

Vorwort

Zu diesem Aufsatz hat mich die Frage einer Mutter motiviert, deren zwölfjährigen Sohn Jannick (6. Klasse; Name geändert) ich seit einiger Zeit als Nanny mitbetreue. Sie fragte: „Es ist wirklich Jannicks eigenes Ziel, die Empfehlung fürs Gymnasium zu schaffen, und trotzdem tut er oft zu wenig für die Schule. Wie kann das sein?“ Ich habe mich daraufhin mal wieder etwas in die Motivationspsychologie eingelesen und war schließlich hochmotiviert, eine Art Zusammenfassung auch für andere Leser/-innen zu schreiben. Sie, werte Leserin und werter Leser, können das Folgende durch eigenes Nachdenken auf alle Anwendungsbereiche übertragen: Sei es Ihre eigene (ausbleibende?!) Motivation, mehr Sport zu machen, die Arbeitsmotivation Ihrer Mitarbeiter/-innen, wenn Sie Führungskraft sind, und anderes. Aber Vorsicht: Es wird ein wenig wissenschaftlich!

Ich danke dem Pädagogischen Psychologen **Prof. Dr. Jan Retelsdorf** von der Uni Hamburg für seine kritische Durchsicht dieses Aufsatzes. Auch über Feedback und Anregungen von Ihnen, werte/-r Leser/-in, freue ich mich: [p.schimpke@posteo.de]

Auch bei Verwendung nur einer Geschlechtsform zugunsten der Lesbarkeit und wegen des männlichen Beispiels sind alle Geschlechter mitgemeint.

Das unkommerzielle Kopieren und Weitergeben dieses Textes ist unter Angabe der Quelle erlaubt, wenn keine Veränderungen am Text vorgenommen wurden.

Patrick Schimpke (Dipl.-Psych.)

Motivationspsychologie kompakt

Am Beispiel der Lernmotivation von Jannick J. (12 Jahre; Name geändert)

Damit Menschen eine bestimmte Handlung (hier: für die Schule Lernen) beginnen und zuende führen, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Das einfachste und dennoch zutreffende „Gesetz der Motivation“ ist:

$$\text{Erwartung}(H_i) * \text{Wert}(H_i) \rightarrow \max$$

Das bedeutet: Menschen wählen die Handlung i , von der sie sich den größten Wert erwarten. Aufgrund unserer bisherigen Lebenserfahrung, unseres Wissens und unserer Überzeugungen verfügen wir über Schätzungen, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Handlung uns einen bestimmten Nutzen (und bestimmte Nachteile = „Kosten“) bringt. Dabei können wir uns zwar irren. Entscheidend für die Aufnahme oder eben das Unterlassen einer Handlung sind aber unsere *subjektive* Einschätzung des Wertes einer Handlung und unsere *subjektiv* erwartete Wahrscheinlichkeit, mit der uns die Handlung diesen Wert verschafft.

Jannick wird also nur dann für die Schule lernen, wenn er

1. damit einen für ihn selbst relevanten Nutzen verbindet, der
2. seiner Meinung nach mittels Lernen mit hinreichender Wahrscheinlichkeit eintreten wird, und wenn
3. das mathematische Produkt aus 1. (Wert) und 2. (Erwartung) größer ist als das konkurrierender Handlungsoptionen (z. B. Fernsehen). Zum Wert gehören dabei auch immer die Kosten der Handlung (z. B. Langeweile beim Lernen).

Diese Daumenregel ist noch sehr grob und mag unzutreffend erscheinen, wenn man genauer darüber nachdenkt. Tatsächlich lässt sich aber praktisch jedes bewusst gewählte Handeln und Unterlassen zutreffend damit analysieren! Insbesondere, wenn man die *Erwartung* und den *Wert* genauer aufdröselte. Das werde ich im Rest dieses Textes tun. Er gliedert sich deshalb in zwei Kapitel: Ein längeres zum *Wert* und ein kürzeres zur *Erwartung*.

