

Lern- und Lehrmotivation

Wegner, Reinhard

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wegner, R. (1996). Lern- und Lehrmotivation. *Journal für Psychologie*, 4(2), 23-37. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23100>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Lern- und Lehrmotivation

Reinhard Wegner

Zusammenfassung

Didaktische Theorien verkörpern einen ungewöhnlich hohen Reflexionsstand in bezug auf die Tätigkeit von Lehrenden an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Die Konvergenz neuerer theoretischer Modelle markiert aber wohl nicht das Ende erziehungswissenschaftlicher Forschung. Die Bildungsbemühungen der Lernsubjekte scheinen sogar ein eher unerforschtes Terrain zu sein, auf das sich auch die darauf inzwischen gut vorbereitete Psychologie wieder häufiger wagen sollte. In einem von Pädagogen und Psychologen in Essen durchgeführten Modellversuch wurde ein Modell zur Förderung von Interessen der Schülerinnen und Schüler in der Schule entwickelt. Dabei trat die Bedeutung von Lern- und Lehrinteressen der Lehrenden immer stärker in den Vordergrund.

LERNSUBJEKTE

Die Frage nach geeigneten Formen des Lehrens und Lernens in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen scheint von der Erziehungswissenschaft zumindest auf einer hohen bis mittleren Abstraktionsebene gründlich ausdiskutiert und damit vorläufig beantwortet zu sein. Ein bestimmtes Muster, Fragen zu stellen und Antworten darauf zu suchen, das mit Ratke begann und im Werk Klafkis einen vorläufig letzten Höhepunkt fand, scheint ausgereizt zu sein. Die Darstellung der dialektischen Entwicklung von Konzepten der Didaktik - von der materialen über die formale zur kategorialen Bildung - ist für Studierende der Erziehungswissenschaft heute durchschnittliches Prüfungspensum. Letzte Ausformungen und Verfeinerungen zunächst unterschiedlicher Ansätze scheinen zu konvergieren. Jank und Meyer (1991, 284) kommen nach einem gründlichen Vergleich

der drei für sie wichtigsten heutigen Didaktik-Modelle - der »Kritisch-konstruktiven Didaktik« Wolfgang Klafkis, des »Hamburger Modells der Lehrtheoretischen Didaktik« von Wolfgang Schulz und der »Dialektisch orientierten Didaktik« von Lothar Klingberg - zu dem Schluß: Die unterrichtstheoretischen und -praktischen Differenzen führender Didaktiker Deutschlands sind in den letzten zehn Jahren spürbar geringer geworden.

Die Quintessenz der drei Modelle fassen sie in dem Satz zusammen: Trotz fortbestehender wissenschaftstheoretischer Differenzen nimmt in allen drei Modellen die konkrete Utopie einer konsequenten Beteiligung der SchülerInnen an der Planung und Gestaltung des Unterrichts Formen an. Für mich als Psychologe sind das faszinierende, aber auch irritierende Werke - faszinierend deshalb, weil keine andere professionelle Tätigkeit wie das auf Lernen bezogene Lehren über einen derartigen Reichtum an Reflexionsmöglichkeiten verfügt, irritierend deshalb, weil einerseits ständig von »Lernen« und »Motivation« die Rede ist, zentralen Gebieten der Psychologie, andererseits Ergebnisse der Lern- und Motivationspsychologie - zumindest in den didaktiktheoretischen Begründungszusammenhängen - selten Berücksichtigung finden. Selbst Psychologen, die sich als Unterrichtstheoretiker einen Namen gemacht haben - Bruner, Ausubel, Gagné, Aebli - werden selten zitiert.

Eine gewisse Reserviertheit der Erziehungswissenschaft gegenüber der Psychologie ist wahrscheinlich Nachwirkung der verständlichen Reaktion auf den Anspruch des Behaviorismus in der Skinnerschen Variante, nicht nur alle Motivations- und Lernprozesse in Erziehung und Unterricht

adäquat beschreiben und wunschgemäß steuern, sondern damit auch jegliches weitere Nachdenken über diese Prozesse überflüssig machen zu können.

Es scheint so, daß die Erziehungswissenschaft nach Abklingen dieses Schocks wieder aufgeschlossener und erwartungsvoller über den Zaun der Psychologie schaut, z.B. durchaus interessiert ist an einer Lernpsychologie in der Tradition Piagets oder Wygotskis. Warum ist sie interessiert? Gibt es überhaupt noch Defizite in den Theorieformulierungen, oder gibt es neue Herausforderungen, deren auch eine konvergierende Gesamtheorie nicht gerecht zu werden vermag? Wird vielleicht die Psychologie an entscheidender Stelle (wieder) benötigt?

