



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Eine Frage der Motivation

Lernmotivation aus pädagogischer Sicht
in Abgrenzung zu einem psychologischen Verständnis

Verfasserin

Sarah Carina Mutter

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Dr. Gabriele Weiß

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

GENDER ERKLÄRUNG

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

**Wenn dich jemand fragt, wie er ein gutes Boot bauen soll,
erzähle ihm nicht, wo er Holz holen soll; erzähle ihm nicht, wie man es schneidet;
und sage ihm auch nicht, wie man all das zu einem Boot zusammenfügt.
Erzähle ihm stattdessen von der unendlichen Schönheit des Meeres.**

(Antoine de Saint Exupéry)

Vorwort

Während der Schule wird man stets durch verschiedene Maßnahmen aufgefordert sich Wissen anzueignen. Im weiteren Leben (Studium und Beruf) ändert sich dies nicht, sondern wird sogar noch schwerer, da der direkte Zwang wie Schuljahreszeugnisse und der bedeutende Klassenwechsel wegfallen. Man muss sich schließlich selbst um seine Bereitschaft und Aufmerksamkeit kümmern, da das soziale Interesse an den Ergebnissen weniger wird. Die Frage welche Motive uns im Alltag oder im speziellen beim Lernen bewegen, haben mich immer wieder beschäftigt und schließlich im Zuge eines Seminars zu einem Projekt des Online-Tagebuchs gebracht. Die Idee bestand darin, dass Studenten ein Blog während ihrer Diplomarbeitsphase schreiben, um den Lernerfolg fassbar zu machen, Schreibblockaden zu überwinden und durch Austausch soziale Angebundenheit zu erleben. Das Projekt scheitert, da ich nur sehr wenige dazu motivieren konnte. Es stellte sich mir die Frage was Motivation im Kern bedeutet und dies brachte mich als angehende Pädagogin zu diesem Thema, der Motivationsforschung, da es sich wohl in Zukunft immer wichtiger erweisen wird zu wissen was uns antreibt und in die richtige Richtung bewegt.

Danksagung

Im Rahmen dieser Arbeit haben einige Personen zu meiner Motivation beigetragen.

Bei Frau Dr. Gabriele Weiß möchte ich mich für die Betreuung der Diplomarbeit bedanken.

Mein persönlicher Dank geht vor allem an meine Mutter, welche mir meine Strebenmotive in die Wiege gegeben hat und mir immer blind vertraute .

Ebenso geht mein expliziter Dank an Damaris und Jenny, die mir stets meine Motive ob nah ob fern vor Augen gehalten haben.

Außerdem danke ich Lubi, Katharina und Susanne, die mich bis zur letzten Sekunde begleitet und motiviert haben und ohne die ich diese Arbeit nie geschafft hätte!

- Diese Arbeit ist Egon und Erika gewidmet-

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1 Was ist Lernmotivation?	10
1.2 Aktueller Forschungsstand	11
1.3 Pädagogische Relevanz und Forschungsfrage	11
1.4 Zentrale Begriffe	12
1.5 Methodische Überlegungen	12
1.5.1 Der Weg zur Methode	12
1.5.2 Hermeneutisch-systematischer Vergleich	14
2. Psychologische Lernmotivation	16
2.1 Die Pädagogische Psychologie	16
2.2 Intrinsische Motivation vs. Extrinsischer Motivation	18
2.3 Leistungsmotivationsforschung	18
2.4 Interessentheorie	23
2.5 Selbstbestimmungstheorie	26
2.6 Flow-Erleben	28
3. Pädagogischer Überlegungen	32
3.1 EXKURS: Historischer Zugang	32
3.1.1 Antike – der im Geiste bewegte	32
3.1.2 Mittelalter - Durch Zucht und Ordnung	34
3.1.3 Aufklärung bis zur deutschen Klassik - Wandel zur Bereitschaft	36
3.1.4 die Reformpädagogik - der Lerner im Zentrum	39
3.2 Lernen aus einer pädagogischen Perspektive	41
3.2.1 Die 4-Dimensionalität des Lernens	42
3.2.2 Das Subjekt aus anthropologischer Perspektive	46
3.3 Motivation beim Lernen als Erfahrung	54
3.3.1 Empirische und bildliche Verfahren zur Erfassung von Lernen	54
3.3.2 Pädagogischer Umgang mit Lernen	55
3.3.3 Sinnhaftigkeit einer phänomenologischen Vorgehensweise	56
3.3.4 Was ist Lernen?	57
3.3.5 Erfahrung vs. Lernen	59
3.3.6 Der Mensch und das Streben	60
3.3.7 Motivation	62
4. Systematischer Vergleich	64

4.1 Lernen im Vergleich	64
4.1.1 Beeinflussende Komponenten und Faktoren	64
4.1.2 Lernen als Prozess	65
4.1.3 Folge und sukzessiv fortschreitende Veränderung	67
4.1.4 Zusammenfassung Lernen im Vergleich	68
4.2 Subjektvergleich	68
4.2.1 Das anthropologische Subjekt	70
4.2.2 Das passive Subjekt	71
4.2.3 Erkennendes Subjekt vs. Objektiviertes Subjekt	71
4.3 Motivationsverständnis	73
4.3.1 Die Motivation der Psychologie	73
4.3.2 Die pädagogische Motivation	74
4.3.3 Abschließender Vergleich beider Disziplinen	76
5. Kommentierte Bibliographie	77
5.1 Empirische Untersuchungen	78
5.1.1 Situationsorientierung	78
5.1.2 Subjektorientierung	80
5.1.3 Situationsorientierung und Subjektorientierung	81
5.2 Theoretische Arbeiten	82
5.2.1 Situationsorientierung	82
5.2.2 Subjektorientierung	84
5.2.3 Situationsorientierung und Subjektorientierung	85
5.2.4 Überblickswerke	86
5.3 Fazit	86
6. Abschließende Diskussion der Ergebnisse	87
6.1 Zusammenfassung	87
6.2 Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung	88
6.3 Ansätze für weitere Forschung	88
7. Literaturverzeichnis	90
ANHANG.....	94
Abstract.....	94
Lebenslauf.....	95

Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Grundmodell klassischer Motivationsforschung

Abbildung 2: Die Variablenstruktur des Wirkungsmodells

Abbildung 3: Die relationale Struktur der Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts

Abbildung 4: Wechselwirkungsmodell zur Motivationsverortung

Abbildung 5: Erkenntnislauf durch Reflexion

Tabelle 1: Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation nach Heckhausen

1. Einleitung

„Sind wir mal ehrlich: Wer ist schon ständig motiviert? Können wir nicht alle ab und zu diesen kleinen Tritt in den Hintern gebrauchen?“ diese Kurzbeschreibung wirbt für „Das Tritt-in-den-Hintern Buch – Motivation für alle“ von Sportwissenschaftler Michael Draksal (2010), welches 100 „Motivations-Kicks“ für jede Art von „innerem Schweinehund“ verspricht. Neben diesem Resultat erstreckt sich das Angebot einer Internetrecherche mit einer gängigen Suchmaschine zum Thema Motivation mit ca. 219.000.000 Ergebnissen angefangen von wissenschaftlichen Abhandlungen, Ratgeberseiten über Motivationsseminare bis hin zur Ausbildung zum Motivationscoach.

Die Konkurrenzansprüche des 21. Jahrhunderts fordern das Selbst in hohem Maße heraus. Nicht nur der eigene Anspruch selbstständig alles erreichen zu wollen ist zentral, sondern Trendwörter, wie Selbstdarstellung, Selbstvermarktung, Selbstmanagement oder der Autodidakt haben Hochkonjunktur in einer erfolgsorientierten Gesellschaft. Ebenso definieren sich aktuelle Bildungsansprüche über das selbstregulierte Lernen als „Kernkompetenz zur Realisierung eines autonomen und mündigen Lebens“ (Götz 2011, S. 152). Bildungseinrichtungen appellieren an den Verstand und die Bereitschaft, sich an die Ansprüche jeder Situation selbstständig anzupassen. Wenn es also aus ökonomischen Selbstverwertungsgründen notwendig wird lebenslang weiter- bzw. umzulernen, dann folgt daraus auch eine Motivationsfrage hinsichtlich selbstgesteuerter Lernprozesse. Ohne die Bereitschaft sich mit der Umwelt und ihrem schnellen Wandel auseinanderzusetzen, hat der Einzelne wenig Chance. Herbert Spencers Evolutionskonzept "The Survival of the Fittest" begründet sich damit 200 Jahre später aus motivationaler Perspektive als ein entscheidendes Schlüsselphänomen. Das oben dargestellte Angebot von populärwissenschaftlichen Abhandlungen und Ratgebern versprechen dem Einzelnen zu vermitteln wie er sich eben zu solcherlei Lernhandlungen angemessen motivieren könne.

Aber auch im erkenntnisgeleiteten Diskurs findet sich die Reflexion der Bedingungen von Lernprozessen. Dieser Aufgabe leisten im Speziellen zwei Forschungszweige ausgiebig Folge, zum einen die pädagogische Psychologie sowie in weiterer Entwicklung auch die Neurowissenschaften. Mit über die Jahre hin ausgereiften Untersuchungsverfahren werden Lehr-Lern-Handlungen in Hinblick auf motivationale Aspekte und den Ergebnissen erforscht und für die Praxis fruchtbar gemacht. Wie definiert sich aber Lernmotivation?

Einleitung

1.1 Was ist Lernmotivation?

Motivation ist zu allererst einer etymologischen Wortbedeutung entsprechend eine Bewegung, da es aus dem lateinische *movere* = bewegen stammt. Das implizierte Motiv ist nach dem Herkunftswörterbuch von Duden (2001³) der 'Grund', 'Antrieb' oder auch 'Leitgedanke' für eine Bewegung (vgl. ebd., S. 541). Erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts in Anlehnung an das englische 'to motivate' fand die Bezeichnung Motivation ihren Einzug in den Sprachgebrauch, welches die Grundbedeutung 'zu etwas bewegen' habe (vgl. ebd.).

Eine Definition dessen liefert die Brockhaus-Enzyklopädie (1991¹⁹), welche auf ein Zusammenspiel mehrerer Komponenten beinahe temporärer Natur hinsichtlich der Motivation verweist als eine „hypothetische Bezeichnung, um die Gesamtheit der in einer Handlung wirksamen Motive zu erklären, die das individuelle Verhalten aktivieren, richten und regulieren“ (Brockhaus 1991, S. 140f). Motivation setzt sich somit nicht nur aus einer, sondern gleich aus mehreren Absichten zusammen. Von einem ähnlichen Zusammenspiel mehrerer Faktoren wird auch im „Wörterbuch für Pädagogik“ von Winfried Böhm (2005¹⁶) unter dem Begriff „Motivation“ ausgegangen. Dazu zählen: „Einwirkungen von Reizen, der wahrgenommenen Situation, Lernvorgängen, und bestimmten Fähigkeiten bzw. Dispositionen“ (ebd. S. 444). Diese dezidiert psychologische Auffassung versteht Böhm aus pädagogischer Sicht in Ergänzung zu einem philosophisch-ethischem Verständnis bei dem Motivation „den von äußerer Verursachung unterschiedenen Beweggrund sittlichen Handelns [meint]“ (Böhm 2005¹⁶, S. 444).

Eine wissenschaftliche Antwort dahingehend liefert vor allem die Psychologie, da diese sich hinsichtlich dieses Gegenstands in einer langen Forschungstradition etablierte (vgl. Heckhausen 2010⁴, S. 11). Weil sich diese Arbeit im speziellen mit der Lernmotivation beschäftigt, erweist sich die Definition der pädagogischen Psychologie als sinnvoll. Nach Weidenmann und Krapp (2006⁵) ist somit Lernmotivation zu verstehen als „[...] die Absicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 218).

Motivation drängt sich als pädagogische Thematik nicht zwingend auf – nicht zuletzt weil sich die Psychologie wie bereits erwähnt intensiv mit deren Untersuchung beschäftigt, da sich Lernen aber als Gegenstand der Pädagogik darstellt, gehört für einen ganzheitlichen Erkenntniszusammenhang auch die Berücksichtigung aller Aspekte und damit auch dem der Motivation. Wieweit dies bisher statt gefunden hat, zeigt sich im Folgenden.

1.2 Aktueller Forschungsstand

Hans Schiefele stellte 1993 in der *Zeitschrift für Pädagogik* mit einem erziehungswissenschaftlich geleiteten Anspruch die Frage nach einer Motivationspädagogik, eine Beantwortung von seitens der Erziehungswissenschaft schien dabei jedoch auszubleiben und eher einer pädagogisch - psychologischen Betrachtungsweise den Vorrang zu geben (vgl. Schiefele 1993, S. 177-186). Diese Vermutung bestätigt sich im heutigen wissenschaftlichen Diskurs um Lernmotivation, indem sich eine empirische Bildungsforschung ebenfalls theoretischen Konstrukten, wie intrinsischer und extrinsischer Motivation, Interesse, Erwartungen und Wert, Zielen und Leistungsmotiven beschäftigt (vgl. Spinath 2011), welche vor allem von psychologischen Untersuchungen angeleitet sind. Dies wird ersichtlich bei der Pädagogische Psychologie als Subdisziplin der gleichnamigen Wissenschaft, die sich mit den gleichen Theorien in Bezug auf Lernmotivation auseinandersetzt (vgl. hierzu Krapp/Weidenmann 2006⁵). Diese Theorien werden im zweiten Kapitel genauer aufgegriffen. Der aktuelle Forschungsstand zeigt somit sichtbar eine psychologisch geprägte Herangehensweise, eine bildungswissenschaftliche Untersuchung und soll im Rahmen dieser Auseinandersetzung in Abgrenzung bzw. Ergänzung einer wissenschaftlichen Pädagogik betrachtet werde.

1.3 Pädagogische Relevanz und Forschungsfrage

Die oben genannten Ausführungen über den Forschungsstand der Lernmotivation verdeutlichen, dass eine Definitionsmacht der psychologischen Disziplin obliegt, welche sich in ihrer langen Tradition dahingehend begründet. Der Ausgangspunkt und die Legitimation dieser Arbeit liegt darin, die Pädagogik als Wissenschaft – welche sich mit der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit des selbstgesteuerten und gebildeten Subjekt beschäftigt – im theoretischen Diskurs auf das Verständnis des Phänomens Lernmotivation zu untersuchen, somit lautet die konkrete Fragestellung:

Wie taucht der Begriff der Motivation im Diskurs um Lernen in der gegenwärtigen Bildungswissenschaft in Abgrenzung und/oder Ergänzung zu einem psychologischen Verständnis auf?

Einleitung

Folgende Subfragen sollen zudem helfen das Untersuchungsvorhaben zu unterstützen:

- Bei welchen Autoren taucht explizit sowie implizit der Begriff der „Motivation“ auf?
- Wie grenzt sich ein pädagogisches Verständnis von Motivation von einem psychologischen Verständnis ab? Welche unterschiedlichen Perspektiven sind zu beobachten?
- Wie können die Disziplinen von ihren Ergebnissen profitieren? Wie erfüllt eine pädagogische Psychologie solch einen Anspruch der beiden Disziplinen?

1.4 Zentrale Begriffe

Einige Vorüberlegungen für ein grundlegendes Verständnis sind von Bedeutung. Die Begriffe Motivation und Lernen werden sich für die folgende theoretischen Ansätze als zentral erweisen. Eine pauschale Eingangsdefinition scheint von Vorteil, da sich die folgenden Ansätze aber eines voneinander unabhängigen Verständnisses bedienen und dies jeweils aufgrund der Untersuchung mit besonderem Augenmerk behandelt wird, macht eine einheitliche Definition dahingehend wenig Sinn. Im Besonderen ist die Problematisierung und der Vergleich dieser Verständnisse ein Schwerpunkt dieser Arbeit. Eine passende Stellungnahme wird am Ende erfolgen und nach der bevorstehenden Auseinandersetzung dem Versuch nachkommen einige Fragen zu beantworten bzw. verständlich werden zu lassen.

Trotzdem sind folgende Punkte hervorzuheben:

Motivation wird nicht synonym mit Lernmotivation verwendet, sondern an den entsprechenden Stellen wird darauf geachtet diese Begriffe zu differenzieren und zu legitimieren.

Lernen ist nicht nur auf ein schulisches Lernen zu beziehen, sondern in einem weiteren Verständnis auf die entsprechenden ausgeführten Gebiete einzuordnen.

1.5 Methodische Überlegungen

1.5.1 Der Weg zur Methode

Um die methodische Herangehensweise eines systematischen Vergleichs bei dieser Arbeit hinreichend nachvollziehen zu können, wird der Forschungsweg dieser wissenschaftlichen Arbeit zu einem besseren Verständnis beitragen.

Einleitung

Nach einem einfachen Grundverständnis von Motivation als Antriebsphänomen für Handlungen ist auch jegliche Lernhandlung mit inbegriffen, worauf von einer bildungswissenschaftlichen Thematisierung von Motivation in Hinblick auf Lernprozessen ausgegangen wurde.

Bei genauer Untersuchung und ersten Recherchen zeigte sich, dass viele wissenschaftliche Artikel – auch in pädagogischen Zeitschriften – vorrangig von (Pädagogischen) Psychologen behandelt werden (vgl. hierzu Spinath 2011, Hofer et al. 2005, Otto 2007), bzw. Lern- und Leistungsfragen ausschließlich unter psychologischen Theorien betrachtet werden. Die Psychologie als Wissenschaft zeigte sich historisch als Vorreiter moderner lernmotivationaler Überlegung (siehe Kapitel 2.1) und ist ausgehend von der Disziplin bis heute Hauptvertreterin in diesem Bereich. Die Bezeichnung „Motivation“ scheint disziplinäre Abweichungen damit nicht zuzulassen, obwohl die Pädagogik als Wissenschaft Lernen heute durchaus auch empirisch fokussiert und nicht mehr nur theoretischer Natur ist. Bei dem Versuch unter anderen äquivalenten Bezeichnungen wie Bereitschaft, Interesse oder Antrieb usw. fündig zu werden, zeigte sich ein ähnliches disziplinäres Manko in einer bildungstheoretischen Auseinandersetzung.

Die Subdisziplin Pädagogischen Psychologie hat sich aus einer Wechselwirkung beider Disziplinen generiert (siehe Kapitel 2.1), welche den Anspruch einer interdisziplinären Herangehensweise an den Gegenstand der Lernmotivation vermittelt. Eine Abdeckung von Seiten der Pädagogik scheint somit augenscheinlich gegeben. Daraus ergibt sich jedoch die Frage unter welchen Bedingungen dies für beide Disziplinen tragbar ist? Daraus ergab sich das Forschungsvorhaben in aktuellen pädagogischen Abhandlungen über Lernen analytische Untersuchungen zu betreiben um das Motivationsverständnis dieser sichtbar werden zu lassen und somit einen theoretisches Verständnis in der wissenschaftlichen Pädagogik zu verfolgen.

Da theoretische Überlegungen in Bezug auf Lernmotivation, wie bereits weiter oben ausführlich dargestellt, sehr von der psychologischen Forschung geprägt ist, wird eine Abgrenzung dazu beabsichtigt. Das Ziel dieser Arbeit sei jedoch nicht die Trennung zweier Disziplinen in Hinblick auf einen möglichen gemeinsamen Gegenstand, sondern die theoretischen Überlegungen sollen dazu dienen die Rollendefinition beider Ansätze unabhängig voneinander zu betrachten, um diese schließlich für eine Interdisziplinarität fruchtbar machen zu können.

Einleitung

Dies bedeutet für das konkrete methodische Vorgehen: Zuerst werden gängige psychologische Ansätze und Theorien der Lernmotivationsforschung dargestellt. Um den pädagogischen Zugang zu generieren, werden aktuelle pädagogische Lerntheorien in Hinblick auf motivationale Momente analysiert. Das Ziel dieser wissenschaftlichen Herangehensweise ist ein abschließender hermeneutisch-systematischer Vergleich beider Disziplinen in Bezug auf den Gegenstand der Lernmotivation, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzuhalten. Die abschließende Bibliographie soll den Aktualitätsbezug der Forschung aufzeigen.

1.5.2 Hermeneutisch-systematischer Vergleich

Als Begründer der Hermeneutik als Methode sind Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey und Hans-Georg Gadamer zu nennen. Schleiermacher lieferte die wissenschaftliche Legitimation der Hermeneutik als Auslegungskunst, wobei Dilthey im Weiteren um die Anbindung der Methode an die Geisteswissenschaft bemüht war. Gadamer vertiefte schließlich Diltheys Ansatz im Speziellen für die Pädagogik (vgl. Danner 1998⁴). Eine umfangreiche Geschichte der Etablierung, welche in der Moderne kein Ende nimmt, soll jedoch nicht Schwerpunkt dieser Beschreibung werden, da ein hermeneutisches Vorgehen in der wissenschaftlichen Pädagogik als bekannt vorausgesetzt werden darf, bzw. bei weiterer Vertiefungsabsicht in vielerlei Literatur zu finden ist (siehe Kron 2001, Rittelmeyer 2007). Diese Beschreibung beabsichtigt vielmehr den Versuch die hermeneutische Methode nach Helmut Danners Ausführung in ihrer Sinnhaftigkeit für die folgende wissenschaftliche Arbeit zu legitimieren.

Der hermeneutischer Zugang geschieht durch das Verstehen nach Danner (1998⁴) bedeute das „das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig des Erfassen seiner Bedeutung“ (ebd., S. 36). Es handelt damit nicht nur um ein Wahrnehmen, sondern um ein Verstehen des Sinns, „der für sich ein *Ganzes* ist“ (ebd., S. 44). Dieses hermeneutische Verstehen erklärt sich demnach als des Erkennen eines ganzheitlichen Gesamtzusammenhangs. Winfried Böhm (2005¹⁶) Definition der Hermeneutik als Verstehen unterstreicht die Methode des Auslegens, worin das Ziel der Methode einer erkenntnisgeleiteten Objektivität liege, die sich vor allem durch die Historizität des Gegenstandes ergäbe (vgl. ebd., S. 283).

Einleitung

In dieser Arbeit wird das hermeneutische Vorgehen aus dem Anspruch eines ganzheitlichen Verständnisses gewählt, welches allerdings nicht durch historische Betrachtungsweisen erlangt werden soll, sondern durch einen disziplinären Vergleich des Verständnisses.

Der Vergleich findet im alltäglichen Anwendung, indem mindestens zwei Objekte bezüglich einer Eigenschaft gegenüber gestellt werden. In der Wissenschaft, oder im speziellen in der Sozialwissenschaft wird diese Methode vor allem für die Gegenüberstellung verschiedener Systeme unter bestimmten Gesichtspunkten angewandt.

In dieser Arbeit handelt es sich jedoch um den Vergleich zweier Disziplinen – die der Pädagogik und die der Psychologie – in Bezug auf den Gegenstand der Lernmotivation. Um eine angemessene Gegenüberstellung vollziehen zu können, ist eine Kategorisierung der ausgewählten Theorien und Konstrukte notwendig. Mithilfe einer hermeneutischen Textanalyse wird der Versuch unternommen Begriffsverständnisse rund um das Phänomen der Motivation greifbar zu machen, um diese schließlich in einen systematischen Vergleich gegenüberstellen zu können.

2. Psychologische Lernmotivation

2.1 Die Pädagogische Psychologie

Die Pädagogische Psychologie versteht sich als eine Subdisziplin der Psychologie. Aufgrund der Bezeichnung liegt es nahe diese Wissenschaft auf die Untersuchung pädagogischer Situationen anhand empirisch psychologischer Methoden zu reduzieren. Es bedarf allerdings einiger wichtige Informationen, um diese Disziplin angemessen zu verorten.

Bei einem historischen Rückblick verweisen Krapp und Weidenmann (2006⁵) auf die Zusammenarbeit von Pädagogen und Psychologen. Namentlich werde der Pädagogen Wilhelm August Lay, als Vertreter der „experimentellen Didaktik“ erwähnt, womit eine empirische Betrachtung geisteswissenschaftlicher Unterrichtsforschung gemeint sei. Krapp und Weidenmann (2006⁵) schreiben außerdem, dass der Schüler Wilhelm Wundts – Ernst Meumann als Begründer der „experimentellen Pädagogik“ gesehen werden könne, dieser Psychologe habe sich sehr für die pädagogische Reformbewegung eingesetzt (vgl. ebd., S. 4f). Obwohl diese Art wissenschaftlicher Zusammenarbeit fruchtbare Erträge verspricht, scheint die Subdisziplin bis heute in Bezug auf manche Forschungsgegenstände und methodische Vorgehen mit interdisziplinären Konstitutionsproblemen konfrontiert, „da die Pädagogische Psychologie zwar anwendungsbezogen ist, zugleich aber auch originäre Grundlagenforschung im Bereich pädagogischer Situationen betreibt“ (Wagner et al. 2009, S.12f). Damit eröffnet sich die Frage, welchen Gegenstand die Pädagogische Psychologie in ihrer Forschung untersucht?

Die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie ist nach Wagner et al. (2009) wie folgt eingeschränkt: „die wissenschaftliche Untersuchung des Verhaltens von Individuen in pädagogischen Situationen¹ unter Einbezug der mentalen Prozesse“ (ebd., S. 12). An dieser Gegenstandsdefinition wird bereits das oben genannte Verständnis überholt, da sich der psychologische Beitrag auf Verhaltensforschung einer konkreten Situation beziehe und sich nicht durch die methodische Vorgehensweise versteht. Daraus wird bereits die weiter oben erwähnt Konstitutionsproblematik deutlich, da Wagner et al. (2009) eben dort erklären, dass

¹ Als pädagogisch definiere sich eine Situation dann, wenn sie sich mit Erziehungs-, Lern- oder Bildungsprozessen beschäftige (vgl. Wagner et al. 2009, S. 12)

Psychologische Lernmotivation

sich einerseits andere konstituierte psychologische Subdisziplinen (Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie usw.) mit Verhaltensuntersuchung auseinandersetzen, andererseits bemühe sich auch die heutige Bildungswissenschaft² dahingehend aufgrund neuer empirischer Strömungen mit solch einem Forschungsfeld konkurrieren zu können (vgl. Wagner et al. 2009, S. 12f). Die konkrete Überschneidung des pädagogischen Moments von dem des psychologischen sieht Walter Herzog in seiner Abhandlung "Pädagogik und Psychologie" in Anlehnung an Meumann in der Differenzierung des Formalobjekts dieser beiden Disziplinen:

"Das Materialobjekt kann im Falle von Pädagogik und Psychologie vollkommen identisch sein (z.B. das Kind, der Jugendliche oder der Erwachsene), im Formalobjekt unterscheiden sie sich jedoch wesentlich. Die Pädagogik betrachtet den Menschen im Lichte seiner Bildsamkeit und Erziehbarkeit. Die Psychologie zeigt dafür kein Interesse" (Herzog 2005, S. 52).