Der *Wert* des für-die-Schule-Lernens

Ihren *Wert* gewinnen Handlungen einerseits aus ihren **Ergebnissen** (z. B. Kenntnisse und praktische Kompetenzen) und deren **Folgen** (z. B. gute Schulnoten = kurzfristig, gutes Einkommen = langfristig). Andererseits haben Handlungen für uns einen **Erlebniswert an sich**; sie machen mehr oder weniger Spaß. Einige Kinder lesen z. B. gern Bücher, auch wenn sie damit keinerlei weitergehendes Ziel verfolgen. Andere Kinder lesen ungern, dann ist der *Wert* negativ.

Handelt man, weil einem *die Handlung selbst* Spaß macht, spricht man von **intrinsischer Motivation**. Handelt man, weil man sich davon ein erstrebenswertes **Ergebnis** oder erstrebenswerte **Folgen** verspricht, nennt man das **extrinsische Motivation**. Natürlich kann man auch in- und extrinsisch motiviert zugleich sein. Extrinsische Motivation ist nicht „böse“ und auch nicht gleichzusetzen mit *fremdbestimmter* Motivation. Wenn Jannick beispielsweise das Lernen von Vokabeln keinen Spaß macht, wenn er aber *selbst* wahnsinnig gern Englisch können möchte und wenn er *selbst subjektiv* davon überzeugt ist, dass er dieses Ziel durch das Lernen von Vokabeln erreichen wird, dann wird er Vokabeln lernen: extrinsisch motiviert, aber selbstbestimmt.

Werte der Handlung selbst (*intrinsische Motivatoren*)

Ob eine Handlung als angenehm, spaßig, lustvoll erlebt wird oder aber als aversiv, lästig, langweilig, das hängt wesentlich davon ab, ob *während der Handlung* die *drei psychologischen Grundbedürfnisse* (nach Deci & Ryan) erfüllt bzw. frustriert werden.

Grundbedürfnis 1: sich als selbstbestimmt zu erleben

Ebensowenig wie Erwachsene mögen Kinder es, alles haarklein vorgeschrieben zu bekommen. *Intrinsische* Motivation - und nur um die geht es gerade - kann sich nur entwickeln, wenn man sich selbst- und nicht fremdbestimmt fühlt.

Dummerweise ist aber der Anlass dieses Textes, dass ein konkretes Kind eben *nicht* oft genug von sich aus lernt (selbstbestimmt). Wie kann man dessen Gefühl von Selbstbestimmung beim Lernen dennoch fördern?

- Im Rahmen des Möglichen kann man **Verbindungen zu seinen Interessen oder Vorlieben herstellen**. Man kann z. B. Texte und Aufgaben wählen oder erfinden, die etwas mit Jannicks Interessengebieten zu tun haben. Dabei kann man an zwei Arten von Interessengebieten denken: *Themen* (z. B. Star Wars) und *Tätigkeiten* (z. B. Computerspiele). Englische Texte über Star Wars wären für Jannick relativ motivierend, ebenso wie ein gut gemachter Vokabeltrainer auf dem Tablet oder Laptop.
- Ebenfalls im Rahmen des Möglichen und des für alle Zumutbaren kann man **Wahlmöglichkeiten schaffen**. So kann Jannick zwar nicht selbst entscheiden, *ob* er sich mit Englisch beschäftigt, aber man kann mit ihm besprechen und seine Meinung dazu ernsthaft berücksichtigen,
 - wann,
 - wo (z. B. in welchem Zimmer) und
 - mit wem er lernt (oder allein) und
 - in welcher Reihenfolge er mehrere Aufgaben bearbeitet.

Sind die Aufgaben nicht schulischerseits vorgegeben, dann kann man möglicherweise auch seine Wünsche hinsichtlich