Zum Glück ist es ein Erziehungswissenschaftler - Andreas Gruschka (1994) -, der die Einseitigkeit bisheriger Didaktikmodelle aufweist und auf die Notwendigkeit, z.B. das Wissen der »Psychologischen Entwicklungstheorie« einzuarbeiten, hinweist (S. 263). Nach Gruschka haben Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik die Aufgabe, die Auswahl von Inhalten des schulischen Curriculums zu begründen und Konzepte der Vermittlung dieser Inhalte an Schüler zu entwickeln. Daraus entsteht ein eigenartiges Konstrukt.

Wo aber so vieles den Lernenden nicht mehr in eindeutiger Qualität, sondern in einer didaktisch vertretenen, diffusen Weise als Objekt entgegentritt, wird daraus unhintergebar selbst ein Objekt eigener Qualität. Kennen wir Didaktiker dieses Objekt, das wir konstruiert haben? (S. 254 f.)

Seine zentrale These verneint dies:

Indem wir uns als Didaktiker der Illusion hingeben, wir wären in der Lage, ein eigenständiges didaktisches Drittes als das optimale Vermittlungsstück zwischen den Inhalten der Kultur und den Lernvorgängen Heranwachsender herzustellen, neigen wir dazu, das reale Vermittlungsverhältnis, die Bildungsbemühung eines Subjekts gegen-

über einem Objekt, weitgehend außer acht zu lassen (S. 255).

»Die Bildungsbemühung eines Subjekts gegenüber einem Objekt« ist für Gruschka also der interdisziplinäre Forschungsgegenstand, von dem aus wieder Bewegung in die stagnierende Didaktikdiskussion geraten kann. Zum Glück erreicht dieses Kooperationsangebot die Psychologie genau zu einer Zeit, in der sie das »Subjekt« als ihren eigentlichen Gegenstand wiedergefunden hat:

Auf dem von der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie veranstalteten Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie 1986 in Berlin gab es ein stark besuchtes Symposium unter dem Thema »Die Erforschung der Sicht des Subjekts« (Bergold/Flick, 1987). Jüttemanns Versuch einer Erneuerung der wissenschaftlichen Psychologie von 1991 trägt den Titel »Psyche und Subjekt«. Holzkamps umfangreiches Buch zum Thema »Lernen« trägt den Untertitel »Entwicklung einer lerntheoretischen Konzeption vom Standpunkt des Lernsubjekts«. Auch die Sozialpsychologie versteht sich wieder ausdrücklich als Subjektwissenschaft:

Keupp (1994): »Zugänge zum Subjekt - Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie«. Aber auch in der amerikanischen Psychologie stoßen wir auf die gleiche Neuorientierung: Bruner (1991) reklamiert mit seinem Buch »Acts of Meaning« für die Allgemeine Psychologie die eigentliche kognitive Wende. »Meaning«, wie sie z.B. durch Interpretation einer Erzählung zugänglich wird, soll (wieder) »the central concept of psychology« werden. Diese Beispiele mögen genügen.

Auf die psychologische Analyse der »Bildungsbemühung eines Subjekts gegenüber einem Objekt« stoßen wir nicht zufällig in der Hochbegabtenforschung. Schon 1968 beschreibt Mühle »Begabung« als ein besonderes, vor allem motivationales Phänomen: Die Versuche zur phänomenologischen Erhellung der Hoch- und Son-

derbegabungen betonen auch die qualitative Andersartigkeit des Erlebens. Das nimmt sich im knappen Abriß etwa folgendermaßen aus: Im Worte Begabung liegt mehr als nur die Bewährung gegenüber Aufgaben und Situationen. Es ist damit nicht allein gemeint, daß jemand etwas besser kann als ein anderer, weniger Begabter, sondern vor allem, daß er etwas kann, wofür ein anderer »keinen Sinn« hat. ...Es geht nicht mehr darum, in einer bestimmten Situation zu bestehen oder sich zu bewähren, mit Aufgaben fertig zu werden und ein vom Tun ablösbares Ziel zu erreichen, sondern es geht ihm um eben dieses Tun, das sein Ziel in sich selbst hat. Das Wertvolle ist nicht mehr allein das, was bei dieser Art von Tätigkeit entsteht, vielmehr wird beharrliche, hingeebene Arbeit als Eigenwert erlebt und hält ein leidenschaftliches, alles andere absorbierendes Interesse wach. Das ist gemeint, wenn wir sagen, daß eine große Begabung von einem Menschen Besitz ergriffen hat (S. 74 f.). Die eigentümliche Gegenstandsbindung, zu der die »Bildungsbemühung« Hochbegabter führt und die den Kern ihrer Lernmotivation bildet, wird auch in dem kürzlich erschienenen Werk von Joswig (1995) herausgearbeitet.