Aber obwohl sich die Disziplin sowohl inter- als auch intradisziplinär bestimmter Verortungsschwierigkeiten ausgesetzt sieht, hat sie sich doch in einigen Bereichen etabliert, darunter in der Entwicklung motivationaler Ansätze für den Lehr-Lern-Prozess sowie deren Anwendung.

Im Standardwerk „Pädagogische Psychologie“ von Krapp und Weidenmann (2006⁵) werden im Speziellen unter dem Kapitel der Lernmotivation, die im folgenden Abschnitt ausgeführten Theorien und Konzepte der aktuellen Motivationsforschung zugeordnet. Dies gab Anlass zu einer Analyse in Hinblick auf das vorliegende wissenschaftliche Auseinandersetzung. Da die Forschung zu diesen Theorien und Konzepten bereits sehr ausgereift ist, erhebt die folgende Darstellung und Analyse keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich einen gezielten Überblick für weitere Untersuchung liefern. Beginnend mit der Differenzierung der intrinsischen und extrinsischen Motivation werden im Weiteren die Grundzüge der Leistungsmotivationsforschung, die pädagogische Interessentheorie, das Flow-Erleben sowie die Selbstbestimmungstheorie dargelegt.

² Siehe Reinders et al 2011: *Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden* ein Sammelband, welches sich um die Konstitution eines empirischen Ansatzes in Hinblick auf Bildungswissenschaft bemüht.

2.2 Intrinsische Motivation vs. Extrinsischer Motivation

Mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation wird die grundlegende Motivquelle einer Handlung unterschieden. In der psychologischen Motivationsforschung handelt es sich dabei um eine immer wiederkehrende Differenzierung zwischen innerer und von außen initiiertes Bereitschaft sich einer Sache zuzuwenden. Falko Rheinberg (2002⁴) verweist auf die unüberschaubare Definitionsvielfalt hinsichtlich intrinsischer Motivation und seinem scheinbaren Pendant (vgl. ebd. S. 152f). Eines einheitlichen Verständnisses wegen für die kommenden Konzepte wird die Definition von Wild, Hofer und Pekrun aus dem Lehrbuch von Krapp und Weidenmann (2006⁵) herangezogen: „Bei intrinsisch motivierten Lernhandlungen rührt die Lernbereitschaft von der positiven Erlebnisqualität her, die unmittelbar mit dem Handlungsvollzug assoziiert wird. Instrumentelle Handlungen dagegen sind extrinsisch, weil die Person sie nicht wegen der unmittelbaren Anreize der Handlung als solcher, sondern wegen der antizipierten Folgen anstrebt.“ (vgl. ebd., S. 217). Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie bemühen sich Deci und Ryan (1993) (siehe Kapitel 2.5) um eine genauere Ausdifferenzierung dieser Motivquellen.

2.3 Leistungsmotivationsforschung

Der Wunsch eine angemessene Leistung zu erbringen, welcher sich oft als Anliegen des handelnden Individuums offenbart, hat sich als ein wichtiger Untersuchungsgegenstand der Motivationsforschung etabliert. Welche Bedingungen stecken hinter einem Leistungsbedürfnis, bzw. wie kann ein solches erzeugt werden, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen? Bei diesen Überlegungen bezüglich motivationaler Fragen zeigt sich, dass für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung dahingehend auch äußere Einflüsse zu berücksichtigen sind. Aus diesem Grund werde in der Leistungsmotivationsforschung die Eigenschaften einer Person und auch die der Umwelt nicht einseitig gesehen, sondern in ihrer Wechselwirkung erfasst (vgl. Rheinberg 2002⁴, S. 61). Heckhausen führt im Zuge einer historischen Einbettung des Forschungszweigs die Feldtheorie nach Lewin von 1939 an, bei der die abhängige Beziehung von Person (P) und Umwelt (U) mit der Gleichung $V = f(P,U)$ das Verhalten (V) erkläre. Heckhausen kritisiert dabei jedoch die mangelnde Anbindung dieser *Momentaufnahme eines Kräftespiels* an empirische Befunde. Hinsichtlich dieser Kritik haben, laut Heckhausen, McClelland et al. und Atkinson in Folge Kurt Lewins weitaus

Psychologische Lernmotivation

größeren Einfluss auf die motivationspsychologische Forschung (vgl. Heckhausen 1989², S. 33).

Obwohl Henry A. Murray bereits 1938 die Bezeichnung *need Achievement* – zu Deutsch Leistungsbedürfnis – geprägt habe, werden heute in systematischen Übersichten vor allem die Namen David McClelland und J.W. Atkinson mit der Leistungsmotivationsforschung in Verbindung gebracht (vgl. Heckhausen 2010⁴; Rheinberg 2002⁴).

Heinz Heckhausen schreibt, dass die besagten Wissenschaftler sich in Anlehnung an Murrays Formalisierungsabsicht um eine weitere Ausdifferenzierung bemühten, welche sich in der folgenden Definition des Leistungsmotivs fand: „Ein Verhalten gilt als leistungsmotiviert, wenn es um die Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab geht (»concern with a standard of excellence«)“ (Heckhausen 2010⁴, S. 145). Rheinberg erklärt näher, dass sich eine solche Differenzierung daraus ergebe, dass nicht jede Bemühung als leistungsmotiviert zu bezeichnen sei, sondern ausschließlich jene, welche mit einem Gütemaßstab in Verbindung gebracht werden (vgl. Rheinberg 2002⁴, S. 62).

Ein Gütemaßstab entspringt einer subjektiven Norm, die zur Bewertung bestimmter eigener oder fremder Handlungen herangezogen wird. Solch ein Maßstab entwickelt sich meist durch soziale Interaktionen mit anderen, die auch kulturell geprägt sind. Aus diesem Grund spielt bei dieser Forschungsrichtung stets auch der gesellschaftliche Einfluss auf das Individuum eine wichtige Rolle (siehe Rheinberg 2002⁴, Heckhausen 2010⁴, Krapp, Weidenmann 2006⁵).

Besonders steht jedoch die einzelne Person im Zentrum der Leistungsmotivationsforschung und die Beeinflussbarkeit des Verhaltens. Bezüglich der Verhaltensregulation stellt Rheinberg ein grundlegendes Leistungsmotivationsmodell dar.

Psychologische Lernmotivation

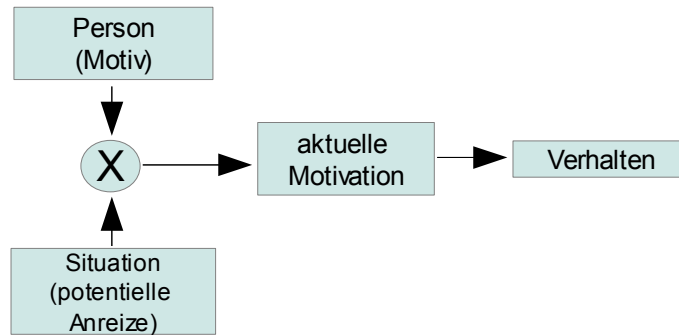


Abbildung 1: Grundmodell klassischer Motivationsforschung nach Rheinberg 2002, S. 72

Rheinberg bezeichnet die Differenzierung zwischen Motiv und aktueller Motivation als klassisch für die Motivationsforschung, wobei das Motiv sich als ein überdauerndes Merkmal einer Person verhalte, welches in der entsprechenden Situation als akute Motivation erlebt werde (vgl. Rheinberg 2002⁴ S. 72). Das Verhalten zeigt sich damit als Ergebnis einer Wechselwirkung eines konstanten Motivs und einer variierenden Situation.

Nach Rheinbergs Grundmodell ist das Verhalten als Ziel einer Handlung zu verstehen. Die Theorie der Zielorientierung beschäftigt sich dahingehend konkret mit der Frage der Begründung einer Auseinandersetzung mit Lerninhalten (vgl. Krapp/Weidenmann 2006⁵, S. 214). Definiert werden Zielorientierungen als die „im Gedächtnis gespeicherte[n] und im Selbstkonzept verankerte[n] Bewertungsmaßstäbe für den eigenen Lernerfolg“ (vgl. ebd., S. 214). In Anlehnung an Harackiewicz et al. Untersuchungsergebnis von 2002 zeigen sich nach Weidenmann und Krapp (2006⁵) positive Effekte der Lernzielorientierung auf das Lernverhalten, auf das Fähigkeitsselbstbild sowie auf die Leistungsentwicklung (vgl. ebd., S. 215). Zielorientierungen erweisen sich dementsprechend als kognitiver Teilaspekt, der einen bedeutenden Einfluss auf den Lernenden zeigt.

Ebenfalls im Bereich der Zielsetzung anzusiedeln, ist das Risiko-Wahl-Modell nach John William Atkinson. Danach hänge die Wahl einer Aufgabe zum einen von der Wahrscheinlichkeit des Erfolgs und zum anderen vom Erfolgsanreiz ab und reihe sich damit unter den Erwartung-mal-Wert-Modellen der Motivationsforschung ein (vgl. Rheinberg

Psychologische Lernmotivation

2002⁴, S. 73). Extreme seien jedoch nicht zielführend, da mit einer zu schweren Aufgabe zwar viel Erfolg locke, jedoch die Wahrscheinlichkeit diesen zu erreichen sehr gering, bis gar nicht möglich sei. Falls die Aufgabe hingegen zu leicht aus, sei die Erfolgswahrscheinlichkeit zwar sehr hoch, aber das Anspruchsniveau nicht reizvoll (vgl. ebd., S. 73). Ausgehend von diesen Ausführungen liefere erst eine Aufgabe, die einerseits den Reiz eines Erfolges berge in Verbindung mit der Wahrscheinlichkeit diesen auch zu erreichen zu einer Leistungsmotivation die Aufgabe zu wählen. Heckhausen (1989²) liefert einen Auszug aus einer der Motivationsformeln zum Risiko-Wahl-Modell nach Atkinson, welche sich wie folgt errechne:

$$T_e = M_e \times W_e \times A_e$$

Tendenz Erfolg anzustreben (T_e) berechne sich aus dem Erfolgsmotiv (M_e), der Wahrscheinlichkeit des Erfolgs (W_e) sowie des Erfolgsanreizes (A_e). Die gleiche Formel finde ebenfalls Anwendung zur Berechnung der Misserfolgsbilanz und könne außerdem im Verhältnis zueinander errechnet werden (vgl. Heckhausen 1989², S. 176).

Laut Rheinberg demonstriere die multiplikatorische Verknüpfung nach Atkinson lediglich eine Verdichtung des Phänomens und habe nicht die Absicht eine praktische Alltagsformel zur Aufgabendurchführung zu liefern (vgl. Rheinberg 2002⁴, S. 74).

Einer Ausdifferenzierung in Bezug auf das Anspruchsniveau widmete sich Heckhausen im Jahr 1972. Das sogenannte Selbstbewertungsmodell zeige, dass die individuelle Leistungsmotivation auf einem Selbstbewertungssystem basiere (vgl. Krapp/Weidenmann 2006⁵, S. 214), welches die folgende Tabelle zeigt:

Psychologische Lernmotivation

		Motivausprägung	
		erfolgszuversichtlich	misserfolgsmeidend
Teilprozesse der Selbstbewertung			
Anspruchsniveau, Zielsetzung		realistisch, mittelschwere Aufgaben	unrealistisch, extrem leichte/schwere Aufgaben
Typische Ursachenzuschreibung nach:	Erfolg	Anstrengung, eigene Tüchtigkeit	Glück, leichte Aufgabe
	Miss-erfolg	mangelnde Anstrengung/ Pech	mangelnde eigene Fähigkeiten/Begabung
Bewertung des Handlungsergebnisses		positive Erfolgs-Misserfolgsbilanz	negative Erfolgs-Misserfolgsbilanz

Tabelle 1: Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation nach Heckhausen (Krapp/Weidenmann 2006⁵, S. 214)

Personen die erfolgs- bzw. misserfolgsorientiert sind, beeinflussen damit sowohl ihre Zielsetzung als auch die Erklärung, um ihr entsprechendes Handeln zu legitimieren. Diese Bestätigung hat nach Heckhausens Modell bereits auf die zukünftige Motivation einen Einfluss, da der Selbstwert in Zusammenhang mit der Ursachenzuschreibung bestätigt wird. Es wird eine wiederholende Motivbeeinträchtigung sichtbar, die sich immer unabhängig von der tatsächlichen Handlung selbst erfüllt. Die Person hat alleine durch kognitive Prozesse Einfluss darauf.

Wie stehen nun all diese Ansätze zum Leistungsverhalten explizit mit dem Lernen in Verbindung? Ausgehend von dem klassischen Grundmodell nach Rheinberg (2002⁴) können sowohl ein Leistungsmotiv als auch extrinsisch situationale Anreize Motivation auslösen und somit zu einer Lernhandlung führen. Anhand dieser vereinzelt Theorien dieses Forschungsbereichs wird sichtbar, dass Leistung meist als Ziel einer Lernhandlung begriffen wird und die Untersuchungen das Ergebnismoment für Handlungsinitiierung fruchtbar machen versuchen.

Dahingehend sei die Forschung jedoch noch sehr jung (vgl. Heckhausen 2010⁴ S. 191), trotzdem brachten Fraser, Walberg, Welch und Hattie 1987 in einer Metaanalyse einen Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und der Schulleistung. Es haben sich nur geringe positive Korrelationen gezeigt, was verdeutlichte, dass im schulischen Kontext das Leistungsmotiv nur einen kleinen Teil neben vielen Faktoren wie Lehrer, Klassenklima,

soziale Eingebundenheit usw. ausmache (vgl. Wagner et al. 2009, S. 49; Krapp/Weidenmann 2006⁵, S. 213f).

2.4 Interessentheorie

Etymologisch gehe das Wort Interesse auf das lateinische inter – 'zwischen' und esse – 'sein' zurück, was übersetzt so viel bedeute wie: dazwischen sein, dabei sein; teilnehmen (vgl. Duden - Das Herkunftswörterbuch 2001³, S. 366). Doch wo zwischen und woran Teil nehmen? Es bedarf einer weiteren Komponente als nur einer interessierten Person.

Erste Überlegungen, die auch motivationaler Natur sind, können auf Herbart zurückgeführt werden, welcher bereits vor über 200 Jahren dem Interesse auf den Grund ging. Ein ausgewiesenes Ziel seinerseits eher pädagogischen Bemühungen, sei die mannigfaltige Empfänglichkeit – die *Vielseitigkeit des Interesses* zu fördern (vgl. Herbart 1997, S. 70).

Erst 1986, mehr als ein Jahrhundert nach Herbart, ging die Münchner Forschungsgruppe bestehend aus Andreas Krapp, Ulrich Schiefele und Alfred Prenzel dem Anliegen nach, Interesse als eine operationalisierbare Kategorie zu etablieren. Es wurde dabei von den besagten Wissenschaftlern eine Definitionsabsicht hinsichtlich weiterer Forschung verfolgt, da diese bis dato als wenig eigenständig im psychologischen Diskurs erlebt wurde und sich in der pädagogischen Praxis zu einem wichtigen Gegenstand entwickelte (vgl. Prenzel, Krapp, Schiefele 1986, S. 164f).

Die darauf folgende Interessendefinition stelle sich nicht nur als das Verhältnis zwischen Person und Gegenstand dar, sondern auch unter drei Bestimmungsmerkmalen wie dem des kognitiven Bereichs, dem des emotionalen Bereichs sowie dem des Wertbereichs (vgl. Prenzel/Krapp/Schiefele 1986, S. 166f).

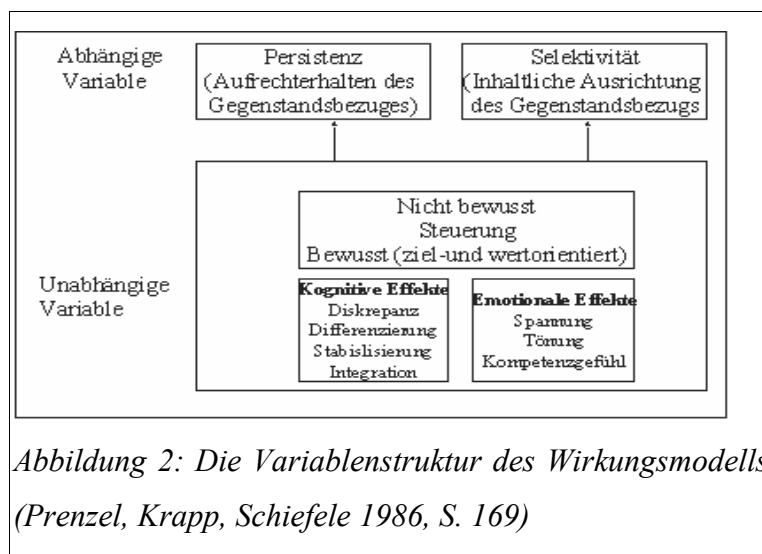
Andreas Krapp formulierte 1992 in Folge der Interessenrahmung aus der Zusammenarbeit mit Prenzel und Schiefele von 1986, die weiteren Forschungslinien der Münchner Interessenforschung. In einem Übersichtsbeitrag³ unterscheidet Krapp zwischen zwei Hauptlinien, zum einen dem individuellen/persönlichen Interesse und zum anderen dem situationalen Interesse/Interessantheit (vgl. ebd., S. 748ff). Das individuelle Interesse sei dabei als motivationale Disposition zu verstehen, welche sich im Besonderen nicht nur als persönlichkeitspezifische Präferenz zeige, sondern auch das Wertesystem und die Bereitschaft zum Handeln beeinflusse. Dieses subjektive Wertesystem bringe Interessen in

3 Interesse, Lernen und Leistung – neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie 1992

Psychologische Lernmotivation

Form von Handlungsbereitschaft hervor, die das Selbstkonzept stärken (vgl. ebd., S. 749). Das persönliche Interesse einer interessenorientierten Situation ist damit nicht nur ein akutes Phänomen, sondern zeigt sich als nachhaltiger Einfluss auf die Person.

Eine weitere Wirkungsweise von Interesse auf interne Prozesse werde auch bei dem Modell von Prenzel (1984) sichtbar (vgl. Abb. 2). Prenzel, Krapp und Schiefele (1986) bedienen sich dieses Modells, um die Manifestation selbstbestimmten Handelns darzustellen.



Die abhängigen Variablen Persistenz und Selektivität ergeben sich aus kognitiven, emotionalen und wertbezogenen Prozessen. Persistenz verstehe sich dahingehend als die wiederholte Handlung mit dem Gegenstand des Interesses und Selektivität sei „die im Verlauf wiederholte entstehende Bildung und Veränderung inhaltlicher Schwerpunkte“ (siehe ebd., S. 168). Durch eine lang anhaltende Auseinandersetzung mit einem interessanten Gegenstand komme es zu einem spezifischen Wissen darüber und damit schließlich zu Entwicklungsprozessen (vgl. ebd., S. 168).

An dieser Stelle zeigt sich in dem Interessenkonstrukt nach Krapp (1992) das zweite Merkmal, das der Lernumgebung in Wechselwirkung mit dem individuellen Interesse (vgl. ebd., S. 749f). Hierbei bleibe jedoch noch offen, ob fehlendes Interesse am Gegenstand durch Aufbereitung überwunden werden könne (vgl. ebd., S. 765). Wie in der Abbildung 3 ersichtlich wird, sei die Interessantheit eines Gegenstands für eine interessenorientierte Lernhandlung von Bedeutung. Dieser Zusammenhang knüpft an die weiter oben beschriebene Person-Gegenstand-Relation an, die bereits bei Prenzel, Krapp und Schiefele (1986) als

Psychologische Lernmotivation

wichtiges Verhältnis aufgeführt wurde. Prinzipiell ist somit ohne einen Gegenstand, der den Lernenden reizt, das Konzept Interesse nicht denkbar.

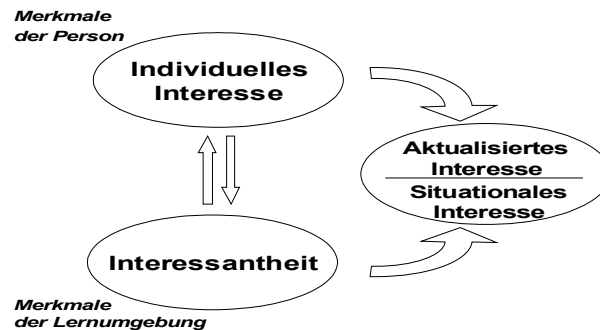


Abbildung 3: Die relationale Struktur der Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts (Krapp 1992, S. 750)

Im Weiteren beschreibt Krapp zwei Erklärungsebenen bzw. Zwischenvariablen, welche Auswirkungen auf das Interesse (Effekte) haben. Es handelt sich dabei um die Ebene der Orientierungen und Strategien (motivationale Orientierung und Lernstrategien), sowie die Ebene der psychischen Prozesse (kognitive Verarbeitungsprozesse, Aktivierung, Aufmerksamkeit, Flow-Erleben und emotionale Begleitprozesse) (vgl. Krapp 1992, S. 752ff). Orientierungen definieren sich nach Andreas Krapp (1992) als „allgemeine Steuerungsmechanismen der Lernhandlung“ (ebd. S., 752), wobei für eine weitere motivationsspezifische Auseinandersetzung besonders die erste Erklärungsebene als relevant erscheint.

Für eine genauere Differenzierung allgemeiner Lernstrategien und einem Zusammenhang zum Lerninteresse bezieht sich Krapp (1992) auf die Lernverarbeitungsart nach Marton und Säljö. Diese unterscheiden zwischen Tiefenverarbeitungsstrategien (deep-processing-strategies) und oberflächlichen Verarbeitungsstrategien (surface-level-strategies) (vgl. Krapp 1992, S. 760). Nach der Auswertung Krapps liefern nahezu alle Studien das Ergebnis, dass Lernende mit einem ausgeprägten Interesse für einen Gegenstand Tiefenverarbeitungsstrategien wählen (vgl. ebd., S. 760f).

Anlehnend an Lepper äußert Andreas Krapp eine motivationale Orientierung zum einen durch eine Beschäftigung der Sache wegen und zum anderen durch das Wissen des Lernenden die Handlung selbst initiiert zu haben bzw. die Verantwortung dafür zu tragen (vgl. ebd., S. 759).

Psychologische Lernmotivation

Der pädagogische Psychologe Andreas Krapp verweist in seinem Überblick (1992) auf eine seiner eigenen Untersuchungen in Zusammenarbeit mit Adi Winteler (1991), bei der sich Zusammenhänge zwischen dem Lerninteresse und intrinsischer und/oder Autonomie-Orientierung bestätigten (vgl. Krapp 1992, S. 759).

Interesse verhält sich, vereinfacht zusammengefasst, als ein dispositionales und/oder situationales Motiv, welches durch ein subjektives Wertesystem geprägt ist. Mithilfe von Orientierungen und Strategien, sowie psychischen Prozessen, zeigt das Lernen aus Interesse sowohl einen positiven Einfluss auf die Wahl der Lernstrategie, als auch in Folge dessen auf das Ergebnis. Bei der pädagogischen Aufbereitung einer Lernsituation sollte das Interessenkonzept nach Krapp (1992) individuell und situationsbezogen bedacht werden, um in Verbindung mit den oben genannten Lernfaktoren ein langfristiges Lernergebnis zu fördern. Denn auch eine von Interesse geleitete Lernhandlung ist, unter Ausklammerung anderer beeinflussender Faktoren nicht Hauptaspekt motivierten Lernens.

2.5 Selbstbestimmungstheorie

Eine weitverbreitete Kategorisierung verschiedener Motivationstheorien ist die, bereits oben aufgeführte, Differenzierung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation, bei der – wie bereits erwähnt – entweder Handlungen aufgrund ihrer Folgen oder ihres positiven Erlebens wegen angestrebt werden (siehe Kapitel 2.2).

Die Psychologen Edward L. Deci und Richard M. Ryan beschäftigen sich intensiv mit dieser Einteilung unter dem Aspekt der Selbstbestimmung (1993). Da auch sie von einem komplexen Zusammenhang zwischen Mensch und Umwelt ausgehen, lautet ihre Hypothese, „daß [sic!] der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied sozialer Umwelt zu werden“ (Deci/Ryan 1993, S. 227). Daraus ergaben sich folgende Forschungsansätze wie die Unterscheidung motivationaler Prozesse nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung, die Beschreibung der Erlebens- und Verhaltenseigentümlichkeiten dieser Prozesse sowie die Analyse der Bedeutung für das Selbst (vgl. ebd., S. 223). Die Theorie setzt sich aus verschiedenen Aspekten zusammen, welche im Folgenden kurz dargestellt werden.

Entgegen eines komplexitätsreduzierenden Verständnisses, wie der Kurzdefinition zu Beginn (Kapitel 2.1.), widmen sich Deci und Ryan vor allem einer Ausdifferenzierung motivationaler

Psychologische Lernmotivation

Prozesse. Dazu zähle nicht nur die Unterscheidung von motivierendem (intentional und zweckorientiert) und amotivierendem (ziellos oder unkontrolliert) Verhalten, sondern auch ein Bewertungsraster, welches sich über vier Regulationsprozesse erstreckt, von externen Motiven bis zu als selbstbestimmt erlebten Handlungen (vgl. ebd., S. 224ff):

- externalisierte Regulation → mit instrumenteller Absicht initiiert
- internalisierte Regulation → zunehmenden spürbare Selbstbestimmung
 - introjizierte Regulation → Verinnerlichung der Handlungsziele
 - identifizierte Regulation → Handlungsziele werden zu eigenen Zielen
 - integrierte Regulation → Handlungen und Ziele werden ins Selbstkonzept übernommen → autonomes Erleben (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 227f)

Eine als selbstbestimmt erlebte Tätigkeit zeichne sich nicht nur durch das autonome Erleben aus, sondern auch durch zusätzliche Bedingungen wie die Kompetenzerfahrung und die soziale Eingebundenheit (vgl. ebd., S. 229). Ryan führte 1987 mit Grolnick eine Studie durch, bei welcher der Einfluss von Autonomieunterstützung und Kontrolle auf die Qualität des Lernens untersucht wurde (vgl. ebd., S. 234f). Das Ergebnis zeigt, dass die Mitteilung des Interesses am Erfolg des Einzelnen seitens des Lehrers in der einen Gruppe, zu einem langfristigen Lernerfolg führte. Im Gegensatz dazu habe die andere Gruppe, in der der Lehrer eine Kontrolle des zu lernenden Stoffes ankündigte, eine schwache Leistung erbracht (vgl. ebd., S. 234). Es zeigt sich dabei der Einfluss sozialer Eingebundenheit und der Rückmeldung auf den Mensch, was sich als eine Basis der Selbstbestimmungstheorie hinsichtlich menschlicher Motivation offenbart. Einerseits finde die Integration durch die dialektische Form – die ständigen Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt statt. Andererseits werde von einer organismischen Integration ausgegangen, was soviel bedeute wie die Integration von vollzogenen Entwicklungsprozessen (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 223). Am vorhergehenden Beispiel wurde der Lerngegenstand durch die Interaktion mit dem Lehrer erfolgreich (längerfristig) integriert/gelernt. Das Selbst spielt für Deci und Ryan deshalb eine bedeutende Rolle in ihren Untersuchungen, da es einem ständigen Prozess ausgesetzt ist und sich auch damit einhergehend entwickelt: „Das Prinzip der organismischen Integration bestimmt die Entwicklung des Selbst von Anfang an“ (Deci/Ryan 1993, S. 223) Die beiden Wissenschaftler postulieren, dass eine kontrollierende extrinsische Maßnahme meist nicht zwingend

Psychologische Lernmotivation

notwendig bzw. sogar kontraproduktiv für das Lernverhalten sein könne. Lernen hinge vor allem von der Entwicklung des Individuums und der Beteiligung des Selbst ab (vgl. ebd., S. 235).