- Lernmethode und
- Inhalt (z. B. von Texten und mathematischen Textaufgaben) berücksichtigen.
- Man kann als Erwachsene/-r **auf die eigene Sprache achten**, wenn man mit Kindern über schulisches Lernen spricht: Stelle ich das Lernen eher als eine hinzunehmende Notwendigkeit für den *langfristigen* Schul- und Berufserfolg, also quasi als notwendiges Übel, dar? Oder vermittele ich glaubwürdig, dass das Lernen *schon kurzfristig* Freude und Befriedigung bringen kann, z. B. weil man danach etwas beherrscht/weiß, was schon heute nützlich oder interessant ist? Oder weil die Aufgabenart Spaß macht?
Mit unserer eigenen Einstellung als Pädagogen und Eltern zum schulischen Lernen beeinflussen wir, meist „zwischen den Zeilen“ und nur teilweise reflektiert, unsere Kinder. Es lohnt sich deshalb, sich bewusst zu machen, welche Werte: in- und extrinsische, kurz- und langfristige - man selbst schulischem Lernen zuschreibt, wie man dieses bisher an Kinder kommunizierte (auch implizit) und wie man künftig damit umgehen möchte.

Grundbedürfnis 2: sich als kompetent zu erleben

Menschen lieben - *und brauchen (!)* - das Gefühl, etwas zu können. Sie verlieren die Lust an Tätigkeiten, an denen sie kontinuierlich scheitern. Das Gefühl, etwas nicht völlig Triviales zu beherrschen, steigert die intrinsische Motivation, während Misserfolg sie verkleinert. Andererseits würden wir Kindern ein falsches Welt- und Selbstbild vermitteln und uns unglaubwürdig machen, wenn wir ständig täten, als wären sie die Besten in allem. Wie also können wir es fördern, dass unsere Kinder sich kompetent fühlen, und dabei dennoch ehrlich und realistisch bleiben?

- Zuallererst gilt es, in der Regel mit der so genannten **individuellen Bezugsnorm** zu arbeiten. Das heißt, wir messen die momentane Leistung des Kindes nicht ständig an der Leistung anderer Kinder (= *soziale Bezugsnorm*), sondern i. d. R. an der bisherigen Leistung *unseres* Kindes - und kommunizieren das auch so. Es ist nachweislich viel lernförderlicher, sich auf die *eigenen* Lernfortschritte zu konzentrieren, als sich ständig mit anderen zu vergleichen; insbesondere, wenn diese anderen viel besser oder viel schlechter sind als man selbst. Vergleichen wir unser Kind mit seinem eigenen, früheren Leistungsstand, dann lenken wir damit seine Aufmerksamkeit auf sein eigenes Lernen. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass der Vergleich positiv (als Anerkennung) ausfällt und das Kind sich somit als kompetent erlebt. Das steigert die Motivation. (Auch die soziale Bezugsnorm sowie die sog. *kriteriale Bezugsnorm* haben ihre Berechtigung, jedoch nicht im eigentlichen Lernprozess.)
- Falls das Kind sich von sich aus viel mit anderen vergleicht und dabei zu so genannten *Aufwärtsvergleichen* neigt, die es entmutigen (= es vergleicht sich mit viel Besseren aus seiner Klasse), kann es sinnvoll sein, *Abwärtsvergleiche* oder *horizontale Vergleiche* (Vergleiche auf ähnlichem Level) anzuregen. Dabei sollte jedoch vermieden werden, leistungsschwächere Kinder abzuwerten und eine Konkurrenzkultur unter Lernpartnern (Klassenkameraden) zu fördern. Denn dies würde die Erfüllung des 3. Grundbedürfnisses behindern (siehe unten).
- Ist kein Lernfortschritt erkennbar, kommt es darauf an, dies **nicht auf eine Unfähigkeit des Kindes zurückzuführen**, sondern - falls zutreffend - auf mangelnde Anstrengung, sonst auf eine falsche Lernstrategie („probier es beim nächsten Mal anders!“), auf eine versehentlich unklare Aufgabenstellung („ich erkläre es dir mal so: ...“) oder Ähnliches - jedenfalls **auf Ursachen, die beeinflussbar sind**.
- Auch lässt sich selbst dann, wenn eine Aufgabe nicht bewältigt wurde, meist **etwas finden, das geklappt hat** und das man als richtig anerkennen kann, ohne die Fehler zu verschweigen. Das kann z. B. das richtige Weiterrechnen bei falschem Lösungsansatz sein oder die sichere Beherrschung früher gelernter Fertigkeiten bei Unsicherheiten in der neu zu erwerbenden Fertigkeit.
- Weitere Möglichkeiten, das Gefühl eigener Kompetenz zu fördern - z. B. die Wahl von **angemessenen Aufgabenschwierigkeiten** - finden sich im Kapitel zu *Erwartungen* (S. 8).

