangelnde Fähigkeiten und äußerte negative Emotionen, die auch mit geringerer Leistung in zukünftigen Aufgaben einhergingen. Die zweite Gruppe hingegen legte den Fokus auf die Verbesserung in der jeweiligen Aufgabe, zeigte positive Emotionen, wenn sie mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert wurde und ging zukünftig strategisch geschickter vor.

Dweck & Leggett (1988) entwickelten auf Basis dieser Ergebnisse eine Theorie, die den Fokus auf das Ausmaß der Veränderbarkeit des individuellen Intelligenzkonzepts legt. Damit ist die Vorstellung gemeint, inwieweit die eigene Intelligenz (und andere Fähigkeiten) durch Anstrengung beeinflusst werden kann. Während ein starres, unveränderliches Intelligenzkonzept zu einem dysfunktionalen Umgang mit Problemen und Herausforderungen führt („Ich bin zu dumm für diese Aufgabe, warum sollte ich es weiter probieren“), steht bei einem veränderlichen Intelligenzkonzept der Wert des Trainings und der Anstrengung zur Verbesserung der Fähigkeiten im Mittelpunkt („Ich muss mich noch ein bisschen mehr anstrengen, um diese Aufgabe zu lösen“). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass Kinder mit einem starren Intelligenzkonzept bei Herausforderungen dazu neigen, ihre Handlungen auf die eigene Au-

ßendarstellung zu fokussieren und damit schwierige Aufgaben vermeiden. Kinder mit einem veränderlichen Intelligenzkonzept hingegen, konzentrieren sich eher auf die Fähigkeit an sich und versuchen die eigene Herangehensweise zu optimieren, wobei die Außendarstellung eine geringere Rolle spielt (Blackwell et al., 2007). Das zeigt, dass auch die Annahme über Veränderbarkeit von Fähigkeiten eine starke Auswirkung auf damit verbundene Kognitionen haben kann. Speziell der Wert der Anstrengung hängt stark von der Wahrnehmung der eigenen Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten ab.

### **Trainingsprogramme**

#### **zur Förderung der Motivation**

Neben der Einbettung der aus der Motivationsforschung gewonnenen Erkenntnisse in den täglichen Unterricht, gibt es auch die Möglichkeit, zeitlich begrenzte Trainingsprogramme im Rahmen des Unterrichts zu nutzen.

Stoeger & Ziegler (2008) haben auf Basis eines Konzepts von Zimmerman et al. (1996) ein Trainingsprogramm entwickelt, das den weiter oben beschriebenen Feedback-Kreis nutzt, um das Zeitmanagement und die Reflektionsfähigkeit von Grundschulkindern bei Schularbeiten zu verbessern. Das Training wurde über fünf Wochen im Mathematikunterricht durchgeführt und beinhaltete verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der Selbstregulation. Um ein objektives Maß für die Reflektion eigener Fähigkeiten zu haben,

wurde nach jeder Unterrichtseinheit ein unbenoteter, standardisierter Test durchgeführt. Vor der Durchführung sollte jedes Kind schätzen, wie viele Aufgaben es lösen kann. Außerdem wurde ein Lerntagebuch eingeführt, in dem die Kinder die eigene Schätzung, die tatsächlich gelösten Aufgaben, Zeit und Rahmen, in dem sie sich jeden Tag mit ihren Hausaufgaben beschäftigt haben, eintragen sollten. Dadurch konnten die Schülerinnen und Schüler ihren Lernfortschritt nachverfolgen und eventuelle systematische Urteilsfehler erkennen. Des Weiteren wurden die Kinder ermutigt, in der Gruppe über den Zusammenhang zwischen Lernstrategie und Lernleistung zu diskutieren und sich gegenseitig in der Wahl der Lernstrategie zu unterstützen. Zusätzlich wurden von der Lehrperson mögliche Lernstrategien vorgestellt. In einer Studie konnten Stoeger & Ziegler (2008) anschließend zeigen, dass Kinder in der Trainingsgruppe im Vergleich zu einer Kontrollgruppe erhöhtes Interesse an mathematischen Inhalten zeigten und eher bereit waren, sich anzustrengen. Weiterhin zeigten sie weniger hilfloses Verhalten bei Misserfolgen, bessere Noten und eine höhere Selbstwirksamkeit.