Grundsätzlich beziehen sich Deci und Ryan (1993) auf die Definition von Lernen als „die Aneignung und Integration von Wissen (Informationen) sowie die flexible und kritische Anwendung des Gelernten“ (ebd., S. 233). Hinsichtlich der Selbstbestimmtheit sei *hochqualifiziertes Lernen* vom individuellen Aufwand abhängig (vgl. ebd., S. 233). Mithilfe dieser konkreten Vorstellung des Lernens als Reproduktion, ist eine motivationale Anbindung unter der oben vorgeführten Selbstbestimmungstheorie wie folgt gegeben: „Lernmotivation kann sowohl durch (äußere) Kontrollmechanismen als auch durch selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation erzeugt werden. Mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen ist v.a. dann zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (ebd., S. 234). Somit werde dem Einzelnen ein individueller Entwicklungsdrang eingeräumt, ohne dass es externer Maßnahmen bedarf. Deci und Ryan kritisieren damit dezidiert das Schulsystem der benoteten Leistungsprüfung, da sich die Schüler nicht aus freien Stücken mit den Gegenständen auseinandersetzen können, sondern mittels Kontrolle zum Lernen motiviert werden, was im Vergleich sogar nachweislich zu qualitativ schlechteren Ergebnissen führe (vgl. ebd. S.235).

Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan wird einerseits der Versuch unternommen die konträre Darstellung von extrinsischer und intrinsischer Motivation unter dem Aspekt des selbstbestimmten Erlebens neu zu kategorisieren, um daraufhin das Verhältnis von Lernen und Motivation zu überdenken. Lernmotivation versteht sich im Weiteren dann als erfolgreich, wenn sie als intrinsisch selbstbestimmt erlebt, sowie das soziale Erleben für das Lernverhalten berücksichtigt werde. Damit eröffnet sich Motivation nicht nur als komplexes Konstrukt, sondern auch als stark von der sozialen Interaktion abhängig.

2.6 Flow-Erleben

Der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi verfolgte mit seiner Studie – welche 1975 veröffentlicht wurde und nun schon in vielfacher Auflage erschien – was in Zeiten

Psychologische Lernmotivation

umfangreicher materieller Anreize, der Ursprung nicht belohnender Aktivitäten sei? Die Grundidee bestand darin dieses Erleben auch für Arbeitstätigkeiten nutzbar machen zu können (vgl. Csikszentmihalyi 2005¹², S. 23f). Da Lernen oft als eine wenig erfreuliche Tätigkeit und meist extrinsisch motivierte Tätigkeit vollzogen wird, widmeten sich der Begründer dieser Flow-Theorie Csikszentmihalyi und der Pädagogische Psychologe Ulrich Schiefele 1993 der Frage, wie es um die Aufrechterhaltung der Motivation bei Schülern bestellt sei (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, S.207)?

Ausgehend von dem Begriff des Flows, welcher bei der oben genannten Studie (1975) von verschiedenen Personen aus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen hinsichtlich ihres Erlebens genannt wurde, erarbeitet Csikszentmihalyi eine Begriffsdefinition: „Beim Flow-Erleben sind alle Gedanken und Empfindungen im Einklang und auf eine Handlung gerichtet. Störende Einflüsse bleiben ausgeblendet. Es liegt daher nahe anzunehmen, daß [sic!] sich die Person im Zustand des Flow auf ihrem höchsten Leistungsniveau befindet.“ (Csikszentmihalyi 1988, zit. nach: Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, S. 210). Diese Definition finde ihre Erweiterung in den vier Komponenten: *Verschmelzung von Handlung und Bewußtsein; Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Umweltausschnitt; Selbstvergessenheit* sowie dem *Ausüben von Kontrolle über Handlungen und Umwelt* (vgl. ebd., S. 210). Während das „Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit“ (ebd., S. 209) damit genauer dimensioniert werde, erscheinen für ein näheres Lernmotivationsverständnis die Bedingungen des Flow-Erlebens von größerem Interesse.

Die ausführlich abgehandelten Voraussetzungen beinhalten zum einen das Gleichgewicht von Handlungsanforderungen und subjektiven Fähigkeiten, wobei Über- und Unterforderung nicht zum Flow-Erleben führen könne (vgl. ebd., S. 211). Demzufolge ist es notwendig, dass der/die Lernende seine Fähigkeiten im Hinblick auf die Anforderung aufrecht erhalte, wobei Extreme dahingehend zu einer Diskontinuität oder gar einer Disbalance führen könnten. Dies könnte schließlich den Lernerfolg situationsbezogen bis langfristig gefährden. Um sich einer Handlungsanforderung in einem angemessenen antreibenden Maße zu widmen, ist zum anderen laut und Schiefele eine eindeutige Handlungsstruktur von Nöten. Ein klares Ziel erhalte den Flow, wobei ein Überaufwand an Vorstrukturierung diesen auch unterminieren könne (vgl. ebd., S. 211). Um sich auch des Handlungsspielraums bewusst zu bleiben, fügen

Psychologische Lernmotivation

Csikszentmihalyi und Schiefele die Wichtigkeit einer Rückmeldung hinzu (vgl. ebd., S. 211). Diese bestätige die handelnde Person, ob sie sich nach wie vor im vorgegebenen Rahmen bewege und zeige damit die Folgen der eigenen Handlung auf. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass eine detaillierte Evaluation das Flow-Erleben ebenfalls stören könne (vgl. ebd., S. 211).

Anhand dieser Voraussetzungen wird ersichtlich, dass eine sehr ausbalancierte Situation für die Entstehung eines Flows benötigt wird. Intrinsische Lernmotivation stehe in Abhängigkeit zur Erlebensqualität und diese hänge wiederum vom Verhältnis des Leistungsniveaus und den Anforderungen ab (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993, S. 212) Konkret an einer Lernhandlung festgemacht, bedeutet dies – auch im Zuge der Ausgangsüberlegung zur Lehr-Lernsituation – dass sich zum einen die lernende Person ihrer Fähigkeiten bewusst sein sollte und zum anderen eine Vorstrukturierung nötig ist. Csikszentmihalyi und Schiefele verweisen in diesem Sinne vorrangig auf den Schüler, welcher die „Regeln“ des Lernens kennen sollte (vgl. ebd., S. 212). Die Lehrinstanz bekommt dabei wenig Platz eingeräumt, welche jedoch als Träger des zu vermittelnden Wissens einen bedeutenden inhaltlichen Beitrag leistet.

Obgleich die beiden näher ausgeführten Bedingungen dezidiert als beforschte und zentrale Voraussetzungen betitelt werden, weisen die beiden Wissenschaftler darauf hin, dass es zusätzlicher Bedingungen bedarf wie Einstellungen, Interessen, Motive, Fähigkeiten und andere Persönlichkeitsmerkmale, da sonst nur extrinsische Belohnungssysteme greifen würden (vgl. Schiefele/Csikszentmihalyi 1993, S. 211).

Wie anfangs beschrieben, konzentrierte sich die Untersuchung vorrangig auf die Ausführung nicht belohnender Tätigkeit, die die entsprechende Person ihre Umwelt vergessen lässt und ganz in ihrer Handlung aufgehen lässt. Solche Handlungen, die keinen ersichtlichen Gewinn bringen, bezeichnet Mihaly Csikszentmihalyi als *autotelische Aktivitäten*, da diese ihrer Selbstwillen ausgeführt werden (vgl. Csikszentmihalyi 2005¹², S. 34ff). Der besondere Fall des Lernens als Aktivität wird meist aufgrund schulischer misserfolgsgeprägter Erfahrungen von vielen Lernenden als eher negativ erlebt und bedarf im Zuge dieser Theorie besonderer Aufmerksamkeit. Csikszentmihalyi und Schiefele nehmen sich dieser an, wobei sie doch einige Instanzen wie den Lerngegenstand sowie den Lehrenden wenig berücksichtigen, um ein

Psychologische Lernmotivation

umfangreiches Bild zu generieren. Auch eine tiefergehende Auseinandersetzung hinsichtlich ihres Lernverständnisses bleibt aus. Trotzdem wird unter dem Flow-Erleben mit den richtigen Voraussetzungen eine von allein stattfindende Lernhandlung propagiert. Zugespitzt hieße dies, dass das Subjekt somit der Situation ausgeliefert ist und es beim Erzeugen bzw. Vorfinden der richtigen Struktur und der angemessenen Fähigkeit ohne gröbere Schwierigkeiten lernen kann.

Nach diesen Erläuterungen und Analyse der einzelnen Theorien und Ansätze wurde ein erstes Verständnis einer psychologischen Vorgehensweise ersichtlich. Um jedoch einen Vergleich schaffen zu können werden nun im folgenden Kapitel aktuelle lerntheoretische pädagogische Auseinandersetzungen untersucht, um schließlich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Disziplinen deutlich machen zu können.

3. Pädagogischer Überlegungen

Im folgenden Kapitel wird ein pädagogischer Zugang zum Thema Lernmotivation aufbereitet. Neben den gewählten aktuellen Hauptwerken von Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) sowie von Käte Meyer-Drawe (2008), soll außerdem ein historischen Diskurs zu einer besseren Verortung eines pädagogischen Motivationsbegriffs beitragen.

Aufgrund der These einer mangelnden literarischen Anbindung eines Motivationsverständnisses in der Pädagogik, bot sich ein historischer Exkurs dahingehend an. Im Folgenden wird ausgehend einzelner Etappen der Lerngeschichte ein implizites Motivationsverständnis herausgefiltert, welches an gesellschaftlich-historischen Momente gebunden ist.

3.1 EXKURS: Historischer Zugang

Eine Geschichte der Lernmotivation ist allem voran eine Geschichte des Lernens. Auch wenn es sich auf den ersten Blick stets um den gleichen Akt handelt, gab es viele historische Verständnissetappen. Die Frage der Motivation des Lernens zeigte sich ausgehend von diesem Begriffswandel auch stets aus einer anderen Perspektive. Der folgende historische Abriss bemüht sich um eine Motivationsgeschichte anlehnend an den jeweils aktuellen Lernbegriff. Es handelt sich nicht um eine vollständige Übersicht, sondern um den Versuch die Wandlung der Motivationsperspektiven aufzuzeigen. Michael Göhlich und Jörg Zirfas haben mit ihrer pädagogisch-anthropologischen Auseinandersetzung hinsichtlich des Lernens (2007) entscheidende Etappen der Etablierung des Lernbegriffs aufgegriffen anhand derer ebenfalls wichtige motivationale Momente ersichtlich werden. Der historische Pädagoge Albert Reble wird zudem in der folgenden chronologische Darstellung des Öfteren herangezogen, um eine angemessene pädagogische gesellschaftshistorische Perspektive hinsichtlich der Schwerpunkte Lernen und Motivation zu generieren.

3.1.1 Antike – der im Geiste bewegte

Erste Formalisierungsversuche des Lernverständnisses zeigen sich bereits in der Antike. Die Sophisten bezogen sich auf ihr Allwissen (und plädierten damit für das Lehrkunststück), wobei Sokrates und Platon das Potenzial des Einzelnen in der individuellen Selbstlernkunst

Pädagogischer Überlegungen

sahen (vgl. Reble 2004²¹, S. 32) Sokrates distanzierte sich von der Titulierung „Lehrer der Tugend“ wie sich die Sophisten bezeichneten, da er das Entstehen von Wissen nur im Vollzug sah. Sein Anliegen bestand in einer unabhängigen Seele, die das eigene Innere beherrscht (vgl. ebd., S. 32). Wie die vorgeburtliche Idee zu verstehen ist, wird in einem fiktiven Gespräch aus Platons „Menon“ ersichtlich. Dabei handelt es sich um einen Dialog, worin Sokrates dem Heerführer Menon anhand eines beispielhaften Gesprächs mit einem Sklaven bestätigt, dass jedes Wissen bereits im Lernenden schlummert und mithilfe einer angeleiteten oder gar selbstreflektierten Wiedererinnerung zu Tage treten könne (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 61). Wie Sokrates dem Sklaven sein eigenes mathematisches Fehlwissen vorgeführt hat, fragte er Menon, ob dies dem Sklaven geschadet habe? Nach Menons Verneinung antwortet Sokrates: „Vielmehr haben wir vorläufig etwas ausgerichtet, wie es scheint, damit er herausfinden kann, wie sich die Sache verhält. Denn jetzt möchte er es wohl gern suchen, da er es nicht weiß“ (Platon: Menon 2010, 84b-c).

Es soll anhand dieses Lehr-Lern-Beispiels nicht nur die Theorie des Wiedererinnerns eines vorgeburtlichen Wissens sowie die Negativität im Lernvollzug verdeutlicht werden (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.61), sondern auch welches Motiv den Sklaven antreibt sich weiter mit der mathematischen Frage zu beschäftigen. Anhand Sokrates Aussage zur erzeugten Neugierde des Sklaven, können zwei Motivationsmomente festgehalten werden: zum einen die Erschütterung des vermeintlichen Wissens, welches schließlich zu neuem Antrieb verhilft und des Weiteren kann das Vertrauen in sich selbst, trotz der Blamage, mit weiterer Hilfe noch die Antwort zu erlangen den Sklaven schließlich motivieren.

Aristoteles verankere im Staunen den Ausgangspunkt des Lernens, woraus sich schließlich die Lernbegierde und die Veränderung des Nicht-Gewussten entwickle (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 65). Grundsätzlich vertrete Aristoteles die Idee der Mitte, welche alles reguliere, um sowohl dem persönlichen Glück als auch den staatlichen Interessen gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 65). Damit zeige sich nicht nur das Staunen, sondern auch das Erreichen dieser Mitte als Motivation des Einzelnen. Die Zielorientierung das Glück im Gleichgewicht zwischen den staatlichen Angelegenheiten und sich selbst weckt das Streben.

Aber nicht nur in der griechischen Antike finden sich Auseinandersetzungen mit dem Lernen, der römische Theoretiker Quintilian fasste seine Erfahrung als Experte der Redekunst und

Pädagogischer Überlegungen

Pädagogik in seinem Werk „Institutio oratoria“ zusammen. Dabei setzt er sich u.a. mit der Interessenweckung im Kinde als Basis eines gesunden Ehrgeizes auseinander. Als Methode dafür schlägt er eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts vor (vgl. Reble 2004²¹, S. 49).

Alle Überlegungen der Antike beinhalten eine Irritation des Gewohnten. Entweder durch das Aufzeigen des Nicht-Wissens wie bei Sokrates, oder dem Staunen nach Aristoteles und auch den didaktischen Überlegungen Quintilians diese Irritation in der Praxis zu erzeugen.

3.1.2 Mittelalter - Durch Zucht und Ordnung

Augustinus Lerntheorie basiert lediglich auf einer Erinnerung des Wahren im Gegensatz zur Wiedererinnerungstheorie von Platon und Sokrates. Augustinus bezieht sich dabei auf den Lehrer im Menschen selbst - Gott (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 21).

Während das antike Lernverständnis sehr auf die Didaktik und den Inhalt fixiert war, zeigt folgendes augustinisches Zitat, dass die Verbindungen zwischen dem Lehrer und Schüler ebenfalls bedeutend ist:

"[Bezüglich des Bibellesens-d.Verf.] darf man in Gesprächen mit sonstigen Leuten diese Pflicht nicht vernachlässigen, daß[!] wir das Wahre, welches wir selbst schon erfaßt haben, obgleich es sehr schwierig zu verstehen ist, mit wie großer Mühe der Erörterung auch immer, anderen Menschen ebenfalls verständlich machen. Wenn die Lernbegierde den Zuhörer oder Gesprächspartner festhält und ihm nicht die geistige Fähigkeit dazu fehlt, diese Dinge aufzunehmen, wie auch immer sie vermittelt werden, dann kümmert sich jener, der lehrt, nicht dar um, mit wie großer Beredsamkeit er lehrt, sondern mit wie großer Transparenz der Beweisfähigkeit" (Reclam Die christliche Bildung (De doctrina Christiana) 4.Buch/63).

Die Art der Wissensaufnahme des Lehrers bzw. das Wahre zu erlangen wird nicht berücksichtigt, sondern die „Lernbegierde“ des Lernenden soll den Lehrenden zur inhaltlichen Transparenz herausfordern. Göhlich und Zirfas verweisen an dieser Stelle auf erste motivationale Aspekte, welche sich als wichtige Lernvoraussetzungen herausbilden (vgl. ebd., S. 71).

Obwohl die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bei Augustinus thematisiert wird, liegt hierin für den Lernprozess nicht der Schwerpunkt, sondern vielmehr ist „das wahre Wissen

Pädagogischer Überlegungen

und das eigentlich Lernenswerte in einer christlich verstandenen metaphysischen und somit sicheren Innenwelt des Subjekts“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 71) festzumachen. Worte und Zeichen bergen dabei nicht die Erkenntnis, sondern die Wahrheit liegt bei Gott.

Bei diesem Lernverständnis wirken sowohl individuelle intrinsische als auch von Lehrenden extrinsische Lernprozesse wechselseitig auf den Lernenden ein. Das Streben nach dem Göttlichen wird vorausgesetzt und die Bereitschaft hierzu wird in Anbetracht dessen nicht in Frage gestellt. Vor allem muss auch hervorgehoben werden, dass Bildung im Mittelalter noch im Rahmen einer religiösen Wahrheitsaneignung zu verstehen ist und das Göttliche das Vollkommene darstellt.

Eine ähnliche Mischung aus äußeren und inneren Motivationsprozessen findet sich mehr als ein Jahrtausend später zu Beginn der Renaissance beim französischen Philosophen Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592). Er sah die Aufgabe der Pädagogik darin, Lernmotivation durch das Anknüpfen an die Interessen des Einzelnen zu wecken. Lernen verstehe sich bei Montaigne als das menschliche Streben nach Vervollkommnung und der richtigen Lebensführung (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 73). Interessant scheint Montaignes zentrales Lernziel, den Menschen auf den Tod vorzubereiten. Inhaltlich handelt es sich unter dieser Perspektive um eine das Lebensende betreffende Lernmotivation.

In Johann Amos Comenius' *Grosse(r) Didaktik* (1659) verdeutlicht er den pädagogischen Anspruch „die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen“ (Comenius 1954, S. 1). Sein barockes Lernkonzept ist ebenfalls noch mit der christlichen Religion verbunden, mit der Begründung, dass die Natur als Vorstufe der Gnade zu sehen sei, während das Lernen an drei bedeutenden Orten stattfindet: Mutterleib, Erde und Himmel. (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 76f). Comenius gesamtes Lehr-Lernkonzept ist auf die Lernbereitschaft ausgerichtet, da es ihm ein didaktisches Anliegen ist die Methoden so zu wählen, dass jeder alles lerne (vgl. Comenius 1954, S. 3). Auch hier spielt die Vergöttlichung des Menschen eine wichtige Rolle, als Legitimation des lebenslangen Strebens.

3.1.3 Aufklärung bis zur deutschen Klassik - Wandel zur Bereitschaft

Das Zeitalter der Aufklärung gilt als historischer Höhe- und Wendepunkt der Auseinandersetzung mit dem Erziehungs- und Lernbegriff. Dies begründen Göhlich und Zirfas (2007) mit dem sich verbreitenden Verständnis eines Individualkonzepts, worin der Lerner die wichtigste Funktion inne habe. Außerdem werde hierbei die Voraussetzung der Menschwerdung in einem lernenden Entwicklungsprozess gesehen (vgl. ebd., S. 79). Im Rahmen einer Lernmotivation gilt es damit das Individuum zu einem fruchtbaren Lernprozess zu bringen. Der individuelle Lerner braucht einen Antrieb, um die ihm bevorstehenden Entwicklungsprozesse auf sich zu nehmen und nicht nur die Fokussierung des Lehrers auf einen unerreichbaren Gegenstand. Das 18. und 19. Jahrhundert bergen den Übergang von der Lehr- zur Lernintention. Die Verstärkung des Individualkonzepts und die Offenbarung der Lernnotwendigkeit machen es zu einem bedeutenden Zeitalter für die Pädagogik. Im Folgenden werden einige für die Lernentwicklung bedeutsame Stationen exemplarisch angeführt.

John Locke

Der einflussreiche englische Philosoph John Locke (1632-1704) beschäftigte sich als Vater des Liberalismus nicht nur mit der Staatenlehre. Auch die Bezeichnung '*tabula rasa*' gehe auf ihn zurück, womit die Ausgangssituation des menschlichen Verstandes gemeint sei (vgl. Reble 2004²¹, S. 144f).

Eine besondere Relevanz für das Motivationsverständnis hat nicht nur Lockes Erziehungsanspruch der Individualität, sondern auch der, der Lebendigkeit und Freude des Kindes: „>>Naturgemäßheit<< - das heißt hier also nicht nur allgemein eine feste rationale psychologische begründete Methode, sondern vor allem ein müheloses, lustbetontes, lockeres und selbsttätiges, gleichsam von selbst sich vollziehendes Lernen“ (Reble 2004²¹, S. 146f). Das Wohlwollen des Kindes hinsichtlich des Lernens scheint hier zentral, was auch zur Steigerung der Bereitschaft führen kann.

Jean Jacques Rousseau

Motivationsförderung kommt augenscheinlich in der Erziehungstheorie Rousseaus keine große Bedeutung zu. Doch in seinem reformträchtigen Ansatz der drei Lehrer – Natur, Dinge

Pädagogischer Überlegungen

und Mensch – verbirgt sich bei genauerer Auseinandersetzung eine beinahe Formbarkeit von Lernbereitschaft.

Nach Rousseaus durchaus christlicher Auffassung entarte alles Gute aus der Schöpfung durch Menschenhand (vgl. Rousseau 1998¹³, S. 9) und es bedarf bestimmter Interventionen, um das Natürliche auch über die Entwicklung des Kindes hinaus zu erhalten. Seine Maßnahmen hierfür zeigen sich neben einer motivierenden Lernlandschaft, welche sich durch anreizende Gegenstände auszeichne (vgl. Göhlich/Zirfas 2007). Ein Beispiel dafür ist das Briefszenario, bei welchem Rousseau dem Zögling seine mangelnden Lesefähigkeiten vorführt (vgl. Rousseau 1998¹³, S. 101). Göhlich und Zirfas sprechen hier von einer radikalen Pädagogisierung der Lernintention, da das Kind nur scheinbar frei entscheide und im vorgegebenen Rahmen des Pädagogen handle (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 82). Jean-Jacques Rousseau legt dementsprechend anlehnd an Locke großen Wert auf die selbst gemachten Erfahrungen und das selbstständige Lernen. Rousseau propagiert, dass der Pädagoge demnach soweit in das Lerngeschehen eingreifen solle, dass der Lernenden die Notwendigkeit seiner noch mangelnden Fähigkeiten erkenne. Das Motive des Lernenden werde somit bei Rousseau – ausgehend von dem besagten Briefbeispiel (vgl. Rousseau 1998¹³, S. 101) – richtiggehend geschaffen und wird damit zu einer von außen beeinflusste Verinnerlichung.

Philanthropin

Die Philanthropen zu welchen Johann Bernhard Basedow und Ernst Christian Trapp zählen, sind eine Gruppe an Pädagogen, die sich anlehnd an Rousseau für eine "vernünftige-natürliche Erziehung" zur Förderung des Intellekts und der Naturnähe einsetzen (vgl. Reble 2004²¹, S. 160f). Nach den Ausführungen von Göhlich und Zirfas (2007) rückt die Lernlust bei den Philanthropen in den Mittelpunkt. Eine lernanregende Raumgestaltung mit Spiel und Belohnung solle zur Motivation beitragen (vgl. ebd., S. 83).

Bei Christian Heinrich Wolke wird hingegen konkret die Beschreibung des „Denklehrzimmers“ dargestellt und vor allem die Selbsttätigkeit des Lernenden betont (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 83f). Ähnlich wie bei Rousseau solle der Wunsch des Lernens geweckt werden, jedoch nicht durch eine mangelnde Fähigkeit, sondern durch die vorhandenen Gegenstände und die wiederholende Handlung mit jenen. „Ist durch öftere Messung [...] des Lernings [sic!] Messlust nun ein Mal angefacht, so entspringt daraus das

Pädagogischer Überlegungen

unbegrenzte [sic!] Verlangen, alle Linien, Flächen und Körpern messen zu können“ (Wolke 1805 zit. n.: Göhlich/Zirfas 2007, S. 84).

Des Weiteren führen Göhlich und Zirfas (2007) in ihrem historischen Überblick den philanthropischen Theoretiker Ernst Christian Trapp (1745-1818) an (vgl. ebd., S. 84), welcher selbst in seinem *Versuch einer Pädagogik* (1780) eine Triebtheorie äußert, die die Freiheit des Lernenden in seiner Verschaffung von Ideen unterstreiche und Einschränkungen dieser vermeiden sollte. Eine pädagogische Intervention schein aber durchaus notwendig, da die Kinder sich sonst nicht ausreichend ausgelastet bzw. gefördert fühlen (vgl. Trapp 1977, S. 48f). Lernmotivation kann nach Trapps Ausführungen bereits als ein Trieb und damit von Anfang an gegeben bezeichnet werden. Die Bereitstellung von Gegenständen scheint hier immer noch notwendig, aber sie dienen dazu dem Lernenden die notwendige Förderung zur Verfügung zu stellen. Des Weiteren weist Trapp auf das Hinterfragen etwaiger Demotivation hin, da diese ein Indiz für einen zu schwer fassbaren Gegenstand sei (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 85). Zum ersten Mal wird die Beobachtung einer negativen Motivation aufgestellt, als Zeichen einer nicht vorhandenen Aufnahmefähigkeit von seitens des Lernenden.