Grundbedürfnis 3: sich sozial eingebunden zu fühlen

Isoliert, ausgestoßen und vereinsamt verkümmert der Mensch. Als soziales Wesen braucht er emotionale Verbindungen zu anderen Menschen wie Vitamine im Essen. Spürt er solche Verbindungen während seines Tuns, macht alles mehr Spaß. Dabei ist es nicht unbedingt notwendig, dass sein Tun ein wirklich Gemeinsames ist - dass Jannick z. B. in Interaktion mit einem Klassenkameraden oder Nachhilfelehrer lernt. Ein Stück sozialer Eingebundenheit kann bereits dadurch erlebt werden, dass der Lernende die Aufgabe mit einem geschätzten Lehrer *assoziiert*. Oder dadurch, dass er weiß, dass seine Eltern, Freunde etc. die Lernaufgabe wichtig finden und ihn für deren Erledigung anerkennen werden. Natürlich ist es aber noch besser, wenn geschätzte Mitmenschen sich auch mit Jannick gemeinsam mit den Lernin-

halten beschäftigen. Weitere Möglichkeiten, das Erleben sozialer Eingebundenheit beim Lernen zu fördern, sind:

- lieber das Miteinander mit Klassenkameraden fördern als die Konkurrenz (was spielerische Wettkämpfe nicht ausschließt)
- die Lerninhalte mit möglichst vielen vom Kind geschätzten Personen in Verbindung bringen: Wenn sich seine Freunde, Trainer, Verwandte *und* Freunde der Familie positiv über schulische Lerninhalte äußern und seine Lernerfolge anerkennen; wenn er erfährt, dass sein Lieblings-Star Mathe liebt und Englisch spricht - dann stärkt das seine intrinsische Motivation.

Passung der Lernhandlung in die situative Bedürfnislage und in den Tagesablauf

Alles bisher Gesagte ist natürlich nur dann ausschlaggebend, wenn nicht andere Bedürfnisse das Bewusstsein dominieren: Hunger, Müdigkeit oder auch Sorgen um Angehörige. Motivationsförderung bedeutet daher auch, das Lernen gut in den Tagesablauf einzufügen und den Lerner nicht nur als Lerner, sondern als Menschen mit diversen Bedürfnissen zu berücksichtigen.

Werte der Handlungsergebnisse (*extrinsische Motivatoren 1*)

Nachdem nun ausführlich besprochen wurde, was die *Handlung selbst* reizvoll werden lässt, was also *intrinsisch motivierend* ist, komme ich zum Wert dessen, was aus der Handlung *resultiert: Ergebnisse* und - unter der nächsten Überschrift - *Folgen* dieser Ergebnisse. Beides beeinflusst die *extrinsische Motivation*.

Das hauptsächliche *Ergebnis* erfolgreicher Lernaktivitäten sind erweiterte Kenntnisse und/oder praktische Kompetenzen. Darüber hinaus kann Lernen auch Nebenwirkungen haben wie geistige Ermüdung, den „Verlust“ von Freizeit, aber auch das Gefühl des Stolzes darauf, den eigenen „Schweinehund“ überwunden zu haben und das eigene Ziel, etwas für die Schule zu tun, erreicht zu haben. Diese Ergebnisse haben für das Kind bestimmte Wertigkeiten, die in ihrer Summe den *Wert der Handlungsergebnisse* bilden. Diesen *Wert* „errechnet“ das Kind meist weniger durch bewusstes Nachdenken als vielmehr durch implizite Erinnerung daran, welche guten und schlechten Gefühle seine früheren Lernaktivitäten nach sich zogen. Auch seine erwachsenen Vorbilder spielen hier wieder eine Rolle: Wie sprechen sie über schulisches Wissen und schulische Kompetenzen? Sind sie nur für die Noten relevant? Oder können Erwachsene dem Kind authentisch vermitteln, dass Schulwissen auch für sich genommen wertvoll und Grund zur Freude ist? Lernen Erwachsene im Umfeld des Kindes auch manchmal *selbst* und zeigen dann Freude über ihren Gewinn an Wissen oder Fertigkeiten? *Leben* sie also eine „Kultur der Lernfreude“ - oder vermitteln sie eher eine Haltung des notwendigen Übels?