LERNINTERESSEN

In diesem Kontext haben wir auch in Essen einen Modellversuch zur »Entwicklung von Beratungskonzepten zur Förderung der selbstgesteuerten Entfaltung besonderer Interessen und Begabungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I« durchgeführt. Acht Lehrerinnen und Lehrer von Essener Haupt-, Gesamt-, Realschulen und Gymnasien, Schulpsychologen und Wissenschaftler der Universität-Gesamthochschule Essen arbeiteten von 1989 bis 1993 in einem Projekt zusammen (Wegner 1993; Garbert und Wegner 1993). Die Projektleitung hatte Dipl.-Psych. Anna M. Garbert von der Regionalen Schulberatungsstelle für die Stadt Essen. Allerdings

haben wir von vornherein die Begriffe »besondere Begabung« und »besondere Interessen« nicht auf eine kleine Gruppe besonders ausgestatteter oder durch besondere Leistungen auffallende Kinder und Jugendliche beschränkt. Nach unserer Lesart ging es um die besondere Begabung bzw. die besonderen Interessen jedes Kindes oder Jugendlichen. Da der Begabungsbegriff schillernd geworden ist (Wegner 1996) mit der Tendenz, ihn eher motivational als dispositional zu interpretieren, haben wir uns auf den Begriff des Interesses konzentriert, den wir allerdings folgendermaßen spezifiziert haben: In unserem Modellversuch ging es um die Förderung von Interessen als intrinsisch motivierter, gegenstandsbezogener und kompetenzorientierter Tätigkeiten (Abb. 1):

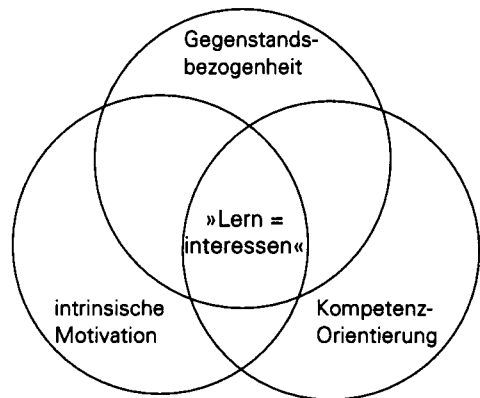


Abb. 1: Lerninteressen

Als intrinsisch motiviert bezeichnen wir Tätigkeiten, die primär um ihrer selbst willen - nicht primär um außerhalb der Tätigkeit liegender Ziele willen - ausgeübt werden (Wegner 1990). Die Einschränkung »primär« ist wichtig, da sich bei einer Befragung Studierender über ihre Interessen Mißverständnisse ergaben. Sie glaubten, keine erfolgsorientierten Tätigkeiten angeben zu dürfen. Intrinsisch motivierte Interessenausübung heißt nicht, daß es nicht auch externale Ziele gibt. Ein Kind, das gern malt, nimmt die gute Note in Kunst gern

mit. Intrinsisch motiviert wäre sein Malen nur dann nicht, wenn es ohne diese Belohnungsaussicht nicht malen würde.

Die Spezifizierung durch das Kriterium »Kompetenzorientierung« schien uns notwendig, um eine bessere Verständigung mit Kindern und Jugendlichen über ihre Interessen zu ermöglichen. Bei ersten Gruppengesprächen überraschten sie uns mit der Frage, ob sie auch Unterrichtsfächer nennen dürften. Einige hatten »Interessen« nur dem Freizeitbereich zugeordnet. Bei einer Befragung von Studierenden über ihre Interessen im Sinne von Lieblingsbeschäftigungen tauchten mehrmals Antworten wie »Ausschlafen« auf. Hier schien uns zur Abgrenzung das Kriterium Leistungs- oder Kompetenzbezug sinnvoll. Unsere Gesprächspartnerinnen und -partner aus der Sekundarstufe I schlugen - nachdem wir unser Förderkonzept erläutert hatten - selbst eine ihnen sinnvoll erscheinende Spezifizierung vor, nämlich »Lerninteressen«. Ausgeklammert werden konnten damit Interessentätigkeiten ohne erkennbare Kompetenzorientierung. Treffende Beispiele zu nennen, ist schwierig, da die simpelsten Sammel- oder Konsuminteressen immer auch Lernabsichten enthalten können. Die Spezifizierung erleichterte jedoch die Verständigung in Gesprächen.