Johann Heinrich Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi hat aus pädagogisch-historischer Perspektive eine bedeutende Entwicklungsgeschichte in Verbindung mit der Gesellschaft durchlaufen, die in die für ihn bekannte Volkserziehung mündet. Unabhängig von seinen großflächigen Denkansätzen, welche bereits dem Idealismus zuzuordnen sind, ist die Idee des emotionalen Wohlbefindens des Kindes in der Wohnstubenerziehung chronologisch noch bei den Philanthropen einzuordnen. Die Lernintention ist jedoch verstärkter extern anzusiedeln, weil das Kind alleine durch vorangekündigte Belohnung lernt. „Er wollte alles essen, suchte seinen Löffel; ich sagte ihm, er dürffe [sic!] seinen Löffel nicht nehmen; [...] wann er lerne, so wolle ich ihm mehr geben. Er ließe den Löffel liegen“ und betätigte sich an den mathematischen Aufgaben seines Vaters (Pestalozzi 1927; zit. n.: Göhlich/Zirfas 2007, S. 85). Göhlich und Zirfas verdeutlichen hierbei außerdem, dass Pestalozzi seine Rolle als Pädagoge in der Methode des Lehrens vor der des Lernenden stellte (ebd., S. 86). Auch wenn es sich rückblickend auf die bisherige Lerngeschichte wie ein Rückschritt hinsichtlich der Lernintentionalisierung verhält, darf das bedeutende pädagogische Schaffen bezüglich einer breiten Volksbildung nicht unterschätzt werden.

Pädagogischer Überlegungen

Johann Friedrich Herbart

In seinem Werk „Allgemeine Pädagogik“ bereite er den stufenweise stattfindenden Lernprozess auf, welcher ihn zum Begründer einer systematischen Didaktik auf entwicklungspsychologischem Fundament mache (vgl. Reitemeyer 2011², S. 189).

Lehren bzw. Erziehung, welche bei Herbart als *Zucht* bezeichnet wird, besteht bei ihm vor allem in der Charakterbildung des Zöglings, welche diesen für die *sittliche Bildung* öffnen solle. Die detailliertere Erziehungsmethode zeige sich in einem Vierphasen-Modell und ende in der letzten Phase der sittlichen Charakterbildung (vgl. ebd., S.189).

Aus lernmotivationaler Perspektive widmet sich Herbart intensiv der Interessensfrage. Dies verdeutlicht sein zweites Buch mit dem Titel *Vielseitigkeit des Interesses*. Neben ausführlichen Definitionen geht es ihm im wesentlichen darum, dass die Erziehung die Aufgabe habe, „die Einsicht samt dem ihr angemessenem Wollen im Gemüte des Zöglings hervorzubringen“ (Herbart 1982, S.42) Damit ist vor allem eine nachhaltige Absicht ausgedrückt, welche sich nicht nur über einen bestimmten Zeitraum einem Gegenstand widmet, sondern die Erziehung solle die „mannigfaltige Empfänglichkeit [wecken - d.Verf.], welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann“ (Herbart 1982 S.28)

Johann Friedrich Herbart kann historisch eher bildungs- als lerngeschichtlich verortet werden. Die deutschen Klassik ist im Allgemeinen mehr einer humanistischen Bildungsbewegung zuzuordnen als einer Lernforschung. Trotzdem leitet Herbart wesentliche Grundgedanken dahingehend ein. Lernmotivation, welche in der heutigen Forschung zielorientiert ist, wird meist wenig bis gar nicht auf eine nachhaltige Einstellung untersucht. In Herbarts Zusammenhang spielt jedoch genau dieser Aspekt eine bedeutende Rolle, in der Dynamik Lehrer-Zögling, in welcher der Lehrer eine Grundmotivation beim Zögling wecken solle, damit dieser sich intensiv mit einem Gegenstand auseinandersetze.

3.1.4 die Reformpädagogik - der Lerner im Zentrum

Ein bedeutender Aspekt der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts besteht in der ganzheitlichen Perspektive des Kindes. Folgende Pädagogen zeigen dies anhand ihrer Ansätze.

John Dewey

Der US-amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey (1859-1952) wirkte entscheidend auf den Lernbegriff durch die Verbindung zur Erfahrung ein (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 89). Lernen sei nach Dewey nicht nur als innerpsychischer Prozess zu begreifen, sondern immer in Verbindung mit selbsttätigem Handeln. Außerdem gehe es dabei nicht um eine Treibdynamik, sondern sei durch die unaufhörliche Handlung des Kindes – auch außerhalb der Schule – bedingt (vgl. Oelkers 2005⁴, S. 155f). Georg Kerschsteiner (1854-1932) bezog sich auf John Deweys reformpädagogische Lerntheorie hinsichtlich der Ganzheitlichkeit des Erfahrungslernens bevor Letzterer im deutschsprachigen Raum bekannt wurde (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 91). Lernen findet somit vor allem in der Auseinandersetzung mit der Umwelt statt. Motivational besteht die Aufgabe des Lehrenden in der Schaffung von Voraussetzungen, die dem Kind durch eigenes Handeln ermöglichen sollen, das Leben und dessen Vielfalt kennenzulernen. Lernen ist damit konkretisiert die kognitive Verbindung zwischen aktiv gemachter Erfahrung und passiven Kontexten. Deweys Definition von Erziehung ist das „Wachstum, im Sinne einer ständigen Rekonstruktion der Erfahrung durch lernende Neuanpassung“ (Bellmann 2011², S. 97). Dewey bringt den Lernprozess mit kognitiven Denkprozessen in Verbindung und ist damit Vorreiter der modernen Pädagogischen Psychologie.

Auch wenn Rudolf Steiner als Kritiker der experimentellen Pädagogik gilt – welcher John Dewey durchaus historisch zugeordnet wird – gehen seine Annahmen auch in Richtung der ganzheitlichen Betrachtung des Kindes. „Lehrt man die Dinge so, dass einseitig der Intellekt des Kindes und nur ein abstraktes Aneignen von Fertigkeiten in Anspruch genommen werden, so verkümmert die Willens- und Gemütsnatur. Lernt dagegen das Kind so, dass sein ganzer Mensch an seiner Betätigung Anteil hat, so entwickelt es sich allseitig“ (Steiner 1958 zit. n.: Göhlich/Zirfas 2007, S. 92). Ausgehend von dieser Aussage, ist eine motivationale Einbuße beim lernenden Kind zu erwarten, wenn es sich um eine reine Aneignung von Wissen handelt und nicht um eine umfangreiche Einbettung des Wissens in seine Umwelt.

Maria Montessori (1870-1952) verdeutlicht ähnlich wie Dewey das Lernen als innerliche Angelegenheit, bei dem weder die äußerliche Zielsetzung noch Interesse auf das Lernen Einfluss habe (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 93). Extrinsische Motivation wird aufgrund der

Pädagogischer Überlegungen

Unbeeinflussbarkeit von intrinsischen Prozessen verneint, wie jedoch Lerntrieb entsteht, wird von/bei Maria Montessori nicht thematisiert.

Nach diesem historischen Überblick über den Wandel des Lehr-Lernverhältnis wurde jeweils aufgrund des jeweiligen gesellschaftshistorischen Einordnung zum Thema Lernen sollte die Wandlung des Motivationsverständnisses ersichtlich geworden sein. Festzuhalten ist, dass Lernen lange Zeit als Privileg galt und da es eben nicht jedem möglich war lernen zu können, war Motivation für die wenigen Auserwählten (meist Reiche und Kleriker) nicht von Bedeutung, da sie sich zur Gänze dem Privileg widmeten. Erst als häusliche Erziehung auch mit Bildungsansätze erweitert wurde (siehe Rousseau und Pestalozzi), kam durch den Zwang bereits im Kindheitsalter solchen Lernmaßnahmen ausgesetzt zu sein die Überlegungen hinsichtlich einer Motivation. Mit dem heutigen breiten Zugang zu Bildung und immer umfangreicheren Maßnahmen diesen Zugang auch zu erweitern, werden Motive und Motivationsfragen immer zentraler. In den nächsten beiden Unterkapiteln werden zwei umfangreiche Darstellung zweier aktueller lerntheoretischen Abhandlungen folgen. Hierzu wurden Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007), sowie Käte Meyer-Drawe (2008) herangezogen, die sich intensiv mit einem aktuellen Lernverständnis aus ihren Prämissen heraus beschäftigen.

Diese Kapitel verfolgen die Absicht eine Anbindung theoretischer Lernverständnisse an Motivation sichtbar machen und damit als Grundlage für den abschließenden Vergleich dienen.

3.2 Lernen aus einer pädagogischen Perspektive

Göhlich und Zirfas (2007) eruieren verschiedene Zugänge zu einem pädagogischen Lernbegriff. Neben den üblichen Disziplinen und Konzepte wie dem Behaviorismus oder der Lernphilosophie usw., denen die Lernforschung in der Regel zugeordnet wird, bemühen sich die beiden Autoren über die Geschichte, und ihren wissenschaftlichen Schwerpunkt der Anthropologie einen Zugang zum Gegenstand des Lernens zu erlangen. Auch die Praxis wird berücksichtigt in der Institutionalisierung des Phänomens, wofür nicht nur die Schule thematisiert wird, sondern auch die familiäre Situation oder die Nutzung von Medien. Aus all diesen Aspekten ergab sich ein ganzheitlicher Zugang des Lernbegriffs und im Weiteren eine pädagogische Lerntheorie, welche sich in vier Dimensionen darstellen. Göhlich und Zirfas

Pädagogischer Überlegungen

distanzieren sich dezidiert davon, dass es sich hierbei um Lerntypen handle, ihre Bemühungen zeigen sich in der derzeit wissenschaftlich noch nicht vollständigen Komplexitätsreduktion der Vielfältigkeit eines Lernprozesses (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 181). Die Dimensionen umfassen dabei Wissen-Lernen, Können-Lernen, Leben-Lernen und Lernen-Lernen (vgl. ebd., S.181ff), welche im Folgenden in ihren Kernthesen dargestellt werden.

3.2.1 Die 4-Dimensionalität des Lernens

Wissen-Lernen beziehe sich dabei auf die reine Aneignung eines Gegenstandes (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.180). Mit Aneignung kann dabei das Auswendiglernen gemeint sein, oder der Versuch durch wiederholte Auseinandersetzungen bzw. Maßnahmen des Lernenden einen Sachverhalt zu verstehen. Meist bedarf es einer lehrenden Instanz die das Wissen darstellt, wobei es sich nicht zwingend um eine Lehrperson handeln muss, sondern auch aufbereitete Lernmedien der Lehraufgabe nachkommen können. Bildungsinstitutionen wie beispielsweise die Schule seien laut Göhlich und Zirfas für diese Lernart prädestiniert, da einerseits das Wissen unabhängig von der Person aufbereitet und weitergegeben werden könne und weiters auch einheitlich abrufbar sei (vgl. ebd., S.180). Die Schule als Bildungsstätte versteht sich entsprechend dieser Aussage nicht nur als Vermittlungsinstitution von Wissen, sondern bemüht sich gleichzeitig um ihre eigene Qualitätssicherung durch vereinheitlichtes Abfragen diesen Wissens. Die Absicht dem Lernenden einen Wissenskanon zu vermitteln, werde mit dem Lehrplan als kulturelles Gedächtnis abgedeckt, wobei Göhlich und Zirfas auf die Gefahr hinweisen, dass dies den Lernenden zu sehr an den Wissens-Gegenstand binde und plädieren eher für eine Anbindung an zeitgenössische Erfahrungen (vgl. ebd. S. 183). Eine zeitgenössische Erfahrung beinhalte Lebensnähe und würde sich um eine Verknüpfung historischer Ergebnisse und aktueller Bezüge bemühen. Dieser Anspruch ergibt sich da Zu-Lernende Gegenstände, welche als lebensfremd empfunden werden, möglicherweise nicht in das eigene Konzept eingebaut werden können. Die Verbindung von bestehendem Wissen und neuen Erfahrungen schaffe neues Wissen. Dies führt direkt zur letzten Kernthese des Wissen-Lernens. Die beiden Theoretiker differenzieren in der Wissensaufnahme. Sie behaupten, dass mit jeder Lernform (wie Auswendiglernen, durch Austausch, oder außerschulischen Aktivitäten) auch das Wissen ein Anderes sei. Ebenso komme es auch darauf an, ob der Lernende aus einem bestimmten Interesse oder mit einer Frage an den Gegenstand, das Wissen suche (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 184). Die

Pädagogischer Überlegungen

Formulierung Interesse ist hierbei jedoch kritisch zu betrachten, da eine spezifische Frage durchaus interessensgeleitet sein kann. Ein Motiv hingegen als Grund für eine Handlung entspricht eher dieser Differenzierung, da eine Frage an einen Gegenstand aus einem Interesse entstehen kann, aber nicht zwingend ein Motiv verfolgt.

Bei der Aneignung eines Gegenstandes mit einer fallspezifischen Frage kann das Wissen entsprechend dem eigenen Kontext adaptiert werden und erzeugt somit auch neues Wissen, welches ausgehend von verschiedenen Fragen immer ein anderes sein wird. Da Fragen wie bereits oben erwähnt auch interessensgeleitet sind, treibt die eigene Neugierde zur Auseinandersetzung mit dem zu-lernenden Gegenstand. „Hier wird der lernenden Mensch (gleich welchen Alters) zum Forscher und Schöpfer und erfüllt damit eine seiner spezifisch menschlichen Möglichkeiten“ (ebd., S. 184).

Können-Lernen bezieht sich im Gegensatz zu einer kognitiven Aneignung des Wissen-Lernens auf die praktischen Tätigkeiten des Lernenden. Können sei die „reflexionslose reaktivierbare Handlungsfähigkeit“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 184), um eine bestimmte Tätigkeit ausführen zu können. Wie des Öfteren bei Lernprozessen bedarf es nach den beiden Verfassern auch hierbei gewisser Vor-Fähigkeiten an denen angeknüpft werden könne. Neben gesellschaftlich anerkannten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) seien es vor allem lebensnotwendige Handlungsabläufe wie Essen, Trinken, Kommunizieren usw., Handlungen, die ein autonomes Leben ausmachen (vgl. ebd., S. 185). Handlung als eine körperliche Tätigkeit impliziere einen leiblichen Zugang und sei untrennbar vom Lernenden zu betrachten. In Hinblick auf das Lernen bedeute dies auch, dass der Lehrende in irgendeiner Weise leiblich präsent sei, damit der Lernende das Können mit Hilfe seiner Wahrnehmung nachahmen könne. Ausschließlich Üben, Versuchen und Mimesis seien somit unerlässlich und führen im Sinne von Göhlich und Zirfas zum Können-Lernen (vgl. ebd., S. 184).

Können erschöpfe sich unter dieser Dimension nicht nur in der reinen Tätigkeit, sondern implizier in der Steigerung auch die Souveränität der Ausübung. Die Übung Sorge dahingehend für Perfektionierung und sei auch Ausdruck der Bereitschaft die Tätigkeit genau so oder noch besser als das Vorbild einzustudieren. Voraussetzungen für eine richtige und motivierende Aneignung des Könnens sei stetige Wiederholung und Abgleich mit dem eigenen Selbst (vorher / nachher) und dem Anderen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 186). Souveränes Können zeichnet sich durch eine sichere Ausführung einer Handlung aus, als auch

Pädagogischer Überlegungen

über dies hinaus in der Verleihung individueller Züge. Individualität zeigt sich in der Abgrenzung zum Vorbild durch eine Besonderheit des vorgezeigten Könnens. Übung hilft diese Art der Souveränität zu erreichen, wobei könnte anhand drei verschiedene Motivstufen darstellen werden: Zuerst wird das Können des Vorbilds angestrebt. Die Handlung eines anderen bewegt zur Nachahmung und erzeugt den Willen auch solch eine Souveränität auszustrahlen. Dieses Vorbildmotiv wird schließlich mit der Möglichkeit einer Steigerung erhalten. Der Lernende bzw. Übende müsse erkennen, dass die eigene Steigerung hin zum Vorbild möglich ist und würde somit motiviert am Ball zu bleiben. Dabei ist der Selbst- und Fremdagleich nach Göhlich und Zirfas (vgl. ebd. 2007, S. 186) von großer Bedeutung. Diese beiden Motive seien essentiell für die Perfektion, wobei eine letzte Steigerung den Reiz der Individualität mit sich bringe. Das Individualitätsmotiv zeigt sich in der Abgrenzung durch Besonderheit und Differenz im Vergleich zum Vorbild in der scheinbar gleichen Tätigkeit. Können-Lernen im Sinne der beiden Autoren beinhalten Motivsteigerungen, die abhängig von der Persönlichkeit des Lernenden individuell ausgelotet werden können.

Die dritte Dimension ist das **Leben-Lernen**, welches sich in folgenden sechs Facetten darstellt: Überleben-Lernen, Lebensbewältigung-Lernen, Lebensfähigkeit, lebensgeschichtliche und biographisches Lernen, Lernen der Lebenskunst sowie das Sterben-Lernen (Göhlich/Zirfas 2007, S. 187ff). Die genauen Bedeutungen eröffnen sich bereits durch die Bezeichnungen, wobei der Schwerpunkt in der alltäglich anstehenden und kulturell entsprechenden Bewältigungsstrategien liegt. Göhlich und Zirfas problematisieren unter dem *Lernen als Lebenskunst* die pädagogische Intervention dahingehend, dass es sich dabei um keine didaktisch aufzubereitende Sachlogik handle (vgl. ebd., S. 189). Dieses Argument lässt sich jedoch für die gesamte dritte Dimension fassbar machen, da es sich dabei viel mehr um ein erfahrendes und reflektierendes Lernen handelt als um ein aufbereitendes Lernen. Die aufgelisteten Facetten scheinen von einer individuellen inneren Bereitschaft abhängig die Lebenserfahrungen zu reflektieren, um schließlich einen lernenden Nutzen für das Selbst daraus zu ziehen.

Lernen-Lernen als letzte Dimension hat ihren Platz als eine Art Metaebene verdient. Sie beziehe sich auf den Modus der zuvor beschriebenen Lernarten (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 190). Konkret handle es sich dabei um den Erwerb von „Fähigkeiten und Fertigkeiten des

Pädagogischer Überlegungen

Umgangs mit Lernsituationen und Lernprozessen sowie der Transformation von wie auch immer definierten Situationen in Lernprozessen“ (ebd., S. 190). Eine wichtige Voraussetzung dafür sei eine vorausgegangene Lernhandlung (vgl. ebd., S. 193), um überhaupt eine Reflexion darüber einleiten zu können.

Mit den technologischen Entwicklungen und dem damit einhergehenden Gesellschaftswandel verlagere sich das Lernen vom Faktenwissen zum Umgang mit (Wissens-)Fakten. Lernfähigkeit, die autonomes Lernen impliziere und losgelöst von jeglichem Inhalt und Situation anzuwenden sei, werde damit zentral (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 191). Das Wissen über konkrete Inhalte verliert bezüglich des Lernens deshalb den Fokus, da es durch die besagten Entwicklungen zu einer schnellen Anhäufung dessen kommt und es wichtiger wird, dieses Wissen schnell und angemessen zu organisieren. „Die pädagogische Präferenzierung des Lernen-Lernens ist vor allem ein Symptom der Ungewissheit“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 192). Aufgrund einer unbekannteren aber schnell fortschreitenden Zukunft ist die Aufbereitung aus pädagogischer Perspektive und das Lernen aller Fakten dahingehend sehr schwer bis unmöglich. Dies führt laut Göhlich und Zirfas jedoch auch zu einer Entlastung der Pädagogik, da es in der Hand des lernenden Individuums liege sich mit der Gestaltung der Wissensaufnahme zu beschäftigen. Pädagogische Maßnahmen zeigen sich damit primär in der Vermittlung von ressourcenbezogenen Lernstrategien, wie Selbstmotivation, aufmerksamkeitsfördernden Strategien, oder einer umfassenden Wissensorganisation (vgl. ebd., S. 192). Bei einer pädagogischen Schwerpunktsetzung dergleichen besteht die Möglichkeit, dass auch der Lernende im Vollzug den Gegenstand aus seinem Fokus verliert, da er/sie mehr mit dem Suchen, Aneignen und Reflektieren einer angemessenen Methoden beschäftigt ist als sich explizit mit den wirklichen Inhalten zu beschäftigen. Die Gefahr des Prioritätenverlusts liegt nahe, wenn der Anspruch besteht zu jedem Gegenstand eine individuelle Methode finden zu müssen.

Mit dem Teilaspekt des Lernen-Lernens problematisieren die beiden Erziehungswissenschaftler Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) „das Dilemma der (Un-)Vereinbarkeit von selbstgesteuerten Lernprozessen auf der einen und Sicherstellung der Effizienzerwartungen auf der anderen Seite“ (ebd., S. 193) Pädagogische Maßnahmen hin zum selbstgesteuerten Lernen fördern zwar den autonomen Prozess, erschweren aber

Pädagogischer Überlegungen

gleichzeitig eine standardisierte Messung der daraus entstehenden individuellen Leistungsentwicklungen. Damit würde die propagierte Lernverantwortungsabgabe an das Individuum nicht nur zur Entlastung (vgl. ebd., S. 193), sondern führe eben auch zu Erschwernissen in Hinblick auf die Kontrolle des Lernerfolgs.

Mit dieser letzten Dimension eröffnen sich zwei deutlich unterschiedliche motivationale Momente. zum einen handelt es sich anlehnend an die vorangegangenen Dimensionen um die Bereitschaft sich mit einem bestimmten Gegenstand/Lebenssituation zu beschäftigen – einer Gegenstandsmotivation. Und zum anderen geht es um die daraus entstehende Selbstmotivation sich schließlich längerfristig mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen. Es bedarf dabei sowohl der Ausdauer sich mit dem Gegenstand zu beschäftigen (das Interesse zu halten), als auch in Bezug auf die Methodenwahl angemessen zu variieren. Abhängig von der Beschaffenheit des Gegenstandes, werden möglicherweise verschiedener Zugänge benötigt um den Gesamtzusammenhang richtig zu erfassen. Um eine nachhaltige Auseinandersetzung zu fördern, wird ausreichende Selbstreflexion und Selbstkontrolle benötigt, um sich dem Wissen, Können oder Lebenssituation nachhaltig stellen zu können.

Da es innerhalb dieser Dimension nicht mehr um die Vermittlung fassbarer Inhalte gehe, sondern um eine Verstärkung individueller Fähigkeiten „kann sich die Bildungsbenachteiligung noch verschärfen“ (ebd., S. 193). Aus diesem Grund plädieren Göhlich und Zirfas am Ende ihrer theoretischen Dimensionalisierung des Lernbegriffs für eine ausgeglichene Theorie-Praxis-Transformation, worin Reflexivität einen hohen Stellenwert einnimmt und dem Subjekt auch Raum für „offene Forschung und Kreativität sowie die subjektive Selbstsorge“ (ebd., S. 194) gegeben werde.

3.2.2 Das Subjekt aus anthropologischer Perspektive

Göhlich und Zirfas (2007) welche sich im pädagogischen Diskurs der historischen Anthropologie einordnen lassen, greifen auf vier Bereiche zurück, welche auf das Subjekt beim Lernen einwirken. Ausgehend von dieser pädagogischen Lerntheorie auf die Komplexität aufmerksam zu machen, werden diese vier anthropologischen Themen hinsichtlich der Lernmotivation nach Göhlich und Zirfas (2007) im Folgenden thematisiert.

Raum

Raum erstreckt sich für unser Auge hauptsächlich in architektonischer Weise, Göhlich und Zirfas verweisen jedoch auch in ihrem anthropologischen Zugang auf seine Wirkungsweise und die Handlungsmöglichkeiten, die sich darin bzw. dadurch ergeben. Sie greifen die Unterscheidung des mathematischen Raums und des erlebten Raums nach Bollnow auf sowie dessen Verwurzelungsthese, dass Lernen nur dort stattfinden könne, wo der Lernende Wurzeln schlagen kann (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 99). Dieser Wohlfühlfaktor dürfe sich in aufbereiteten Lernräumen jedoch nicht in Dekoration erschöpfen, sondern müsse um Lernen möglich zu machen zur aktiven Erfahrung mit der Welt anregen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 99).

Wie bereits im historischen Teil beschrieben, beschäftigten sich schon die Philanthropen mit der lernanregenden Raumgestaltung (s. Kapitel 3.3.1). Dieser Aspekt entwickle sich bis heute intensiv weiter auch hin zur Inspiration, indem „[der Lernort – d. Verf.] die Erlebnisdimension erweitert und intensiver werden lässt, die Betroffenheit steigert sowie den Lerninhalt in unmittelbare Reichweite bringt und damit authentisch macht“ (Hufer 1997, S.20). Auch wenn Klaus-Peter Hufers Aussage im Rahmen der politischen Bildung einzuordnen ist, betrifft dies doch auch andere Lernräume, die Erfahrungen mit der Welt – wie oben beschrieben – fördern sollen.

In Anlehnung an Dürckheim widmen sich Göhlich und Zirfas der Raumaktivierung durch die Begegnung mit dem Lernraum. Demnach eröffnen sich neue Aufgaben und Erwartungen für den Lernenden. Die beiden Anthropologen sprechen dem Lernraum erst durch die Aktivierung durch den Lernvollzug seinen Titel zu (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 100) Denn der pädagogische Raum als inszenierter Raum berge Materialien, die mit Handlungen verbunden seien und diese auch – in Verbindung mit den Erwartungen – wecken sollen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 99).

Welche Möglichkeiten und Risiken sich nach Göhlich und Zirfas schließlich daraus für das Lernen ergeben, lässt sich in folgenden beiden Aspekten zusammenfassen. Einerseits stehe der Lernende unmittelbar mit dem Raum in einer wirkenden Verbindung, die nicht nur das Interesse wecken solle, sondern auch an das Vorwissen anknüpfen, Tätigkeiten sowie Eigenkontrolle ermöglichen, sowie Raum für die eigene Findung zur Verfügung stellen solle

Pädagogischer Überlegungen

(vgl. ebd., S. 105). Da dieser besagte Raum jedoch durch Vorüberlegung angemessen hergerichtet werde, drohe andererseits ebenso das Auffliegen der Tarnung (vgl. ebd. S. 105). Eine überarrangierte Lernsituation könnte die Lernerwartung somit überfordern und zum Gegenteil führen, bzw. zu plump erscheinen lassen. Göhlich und Zirfas (2007) betonen, dass ein aufbereiteter Raum mit gewissen Lernabsichten nicht zur Pauschalisierung führen darf, da es keine direkte Ursache-Wirkungs-Beziehung gibt, die einen immer währenden Lernerfolg versprechen (vgl. ebd., S. 105). Diese Wirkungsansätze verdeutlichen damit zwei wichtige Aspekte. zum einen, dass das Subjekt stets einer Raumwirkung ausgeliefert ist, da eine Wirkung – unabhängig welcher Natur – bedingungslos vorausgesetzt wird. zum anderen aktiviert sich der Raum allerdings erst durch den Vollzug. Damit ist das Subjekt zwar stets einer möglichen Raumwirkung ausgesetzt, aktiviert aber erst durch Handlung eine bestimmte Wirkung, welche nicht zwingend die Gedachte sein muss.