Werte der *Folgen* der Handlungsergebnisse (*extrinsische Motivatoren 2*)

Die Ergebnisse des Lernens ziehen wiederum Folgen nach sich. Dazu können gehören:

- bessere Schulnoten

- erweiterte Handlungsoptionen im eigenen Leben (englische Songtexte verstehen, im Ausland mit anderen Kindern sprechen können, sich bei Würfelspielen die Wahrscheinlichkeitsrechnung zunutze machen können...)
- weniger Zeit und Energie für andere Tätigkeiten
- Anerkennung durch relevante Erwachsene für gute Schulnoten
- Belohnungsgeschenke
- Anerkennung durch Mitschüler/-innen für im Unterricht gezeigte Fertigkeiten und/oder für gute Schulnoten
- Imageschaden bei Mitschülern/-innen, Ablehnung als „Streber“
- Abitur
- bessere Chancen auf attraktivere Jobs

Je größer der summierte, subjektive *Wert* der Folgen ist, desto motivierter lernt es. Es kann sich also lohnen, mit dem Kind über die positiven Folgen zu sprechen, insbesondere über die, die ihm vielleicht noch gar nicht bewusst sind. Besonders gut ist es, dafür die persönlichen Ziele und Träume des Kindes zu kennen und darauf Bezug zu nehmen. (Diese sind zugleich fantastische Themen für selbst ausgedachte Übungsaufgaben: Will das Kind z. B. Manager werden, rechnet es mit Immobilienpreisen und schreibt geschäftliche SMS/Mails an seine Filiale in Südafrika!)

Wichtig ist, dass das Lernen entsprechend unserer einleitenden Formel in Konkurrenz zu zahllosen anderen Dingen steht, die Jannick stattdessen tun könnte! Diese haben ebenfalls einen *Wert* für ihn, und sobald ihm eine andere Beschäftigung mit höherem subjektivem Wert in den Sinn kommt, wird er sich dieser zuwenden! Allerdings gehen in die Rechnung auch die **negativen Folgen des Nichtlernens** ein: z. B. Unzufriedenheit mit sich selbst oder Ärger mit den Eltern. Solche Befürchtungen lassen das Lernen im Vergleich mit anderen Tätigkeiten besser abschneiden und ermöglichen es dadurch oft erst!

Vorsicht ist bei der Betonung von extrinsischen Motivatoren - insbesondere bei der Ankündigung von Belohnungen fürs Lernen und von Strafen fürs Nichtlernen - dann geboten, wenn das Kind bereits eine nennenswerte intrinsische Motivation mitbringt; wenn es also Spaß am Lernen hat. In diesem Fall kann die Betonung der *Folgen* des Lernens nämlich paradoxerweise zu einer *Verringerung seiner intrinsischen Motivation* führen. Nämlich dann, wenn sich das Kind durch die Thematisierung der Folgen stärker *fremdbestimmt* fühlt. Belohnungen und Strafen, die fürs Lernen oder Nichtlernen angekündigt werden, können dazu führen, dass sich das Kind stärker fremdbestimmt fühlt. Es verliert demzufolge einen Teil seiner zuvor noch vorhandenen Lernfreude (siehe *Grundbedürfnis 1: sich als selbstbestimmt zu erleben*, S. 3). Vorrangig sollte deshalb immer versucht werden, die *intrinsische Motivation* zu fördern. Nur wenn das nicht reicht, sollten extrinsische Anreize besprochen und ggf. neue gesetzt werden. Und auch dabei ist dann Feingefühl angebracht, wie stark fremdbestimmend unsere pädagogische Einflussnahmen beim Kind ankommen. Im Zweifel sollten Maßnahmen gewählt werden, die als möglichst wenig fremdbestimmend empfunden werden.