Blackwell et al. (2007) entwickelten auf Basis der Forschung von Dweck einen aus acht 25-minütigen Einheiten bestehenden Trainingskurs für Schulkinder, bei dem ein veränderbares Intelligenzkonzept vermittelt werden sollte. Das Training vermittelte Informationen über den Aufbau des Gehirns, wobei ein Fokus auf die Anpassungsfähigkeit des Gehirns und die schnellen neuronalen Veränderungen bei intensivem Training

gelegt wurde. Eine zweite Gruppe von Schülerinnen und Schülern wurde als Kontrollgruppe ebenfalls über den Aufbau des Gehirns informiert, allerdings ohne näher auf die Anpassungsfähigkeit einzugehen. Nach Durchführung des Trainings wurden Lehrpersonen, die nicht über die Gruppenzugehörigkeit informiert wurden, gebeten, Kinder zu benennen, deren Motivation sich seit Beginn des Trainings merkbar verbessert hat. Blackwell et al. (2007) konnten zeigen, dass hierbei signifikant mehr Schülerinnen und Schüler aus der Trainingsgruppe genannt wurden. Weiterhin zeigte sich bei der Trainingsgruppe ein Aufwärtstrend in den Mathematiknoten, der bei der Kontrollgruppe nicht auftrat.

Dresel & Haugwitz (2008) nutzten im Mathematikunterricht ein Computerprogramm zur Förderung der Lernmotivation. Das Programm beinhaltete Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsstufen, die die Kinder selbst bestimmen konnten. Nach jeder Aufgabe wurde ihnen durch das Programm, je nach Leistung, positives oder negatives Feedback, das den Einfluss der eigenen Anstrengung betont oder positives Feedback, dass die eigene Fähigkeit betont, gegeben. Eine zweite Gruppe erhielt zusätzlich zwischen den Aufgaben Arbeitsblätter zur Verbesserung des selbstregulierten Lernens (z.B. Zielsetzung, Strategieplanung, etc.). Sie konnten zeigen, dass beide Gruppen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nach dem Training bessere Leistungen in den standardisierten Mathematiktests zeigten und außerdem motivierter im Mathematikunterricht waren. Weiterhin zeigte die Gruppe mit zusätzlichem Training des selbstregulierten Lernens verbesserte

metakognitive Fähigkeiten, wie z.B. Handlungsplanung und -kontrolle im Vergleich mit den anderen Gruppen.

## **Welche Implikationen haben die Ergebnisse und Theorien für den Schulalltag?**

Obwohl die vorgestellten Theorien sich inhaltlich sehr stark unterscheiden, gibt es verschiedene Konzepte, die diese Theorien gemein haben. Die subjektiven Einflussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler auf den Lernverlauf scheinen in der Entwicklung von (Lern-)Motivation einen wichtigen Einfluss zu haben. Um die wahrgenommene Kontrolle im Klassenraum zu verbessern, ist es sinnvoll, Feedback gezielt zu nutzen, um Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler wie Anstrengung und Beharrlichkeit, in den Vordergrund zu stellen. Zur Unterstützung können dabei auch automatisierte Computerprogramme eingesetzt werden (Dresel & Haugwitz, 2008).

Weiterhin ist die praxisnahe, zielorientierte Vermittlung des Unterrichtsstoffs für die Verbesserung des Bedürfnisses nach Selbstbestimmtheit von Vorteil, um die Bedingungen für intrinsische Motivation bzw. Freude am Lernen zu schaffen. Auch der Aufbau eines unterstützenden, gemeinschaftlichen Lernklimas ist im Hinblick auf die Motivation von Vorteil, da dies die Integration von gemeinschaftlichen Lernzielen erleichtert (Zimmerman & Cleary, 2009). Gezielte Interven-

tionen, die direkt an der Verbesserung von metakognitiven Fähigkeiten, wie z.B. der Handlungsplanung oder der Selbstbeurteilung ansetzen, können ebenfalls zu einer Verbesserung der Motivation führen (Stoeger & Ziegler, 2008; Dresel & Haugwitz, 2008).

Zusammengefasst konnten die Ergebnisse zeigen, dass motivationsförderlicher Unterricht den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben sollte, selbstbestimmt zu lernen und ihre eigenen

Interessen einzubringen. Feedback und vermittelte Inhalte sollten möglichst den Wert der eigenen Anstrengung und die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellen. Zusätzlich hat sich die Vermittlung von Strategien zum selbstbestimmten Lernen und zur adäquaten Einschätzung der eigenen Leistung ebenfalls als förderlich für die Lernmotivation, und damit auch für Schulzufriedenheit und –leistung, erwiesen.

## Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1984). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall, Inc.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following fail. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462.
- Dresel, M., & Haugwitz, M. (2008). A Computer-Based Approach to Fostering Learning Motivation and Self-Regulated Learning. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 3–18.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schunk, D. H. (1994). Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 75–100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmermann, B. J. (1994). Preface. In D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. ix–xi). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, 3(3), 207–230.
- Wilbert, J. (2010). *Förderung der Lernmotivation bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2009). Motives to Self-Regulate Learning: A Social Cognitive Account. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 247–264). Routledge.