Zeit

Zeit als ein Thema der Anthropologie begründen die beiden Autoren (Göhlich und Zirfas 2007) mit dem Argument, dass es sich dabei um ein Konstrukt des Menschen handle, welches von sozialen und kulturellen Zusammenhängen abhängt und auch Einfluss auf das Lernverhalten nehme (vgl. ebd., S. 106). Als ein „symbolisches Medium einer sozial erlernten Synthese zur Orientierung in der sozialen und natürlichen Welt“ (ebd., S. 106) liefert die Zeit somit die Möglichkeit Ereignisse des Lebens in bestimmte Spannen einzuordnen.

Das Jahr, der Tag, die Stunde usw. markieren die chronologischen Extreme des Anfangs und des Endes zwischen denen eine Handlung stattfindet. Wie beispielsweise das Lernen, welches oft als zeitlicher Prozess gefasst werde (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.107).

Wie Lernen mit Zeit in Verbindung stehe, bringt schließlich Rousseau mit seiner Zeitverlustthematik zum Vorschein.

Göhlich und Zirfas (2007) fokussieren zwei konträre Perspektiven zweier Pädagogen, die sich mit bedeutenden Aspekten der Zeit in der Erziehung und dem Lernen beschäftigten.

Einerseits führen Sie mit Jean-Jacques Rousseau die zeitliche Verlustthematik der Erziehung an, welche besagt, dass bei einer natürlichen Entwicklung und Erziehung des Menschen Zeit verloren gehe und nicht gewonnen werden könne (vgl.ebd., S. 107f). Wohingegen

Pädagogischer Überlegungen

andererseits nach Schleiermacher es die Aufgabe der Pädagogik sei die Determiniertheit des Menschen im Lernprozess zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 111f).

Trotz dieser Denkansätze die den Menschen in seinem begrenzten und natürlichen Dasein erfasst, folgt die heutige Pädagogik dem Anspruch der Beschleunigung. „Im Mittelpunkt steht dabei das Erlernen von pädagogischer kollektiver Temporalität, von temporalem theoretischen und praktischen Wissen, von Habitualisierung und Traditionen, von allgemeingültigen zeitlichen Erwartungen sowie die zeitliche Organisation von Lehr-Lernprozessen“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 107).

Das Subjekt ist damit eingebunden in von außen gegebene Zeitrahmen und den habitualisierten Anspruch diesem durch ein gelungenes Zeitmanagement gerecht zu werden, dies lässt eine natürliche Entwicklung verschwinden. Zwar ist Schleiermachers Ansatz einer Balance noch ersichtlich, jedoch in ihrer falschen Interpretation der Beschleunigung und unmenschlichen Optimierung. Die Möglichkeit der Strukturierung vermittelt Unmöglichkeit eines zeitlichen Fehltritts, womit Fehler nicht mehr denkbar sind, da es die Möglichkeit und auch die Methoden gibt alles passend zu planen. Unfehlbarkeit wird damit zu einem Anspruch.

Motiviert durch den Leib

Der Begriff des Leibes ist im anthropologischen Zusammenhang nach Göhlich und Zirfas (2007) nicht äquivalent zu dem des physikalischen Körpers zu verstehen. Ihre Ausführungen beziehen sich dabei vor allem auf eine phänomenologische Richtung bei der der Körper nicht nur materiell gesehen werden dürfe, sondern in seiner *menschlichen Wesenheit* erfasst werde (vgl. ebd., S. 117). Zwar verweisen die Autoren auf Descartes Aufteilung des Menschen „in einen einem Automaten ähnelndem Körper und eine autonome Seele“ (vgl. ebd., S. 117) – wobei die Trennung zweier entscheidender menschlicher Komponenten deutlich werde – aber gehen im Folgenden vor allem auf das Zusammenspiel von Leib und Seele in Hinblick auf Lernen ein.

Eine prinzipielle Bestätigung für eine Anthropologie des Leibes als Lernleib sehen Göhlich und Zirfas nicht nur in der entwicklungspsychologischen Assimilationsthese (der Mensch

Pädagogischer Überlegungen

passee sich die Welt an) von Jean Piaget, sondern auch in Merleau-Pontys vorsprachlicher leiblicher Erfahrung (vgl. ebd., S. 119).

Um jedoch solch eine Anpassung bzw. Erfahrung zu machen, komme den Sinnen eine wichtige Rolle zu. Sie verhalten sich wie mehrkanälige Übermittler des Wahrgenommenen und „[ermöglichen] den Übergang zwischen Welt und Ich“ (ebd., S.118). Um das Ich zu erreichen, stellt somit der Leib einen Übergangsbereich oder möglicherweise sogar eine Barriere zur Seele dar, dem die Sinne wie ein Werkzeug zur Verfügung stehen. Es gibt aber nicht nur das Andere als Fremdes, sondern auch das Eigene könne mit den Sinnen als Anderes wahrgenommen werden – dies verdeutlicht das phänomenologische Verständnis der selbstreflexiven Sinne. Wobei der Mensch durch diese in der Lage ist sich selbst als Anderer wahrzunehmen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 120). In Bezug auf Lernen ist der Leib auf die Sinne angewiesen um dahingehend eine Veränderung des Ichs zu erzeugen.

Wie sich eine Veränderung vollzieht und welches Motiv verfolgt wird, zeigt sich mit dem von Göhlich und Zirfas aufgegriffenen Habitusbegriff von Pierre Bourdieu. Habitus definiere sich darin als Wiederholung einer Handlung, die durch Muster in einen anderen Kontext transferiert werden und schließlich im Weiteren Lernverhalten und auch Lerninhalte bestimmen (vgl. ebd., S. 120). Trotz der Möglichkeit frei wählen zu können, spielen werden dementsprechend eingeübte Muster abgespielt; „wir handeln ohne weitere Reflexion. Dabei verzichten wir keineswegs auf die eigene Gestaltung der Welt, wir handeln eigenständig, aber wir verhaken uns zugleich, wie beim Schließen eines Reißverschlusses, mit einer anderen Welt“ (Gebauer/Wulf 1998 zit. nach: Göhlich/Zirfas 2007, S. 121). Die Vielseitigkeit der Gestaltungsmöglichkeiten impliziere damit immer den Kontakt mit der Welt, der den Handelnden, aber auch die Welt betreffe.

Solcherlei Wiederholungen sind jedoch nicht nur bei Handlungen zu denken, sondern auch Motive, wie diese Handlungen auszuführen, können sich wiederholen. Das Erlernen von Mustern impliziert somit auch Motivationsarten. Zum Erreichen von einem Lernziel können somit gewohnte Motive – wie eine bestimmte Belohnungen, oder eine befürchtete Bestrafungen oder eine zu erwartende Zielvorstellung – Einfluss auf den Lernprozess haben.

Anlehnend an Gebauers und Wulfs Begriff der Mimesis beschreiben Göhlich und Zirfas die mimetische Handlungen als „eigenständige Bewegung, die auf andere Bewegungen Bezug nimmt.“ (ebd., S. 121). Hinsichtlich einer etymologischen Betrachtung von Motivation als Bewegung, betrifft Motivation demzufolge nicht nur das Eigene, sondern auch das Andere

Pädagogischer Überlegungen

und so sei „(d)ie Leiblichkeit menschlichen Lernens [...] aus dieser Sicht keine Beschränkung, sondern eine Quelle des Neuen“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 121).

Was die konkrete pädagogische Intervention in Bezug auf den Lernleib bedeutet, zeigen die folgende Ansätze von Göhlich und Zirfas (2007):

Mit dem Argument der nicht immerwährenden Intentionalität beim Lernen führen die Autoren den passiven Lernvollzug an. Eine besondere Rolle spielt dabei nicht nur die Passivität, sondern im Besonderen das Erleiden, da die Veränderung als mögliche Identitätsgefährdung verstanden werden könne (vgl. ebd, S. 123). Sobald die Wahl des Lerngegenstandes nicht im mehr im eigenen Ermessen liegt (Passivität) wehrt sich der Verstand (das Zusammenspiel von Leib und Seele) diesen problemlos aufzunehmen. Er wird unbeweglich und wehrt sich dagegen – diese Demotivation führt zum Erleiden, denn 'Ich will das nicht lernen, aber ich muss!' Pädagogisch gesehen heiße dies dem Schmerz mit angemessenen Maßnahmen entgegen zu wirken (vgl. ebd., S. 123), um so das Leiden des Leibes zu überwinden.

Dabei sei allerdings zu berücksichtigen, dass sich Lernen im Laufe des Lebens verändere. Der Zugang zu einem Gegenstand ändere sich mit dem Werdegang (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 124). Rückblickend erklärt sich die Entwicklung des Selbst in Bezug auf die Leiblichkeit vor allem durch die stetige Aneignung. Die Auffassung eines Kindes von Welt entscheidet sich bedeutend von der eines älteren Menschen, vor allem durch die Addition der bereits gemachten Erfahrungen. Aber auch das Interesse und damit die Art der Auseinandersetzung ändern sich im Laufe des Lebens.

In Betrachtung von Csikszentmihalyis Theorie zum Flow-Erleben (s. Kapitel 2.6) verweisen Göhlich und Zirfas (2007) auf die pädagogischen Anforderung von Freire von 1973, bei der die aufkommende Hingabe in der Auseinandersetzung zu fördern sei und bei Verlust genauer zu untersuchen, um dahingehend angemessen wirken zu können (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 123). Es wird somit der pädagogischen Praxis die Rahmenscaffung für leibliches Lernen dezidiert zugewiesen.

Neuzeitliche reformpädagogischen Ansätze eines ganzheitlichen Lernens, welche Maßnahmen dergleichen versprechen, werden von Göhlich und Zirfas allerdings kritisiert, aufgrund ihrer reduzierenden Charakters auf die Sinne oder andere Schwerpunktsetzungen.

Pädagogischer Überlegungen

Konkret dürfe nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich dabei um einen „pädagogischen Modus operandi, der den – Lernenden in seiner Gesamtheit transformierenden – Erfahrungscharakter, insbesondere den Widerfahrnischarakter des Lernens anerkennt und zu verstehen versucht“ (ebd., S. 123). Die pädagogische Praxis hat demnach dem Lernenden zur Gänze entgegen zu kommen und seiner Maßgabe Weg zu bereiten, um eine fließende körperliche Welterfahrung zu fördern.

Subjektivität und Fremdheit

Im letzten anthropologischen Teil von Göhlich und Zirfas (2007) steht das Andere/ Fremde im Zentrum. Als fremd werde dabei das bezeichnet was „nicht auf das Eigene bezogen ist bzw. nicht auf das Eigene bezogen werden kann“ (ebd., S. 125). Trotz dieser klaren Unterscheidung tritt das Eigene beim Erwerb des Fremden (Lernen) damit in Kontakt. Dies könne sich in den folgenden drei Arten äußern:

Das eigene Fremde sei basierend auf Sigmund Freuds Schrift *das Unheimlich* die Angst vor dem eigenen Selbst. Wobei zu berücksichtigen sei, dass Freud das Fremde im eigenen Inneren sieht (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 127). Eigenschaften bzw. Reaktionen, die das Selbst für sich nicht einordnen kann, werden damit gefürchtet. Dieses Moment der Angst vor dem Fremden kann als eine psychische Instabilität verstanden werden und die Aneignung von Bewältigungsstrategie kann zu einer Verbesserung des Gemütszustands führen. Lernen sei entsprechend Freuds Ansatz, laut Göhlich und Zirfas, einen angemessenen Umgang mit den eigenen Ängsten zu finden (vgl. ebd., S. 128).

Die Intersubjektivität gewinne darunter ebenso an Bedeutung, da Lernen stets als Auseinandersetzung „mit dem differenziellen Anderen und dem sich entziehenden Fremden“ bedeute (vgl. ebd., S. 130). Denn auch hinsichtlich des eigenen Fremden findet Lernen durch die Beschäftigung mit dem Anderen statt. Aber auch der konkrete Prozess eröffnet sich bei genauer Betrachtung als Fremd wie im Folgenden ersichtlich wird.

Bezüglich der Lernhandlung zeige sich das **das fremde Eigene** im strukturellen Vergessen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 131). Das bedeutet, dass Lernen als Handlung während des Vollzugs, nicht reflektiert werden könne und damit in Vergessenheit gerate. Denn für des Ergebnis – die Anwendung des Gelernten – benötige es nicht die Erinnerung des

Pädagogischer Überlegungen

Lernprozesses (vgl. ebd., S. 131). Es handelt sich bei dieser Art von Fremdheit, um ein nicht fassbares Eigenes, was jedoch kein psychisches Ungleichgewicht hervorbringt.

Das fremde Fremde

Eine Reflexion jeder Art von Fremdheit sei notwendig auch auf die Gefahr hin das Fremde auf das Eigene zu reduzieren (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 132), wobei eine Begegnung mit dem Fremden nicht zwingend einen Lerneffekt zur Folge habe (vgl. ebd., S. 133)

Interkulturelle lerntheoretische Überlegungen nehmen sich solcher Themen an. Diese erstrecken sich von der Sensibilisierung bezüglich einer multikulturellen Situation über die Anerkennung dieser bis hin zur Integration (vgl. ebd., S. 132).

Entsprechend dieser Themenvielfalt wird ersichtlich, dass das Subjekt vieler Fremdheitsgrade ausgeliefert ist.

Göhlich und Zirfas berufen sich auf eine Studie von Bender-Szymanski et al. von 1998 in der die Begegnung mit anderen Kulturen thematisiert wurde, woraus sich zwei entgegengesetzte Einstellungstypen offenbarten. Verkürzt dargestellt zeige der selbstreflektierte synergieorientierte Typ das Interesse an der Schaffung eines kulturübergreifenden Wertesystems, während der fremdreflektierte ethnoorientierte Typ sich mit der Anpassung von Seiten der anderen Kultur beschäftige (vgl. ebd., S. 133f). Unabhängig von diesem Unterschied zielen beide auf eine Lernzielveränderung entsprechend ihres Typus ab (vgl. ebd., S. 134). Dies macht deutlich, dass das Subjekt – unabhängig ob selbst- oder fremdreflektierend – auf das Andere im Lernprozess eine Reaktion zeigt. „Es geht im (interkulturellen) Lernen darum, sich selbst, seine Beziehung zum anderen und zur Welt zu verändern, indem man Antworten gibt“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 135).

Ein letzter Punkt sei die Unmöglichkeit alleine durch Wahrnehmung einen Lerneffekt zu erzeugen. Die oben beschriebenen Muster können hinsichtlich des Fremden also sowohl zu übereifriger Bereitschaft das Neue kennenzulernen, aber auch zu zuviel Zurückhaltung in der Erwartung, dass das Fremde sich des Eigenen annimmt, führen. „Lernen heißt dementsprechend, dem Widerfahrnis des Fremden und Anderen eine nachträgliche Antwort zu geben, die das Eigene in Frage stellt“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 135)

Prinzipiell für eine Verbindung zwischen dem Fremdheitsanspekt und dem Lernprozess bedienen sich die beiden Autoren der phänomenologischen Sicht, indem neues Wissen dort

Pädagogischer Überlegungen

erworben werde, wo die Erfahrung des Anderen zu einer anderen Erfahrungsform bewege (vgl. ebd., S.125).

Nach einer anthropologisch geprägten Herangehensweise an das Lernen wird nun ein weiterer Weg verfolgt. Käte Meyer-Drawe bedient sich im Folgenden einer ganz anderen pädagogischen Auseinandersetzung – der der Phänomenologie. Durch diese versucht die Autorin den wahrhaften Kern des Lernens zu erfassen.

3.3 Motivation beim Lernen als Erfahrung

Jegliche Art von Lernen ist von einem Motiv begleitet, oder initiiert. Wie diese Motive beschaffen sind und was sie schließlich zu einer richtigen dauerhaften antreibenden Motivation werden lassen, können viele Komponenten mitbestimmen wie die Lerntheorien der pädagogischen Psychologie aufzeigten. Die Bildungsphilosophin Käte Meyer-Drawe beschäftigt sich innerhalb ihrer „Diskurse des Lernens“ (2008) intensiv mit der Formalisierung des Lernbegriffs. Motivation als dezidiertes Begriff spielt darin eine verschwindend geringe Rolle. Da aber auch in der Begriffsgeschichte und theoretischen Auseinandersetzung stets der Punkt des Lernbeginns, oder der einwirkenden Komponenten thematisiert werden, findet auch in diesem Diskurs die Motivation ihren Stellenwert. Wie dieser beschaffen ist, wird jedoch erst mit der genaueren Auseinandersetzung von Käte Meyer-Drawes Lernbegriff und Subjektverständnis ersichtlich.

3.3.1 Empirische und bildliche Verfahren zur Erfassung von Lernen

Die Wende zum 20. Jahrhundert brachte bezüglich pädagogischer Lernansätze bedeutende Untersuchungsentwicklung mit sich. Der Wunsch nach mehr wissenschaftlich fassbaren Ergebnissen des Lernverhaltens führte zu Subdisziplinen wie der experimentellen Pädagogik oder der pädagogischen Psychologie (siehe Kapitel 2). Die Bezeichnung *klassische Lerntheorien* gehe auf behavioristische Theorien von Pavlov und Watson zurück und widme sich bekanntermaßen vor allem einem tierischen Lernverhalten (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 16). Damit wurde ein Meilenstein für das Verständnis von Lernprozessen als Verhaltensänderung gesetzt, welcher von den kognitiven Neurowissenschaften seit knapp 30 Jahren aufgegriffen wurde und mit den bildgebenden Verfahren bahnbrechende Ergebnisse

Pädagogischer Überlegungen

lieferte. Käte Meyer-Drawe grenzt ein pädagogisches Lernverständnis von den Neurowissenschaften und der Psychologie ab, welche „Lernen als ein kumulativer und fortschreitender Prozess begriffen [...], in dem sich das Verhalten aufgrund von Erfahrungen verändert“ (ebd., S. 17). Während Lernen dementsprechend in der vergleichsweise moderneren Forschung als ein Prozess der stetigen Anhäufung von Wissen gefasst wird, beschäftigt sich die wissenschaftliche Pädagogik eher mit der philosophischen Problematisierung der Begrifflichkeit. Erfahrung habe nach Meyer-Drawe (2008) in empirischen Untersuchungen hinsichtlich der Verhaltensänderung durchaus eine Bedeutung, wie die bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften zeigen, jedoch bestätige diese bereits Offensichtliches wie beispielsweise die Notwendigkeit von Lernfreude (vgl. ebd., S. 17). Obwohl die Disziplin der Pädagogik ihre eigenen Untersuchungsansätze pflegt, werden durchaus die Ergebnisse der besagten empirischen Lernforschung für die Praxis fruchtbar gemacht. Meyer-Drawe (2008) schreibt, dass die pädagogische Antwort meist die Forderung nach einem effizienten und schnellen Verhaltensmanagement ist, welches entsprechend der heutigen gesellschaftlichen Ansprüche angemessen scheint (vgl. ebd., S. 17).

Trotz der intensiven Lernforschung der Psychologie und Neurowissenschaften kritisiert Käte Meyer-Drawe die „Inhaltsarmut des Lernbegriffs“ (Meyer-Drawe 2008, S. 207). Aus dieser Kritik wird die Forderung nach einer umfangreichen Erforschung des Erfahrungsprozesses laut, sowie einer tiefergehenden Lerndefinition bevor empirische Ergebnisse pauschalisiert interpretiert werden, um Geheimnisse des Lernens wie Vergessen und Erinnern in ihrer Komplexität zu verstehen (vgl. ebd., S. 29). Käte Meyer-Drawe spricht sich keinesfalls gegen die neuen Forschungsansätze aus, jedoch „hinreichende Gründe dafür, dass *jemand etwas als etwas* lernt, ergeben sich aus diesen Befunden nicht“ (vgl. ebd., S. 30f). Es verbirgt sich ein deutlich komplexeres Verständnis hinter dem Lernprozess als lediglich die neuronalen Bedingungen.

3.3.2 Pädagogischer Umgang mit Lernen

Die Schulpflicht und das Label *Lifelong Learning* führen zu einem sehr allgemeinen Verständnis von Lernen. Die Nutzung von Beurteilungsskalen machen es möglich eine erbrachte Leistung an zwei Extremen (meist von sehr gut bis ungenügend) subjektiv zu bewerten. Daher fühlen sich die meisten als Experten des Lernens und Schleiermachers (1826) Aussage hinsichtlich der Erziehung kann somit auch für ein Lernverständnis adaptiert

Pädagogischer Überlegungen

werden: *Was man im allgemeinen unter Lernen versteht, ist als bekannt vorauszusetzen.*⁴ Wie bereits oben aufgezeigt, beschäftigt sich die Pädagogische Psychologie (s. Kapitel 2) mit dem Lerngegenstand unter dem Aspekt der Informationsaufnahme. Die Absicht der Forschung richtet sich dabei nicht nur auf ein Verstehen des Lernprozesses, sondern auch darauf die Leistung zu steigern. Käte Meyer-Drawe verdeutlicht mit folgenden beiden Aspekten, was eine pädagogische Auseinandersetzung ausmacht:

Einmal seien die *zeitraubenden Irritationen wesentlich*, welche sich in Störungen und Schwierigkeiten beim Lernen äußern (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 15). Im Zuge des heutigen schnellen technischen und damit wirtschaftlichen Wandels wird eine Optimierung des lernenden Menschen in der Anpassung und im aktiven und fehlerfreien Lernvollzugs gesucht. Schwierigkeiten werden für den Prozess als hinderlich begriffen und als Ansporn für die Verbesserung der Aufnahmestrategien gesehen. Irritation kann damit in Meyer-Drawes Erläuterung Konfrontation, Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bedeuten, was dann zu einem tiefergehenden Verständnis führen kann.

Der zweite Punkt bezieht sich auf den Prozess und zwar der *Umbildung eines leiblichen Zur-Welt-seins*. Meyer-Drawes zentrale Beobachtung gelte vor allem der Unverfügbarkeit von einem deutlich strukturierten Ereignis, da es keinen klaren Rahmen mit einem Beginn und einem Ende gebe, sondern alles verändere sich mit dem Prozess. (vgl. Meyer-Drawe 2007, S.16)

Die pädagogische Herangehensweise zeigt sich im Besonderen in der Problematisierung des Lern- und – in Meyer-Drawes Theorien ebenfalls verankerten – Erfahrungsbegriffs. Im Gegensatz zu den bildgebenden Verfahren offeriert Käte Meyer-Drawe mit ihrer pädagogisch phänomenologischen Perspektive eine eher untypische Methodik über den Rand der gängigen Lernforschung hinaus.

3.3.3 Sinnhaftigkeit einer phänomenologischen Vorgehensweise

Die Phänomenologie als Methode in der pädagogischen Disziplin vertieft die Betrachtung der Störung im Lernvollzug. Sie beschäftigt sich nicht mit der Optimierung des Lernens, sondern

⁴ Diese Zitat wurde von der Verfasserin adaptiert und lautet im Original: „Was man im allgemeinen unter Lernen versteht, ist als bekannt voraussetzen.“ (Schleiermacher 1826, S. 10)

Pädagogischer Überlegungen

der „produktiven Störung und Verzögerung“ (Meyer-Drawe 2008, S. 18). Störung versteht sich darin im Sinne Waldenfels' als Bruchlinie im Zur-Welt-sein.

„Eine derartige Erfahrung ist von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an- oder abbrechen und Neues aufbricht, sie weist Breschen auf, wo Einbrüche, Ausbrüche und Durchbrüche stattfinden“ (Waldenfels 2002, S. 9).

Hinsichtlich des Lernens erfahre – so Meyer-Drawe – der Lernende einen Bruch in seinem bisherigen Verhältnis zur Welt. Damit liefere die phänomenologische Betrachtung ein Verständnis des Verhältnisprozesses des Subjekts zur Welt und problematisiert ein genuines Lernverständnis von grundauf, im Hinterfragen des Übergangs von *vor dem Lernen* und *nach dem Lernen*. „Phänomenologischen Betrachtungen des menschlichen Lernens ist es eigentümlich, dass sie diesen Entzug im Lernen selbst betonen. Nicht Lernen *aus* Erfahrung, sondern Lernen *als* Erfahrung steht im Mittelpunkt des Interesses“ (Meyer-Drawe 2008, S. 206). Mit dieser Methodik und dieser These beginnt Käte Meyer-Drawe ein Formalisierungsdiskurs des Lernens. Im Folgenden werden nur die wichtigsten Aspekte aus *Diskurse des Lernens* aufgegriffen, um ein Lernmotivationsverständnis zu generieren.

3.3.4 Was ist Lernen?

Wieso ist eine komplexe Definition eines Forschungsgegenstandes, der im Allgemeinen als bekannt vorauszusetzen ist, erforderlich? Folgende Gegenfrage von Käte Meyer-Drawe würde einer vermeidlichen Komplexitätsreduktion entgegenwirken: „Wie soll man Lernvollzüge eröffnen, begleiten, verbessern, abschließen, wenn man keine präzise Vorstellung vom Lernen hat?“ (ebd., S. 209). Eine umfangreiche Auseinandersetzung sei nicht nur aufgrund der schnellen Begriffswandlungen⁵ notwendig, sondern auch wegen einer Pauschalisierung des Lernbegriffs, die nicht nur dazu führe, dass „jede Veränderung als Lernen bezeichnet wird“ (ebd., S. 209), sondern auch, dass die empirische Wissenschaft eben mit solchen undifferenzierten Verständnissen eines Gegenstandes agiere. Wie ist Reliabilität, Validität und Objektivität, bei einem Gegenstand gesichert, der als gemein bekannt vorausgesetzt wird?

5 In Käte Meyer-Drawes Abhandlung *Diskurse des Lernen* liefert sie einen umfangreichen historischen Abriss im gleichnamigen ersten Kapitel. Darin wird verdeutlicht, dass die Lerngeschichte unabhängig von einer jungen empirischen Forschung eine sehr lange ist, die bis zurück in die Antike stets ein anderes kulturelles, oder gesellschaftliches Lernverständnis beinhaltet (vgl. Meyer-Drawe 2008, Kapitel 1).

Pädagogischer Überlegungen

„*Output-Orientierung* lautet ein Schlagwort mit dem ein *Paradigmenwechsel* angezeigt werden soll“ (Meyer-Drawe 2008, S. 187). Dieser Fokus hinsichtlich eines effizienzsteigernden Lernprozesses kann aber nicht die Tatsache umgehen, dass Lernen „stets das Lernen von *etwas* durch *jemanden* bzw. durch *etwas*“ (ebd., S. 187) bedeutet. Außer den teilnehmenden Konstanten ist der Beginn des Lernprozesses ein entscheidender Faktor für ein umfangreiches Verständnis. Aus phänomenologischer Perspektive und damit auch in Anlehnung an Bernhard Waldenfels und seinen *Bruchlinien* ist Lernen dort anzusiedeln, „wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist“ (Waldenfels 1987 zit.n. Meyer-Drawe 2008, S. 213). Bei in Gang setzen des Lernprozesses sei altes Gelerntes nicht mehr ausreichend und es eröffnen sich immer neue Fragen auf dem Weg zur Antwort. Es sei für den Lernenden nicht fassbar zu machen, oder gar annähernd nachvollziehbar an welcher Stelle wirklich gelernt wird/wurde. Allein die vollzogene Handlung aufgrund eines anfänglichen Zweifelns ließe darauf schließen, dass gelernt wurde. Die Zweifelhaftigkeit – wie es Meyer-Drawe (vgl. ebd., S. 31) bezeichnet – welche zu Beginn steht, beinhaltet eine Aufforderung nach Fragen zu suchen, da Vorhandenes nicht mehr ausreicht um zu verstehen.