Erwartungen beim für-die-Schule-Lernen

Wie aus der eingangs erwähnten Grundformel der Motivation ersichtlich, reicht es nicht, dass dem Lerner die Tätigkeit, die Ergebnisse und die Folgen des Lernens erstrebenswert erscheinen. Er muss zugleich *erwarten*, dass sich diese wertgeschätzten Dinge durch das Lernen mit hinreichender Wahrscheinlichkeit einstellen werden (und dass sie sich ohne Lernen mit geringerer Wahrscheinlichkeit einstellen werden). Mit „Erwartung“ ist hier also eine *subjektive Wahrscheinlichkeitsschätzung* gemeint, dass die Handlung tatsächlich die angestrebten „Werte“ hervorbringt. Erwartungen setzen sich aus drei Teilen zusammen: Selbstwirksamkeitserwartung, Handlungs-Ergebnis-Erwartung und Ergebnis-Folge-Erwartung.

1.: Selbstwirksamkeitserwartung

Auch wenn dieses Wort häufig fälschlicherweise in einem weiteren Sinn verwendet wird (sogar in der Fachliteratur), bedeutet es eigentlich nichts weiter als die **Erwartung, eine Handlung überhaupt ausführen zu können**. Wer sich beispielsweise zwar ganz sicher ist, dass ihn drei Stunden konzentriertes Lernen durch die morgige Klassenarbeit bringen werden, wer sich aber dieses Konzentrationsvermögen nicht zutraut, der/die wird weniger motiviert sein. Dies könnte auch für Jannick mit seiner Konzentrationsschwäche ein demotivierender Faktor sein. In diesem und vergleichbaren Fällen kommt es also besonders darauf an, einerseits die Lernaufgaben *machbar zu gestalten* und dem Lerner - soweit realistisch - *Mut zu machen*, dass er/sie die Aufgabe bewältigen kann.

2.: Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Hierbei handelt es sich um die **Erwartung, dass die Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt**. Die Ausführbarkeit der Handlung, wie eben besprochen, wird dabei vorausgesetzt.

Das mit Lernaktivitäten angestrebte *Ergebnis* sind erweiterte Kenntnisse und/oder Fertigkeiten. Je nachdem, als wie schwierig der Lerner den Lerngegenstand einschätzt und wie er seine eigene Lernfähigkeit sieht, fällt seine Handlungs-Ergebnis-Erwartung höher oder niedriger aus. Um das vorige Beispiel aufzugreifen: Ein Schüler, der sich zwar drei Stunden konzentrieren kann und der in diesem Sinne *Selbstwirksamkeit* erwartet, rechnet dennoch mit Misserfolg, wenn er sein Gedächtnis für zu schlecht oder den Stoff für zu umfangreich hält.

Hier kann es z. B. helfen, das Kind daran zu erinnern, dass es vergleichbar schwierige Aufgaben schon früher erfolgreich bewältigt hat. Manchmal sind auch längerfristige Bemühungen nötig: Etwa um eine insgesamt zu pessimistische Selbsteinschätzung des Kindes bezüglich seiner schulischen Lernfähigkeit Stück für Stück aufzuhellen. Hierfür sind erneut die im ersten Abschnitt genannten Tipps zur Förderung des Kompetenzerlebens relevant (vgl. S. 3). Mit dem so genannten *attributionalen Feedback* existiert darüber hinaus eine noch detaillierter ausgearbeitete Strategie, die sich als sehr motivationsfördernd erwiesen hat. Auf diese kann ich jedoch hier nicht näher eingehen.

Jannick erzählte am 18.12.2017 im Rahmen der Kinderbetreuung, dass „Physik und ein bisschen Mathe“ seine „Hass-Fächer“ seien. Auf meine Frage, wo er die Ursachen dafür sehe („Liegt das am Lehrer oder an dir?“), antwortete er: „Also in Mathe strenge ich mich an, aber es bringt nichts!“ Seine Handlungs-Ergebnis-Erwartung ist also gering, und zwar aufgrund seiner Wahrnehmung, dass seine Bemühungen in der Vergangenheit zu keiner Leistungsverbesserung geführt hätten.