Dieses Motiv der lückenhaften Welt treibe den Fragenden an, sich auf die Suche nach Antworten zu begeben. Wie diese Suche beschaffen sein wird, ist hinsichtlich der Initiierung unwichtig. Es brodeln im Inneren und es macht neugierig. Was wird wohl die Antwort sein? Dies ist ein deutliches motivationales Moment des Beginns. Das Ende der Fragen ist nicht bekannt und das Alte nicht mehr ausreichend. „Für den Lernenden selbst gilt, dass er im Lernen stets auf das Ergebnis gerichtet ist und nicht auf den Vollzug“ (Meyer-Drawe 2008, S. 32). Lernens entsteht damit erst durch eine Ausgangssituation, die den/die Fragende(n) hinterlässt und folglich den Fokus auf das antwortende Ergebnis richtet. Der Vollzug ist nur ein Mittel zum Zweck und findet oft erst in der Reflexion Beachtung. Diese Tatsache erklärt möglicherweise auch das Forschungsvorgehen, da im Lernen das Ergebnis ausschließlich denkbar ist und nicht das *Wie*. „Diese Unmöglichkeit [den Übergang fassbar zu machen] kann verständlich machen, warum unter Lernen oft das Gelernte, also das Ergebnis verstanden wird, von dem rückblickend auf den Prozess geschlossen wird“ (ebd., S. 213). Käte Meyer-Drawe setzt demnach bei einem Lernverständnis an, welches nicht auf die Fokussierung des Endergebnisses ausgerichtet ist und auch nicht die Initiierung des Lernens selbst meint, sondern etwas Neues fordert und Altes zum Teil aufopfert (vgl. ebd., S. 14). Letzteres ist ein

Pädagogischer Überlegungen

wichtiger Bestandteil des Lernprozesses unter diesem Verständnis. „Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wann das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht“ (ebd., S. 15). Der Lerner wird das Bekannte umstrukturieren, damit Neues Platz finden kann. Kein Lernen vollzieht sich ohne die Eingliederung des Neuen wie auch immer gearteten Wissens.

Lernen sei durchaus eine Veränderung, welche aus verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen sei und vom Wertewandel abhängt (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 35). Technischer Fortschritt als bedeutender Einflussfaktor für gesellschaftliche Anpassungsmaßnahmen führe ebenso zu einem kontinuierlichen Verständniswandel von Lernen, der jedoch immer drei Blickwinkel beruhe: Der Gegenstand, welcher im Lernen eine neue Bedeutung oder ein neues Verhältnis fordere, das Selbst, genauer in die konflikthafte Auseinandersetzung mit sich selbst (vgl. ebd., S. 190), aber auch die Beziehung zum Gegenstand erlebe zwangsläufig eine Veränderung. „Lernen bezeichnet eine Verwicklung mit Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen. Es soll hierbei nicht verschwiegen werden, dass auch eine solche Lerntheorie gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegelt. Dass sie eine Art Spiegelbild bedeutet, heißt jedoch nicht, dass sie den Veränderungsvorgängen zugrundeliege, sondern dass sie Gesellschaftsdynamiken zum Ausdruck bringt, die sie zugleich ermöglichen“ (ebd., S. 214). Lernen impliziert somit eine komplexe Dynamik, wonach sich der/die Lernende in einem völlig neuen Verhältnis zur Welt wiederfinden wird und gleichzeitig auch darin interagiert.

Dies führt direkt zur Herkunftsthematik. Diese besagt, dass Lernen nicht nur in der Zukunft ersichtlich wird, sondern vor allem auch die Herkunft betreffe, die jedoch das Nicht-Greifbare darstelle (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 193). Herkunft kann in diesem Zusammenhang als der Beginn des Lernens gedeutet werden und damit motivationale Ansätze beinhalten, die zu einem späteren Zeitpunkt der Arbeit noch aufgegriffen werden.

3.3.5 Erfahrung vs. Lernen

Die aufdrängende Welt benötige eine öffnende Bereitschaft, welche sich in der Erfahrung biete (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 189). Verweisend auf Günther Buck deutet Meyer-Drawe die Notwendigkeit des Vorwissens über die Sache an, bevor eine neue Erfahrung möglich sei (ebd., S. 189). Bei einer Erfahrung geht der Kontakt voran. Dieser sei nicht nur im Sinne einer

Pädagogischer Überlegungen

physischen Berührung, sondern etwas nimmt Kontakt auf. Dann erst tritt die Erfahrung ein. „Im Erfahren unterliege nicht nur ich einem Wandel, sondern auch das, worüber ich eine Erfahrung mache, ändert sich: [...] Es meint dann insbesondere das Eröffnen eines neuen Horizonts“ (ebd., S. 213). Altes bekommt Zuwachs bzw. es unterliegt einer Veränderung ähnlich dem Lernen hinsichtlich der oben genannten drei Punkte – Gegenstand, Selbst und Beziehung. Sowohl Erfahrung als auch Lernen bedeuten eine breite Veränderung des Alten Wissens: „Man vollzieht einen Akt, ohne ihn selbst ausgelöst zu haben“ (Meyer-Drawe 2008, S. 16). Erfahren ist unverweigerlich eine passive Ausgangshaltung des Subjekts, die das Widerfahren von Noch-Unbekanntem möglich werden lässt.

„Lernen als Erfahrung meint eine eigentümliche Verwicklung in eine Welt, auf die wir antworten, indem wir ihre Artikulation aufnehmen“ (ebd., S. 16). Durch die Interaktion mit der Welt nimmt das Subjekt das Wissen auf und handelt auf Basis dieses neu gearteten Wissens. Das Verständnis von Subjektivität wird dabei bedeutend.

3.3.6 Der Mensch und das Streben

Käte Meyer-Drawes Menschenbild offenbart sich in ihrer Ausführung über den Neuen Menschen in zwei Perspektiven. zum einen in der Beschreibung des wirklich strebenden Subjekts und zum anderen in einem normativen Bild dessen.

Das Streben nach dem Erfassen und Sichtbarmachen des alles umfassenden menschlichen Steuerzentrums Gehirn liege jahrhunderte als unruhestiftendes Unwissen des Menschen über sich selbst im Schatten. Als Schöpfer habe nur das Göttliche das Allwissen darüber. Glaube reiche nicht immer aus. Nach Käte Meyer-Drawe ist nach den Möglichkeiten der heutigen Forschung dieses Geheimnis scheinbar gelöst, denn „Der *Neue Mensch* ist der *vermessene Mensch*“ (Meyer-Drawe 2008, S.67). Der Mensch zeige ein ausgeprägtes Forschungsinteresse an seinen eigenen Gehirnaktivitäten und neuronalen Strukturen. Bildgebende Verfahren wie das EEG oder PET der Neurowissenschaften mache es endlich möglich die scheinbar unsichtbaren Gehirnaktivitäten sichtbar zu machen. Dieser Fortschritt sei nicht nur ein Segen, sondern führe auch zu einer Verortungsproblematik. „Es [das Subjekt] ist weder ein Souverän, dem alles zu Füßen liegt, noch ein bloßes Subjekt, das allem unterworfen ist, es existiert nicht diesseits oder jenseits des Netzes, sondern als ein Knotenpunkt, durch den die Informationsflüsse strömen. Dieser Knoten pulsiert und hat sich von seiner apotheotischen Vergangenheit nicht gänzlich verabschiedet“ (ebd., S. 37f). Das Streben nach

Pädagogischer Überlegungen

Vervollkommnung und auch nach Vergöttlichung werde nicht durch die Sichtbarkeit von Gehirnströmen beendet sein, da es ein neues Unbekanntes gebe, welches noch mehr Vollkommenheit verspricht: Die Maschine.

„Maschinen profitieren üblicherweise nicht von den Schwierigkeiten, in die sie geraten. Probleme sind Störungen, die beseitigt werden müssen“ (ebd., S. 15). Der Mensch in seinem fehlerhaften Dasein sei gerade zu prädestiniert solch ein neues Strebensziel der Fehlerlosigkeit anzunehmen.

Meyer-Drawe wendet sich von diesem Verständnis ab, indem sie den Menschen in seiner Besonderheit hervorhebt. Der Mensch unterscheidet sich von der Maschine indem er vom „Unbestimmten profitieren und aus Schaden klug werden“ (Meyer-Drawe 2008, S. 15) kann. Der menschliche Vorteil besteht in der Reflexionsfähigkeit. Im Falle eines Fehlers ist er in der Lage umfangreich zu reflektieren, um schließlich eine Verbesserung zu schaffen. Die Maschine kann nur im Rahmen ihrer vorprogrammierten und damit vorgedachten Strukturen auf Fehler reagieren. Das menschliche Gehirn denkt allerdings weit komplexer und niemals gleich in den Zusammenhängen.

Was bedeutet dies für das Subjektverständnis von Käte Meyer-Drawe? Ihre Diskurse veranschaulichen, dass der Mensch stets nach zwei Dingen strebe, entweder nach der Erforschung des Unbekannten und dies sei meist das eigene Dasein und/oder nach einer unerreichbaren Optimierung. „Unser Leib steht dabei sowohl für die Ermöglichung von Selbst- und Welterkenntnis als auch für die Versagung eines vollständigen Selbstbesitzes“ (Meyer-Drawe 2008, S. 62).

Lernende Subjekte werden „behandelt als autopoietische Systeme, denen nur dann Erfolg beschieden ist, wenn sie sich als Manager ihrer Selbst entwickeln [...] Motivationsfragen treten in den Vordergrund und beschäftigen Hirnforscher, deren Urteil begehrt ist. Anreize halten die Prozedur am Leben, in dem sich die Lernenden in eins als Kunden konkurrierender Lernangebote und als zukünftige Anbieter auf dem Markt einer globalisierten Wissensgesellschaft begreifen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 208). Hinsichtlich des Lernens begreife sich das hier beschriebene Subjekt als ein Konsument von Informationen und nicht in der Konfrontation mit dem alten-Ich zu dem es nicht mehr zurückkehren könne. Hat sich eine

Pädagogischer Überlegungen

komplexe Veränderung erst einmal entwickelt, dann gibt es keinen Reset-Knopf oder keine Wiederherstellungspunkte mehr, wie es und viele die technischen Geräte ermöglichen. Lernen bedeute hierin wie bereits oben beschrieben eine ganzheitliche Veränderung ohne Rückkehr.

Das normative Subjekt nach Meyer-Drawe zeichne sich allerdings in der Bereitschaft für Widerfahrnisse aus, die einerseits noch-unbekannt sind, aber zu neuer Bereitschaft führen und implizit auch mitgestaltet werden. Das Subjekt beeinflusst die Umwelt in der passiven Aufnahme dieser, wobei Störung vorausbestimmt ist und Neues bringt. Dies beschreibt ein Subjektverständnis, welches seiner Endlichkeit nicht bewusst ist bzw. darin keine Irritation sieht.

3.3.7 Motivation

Nach den vorhergehenden Ausführungen des Lern- und Subjektverständnis von Käte Meyer-Drawes „Diskurse des Lernens“ folgt nun darauf basierend ein motivationales Verständnis. Trotz der Unterstellung, dass Motivation dezidiert bei Meyer-Drawe kein Rolle spielt, verweist sie durchaus auf die Wichtigkeit von Lernfreude. Ihre Bedenken richten sich dahingehend, dass es sich bei heutigen populärwissenschaftlichen Schriften eher um ein Beschwören dieser handelt als um Frage was sich wirklich offenbart. Im Besonderen gründet Käte Meyer-Drawes motivationaler Ansatz eher in einer stolzen Überwindung einer schwierigen Angelegenheit, als in einer Vorfreude auf eine interessante Auseinandersetzung (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 30). Diese negative Überwindung entspricht nicht der weitverbreiteten Meinung eines leichten und interessanten Einstiegs des Lernens. Dieser Motivationscharakter offeriert Antrieb durch Unbehagen und mühsamem Kraftaufwand

Eine Lernhandlung kann durch die Vorbereitung einer Situation geschaffen werden – Schreibtisch, Buch, Lehrer – sowie die Präsenz des angestrebten Ziels. Der Prozess an sich entgleitet dagegen der Aufmerksamkeit. „Mit dem Lernenden beginnt alles, ohne dass er es anfängt. Er wird gleichsam in Mitleidenschaft gezogen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 15). Wo kann eine antreibende Handlung, oder Bereitschaft verortet werden, wenn sich Lernen als Vollzug erst am Ende durch das Ergebnis fassbar machen lässt? Das durchaus strebende Subjekt ist trotzdem nicht in der Lage sich aktiv auf den Weg eines ihm unbekanntes Verständnisses zu machen. Lernen wurde als ganzheitliche Veränderung betrachtet, welche

Pädagogischer Überlegungen

nicht vorzudenken und damit auch nicht zu setzen ist. Käte Meyer-Drawes implizites Motivationsverständnis findet sich in der Unmöglichkeit einer antreibenden Handlung zu einem undefinierten Ziel wieder.

Der Herkunft des Lernens kommt nach Meyer-Drawe mehr Bedeutung zu als der Zukunft, da aus ihrer Enttäuschung erst Neues entsteht. „Das bloße Auskennen schlägt in Erkennen um, sobald es zum Gegenstand einer Reflexion wird und damit aus seiner verlässlichen Vertrautheit gerissen wird, die als solche nicht zu ergreifen ist. Sowohl als Wiedererinnerung als auch als Umstrukturierung eines Vorwissens ist Lernen der lediglich eigenen Initiative entzogen. Wir sind immer schon von anderen Menschen, aber auch von den Dingen in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise über sie sprechen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 206). Dieses Zitat deutet nicht nur ein weiteres Mal auf die Passivität hin, sondern auch auf das, was vor dem Lernen da ist/war. Vergangene Erfahrungen werden damit essentielles Fundament für Neue. Es ist möglich mit altem Wissen umzugehen, sowie mit dem neuen Wissen auch, aber der Übergang wann dieser Wechsel sich vollzogen hat ist auch unabhängig von der Herkunft des Wissens nicht festzumachen. Als Handlung sei Lernen wie ein passive Aktivität – vergleichbar dem Aufwachen.

„Lernen als der Beginn eines erstmaligen Aktes ist wie das Aufwachen. Jede Thematisierung kommt in Bezug auf das Ereignis zu spät. Lernen beginnt mit einem Aufmerken, einem Aufwachen aus dem Schlummer des Gewohnten“ (ebd., S. 193). Diese bereits oben beschriebene Passivität steht paradoxerweise in Verbindung mit einem Akt, welcher physisch gesetzt wird, aber psychisch nicht reflektiert werden kann. Eine Bereitschaft bzw. eine Antrieb kann nicht passieren, dies verbietet bereits die Etymologie der beiden Wörter. Trotzdem kann die Handlung Lernen vollzogen werden, indem eine Situation gesetzt wird, aber wann es einsetzt liegt nicht in der Hand des Lernenden.

Ein weiteres motivationales Verständnis im Sinne Käte Meyer-Drawes ist vergleichbar mit der Situation des Sklaven im Dialog Menon (vgl. Platon: Menon 2010, 82a-84e). Das alte Wissen genügt nicht zur Beantwortung von Sokrates mathematischer Frage, aber die Irritation erzeugt die Bereitschaft und Neugier beim Sklaven sich auf Neues einzulassen. Motivation ist somit erst denkbar, wenn die Antwort falsch ist. Der unbekannt Prozess kann nicht antreiben, aber die erzeugte Unwissenheit.

4. Systematischer Vergleich

4.1 Lernen im Vergleich

Unter dieser Kategorie wird das Lernverständnis der beiden Disziplinen verglichen. Innerhalb des Vergleichs ergaben sich verschiedene Subkategorien, wie die beeinflussenden Komponenten, der Prozess sowie die Folgen einer sukzessiven Lernveränderung.

4.1.1 *Beeinflussende Komponenten und Faktoren*

In beiden Disziplinen werden Komponenten bzw. Faktoren aufgezeigt, die auf die Lernhandlung Einfluss nehmen. In der Interessenforschung der pädagogischen Psychologie wird beispielsweise von der Manifestation der Persönlichkeit in der Lernhandlung ausgegangen. In der pädagogischen Lerntheorie von Göhlich und Zirfas wird ein leitendes Interesse für die Wissensaufnahme unter der Dimension des Wissen-Lernens aufgeführt. Ebenfalls dort ist unter dem anthropologischen Aspekt der Subjektivität und Fremdheit die Unterscheidung selbst- und fremdreflektierenden Typ vorzufinden, womit sich jeweils auch das Lernziel verändert. Solcherlei Einflüsse können für ein bevorstehendes Lernen bei beiden Disziplinen wie eine Veranlagung verstanden werden, welche schließlich zu einer individuellen Lernhandlung führt.

Bei der Leistungsmotivationsforschung wird postuliert, dass das Leistungsmotiv nur einen geringen Einfluss auf die endgültige Lernleistung habe und es noch weitere einwirkende Faktoren gäbe. Dass sich das Wissen mit dem Rahmen ändert, behaupten auch Göhlich und Zirfas unter ihrer Wissen-Lernen Dimension. Konkrete, einwirkende Faktoren wären dahingehend nicht nur die Raumaktivierungswirkungen, sondern auch die Effekte der Autonomieunterstützung bei der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993). Beide Disziplinen gehen somit von mehreren externen Komponenten oder Faktoren aus, die das Lernen maßgeblich beeinträchtigen und eine einseitige Untersuchung nicht brauchbar erscheinen lassen.

Eine weiterer gemeinsames Verständnis ist die Auswirkung gesellschaftlicher Aspekte auf das Lernen. Bei Käte Meyer-Drawes Lerntheorie (2008) – Lernen als die Verwicklung des Selbst

Systematischer Vergleich

mit der Welt – liegen gesellschaftliche Verhältnisse dem Lernverständnis zugrunde. In Rheinbergs (2002⁴) psychologischer Auseinandersetzung hinsichtlich der Leistungsmotivationstheorie erklärt er die Gesellschaft aus wirtschaftlichen und nationalen Bezügen als wirkungsträchtig in Form von kultureller Wertevermittlungen.

Beide pädagogischen Ansätze sprechen sich für Vorerfahrungen aus. Im Fall von Göhlich und Zirfas' (2007) Metadimension des Lernen-Lernens ist eine vorausgegangene Lernhandlung grundlegend, sowie auch Meyer-Drawes (2008) Ansatz des Lernens als Erfahrung von einem Vorwissen abhängt, da sonst auch hier keine neue Erfahrung gemacht werden kann.

Käte Meyer-Drawe benennt außerdem im Zuge ihrer Diskurse des Lernens die Grundpfeiler des Lernens, bei dem Etwas durch jemanden oder durch etwas gelernt werde. Solcherlei definitorische Grundlagen werden in allen vier psychologischen Theorien als bekannt vorausgesetzt und nicht aufgegriffen. Des Weiteren bezieht sich Käte Meyer-Drawe auf die Auswirkungen der Zukunft, als auch der Herkunft auf das Lernen, welche dahingehend innerhalb der psychologischen Theorien nicht dergleichen berücksichtigt werden, außer der Einwirkungen von Entwicklungsprozessen auf das Lernen, wie es bei der Selbstbestimmungstheorie geschildert wird.

Csikzentmihalyi (1993) bezieht sich hinsichtlich seiner Theorie auf die Qualität des Lernens bzw. des Lern-Erlebens. Emotionen, die die Lernhandlung begleiten, beeinflussen demnach die Qualität dieser. Weder in der pädagogischen Auseinandersetzung von Göhlich und Zirfas (2007) noch bei Käte Meyer-Drawe (2008) werden emotionale Aspekte in ihrer Wirkung auf das Lernen berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Disziplinen von bestimmten Einflüssen ausgehen, obwohl sie hinsichtlich entsprechender Komponenten und Faktoren auf das Lernen nicht immer übereinstimmen.

4.1.2 Lernen als Prozess

Deci und Ryan (1993) bezeichnen im Zuge ihrer Selbstbestimmungstheorie das Lernen als Aneignungs- und Integrationsprozess von Wissen und der anschließenden Anwendung.

Systematischer Vergleich

Ebenso bezeichnen Göhlich und Zirfas auch in Bezug auf das Wissen-, Können- und Lernen-Lernen, diese als Aneignungsprozesse. Das Leben-Lernen hingegen versteht sich als reflexiver Erfahrungsprozess und nicht als eine Aneignung, bei dem am Ende auf ein fassbares Lernergebnis zurückgegriffen werden könne. Durch das Reflektieren der Handlungen handelt es sich hierbei mehr um einen Entwicklungsprozess ähnlich dem, wie es nach Prenzel, Krapp und Schiefele (1992) in Hinblick auf das Interesse nach einem längeren Person-Gegenstand-Bezug entsteht.

Bei den psychologischen Theorien des Flow-Erlebens und der Leistung wird das Erleben wie bereits oben beschrieben als einflussnehmender Faktor auf die Lernhandlung angeführt. In der pädagogischen Auseinandersetzung hingegen unter der anthropologischen Komponente des Leibs und des Subjektivität und Fremdheit bezieht sich das Erleben bzw. hierin Erleiden im Lernen und durch die Begegnung mit dem Fremden als im Prozess entstehende Emotionen.

Innerhalb der behandelten psychologischen Theorien erschöpft sich die Behandlung des konkreten Lernprozess bereits hiermit, wobei Käte Meyer-Drawe (2008) und Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) mit ihrer Schwerpunktsetzung des Lernens noch einige Punkte auch inhaltlicher Natur liefern, die hinsichtlich der Prozesshaftigkeit noch einige intradisziplinäre Unterschiede zeigen.

Bei der anthropologischen Thematisierung des Lernbegriffs ist der Fokus trotz der Dimensionierung auf den Prozess als die Wechselwirkung zwischen dem zu lernenden Gegenstand und dem Lerner gerichtet. Bei der phänomenologischen Betrachtung hingegen wird das Aufeinandertreffen mit dem Gegenstand als Momentaufnahme intensiv untersucht. Die Dimensionen des Wissen-Lernens, Können-Lernens und Lernen-Lernens decken sich mit dem Lernverständnis der Psychologie hinsichtlich einer Aneignung eines bestimmten Gegenstands bzw. bestimmter Fähigkeiten. Das Leben-Lernen geht jedoch mehr mit dem an der Erfahrung als Prozess und Ergebnis orientierten phänomenologischen Perspektive von Meyer-Drawe einher. Der reflexive Erfahrungsprozess der sowohl „die subjektiven Auseinandersetzungen und die Resultate fokussiere“ (Zirfas 2007, S.163) bedeute, dass nicht nur die Erfahrung, sondern auch das Ich beim Lernen einem Wandel unterliege (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 213).

Systematischer Vergleich

Bezüglich der Lernhandlung betonten Göhlich und Zirfas die Sinne als Medium zwischen Welt und Ich, oder greifen Bourdieus Habitusbegriff auf. Welcher durch wiederholte Handlungen (Muster) weiteres Lernverhalten und Lerninhalte bestimme. Bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Fremden nach Freud werde Lernen als der angemessene Umgang bezeichnet. Und auch unter der zeitlichen Perspektive geht es im Einzelnen um das Lernen von Habitualisierungen und Traditionen. Gegen diese klaren Strukturen wie Lernen geartet ist, liefert Käte Meyer-Drawe mit ihrem Lernverständnis als produktive Störung und zeitraubende Irritation einen Kontrast in Bezug auf die Lernstrukturierung – nämlich mit der Unmöglichkeit einer Strukturierung. Der von ihr beschriebene Lernvollzug, welcher durch Zweifelhafte entstehe (vgl. Meyer-Drawe 2007, S.31) und mit bisherigem Wissen nicht mehr beantwortet werden könne (vgl. ebd., S. 15), ist scheinbar durch eine Art der Passivität gekennzeichnet. Auch wenn Meyer-Drawe das Erfahrende im Lernen wie ein Aufwachen als eine Mischung aus aktiver Handlung und passiver Erfahrung aufzeigt (vgl. ebd., S. 16), unterscheidet sich ihr Verständnis eben in diesem Punkt im Wesentlichen von dem eines Aneignungsprozess.

4.1.3 Folge und sukzessiv fortschreitende Veränderung

Jede Lernhandlung zielt auf ein Ergebnis, welches sich entweder als Folge oder sukzessiv fortschreitende Veränderung offenbart. In der Interessentheorie handelt es sich dabei um den Einfluss auf die Persönlichkeit, sowie die Veränderung inhaltlicher Schwerpunkte (Interessen) als längerfristige Folge des Lernens.

Diese Veränderlichkeit zeige sich auch im Werdegang, was sich letztlich nicht nur durch die sich summierenden Erfahrungen ergebe, sondern auch durch die leibliche Veränderung des Alterns.

Entsprechend des Grundmodells der klassischen Motivationsforschung nach Rheinberg (2002⁴, S. 72) ist die Folge des Lernens als Wechselwirkung einer Situation und einer Person stets ein Verhalten. Solch eine Verallgemeinerung eines Lernprozesses überschreitet die pädagogischen Überlegungen von Göhlich und Zirfas und Meyer-Drawes, welche mit Lernen eine ganzheitliche Veränderung meinen. Lernen bedeute somit nach der anthropologischen Auseinandersetzung, unter der Subjektivität und Fremdheit Beziehungsstrukturen zu sich, zum anderen und zur Welt zu adaptieren, womit es sich schließlich auch im Sinne einer

Systematischer Vergleich

phänomenologischen Perspektive nach Meyer-Drawe um eine Umbildung eines leiblichen Zur-Welt-Seins handle. Obwohl das Unbekannte als etwas Fremdes, Lernen somit als logische Folge erscheinen lässt, betonen Göhlich und Zirfas, dass es nicht zwingend zu einem Lerneffekt kommen müsse, da die Wahrnehmung des Anderen alleine nicht ausreiche.

Käte Meyer-Drawe radikalisiert das Lernen schließlich als Wandel ohne Rückkehr, da das Neue das Alte zum Opfer fordere.

4.1.4 Zusammenfassung Lernen im Vergleich

Wie bei dem oben geführten Vergleich sichtbar wurde, beschäftigen sich die psychologischen Theorien trotz expliziter Bezugnahme auf Lernen und Lerneffekte wenig mit dem Verständnis dessen. Eine klare Definition liefert überhaupt nur eine Theorie. Die vorher geführte Analyse zeigt trotzdem einige Anhaltspunkte zu einem Lernverständnis, was sich im Allgemeinen als die Aneignung und deren langfristige Wirkung versteht. Unter Berücksichtigung der Schwerpunktsetzung beider pädagogischer Auseinandersetzungen zum Lernen zeigt sich dagegen, dass sich diese um eine Problematisierung des Gegenstands bemühen und über eine einfache Definition hinaus großflächige Zusammenhänge aufspannen. Die Bedeutungsvielfalt und -entwicklung wird dahingehend nicht nur dargestellt, sondern auch umfangreich kritisch reflektiert. Lernen definiert sich damit nicht nur als das Ergebnis, sondern auch durch den Prozess und die tiefgreifende Veränderung.

4.2 Subjektvergleich

Nachdem bereits beim vorhergehenden Vergleich Lernen in verschiedenen Absichten und Situationen dargestellt wurde, stellt sich im Weiteren die Frage nach dem Subjekt, welches diese Lernhandlungen letztendlich vollzieht. Ausgehend von der Tatsache, dass jedes Lernverständnis auch eine Perspektive auf das Subjekt birgt, werden nun im Folgenden die Subjektverständnisse der einzelnen Theorien und Ansätze eruiert und auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht.

Systematischer Vergleich

In allen aufgeführten psychologische Motivationstheorien wird der Mensch stets in seinem Verhältnis zur Welt untersucht. Wie sich dieses Verhältnis darstellt, ist abhängig vom wissenschaftlichen Untersuchungsschwerpunkt.

Bei der Flow-Theorie von Csikszentmihalyis (1993) wird die Welt/Umwelt ausschließlich in Relation zum Subjekt und dessen Fähigkeiten beobachtet. Obwohl dieses Verhältnis in Abhängigkeit vom Subjekt existiert, entsteht das konkrete Flow-Erleben erst durch die Balance zwischen den subjektiven Fähigkeiten und dem entsprechenden Aufgabenniveau.

Das Subjekt bei Deci und Ryan (1993) variiert dagegen in der Selbstbestimmung. Diese Variation wird durch das Autonomieerleben, der Kompetenzerfahrung, sowie der sozialen Eingebundenheit beeinflusst. Das Subjekt befindet sich damit in einer Wechselwirkung mit der Umwelt, auf einer gefächerten Skala von externalisierter bis integrierter Regulation der Handlung. In der Leistungsmotivationsforschung stellt sich Leistung stets als eine soziale Kategorie dar – die Zielorientierung, gesellschaftlich geprägter oder eigener Gütemaßstab, das Risiko-Wahl-Modell oder das Selbstbewertungssystem. Somit wird ein Verhalten des Subjekts in Abhängigkeit zu einem wie auch immer initiierten Maßstab betrachtet .

Die Münchner Forschergruppe Prenzel, Krapp und Schiefele von 1986 liefert für ein grundlegendes Interesse sogar die Definition der Person-Gegenstand-Relation. Das subjektive Interesse offenbart sich zwar als gegenstandsbezogen, aber dessen Interessantheit wird von Krapp schließlich als bedeutender Aspekt dieses Verhältnisses ausgemacht.

In Anbetracht dieser Überlegungen zeichnet sich bis dahin die Untersuchungsabsicht psychologisch geleiteter Forschung in der Erfassung der Komplexität verschiedener Subjekt-Welt-Verhältnisse aus. Die Variablen, welche die pädagogische Psychologie in Hinblick auf Motivation erfasst sind einerseits die kategorisierbaren Eigenschaften des Subjekts, so wie die Merkmale der konkreten Situation (Welt). Mit dieser Konstellation als Ausgangsbasis werden die Ergebnisse des Zusammentreffens von Subjekt und Welt in Form von messbaren und Erfolgen als Wirkungen des jeweiligen Subjekt-Welt-Verhältnisses interpretiert. Die Motivation selbst bleibt hierbei als Unbekannte im Schatten und kann nur in Annäherung anhand dieser messbaren Variablen als ein Verhältnis gedacht und verstanden werden. Bei all diesen Absichten, ob definitorischer oder empirischer Natur, stellt sich somit Motivation als hypothetisches Konstrukt deshalb als geeigneter Untersuchungsgegenstand dar, weil sie stets unterschiedliche Auslegungen zulässt und nicht zur Gänze erfasst werden kann. Das Subjekt

Systematischer Vergleich

kann und wird aus einer solchen Perspektive nicht als ein Unabhängiges, losgelöst von dem Welt-Verhältnis gesehen werden sondern immer nur als eine Variable mit bestimmten Merkmalen im Verhältnis zu einer bestimmten Situation.

4.2.1 Das anthropologische Subjekt

Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) spannen in ihrer Abhandlung zum Lernen eine 4-dimensionale Lerntheorie auf, welche auf einem anthropologischen Grundverständnis basiert. Dieses Grundverständnis besteht aus der Leiblichkeit, dem Raum, der Zeit sowie dem Subjektivität und der Fremdheit. Der Leib ermöglicht das Lernen erst. Raum und Zeit rahmen diese Leiblichkeit ein, innerhalb derer das Subjekt sowohl sich selbst als auch dem Fremden begegnet. Es wird bereits hier ein anthropologisches Subjektverständnis deutlich, doch zeigt sich in Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung mit Lernen das implizite Subjekt erst unter den Lerndimensionen.

Diese vier Dimensionen (Wissen-Lernen; Können-Lernen; Leben-Lernen; Lernen-Lernen) nach Göhlich und Zirfas (2007) postulieren ein selbstreflexives Subjekt, welches durch den Abgleich mit sich selbst oder auch mit dem Fremdem zu einem entwicklungsförderlichen Erkennen gelangt. Dies bedeutet, dass das Subjekt eine Lernhandlung durch angemessene Reflexion für sich selbst brauchbar macht.

Wie bei der anthropologischen Komponente 'Raum' erläutert wurde, wird stets eine Wirkung eines inszenierten Lernraumes vorausgesetzt. Der Lernraum hat die Intention und den Zweck, Lernen zu ermöglichen. An der gleichen Stelle wird darauf verwiesen, dass das Subjekt erst durch den Vollzug den Raum aktiviert und somit das beabsichtigte Ziel verwirklicht. Für das Subjektverständnis dieser Perspektive bedeutet das: Der bestehende Raum bzw. die Situation mag zwar mit einer Wirkungsabsicht inszeniert sein, aber in letzter Instanz entscheidet das Subjekt darüber, ob bzw. wie sich diese Absicht verwirklicht. Der Raum bzw. die Welt kann nur als Angebot verstanden werden, in welcher Art und Weise diese verwirklicht werden, hängt letztendlich vom Subjekt ab.

Davon ausgehend, dass das Subjekt in allen vier Dimensionen durch Reflexion zum Erkennen gelangt, bewegt sich allein auf die Dimension Leben-Lernen bezogen das Subjekt bereits stets in einem möglichen Lernraum – überall ist Reflexion und Erkennen möglich, überall kann

Systematischer Vergleich

leben-gelernt werden. Ob bzw. in welcher Weise dieser „Lebens-Lern-Raum“ inszeniert ist, spielt unter dieser Betrachtungsweise keine Rolle, da die letztendliche Aktivierung vom Subjekt ausgeht. Werden diese Prämissen konsequent auf diese Weise interpretiert, dass jeder Raum ein Lernraum sein kann, soweit das Subjekt bereit ist, ihn zu aktivieren, obliegt dem Subjekt somit stets die letztliche Entscheidung. So gesehen kann diese theoretische Perspektive dem Subjekt also ein besonders hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Eigenständigkeit eingestehen.

4.2.2 Das passive Subjekt

Bei Käte Meyer-Drawe offenbart sich das Subjekt erst bei genauerer Betrachtung des Lernverständnisses. Wie bereits oft erwähnt, entsteht nach dieser phänomenologischen Perspektive das Lernen durch Störung bzw. Irritation eines gegebenen Zustands. Ausgehend von der Tatsache, dass das Subjekt in der Welt meist einer Wissensgrenze bzw. Irritation des eigenen Wissens ausgeliefert sieht, ist es einer permanenten Störung ausgeliefert, auf die es durch Lernen reagiert.

Die genaue Bezeichnung dieses Subjekt-Welt-Verhältnisses ist nach Meyer-Drawes das Widerfahren. Dem Subjekt widerfährt somit die Welt, wobei das Ergebnis eine Umstrukturierung seines Weltbildes ist. Lernen als Widerfahren passiert jedoch außerhalb eines messbaren Bereichs. Alleine durch diesen Widerfahrens-Charakter stellt sich das Subjektverständnis nach Meyer-Drawe in Bezug auf Lernen als ein sehr passives dar, da Lernen für ihre Verhältnisse vor allem ein nicht messbarer Prozess ist und weniger eine Handlung, geschweige denn ein Ergebnis wie es oft in anderen wissenschaftlichen Zugängen dargestellt wird.

4.2.3 Erkennendes Subjekt vs. Objektiviertes Subjekt

Nach dieser Auseinandersetzung mit den einzelnen Subjektverständnissen wird ersichtlich, dass es sich dabei um sehr unterschiedliche Ansätze handelt. Ein genuines Verständnis des Subjekts aufgrund der Historizität und des Gesellschaftswandels ist sowohl in der

Systematischer Vergleich

Psychologie als auch in der Pädagogik als Wissenschaft weder intra- noch interdisziplinär auszumachen⁶.

Erkennbar wird jedoch, dass sich die psychologischen Ansätze mit den Bedingungen und dem Ergebnis von Lernen auseinandersetzen und im Zuge dessen ein Verständnis von Motivation erlangen wollen. Aufgrund empirischer Daten der besagten Bedingungen zur Erfassung des Subjekts bleibt letztendlich nur die Interpretation der Ergebnisse, um der Motivation als hypothetisches Verhältnis zwischen Mensch und Welt nahe zu kommen.

In diesem Sinne wird das Subjekt objektiviert, um es empirisch zu erfassen. Diese Betonung der wissenschaftlichen Absicht in Hinblick auf das Subjekt spielt für die Abgrenzung einer pädagogisch-wissenschaftlichen Herangehensweise eine bedeutende Rolle.

Als Grundlage weiterführender disziplinärer Vergleiche sollten vorerst das Subjektverständnis beider pädagogischer Abhandlungen berücksichtigt werden. Diese unterscheiden sich nach den obigen Ausführungen explizit im Lernverständnis. Während dem anthropologischen Subjekt die absolute und vor allem auch bewusste Aktivierung eines Lernraums zukommt, widerfährt dem Meyer-Drawe'schen Subjekt die Welt lediglich. Dieser Gegensatz der passiven Haltung und dem aktiven Vollzug lässt sich jedoch über ein übergeordnetes Subjektverständnis in Einklang bringen.

Sowohl bei Meyer-Drawe (2008) als auch bei Göhlich und Zirfas (2007) wird ein erkennendes Subjekt in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt. Während bei Meyer-Drawe das Subjekt durch den Bruch sein Nicht-Wissen erlebt und erkennt, kommt es schließlich erst zum Widerfahren des Lernens. Ohne die Reflexion und das Erkennen der Störung kann diese (unabhängig von der Beschaffenheit des darauf folgenden Lernprozesses) nicht überwunden werden.

Noch deutlicher wird dieser Aspekt bei Göhlich und Zirfas, wobei dem Subjekt wie bereits erwähnt die Aktivierung des Lernraums zugestanden wird. Das erkennende und reflektierende Subjekt hat keine besondere Relevanz für eine psychologische Betrachtung. Zugespitzt versucht die psychologische Erfassung der Bedingungen und Ergebnisse eine Berechenbarkeit

⁶ Siehe hierfür: Binder, Ulrich (2009): Das Subjekt der Pädagogik – Die Pädagogik des Subjekts, worin die Komplexität des Subjektbegriffs innerhalb einer historischen und einer neuzeitlichen Pädagogik umfangreich dargeboten wird. Die Subjektfrage offenbart sich in der Psychologie als eine Konstitutionsproblematik, welche sich zu einer kritischen Auseinandersetzung formierte entgegen einer traditionellen Psychologie (vgl. Holzkamp 1983).

Systematischer Vergleich

des Subjekts möglich zu machen, um dieses schließlich in Weiterer Folge zu optimieren. Das Subjekt als reflexiver Mensch ist dahingehend für die psychologische Forschung nicht berücksichtigt.

4.3 Motivationsverständnis

Aus den vorhergehenden Überlegungen ist nun zu Beginn festzuhalten, dass Motivation zum einen als ein hypothetisches Konstrukt verstanden werden kann und zum anderen dies ein Verhältnis zwischen Subjekt und Welt beschreibt.

Im Weiteren wird deshalb nun der Frage nachgegangen, wie die Theorien die Relation zwischen Subjekt und Welt in Hinblick auf Motivation beschreiben?

4.3.1 Die Motivation der Psychologie

In beiden Disziplinen wurden mehrere Theorien und Ansätze herangezogen, weshalb nun im Folgenden eine intradisziplinäre Übersicht des motivationalen Verständnisses verfolgt wird.

Als das motivierende Schlüsselmoment der Flow-Theorie wird das Gefühl des positiven Erlebens geschildert. Dieses entsteht durch die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, dem sich die handelnde Person mit den eigenen Fähigkeiten gewachsen fühlt.

Das Motivationsverständnis der Selbstbestimmungstheorie zeichnet sich im Autonomieerleben ab. Umso selbstständiger eine Person handeln kann und diese Selbstständigkeit auch von außen unterstützt wird, desto intensiver fühlt sie sich zu einer Lernhandlung angespornt. Die Leistungsmotivationsforschung propagiert dagegen, dass ein Verhalten (Leistung zu erbringen) durch die Wechselwirkung der eigenen spezifischen Merkmale und einer entsprechenden Situation motiviert werden. Bei der Interessentheorie nach Krapp sind für die Entstehung eines motivationalen Moments ebenfalls zwei Komponenten beteiligt – die Interessantheit des Gegenstandes und das Interesse einer Person an einem Gegenstand. Wenn auch nicht in einer Wechselwirkung entsteht Interesse als Motiv im Gegenstandsbezug.

Prinzipiell erscheinen alle Theorien als sehr unterschiedlich, während die einen die Eigenschaften bzw. das Erleben des Subjekts in den Mittelpunkt stellen, fokussieren andere

Systematischer Vergleich

die Beschaffenheit und ihre Wirkung einer Situation. Durch extreme Variationen der Personenmerkmale oder der Situationen wird mithilfe empirischen Vorgehens ein Verhältnis beider Komponenten deutlich. Nicht zuletzt zeigt sich dieses auch im Leistungsergebnis, welches sich im psychologischen Kontext als abhängige Variable darstellt.

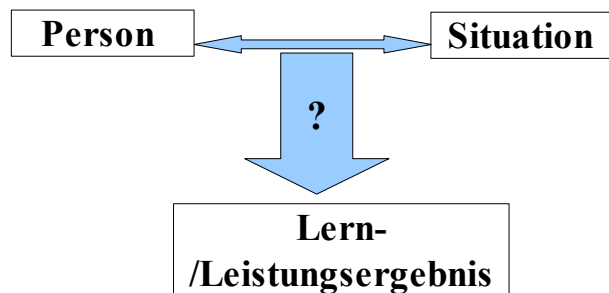


Abbildung 4: Wechselwirkungsmodell zur Motivationsverortung (nach Verfasserin)

Diese Triangulation (Abb. 4) findet alleine zur Erfassung einer scheinbar antreibenden Komponente statt, die jedoch letztendlich zur Gänze im Schatten bleibt und nur anhand dieser drei Variablen erforscht werden kann. Alle aufgeführten Theorien unterscheiden sich zwar in ihrer Teilperspektivität zeigen jedoch die Gemeinsamkeit in dieser Systematik der Beobachtung.

4.3.2 Die pädagogische Motivation

Bevor nun das pädagogische Motivationsverständnis aufgegriffen wird, muss festgehalten werden, dass sich die Ansätze und Theorien der Psychologie explizit mit motivationalen Momenten beschäftigen. Göhlich und Zirfas (2007) sowie Meyer-Drawe (2008), welche für diese Arbeit als Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik gewählt wurden, setzten sich mit dem Schwerpunkt des Lernens auseinander und nehmen innerhalb ihrer Auseinandersetzungen wenig bis gar keinen expliziten Bezug auf die Lernmotivation. Trotzdem zeigten sich bei genauer Untersuchung und Analyse der gewählten lerntheoretischen Abhandlungen mögliche pädagogische Verständnisse hinsichtlich der Motivation, die nun im Folgenden dargeboten werden.

Käte Meyer-Drawe (2008) beschränkt sich dezidiert auf den Lernprozess als Erfahrung. In ihren phänomenologischen Überlegungen spielt vor allem die Plötzlichkeit eines einsetzenden

Systematischer Vergleich

Lernens durch die Begegnung mit dem Anderen eine wichtige Rolle. Diese Unvorhersehbarkeit eines aufkommenden Lernprozesses lässt somit – wie bereits im Kapitel 3.3.7 sichtbar wurde – ein Motivationsverständnis nichtig erscheinen. Entsprechend Meyer-Drawes (2008) Überlegungen zum Lernen als Erfahrung kann damit ein derartiger Prozess weder angetrieben noch reguliert, geschweige denn initiiert werden. Bei dieser Theorie spielt die Passivität eine zentrale Rolle und Motivation ist als Bewegung einer Ausführung bedürftig.

Obwohl bei Göhlich und Zirfas (2007) ebenfalls nicht explizit der Fokus auf Motivation oder ähnlichen antreibenden Mechanismen liegt, gehen sie im Gegensatz zu Käte Meyer-Drawe (2008) von einer Lernhandlung aus, woraus sich schließlich auch das motivationale Moment eruieren lässt. Die Lerndimensionen bergen alle einen Selbst- bzw. Fremdabgleich. Bei allen vier Dimensionen nimmt das Subjekt – entsprechend der Ausführung des Subjektverständnisses – eine reflexive Haltung des Selbst-Welt-Verhältnisses ein, welche meist eine Erkenntnis zur Folge hat. Diese Erkenntnis enthält für das Subjekt schließlich einen neu gewonnenen Anreiz zu weiterer wie auch immer gearteter Entwicklung (Abb.5).

Reflexion → Motivation → Handlung



Abbildung 5: Erkenntnislauf durch Reflexion (nach Verfasserin)

Das Subjekt erlangt damit als bewusst handelnder Leib in Verbindung mit einer geistigen Kompetenz Neues durch das Vergleichen mit dem Anderen (auch mit Vergangenem), um so die wachsende Erfahrung greifbar zu machen. Damit zeigt sich das Motiv im Anderen, welches das Eigene zu Neuem reizt. Motivation zeigt sich folglich darin das eigene Selbst zu überwinden.

Systematischer Vergleich

4.3.3 Abschließender Vergleich beider Disziplinen

Im direkten Vergleich zeigen sich keinerlei Gemeinsamkeiten dieser Motivationsverständnisse. Ausgehend von der oft betonten Tatsache, dass sich die wissenschaftliche Pädagogik ausgehend von den beiden gewählten theoretischen Auseinandersetzungen nur peripher mit Motivation beschäftigen, widmet sich die Psychologie ausgiebig der Erfassung und Messung von einem ungreifbaren Konstrukt. Die Beobachtung und Systematik aller Bedingungen zeigen sich als Hauptaufgabe einer psychologischen Motivationsforschung. Dagegen bemüht sich eine pädagogische Vorgehensweise in der Problematisierung des Lernens, worin sich Motivation als unabdingbares Moment entpuppt. Obwohl sich beide Disziplinen ausgehend vom weiter oben angeführten Subjektverständnis mit dem Verhältnis zwischen einem Subjekt und der Welt beschäftigen, vollziehen dies beide Wissenschaften unter ihren eigenen Prämissen.

Entsprechend der etymologischen Bedeutung der Motivation als die Bewegung eine Handlung auszuführen, bemüht sich die wissenschaftliche Pädagogik um ein ganzheitliches Verständnis solch einer Bewegung und die Psychologie schließt aufgrund eines Ergebnisses und der Ausgangsbedingungen auf die Existenz dieser Bewegungsidee als das Verhältnis zwischen Person und Umwelt.

5. Kommentierte Bibliographie

Diese kommentierte Bibliographie entstand im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit und beabsichtigt Aufschluss darüber zu geben, wie sich das Thema Lernmotivation im wissenschaftlichen Diskurs darstellt. Ausgehend von der zu Beginn gestellten Forschungsfrage dieser Auseinandersetzung – wie sich der Begriff der Motivation im Diskurs um Lernen wiederfindet – soll die folgende Literaturliste einen Überblick darüber geben welche aktuellen Untersuchungen und Überlegungen zum Thema gemacht und veröffentlicht wurden. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, da alleine die Motivationspsychologie schon weitaus mehr Beiträge zum Thema der Lernmotivation liefert als dieser Rahmen fassen kann. Es handelt sich lediglich um einen Überblick über die im Fachportal der Pädagogik archivierten Veröffentlichungen im Zeitraum der letzten 11 Jahren um die Aktualität des Diskurses zu wahren. Die ausgewählten Monographien, Sammelbandbeiträge und Zeitschriftenaufsätze dieser Bibliographie überschneiden sich nur sehr gering mit der für die Arbeit gewählte Literatur und bezieht sich ausschließlich auf Beiträge, welche sich dezidiert mit dem Thema der Lernmotivation auseinandersetzen. Aus diesem Grund wird diese Literaturliste, die bereits in den Angaben Vollständigkeit ausweist, auch nicht mehr im abschließenden Literaturverzeichnis aufgelistet.

Die Systematik besteht in den

- × Subkategorien
- × Namen der Autoren

Innerhalb der folgenden kommentierten Bibliographie wurde grundsätzlich zwischen empirischen Befunden und grundlegenden theoretischen Auseinandersetzungen differenziert. Die jeweiligen Subkategorien dienen der Übersichtlichkeit. Auch wenn manche Beiträge zu mehreren Unterpunkten zugehörig erscheinen, ist jeder Titel nur einmal vorhanden um den Überblick zu wahren. Jedes Hauptkapitel umfasst eine kurze Erklärung zur jeweiligen Systematik und zum Verständnis der Einordnung.

5.1 Empirische Untersuchungen

Unter dieser Kategorie werden alle empirischen Untersuchungen aufgelistet, die sich mit verschiedenen pädagogischen Situationen auseinandersetzen. Im Gegensatz zum restlichen Forschungsvorgehen wird an dieser Stelle nicht zwischen pädagogischen und psychologischen Prämissen der Forschung differenziert, sondern es findet dabei ausschließlich eine Zusammenführung der aktuellen Fachliteratur zum Diskurs der Lernmotivation statt. Ziel der Subkategorisierung ist in Anlehnung an die weiter oben ausgearbeiteten Subjekt- und Situationsorientierung einer Systematisierung der einzelnen Untersuchungsschwerpunktes zu generieren.

5.1.1 Situationsorientierung

Beckmann, Nils: **Lernmotivation fördern. Studie zur Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter**, in: Weiterbildung (2010) 6, S. 15-17

Bieg, Sonja; Mittag, Waldemar: **Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsemotionen für die selbstbestimmte Lernmotivation**, in: Empirische Pädagogik, 23 (2009) 2, S. 117-142

Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Klieme, Eckhard: **Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe**, in: Ganztägige Bildung und Betreuung, hrsg. von Ludwig Stecher; Cristina Allemann-Ghionda; Werner Helsper u.a. Weinheim u.a. Beltz 2009, S. 143-167

Knollmann, Martin; Wild, Elke: **Alltägliche Lernemotionen im Fach Mathematik: Die Bedeutung von emotionalen Regulationsstrategien, Lernmotivation und Instruktionsqualität**, in: Unterrichtswissenschaft, 35, 2007 (4), S. 334-354

Kuhn, Hans-Peter; Fischer, Natalie; Brümmer, Felix: **Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. Ganztagschule als protektiver Faktor?** in: Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. hrsg. von Bernd Schwarz; Peter Nenninger; Reinhold Jäger, Landau, Verlag Empirische Pädagogik 2010, S. 451-460

Kommentierte Bibliographie

- Lewalter, Doris: **Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen**, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2005) 5, S. 642-655
- Mittag, Waldemar; Bieg, Sonja; Hiller, Florian; Metz, Kerstin; Melenk, Hartmut: **Förderung selbstbestimmter Lernmotivation im Deutschunterricht**, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56 (2009) 4, S. 271-286
- Otto, Barbara; Kistner, Saskia; Perels, Franziska; Schmitz, Bernhard; Büttner, Gerhard: **Effekte direkter und indirekter Interventionen auf die Lernmotivation von Schülern**, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 56 (2009) 4, S. 287-302
- Rheinberg, Falko; Wendland, Mirko: **Veränderung der Lernmotivation in Mathematik: Eine Komponentenanalyse auf der Sekundarstufe I**, in: Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen hrsg. von Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, Beltz 2002, S: 308-319
- Rudolph-Albert, Franziska (2012): **Heuristische Lösungsbeispiele zur Unterstützung selbstbestimmter Lernmotivation im Mathematikunterricht Eine Untersuchung zum Potenzial einer Lernumgebung**. München, Verlag Dr. Hut (zugleich Dissertation Technische Universität 2011)
- Seidel, Tina; Rimmel, Rolf; Prenzel, Manfred: **Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schüler-selbsteinschätzungen**, in: Unterrichtswissenschaften, 31 (2003) 2, S. 142-165
- Seifried, Jürgen; Türling, Janosch M.; Wünsche, Cornelia: **Methodische Grundentscheidung und Lernmotivation - ein Überblick über die Befundlage im kaufmännischen Unterricht**, in: Wirtschaft und Erziehung, 61 (2009) 11, S. 359-366
- Wild, Elke; Rammert, Monika; Siegmund, Anita: **Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule**, in: Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. hrsg. von Manfred Prenzel, Lars Allolio-Näcke, Münster, Westfalen u.a., Waxmann 2006, S. 370-397

Kommentierte Bibliographie

Wild, Elke: **Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern**, in:
Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2001) 4, S. 481-499

Wolf, Karsten D.; Rausch, Andreas: **Lernmotivation und Problemlösefähigkeit als Erfolgskriterien für virtuelle Seminare in der Lehrerbildung**, in: Empirische Lehrerbildungsforschung hrsg. von Jürgen Seifried, Jürgen Abel, Münster, Westfalen u.a. Waxmann 2006, S. 85-108

5.1.2 Subjektorientierung

Bieg, Sonja; Backes, Sabine; Mittag, Waldemar: **The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation**; 2011
URL: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/109/109> (9.7.2012)

Buff, Alex: **Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten**, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 33 (2001) 3, S. 157-164

Dietz, Franziska; Schmid, Sebastian; Fries, Stefan: **Lernen oder Freunde treffen? Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen**, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19 (2005) 3, S. 173-189

Drucks, Stephan; Tuncer, Hidayet; Bauer, Ullrich: **Fremd, abgehängt und unterfördert? Pretest-Daten zur Lernmotivation von Haupt- und FörderschülerInnen**, in: Alfa-Forum (2009) 72, S. 40-41

Hofer, Manfred; Fries, Stefan; Reinders, Heinz: **Individuelle Werte, Handlungskonflikte und schulische Lernmotivation**, in: Bildungsqualität von Schule hrsg. von Jörg Doll Münster, Westfalen u.a., Waxmann 2004, S. 329-344

Hofer, Manfred; Reinders, Heinz; Fries, Stefan: **Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation**, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2005) 3, S. 326-341

Kommentierte Bibliographie

- Reinders, Heinz; Hofer, Manfred: **Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium**, in: Jugendzeit – time out?. Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium hrsg. von Heinz Reiders, Elke Wild, Opladen, Leske u. Budrich 2003, S. 237-256
- Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian; Ermgassen, Ulrich; Moschner, Barbara: **Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie**, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 17 (2003) 3-4, S. 185-198
- Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina: **Lernfreude, engagierte Mitarbeit im Unterricht und erfolgreiches Leisten bei instrumentellen Formen der Lernmotivation - ein Widerspruch in sich?**, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1 (2011) 1, S. 97-113
- Tiling, Johannes von: **Neurowissenschaftliche Deutungen von Intelligenz in den Medien und ihre Folgen für Lernmotivation, Emotion und Verhalten**, Kassel Univ. Press 2009

5.1.3 Situationsorientierung und Subjektorientierung

- Schick, Hella: **(Hoch-)Begabung und Schule. Lernmotivation, Identität und Leistungsverhalten von Jugendlichen in Abhängigkeit von intellektueller Begabung und schulischen Förderbedingungen**, unv. Diss. Universität Köln 2007,
URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/2205/> (10.7.2012)
- Siebert, Horst: **Lernmotivation und Bildungsbeteiligung**, Bielefeld, Bertelsmann 2006

Am Ende dieser Liste des ersten Teils der hier aufgeführten Bibliographie ist festzumachen, dass sich die situationsorientierten Fachartikel mit externen Faktoren wie Instruktionsfragen und Unterrichtswirkung, Förderungen durch familiäre Strukturen, schulspezifische Motivationsmaßnahmen, sowie die Untersuchung emotionaler Aspekte um deren Wirkung nutzbar zu machen. Somit werden hierbei vor allem Wirkungsansätze untersucht, die die Lernmotivation von außen beeinflussen. Die subjektorientierten Beiträgen hingegen beschäftigen sich vor allem mit intrinsischen Faktoren bzw. mit dem Einfluss sozialer Aspekte des Subjekts, bzw. von welche Bedingungen das Subjekt grundlegend beeinträchtigt wird in dessen Lernmotivation.