Diesem Motivationshemmer lässt sich auf verschiedene Weisen begegnen. Vielleicht lässt sich anhand „objektiver“ Daten (Noten) oder Lehrereinschätzungen zeigen, dass seine pessimistische Wahrnehmung irrig ist und dass in Wahrheit durchaus eine Korrelation zwischen Anstrengung und Erfolg bestand.

Ist das nicht möglich oder nicht überzeugend, kann z. B. eine Art „Neuanfangs-Situation“ geschaffen und kommuniziert werden: Beispielsweise nimmt man sinnvolle, wesentliche Änderungen an Lernmethoden oder Lernsetting vor und betont, dass Jannicks Pessimismus zwar bei der alten Art zu lernen berechtigt war, die neue aber ganz neue Chancen biete. Oder man nutzt den Beginn eines neuen Themas, um den Pessimismus zusammen mit dem alten Thema zu entsorgen und mit dem neuen auch neue Hoffnung zu verbinden. Auch der Beginn von Nachhilfeunterricht kann als „Neuanfangs-Situation“ verwendet werden. Dabei kann allerdings eine Nebenwirkung eintreten: Insbesondere vorher und zu Beginn empfinden manche Schüler/-innen die Tatsache, dass sie Nachhilfe „nötig haben“, als offenkundiges Eingeständnis und Beweis ihres Unvermögens. Dies verringert dann ihr Kompetenzerleben und damit ihre intrinsische Motivation. Umso wichtiger ist es für Eltern, Nachhilfe als etwas Normales, Übliches darzustellen - und für Nachhilfelehrer, ihren Unterricht motivierend zu gestalten und unter anderem möglichst frühzeitig Erfolgserlebnisse zu schaffen.

3.: Ergebnis-Folge-Erwartung

Die **Erwartung, dass ein Ergebnis eine bestimmte Folge hat**, nennt man Ergebnis-Folge-Erwartung. Das Vorhandensein des Ergebnisses wird dabei vorausgesetzt.

Es kann aufschlussreich sein zu erfragen, welche Folgen schulischer Kompetenzen ein Schüler erwartet und mit welcher Wahrscheinlichkeit. Und ob er glaubt, das, was ihm wirklich wichtig ist, auch anders als durch Lernen erreichen zu können - vielleicht sogar bequemer. (Vgl. auch S. 6) Je besser man die **Motivstruktur** des Schülers kennt und versteht, desto effektiver kann man ihn dabei unterstützen, ggf. vorhandene unrealistische Annahmen zu korrigieren.

Gute Noten erscheinen Schülern mitunter auch durch Spicken erreichbar. Mit finanziellem Wohlstand rechnen manche Kinder gutsituierter Eltern auch dann, wenn sie schlechte Schulleistungen erbringen. Das verschafft zwar ein angenehmes Sicherheitsgefühl, motiviert aber nicht zum Lernen.

Eine herausragende Bedeutung sowohl für die Handlungs-Ergebnis- als auch für die Ergebnis-Folge-Erwartung kommt der **Zielwahl** und der **Zielformulierung** zu. Am motivierendsten sind Ziele, die erstens **klar und messbar formuliert** sind und die zweitens **dem Leistungsniveau des Kindes entsprechen**, d. h., die weder über- noch unterfordernd sind. Denn um ein allzu einfaches Ziel zu erreichen, muss das Kind sich nicht anstrengen. Und ein allzu schwieriges Ziel wird es selbst dann nicht

erreichen, wenn es sich anstrengt. In beiden Fällen wird das Kind zu Passivität neigen bzw. sich anderen Tätigkeiten zuwenden wollen.

Ist das Ziel zwar angemessen herausfordernd, aber unklar formuliert oder nicht messbar, demotiviert auch das. Denn dann ist nicht feststellbar, ob das Ziel erreicht wurde. Der Lerner kann sich somit auch dann nicht auf ein Erfolgserlebnis freuen, wenn er sich anstrengt.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich nicht nur ein Appell an Pädagogen und Eltern ableiten, sondern gerade auch an die Lernenden selbst: Viele Menschen setzen derart hohe Ansprüche an ihre eigenen Leistungen, dass sie entweder von vorneherein in Passivität verharren („Das schaffe ich ja eh’ nicht!“) oder fortwährend „Misserfolge“ einfahren. Unmotivierte Schüler/-innen sollte man deshalb unbedingt nach ihren eigenen Leistungsansprüchen (und denen ihrer Eltern und Lehrkräfte) fragen und ggf. darauf hinwirken, diese auf ein realistisches Niveau zu bringen.