Unter der letzten Kategorie sind Beiträge gefasst, die Mischformen untersuchten.

5.2 Theoretische Arbeiten

Unter dieser Kategorie werden nun wissenschaftliche Fachartikel und Monographien aufgrund theoretischer Zugänge gebündelt. Die Subkategorien sind ident mit dem ersten Teil und dienen einer übersichtlichen Zuordnung der wissenschaftlichen Leitgedanken.

5.2.1 *Situationsorientierung*

Bröcher, Joachim: **Schule, Unterricht und Sozialpädagogik bei herausforderndem Verhalten. Nationale und internationale Ansätze zur pädagogischen Beziehungsgestaltung, zum Aufbau von Lernmotivation und zur Verhaltensstabilisierung, Teil I, II, III**, Norderstedt, Books on demand 2011²

Dresel, Markus: **Förderung der Lernmotivation mit attributionalem Feedback**, in: Bildungspsychologie hrsg. von Christiane Spiel; Barbara Schober; Petra Wagner; Ralph Reimanh, Göttingen u.a., Hogrefe 2010, S. 131-135

Euler, Dieter: **Motivation lässt sich zwar nicht steuern, aber beeinflussen. Grundlagen Lernmotivation**, in: Panorama: Bildung, Beratung, Arbeitsmarkt. Deutsche Ausgabe, (2008) 4, S. 4-7

Jürgens, Eiko: **Expansiv statt defensiv lernen. Zur Selbstwirksamkeit unterrichtlicher Lernmotivation**, in: Grundschule, 43 (2011) 5, S. 42-44

Knollmann, Martin; Wild, Elke: **Alltägliche Lernemotionen im Fach Mathematik: Die Bedeutung von emotionalen Regulationsstrategien, Lernmotivation und Instruktionsqualität**, in: Unterrichtswissenschaften, 35 (2007) 4, S. 334-354

Konradt, Udo; Christophersen, Timo; Ellwart, Thomas: **Erfolgsfaktoren des Lerntransfers unter computergestütztem Lernen. Der Einfluss von Lernstrategien, Lernmotivation und Lernorganisaton**, in: Zeitschrift für Personalpsychologie, 7 (2008) 2, S. 90-103

Lewe, Heinz: **Öffnung des Unterrichts. Eine Chance zur Förderung der Lernmotivation**, in: Grundschulmagazin, 72 (2004) 3, S. 10-11

Kommentierte Bibliographie

- Messmann, Gerhard; Mulder, Regina H.: **Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Lernumgebungsmerkmalen an beruflichen Schulen. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und Auszubildende im Vergleich**, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 3, S. 343-360
- Neef, Christoph: **Handlungsorientierter oder traditioneller Unterricht: Welches Konzept fördert berufliche Handlungskompetenz und Lernmotivation?**, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 2, S. 290-299
- Oberbossel, Kerstin: **Lernberatung fördert die Lernmotivation. Eine Unterrichtsreihe zum Themenschwerpunkt "Richtig schreiben lernen"**, in: Grundschulmagazin, 72 (2004) 3, S. 17-20
- Schäfer, Jürgen R.; Herder, Meike; Glowalla, Ulrich: **Steigerung der Lernmotivation durch Fernsehserien**, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] D. Medieneinsatz. Elektronische Medien., hrsg. von Brigitte Berendt; Hans-Peter Voss; Johannes Wildt, Berlin u.a., Raabe 2011, D 2.8, S. 14
- Schumacher, Ralph; Bischof, Beatrix; Debus, Maike; Degé, Franziska; Deutsch, Werner u.a.: **Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?** Bonn; Berlin Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009
- Schumann, Stephan; Eberle, Franz: **Der Einfluss instrukionaler Unterstützung durch die Lehrperson auf die Entwicklung der Lernmotivation im problemorientierten und im traditionellen Unterricht**. In: Unterrichtswissenschaft, 38 (2010) 2, S. 134-151
- Pfeiffer, Silke: **Mit Sprache spielen. Die Förderung von Lernmotivation, Reflexion und Kreativität**, in: Grundschulmagazin, 74 (2006) 3, S. 23-28
- Butler, Ruth: **Ein zielorientiertes Modell für Feedbackverfahren im Unterricht. Implikationen für Lernmotivation und Schulstruktur**, in: Unterrichtswissenschaften, 33 (2005) 2, S. 122-142

Kommentierte Bibliographie

5.2.2 *Subjektorientierung*

Barwanietz, Tobias: **Die Förderung der Modellierungsfähigkeit im Mathematikunterricht der Grundschule. Der Einfluss alltagsnaher und abstrakt-symbolischer Handlungsorientierung auf die mathematische Modellierungsfähigkeit und die Lernmotivation von Grundschulkindern**, unv. Diss. Universität Regensburg 2005, URL: <http://epub.uni-regensburg.de/10365/> (10.07.2012)

Siebert, Horst: **Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation**, in: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2004) 3, S. 9-14

Dietz, Franziska: **Warum Schüler manchmal nicht lernen. Der Einfluss attraktiver Alternativen auf Lernmotivation und Leistung**, Frankfurt, Main, Lang 2006 (zugl. Dissertation Universität Mannheim 2006)

Hofer, Manfred: **Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie**, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 18 (2004) 2, 79-92

Krapp, Andreas; Ryan, Richard M.: **Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie**, in: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen hrsg. von Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, Beltz 2002, S. 54-82

Wild, Elke: **Muss lernen Spaß machen? Überlegungen und Befunde zum Verhältnis von Lernmotivation und Lernleistungen**, in: Schulmagazin 5 bis 10, 71 (2003) 1, S. 5-8

Bönsch, Manfred: **Lernmotivation und Lernmotive**, in: Fördermagazin, (2008) 9, S. 5-7

Fries, Stefan: **Zu Defiziten und möglichen Weiterentwicklungen aktueller Theorien der Lernmotivation**, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (2006) 1-2, S. 73-83

Kramer, Claudia; Prenzel, Manfred; Drechsel, Barbara: **Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung aus der Perspektive von Auszubildenden unterschiedlicher Berufe**, in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, (2001)5-6, S. 194-217

Kommentierte Bibliographie

Kuhlmann, Klaus: **Von Strafe, Lob und anderen Dingen. Vom zarten Pflänzchen der Lernmotivation**, in: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, 22 (2011) 5, S.145-146

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: **Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung. Handreichung**. Handreichung, München, ISB 2003

Drucks, Stephan; Osipov, Igor; Quenzel, Gudrun: **Anerkennungserfahrungen als Motivation zu Lebenslangem Lernen. Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher**, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5 (2010) 4, S. 427-440

Walter, Oliver: **Kompetenzen und Lernmotivation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund**, in: Bildungspsychologie hrsg. von Christiane Spiel; Barbara Schober; Petra Wagner; Ralph Reimanh, Göttingen u.a., Hogrefe 2010, S. 136 - 139

5.2.3 *Situationsorientierung und Subjektorientierung*

Conein, Stephanie; Nuissl, Ekkehard: **"Lernen wollen, können, müssen!" Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens**, in: Lernen – ein Leben lang hrsg. von Arbeitsstab Forum Bildung, Bonn 2001, S. 71-85

Kretschmann, Rudolf; Rose, Maria-Anna: **Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation**, Buxtehude, Persen 2007³

Otto, Barbara: **Förderung von Lernmotivation**, (Band 4 der Reihe IQ Kompakt) Wiesbaden 2007

Frackmann, Margit; Schwichtenberg, Ulrich: **Das Lernen fördern, die Lernmotivation stärken. Motivation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch neue Lernkonzepte**, in: Personalführung, 41 (2008) 10, S. 24-32

Innerhalb der theoretischen Fachliteratur wird unter situationsbedingten Auseinandersetzungen vor allem Themen wie Regulationsmechanismen (Selbstwirksamkeit und Lehrerwirksamkeit) untersucht, aber auch neue sowie traditionelle Konzept im wissenschaftlichen Diskurs situiert. Es wird sichtbar, dass theretische Überlegungen hinsichtlich der situationalen Lernmotivation vor allem die Wirkungsmechanismen aufgreifen. Die subjektorientierten Ansätze reflektieren eher in die Richtung Lernmotivationsstörungen, Persönlichkeitsaspekte des Lernenden, sowie Migrationsthemen darin

Kommentierte Bibliographie

aufgegriffen werden. Auch hier umfasst die letzte Subkategorie Fachliteratur, die sich sowohl mit den situationalen als auch den subjektiven Gegebenheiten auseinandersetzt.

5.2.4 *Überblickswerke*

Diese vier Überblickswerke der letzten 7 Jahre befassen mit gängigen Forschungskonzepten der Lernmotivation und versprechen mit ihrer Kürze eine knappe Übersicht.

Spinath, Birgit: **Lernmotivation**, in: Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche, hrsg. von Heinz Reinders; Hartmut Ditton; Cornelia Gräsel; Burkhard Gniewosz, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011

Fries, Stefan: **Lernmotivation verstehen und fördern. Einsichten und Ansätze für erfolgreiche Motivation.**, in: Schulmagazin 5 bis 10, 79 (2011), S. 7-14

Urhahne, Detlef: **Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte**, in: Psychologische Rundschau, 59 (2008) 3, S. 150-156

Palekic, Marko: **Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychologie und Unterrichtspraxis. Das Beispiel "intrinsische Lernmotivation"**, in: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns hrsg. von Bernd Hackl, Georg Hans Neuweg, Berlin, Münster u.a., LIT Verlag 2004, S. 27-44 (Bd. 1 d. Reihe Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung hrsg. von Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen)

5.3 Fazit

Die Bibliographie zeigt einen breiten Forschungsansatz im Hinblick auf Wirkung und Förderungsmaßnahmen. Die Beiträge sind sowohl in gleichem Maße in empirischen und theoretischen Auseinandersetzungen erschienen und beziehen sich auf pädagogische Situationen und Lebenswelt.

Trotzdem sind diese Ansätze hauptsächlich psychologischer Natur was bei einem zweiten Blick auf die Wissenschaftler sichtbar werden kann, aber auch durch die Zeitschriften und Sammelbände, in welchen die Beiträge veröffentlicht wurden. Im aktuellen Diskurs der Lernmotivation wird damit sichtbar, dass die Psychologie nachwievor als Vorreiter der Forschung gesehen und sich selbst versteht.

6. Abschließende Diskussion der Ergebnisse

6.1 Zusammenfassung

Um den Gegenstand der Lernmotivation angemessen untersuchen zu können, erwies sich nicht nur das Verständnis des Lernens als bedeutend, sondern auch der jeweilige Subjektbegriff. Durch den Vergleich beider Wissenschaften, entsprechend dieser Kategorien, wurden vor allem Unterschiede in der Herangehensweise an das Thema sichtbar. Diese Differenzierung reduziert sich nicht nur auf die Methodik – wie es für verschiedene Disziplinen in der Regel üblich ist – sondern in ihrer Schwerpunktsetzung bei der Betrachtung des gleichen Gegenstands. Während sich die Pädagogische Psychologie explizit mit der systematischen Betrachtung bestimmter Aspekte und Bedingungen der Motivation auseinandersetzt, um deren Existenz zu beweisen, da diese selbst kein empirisches Objekt darstellt, problematisiert die wissenschaftliche Pädagogik Lernmotivation als Teil des Lernprozesses.

Die Kategorie des Subjektverständnis stellte sich damit im Grunde ebenfalls sehr different dar, weil dabei ein objektiviertes Subjekt der Psychologie dem erkennenden Subjekt der Pädagogik gegenüber gestellt wird. Trotzdem ist jedoch eine entscheidende Gemeinsamkeit festzuhalten, welche eine souveräne Unterscheidung beider Disziplinen in Hinblick auf Lernmotivation erschwert. Beide Disziplinen deuten Motivation durch das aktive Subjekt im Verhältnis zur Welt. Dies bedeutet, dass beide von einer (wenn auch immer anders ablaufenden) Interaktionen zwischen Subjekt und Welt ausgehen, aus welcher schließlich ein Bewegungsmoment entsteht.

In Hinblick auf die Forschungsfrage, wie der Begriff der Motivation im Diskurs um Lernen in der gegenwärtigen Bildungswissenschaft auftaucht und ob dieser in Abgrenzung oder Ergänzung zu einem psychologischen Verständnis zu begreifen sei, ergibt sich darauf folgende Antwort: Der Begriff der Lernmotivation an sich findet in der Bildungswissenschaft unter einem empirischen Zugang durchaus Erwähnung, wobei er dabei sehr von den Prämissen einer pädagogischen Psychologie angeleitet wird (s. Kapitel 2.1 - den Ausführung hinsichtlich einer Konstitutionsproblematik). Da sich diese Arbeit um einen grundlegenden theoretischen Zugang unabhängig der Empirie bemüht, zeigt sich die Begrifflichkeit als wenig reflektiert. Ausgehend von der kommentierten Bibliographie zeigt im Speziellen ein Mangel an grundlegenden theoretischen Zugängen zu einem Lernmotivationsverständnis unter den ausgearbeiteten Kategorien.

Abschließende Diskussion der Ergebnisse

Bezüglich dem Verhältnis beider Disziplinen kann festgehalten werden, dass sich ein motivationales Verständnis der Psychologie grundlegend hinsichtlich der Methodik von der Pädagogik unterscheidet. Eben dieser Aspekt könnte entsprechend der Ergebnisse als ergänzend Zusammenarbeit genutzt werden, wie sich im Folgenden zeigt.

6.2 Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung

Eine wissenschaftlichen Pädagogik beschäftigt sich mit dem Forschungsbereich der Erziehungs- und Bildungsgrundlagen. Da sich Motivation als Verhältnis zwischen Subjekt und Welt darstellt, spielt dieses durchaus auch eine bedeutende Rolle bei Erziehungs- und Bildungsfragen. Bisher sah sich die Pädagogik möglicherweise aufgrund der langen Forschungstradition der Psychologie diesem Gegenstand nicht gewachsen, bzw. bemühte sich um eine wissenschaftliche Grenzachtung. Aufgrund der ausgearbeiteten wissenschaftlichen Prämissen beider Disziplinen wurde jedoch deutlich, dass sie sich in verschiedenen Zugängen diesem Verhältnis stellen bzw. im Falle der Pädagogik annähern. Mit dem Bewusstsein der eigenen wissenschaftlichen Prämissen wäre es Interdisziplinarität durchaus denkbar. Eine Forschungsübergreifende Zusammenarbeit solle sich allerdings nicht in einer pädagogisch-psychologischen Weise erschöpfen, bei welcher "das Verhaltens von Individuen in pädagogischen Situationen" (Wagner et al. 2009, S. 12) als 'das' Pädagogische als verstanden werde. Vielmehr würde die wissenschaftliche Pädagogik ihre Aufgabe in einem ganzheitlichen Verständnis des Prozesses und der Zusammenhänge erfüllen und danach könnte die Psychologie die jeweilige Untersuchung der Teilaspekt anbinden. Das Ziel dieser Zusammenarbeit wäre ein umfassendes Verständnis bei dem die empirisch untersucht Aspekte in ein Gesamtkonzept von Informationen, Überlegungen und Hintergrundwissen eingebettet werden könnte.

6.3 Ansätze für weitere Forschung

Am Ende dieser Auseinandersetzung bei der eine Zusammenarbeit eine Möglichkeit wichtige Wissensgenerierung und -einbettung liefern könnte, stellen sich zwei grundlegende wissenschaftstheoretische Fragen für aus beiden Disziplinen:

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive stellt sich die Frage der wissenschaftlichen Ressourcen für einen Gegenstand der bereits von Seiten der Psychologie umfangreich

Abschließende Diskussion der Ergebnisse

beforscht wird ? Ebenso ob diese Zusammenarbeit als Grenzüberschreitung aufgefasst werden könnte?

Außerdem stellt sich für eine eher naturwissenschaftliche Disziplin wie die der Psychologie die Frage inwieweit die eine bildungswissenschaftliche Einbindung als Geisteswissenschaft Einbindungsmöglichkeiten gefunden werden können, da diese ja eigentlich schon durch die Pädagogische Psychologie gegeben scheint. Das Ziel dieser Zusammenarbeit wäre ein umfassendes Verständnis bei dem die empirisch untersuchten Aspekte in ein Gesamtkonzept von Informationen, Überlegungen und Hintergrundwissen eingebettet werden könnte.

7. Literaturverzeichnis

Auberle, Anette [Red.], Wermke, Mathias [Hrsg.], *Duden - Das Herkunftswörterbuch*, 7.Bd., Mannheim [u.a.], Dudenverlag 2001³

Augustinus Aurelius: *Die christliche Bildung (De doctrina Christiana)*, Stuttgart Reclam 2002

Bellmann, Johannes: *John Dewey - Democracy and Education - An Introduction to the Philosophy of Education*, in: Hauptwerke der Pädagogik hrsg. von Winfried Böhm, Britta Fuchs, Sabine Seichter, Paderborn, Ferdinand Schöningh 2011²

Binder, Ulrich: *Das Subjekt der Pädagogik – Die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Bern, Haupt Verlag 2009

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik; Stuttgart, Kröner 2005¹⁶

Brockhaus: *Brockhaus-Enzyklopädie* – in 24 Bänden, 15.Bd., Mannheim, Brockhaus 1991¹⁹

Comenius: Große Didaktik, Filtner, Andreas [Hrsg.] Düsseldorf, Küpper 1954

Csikszentmihalyi, Mihaly, Schiefele, Ulrich: *Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens*, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 2, 207-221

Csikszentmihalyi: *Flow das Geheimnis des Glücks?*, Stuttgart, Klett-Cotta 2005¹²

Danner, Helmut: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, mit 4 ausführlichen Textbeispielen*, München [u.a.], Reinhardt 1998⁴

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M: *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 2, S. 223-238

Draksal, Michael: *Das Tritt-in-den-Hintern Buch: Motivation für alle*, Leipzig, Draksal Fachverlag 2010

Literaturverzeichnis

- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg: *Lernen – Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart, Kohlhammer 2007
- Götz, Thomas [Hrsg]: *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn, Schöningh 2011
- Heckhausen, Heinz [Hrsg]: *Motivation und Handeln*, Berlin, Springer 1989²
- Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz [Hrsg] *Motivation und Handeln*, Berlin [u.a.], Springer 2010⁴
- Herbart, Johann Friedrich: *Pädagogische Grundschriften*, hrsg. von Alter Asmus, Stuttgart 1982² (Bd. 2 der Reihe Pädagogische Schriften)
- Herbart, Johann Friedrich: *Systematische Pädagogik – Band 1: Ausgewählte Texte*; Benner, Dietrich [Hrsg.]; Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1997
- Herzog, Walter: *Pädagogik und Psychologie- eine Einführung*, Stuttgart, Kohlhammer 2005
- Hofer, Manfred; Reinders, Heinz; Fries, Stefan: **Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation**, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2005) 3, S. 326-341
- Holzkamp, Klaus: *Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik*, 1983 URL: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1983a.html> (5.7.2012)
- Hufer, Klaus-Peter: *Politik ist da, wo Menschen sind - neue Lernorte und Lernanlässe in der politischen Bildung*, in: Journal für politische Bildung, (1997) 1, S. 18-23
- Krapp, Andreas [Hrsg.]: *Interesse, Lernen, Leistung: neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Münster, Aschendorff 1992
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd [Hrsg]: *Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch*, Weinheim; Beltz, PVU 2006⁵

Literaturverzeichnis

Kron, Friedrich W.: *Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Mit 9 Tabellen*, München u.a., Reinhardt 1999

Meyer – Drawe, Käte: *Diskurse des Lernens*; München, Wilhelm Fink Verlag 2008

Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*; Weinheim, Juventa Verlag 2005⁴

Otto, Barbara: **Förderung von Lernmotivation**, (Band 4 der Reihe IQ Kompakt) Wiesbaden 2007

Platon: *Menon*, Stuttgart, Reclam 2010

Prenzel, Manfred; Krapp, Andreas; Schiefele, Hans: *Grundzüge einer pädagogischen Interessenstheorie*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (1986) 2, S. 163-173

Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart, Klett-Cotta 2004²¹

Reitemeyer, Ursula: *Johann Friedrich Herbart - Allgemeine Didaktik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in: *Hauptwerke der Pädagogik* hrsg. von Winfried Böhm, Britta Fuchs, Sabine Seichter, Paderborn, Ferdinand Schöningh 2011²

Rheinberg, Falko: *Motivation*, Stuttgart, Kohlhammer 2002⁴

Rittelmeyer, Christian: *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft 2007³

Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder Über die Erziehung*, Paderborn, München [u.a.] Ferdinand Schöningh 1998¹³

Schiefele, Hans: *Brauchen wir eine Motivationspädagogik?*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39 (1993) 2, S. 177-186

Spinath, Birgit: *Lernmotivation*, in: *Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche* hrsg. von Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Burkhard Gniewosz;

Literaturverzeichnis

Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien 2011, S.45 - 56

Trapp, Ernst Christian: *Versuch einer Pädagogik*, Paderborn, Schöningh 1977²

Wagner, Rudi F.; Hinz, Arnold; Rausch, Adly; Becker, Brigitte: *Modul pädagogische Psychologie*, Bad Heilbrunn Klinkhardt 2009

Waldenfels, Bernhard: *Bruchlinien der Erfahrung - Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*, Frankfurt a.M., Suhrkamp 2002

ANHANG

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Verortungsproblematik des Gegenstands der Lernmotivation im bildungswissenschaftlichen Diskurs. Es wird untersucht, worin der Unterschied zwischen einem psychologischen und einem pädagogischen Verständnis besteht. Ziel ist es die Erfassung der Vorgehensweise beider Disziplinen im Umgang mit dem Gegenstand sichtbar zu machen und für interdisziplinäre Forschung zu legitimieren. Die Fragestellung wird anhand aktueller Fachliteratur bearbeitet und mithilfe eines systematisch-hermeneutischen Vergleichs untersucht. Eine kommentierte Bibliographie wurde als zusätzliche Informationsquelle eingebaut.

Das Ergebnis der Untersuchung zeigt, dass beide Disziplinen trotz einem gemeinsamen Verständnis von Motivation als Subjekt-Welt-Verhältnis, sich in ihrer Herangehensweisen an den Gegenstand größtenteils voneinander unterscheiden. Während die pädagogische Psychologie die Bedingungen und Ergebnis zum Rückschluss auf Motivation systematisch untersuchen, problematisiert die Bildungswissenschaft das Lernen in seinem Gesamtzusammenhang. Unter Wahrung der disziplinären Grenzen anhand der ausgearbeiteten Prämissen ist eine Interdisziplinarität in Hinblick auf Lernmotivation für einen umfangreichen Erkenntnisdiskurs von Vorteil.

Abstract

This paper deals with embedding the topic of motivation into the educational-scientific discourse. It examines the difference between a psychological and pedagogical understanding of learning motivation, and aims to capture how both disciplines deal with the subject to make it apparent and legitimate for interdisciplinary research.

This research topic is based on current scientific literature and was studied through the use of a systematic hermeneutic comparison of both disciplines. An annotated bibliography serves as an additional source of information. The result of the researched areas despite a common understanding, both disciplines maintain different approaches to motivation in a subject-world relation. While the conditions and results, which lead to the conclusion, systematically investigates the educational psychology of motivation, the educational science actually problematized the learning in its overall context. In regard to learning motivation, interdisciplinarity is advantageous for an extensive discourse on a research area based on boundaries that have been devised.

Lebenslauf

Name: Sarah Carina Mutter
Geboren: 22.09.1985 in Gengenbach

Ausbildung

7/2005 Abitur am Grimmelshausen Gymnasium, Offenburg
seit 10/2006 Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien,
mit Schwerpunkten:
Medienpädagogik und Aus- und Weiterbildung

Praktische Tätigkeiten

seit Sommer 2010 Freie Dienstnehmerin bei der
Spielebox WienXtra
7/2010 Praktikum in der Spielebox WienXtra
Begleitung des Computer- und
Konsolenspiele Workshops
9/ 2009 Betreuung und Support der Hörsäle
bei der „European Conference on
Educational Research“
an der Universität Wien
7/2008 Mitarbeiterin im Kreativteam
Internationalen SOS-Feriendorf
Caldonazzo/Oberitalien
9/2005 – 8/2006 Freiwilliges Soziales Jahr in der Kultur,
Kinder- und Jugendkunstschule
/FOKUS Familiennetzwerk e.V.
Bad Aibling