Jannick neigt meinem Eindruck nach zu *zu optimistischen* Erwartungen in dem Sinn, dass er relativ wenig Lernaufwand für ausreichend hält, um die verlangten Kenntnisse memorieren und auch am nächsten Tag noch abrufen zu können. Z. B. übte er seine Vokabeln von sich aus nur so lange (und zwar immer in derselben Reihenfolge), bis er *einmal* alle wusste. Das ist objektiv nicht ausreichend, um sie am nächsten Tag in anderer Reihenfolge abrufen zu können. Solange er aber genau das glaubt, wird er nicht zu weiteren Lerndurchgängen motiviert sein.

Zweitens legte er ein *zu einfaches Kriterium zur Messung seiner Zielerreichung* an: Als ich ihn unmittelbar nach dem Lernen abfragte und er 3 von 10 Vokabeln nicht wusste, war er damit zufrieden und prognostizierte eine gute Note.

Diese Beobachtungen verweisen bei Jannick auf die Notwendigkeit von **Lernzielen, die realistisch und messbar formuliert sind**, aber auch auf einen gewissen Unterstützungsbedarf im Bereich **Metagedächtnis und Lernstrategien**. Metagedächtnis meint *Kenntnisse über das eigene Gedächtnis*. Z. B.:

- Wie lange muss ich etwas üben, bis es sicher „sitzt“?
- Wie kann ich selbst überprüfen, ob ich es kann?
- Wieviel von dem „sicher Sitzenden“ weiß ich voraussichtlich auch morgen oder übermorgen noch?
- Welche Lernstrategien sind mehr und welche weniger effizient? (Z. B. ist es besser, Vokabeln in unterschiedlicher Reihenfolge zu üben)
- Usw.

Fazit zu Jannick

Vorbehaltlich einer systematischen Diagnostik fallen bei Jannick folgende Motivations- und Lernhemmnisse auf:

1. Häufig leichte Ablenkbarkeit/geringes Konzentrationsvermögen.
2. Daraus folgend eine möglicherweise geringe Selbstwirksamkeitserwartung bei konzentrationsintensiven Lernaufgaben (S. 7), was die Motivation schwächt.

Beiden Punkten begegnet man am besten mit den bekannten Maßnahmen gegen Aufmerksamkeitsdefizite (u. a. klare Strukturen vorgeben) sowie damit, dem Kind Mut zu machen, dass es die Lernaufgabe schaffen kann.

3. Mindestens in Mathematik eine niedrige Handlungs-Ergebnis-Erwartung, wie auf S. 8 samt Interventionsoptionen besprochen.
4. Jannick benötigt Unterstützung und Anleitung in den zuletzt beschriebenen Punkten Lernziele, Metagedächtnis und Lernstrategien.
5. Wie für die meisten Schüler/-innen gibt es auch für Jannick konkurrierende Tätigkeiten, die ihm attraktiver erscheinen als schulisches Lernen. Vieles, z. B. Fernsehen, lässt sich für die Zeit, in der für die Schule gelernt werden soll, verbieten. Andere konkurrierende Tätigkeiten, wie z. B. zum Fidget-Spinner zu greifen, zu malen oder zu träumen, können jedoch höchstens bei ständiger Beobachtung zuverlässig unterbunden werden. Deshalb ist es günstig, **möglichst viele** der in diesem Text zusammengefassten motivationspsychologischen Regeln praktisch umzusetzen. Damit verschafft man dem Lernen „Wettbewerbsvorteile“ gegenüber Konkurrenzaktivitäten.

Es gibt keine faulen Menschen, nur falsche oder fehlende Anreize.

© 2018 Patrick Schimpke. Das unkommerzielle Kopieren und Weitergeben ist unter Angabe der Quelle erlaubt, wenn keine Veränderungen am Text vorgenommen wurden.