Die Spezifizierung des Begriffs »Interesse« durch das Kriterium des Gegenstandsbezuges ist eher für den wissenschaftlichen Diskurs gedacht, diente aber auch der Entwicklung unseres Förderkonzepts. Prenzel (1988) legt überzeugend dar, daß das Merkmal »intrinsische Motivation« zur Bestimmung von Interesse nicht ausreicht und entwickelt ein Interessenkonzept als »besondere Relation zwischen Person und Gegenstand« (S.118 ff.). Auch Joswig (1995, 38 ff.) unterscheidet »intrinsische Motivation« im Sinne von Tätigsein um des Gelingens willen vom »Eigenantrieb der Sache wegen«. Letzteres nennt sie - zu Mißverständnissen sicher Anlaß gebend - »primäre Motivation«.

Uns ging es jedenfalls nicht nur um Förderung intrinsischer Lernmotivation oder um die Entwicklung von relativ gegenstands-unabhängiger Leistungsmotivation, sondern gerade auch um so etwas wie »Liebe zur Sache«. Jetzt könnte ich auch von Bildungsinteressen oder von der »Bildungsbemühung eines Subjekts gegenüber einem Objekt« sprechen. Beides kommt aber dem von unseren jugendlichen Gesprächspartnern vorgeschlagenen Begriff des »Lerninteresses« recht nahe.

Intrinsisch motivierte Lern- und Arbeitstätigkeiten sind intensiver und ausdauernder. Es wird mehr behalten, und der Transfereffekt ist größer (Deci/Ryan 1985). Auch die Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit sind erfreulicher. Die positiven Erfahrungen während der Lern- und Arbeitstätigkeit motivieren zur Fortsetzung der Tätigkeit, während extrinsisch motiviertes Lernen und Arbeiten eher zu Bedürfnissen nach Erholung und Zerstreuung führen (Csikszentmihalyi 1987). Csikszentmihalyi konnte auch belegen, daß Menschen ein gewisses Maß intrinsisch motivierter Tätigkeit ausüben müssen, um leistungsfähig und kreativ, ja psychisch und psychosomatisch gesund zu bleiben. Können sie dieses Maß in ihrer regulären Lern- und Arbeitstätigkeit nicht finden oder stehen ihnen in ihrer Freizeit nicht entsprechende Kompensationsmöglichkeiten zur Verfügung, nehmen sie sich dieses Maß durch eingestreute Spieltätigkeiten und Ersatzhandlungen aller Art. Interessen im oben definierten Sinne führen längerfristig zu immer anspruchsvolleren Vorhaben und durch deren Ausführungen zu immer höheren Kompetenzen.

Warum gestalten wir Schule nicht so, daß nur so gelernt wird? Das Leistungsniveau insgesamt würde steigen, Schülerinnen und Schüler wären seelisch gesünder, und sie würden in höherem Maße Kompetenzen erwerben, die sie im Leben auch tatsächlich brauchen, nämlich sehr kom-

plexe Problemsituationen kreativ bewältigen zu können (Dörner 1979).

Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule lassen dies (noch) nicht zu. Junge Menschen absolvieren die Schule nicht nur, um ihr individuelles Lern- und Leistungspotential zu entfalten, sondern auch, um einen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie zu finden. Nicht zuletzt sind es die Schülerinnen und Schüler selbst, die den Anspruch stellen, darüber informiert zu werden, mit welchen Leistungen sie welchen Status in der Rangskala sozialer Anerkennung erreichen können und die von der Schule erwarten, daß dieser Bedingungs-zusammenhang auch einlösbar bleibt.

In unserem Projekt haben wir dieses Anliegen ernst genommen, ohne darauf zu verzichten, Interessensförderung zu betreiben. Wir begannen damit, Interessenkurse außerhalb des Unterrichts an der Schule einzurichten. Das ist sehr gut angekommen. Bei einer Reihe von Kindern kam es zu einer intrinsisch motivierten, gegenstandsbezogenen und kompetenzorientierten Interessentätigkeit, z.B. bei einer Gruppe von Mädchen, die auch noch nach Beendigung des Kursangebots selbstorganisiert mit großer Intensität Japanisch lernte.

Dieser Ansatz erbrachte jedoch nicht das, was wir zunächst erhofft hatten. Nur 11 % der Schülerinnen und Schüler meldeten sich durchschnittlich in den vier Modellschulen zu den Kursen an. Außerdem änderten sich auch ihre Einstellungen gegenüber dem regulären Schulunterricht kaum. Wir hatten gehofft, daß die kurserfahrenen Kinder und Jugendlichen durch ihre inzwischen gewachsenen Ansprüche Anstöße zur Umgestaltung des Unterrichts geben würden. Das trat nicht ein.

Wir änderten daher unseren Ansatz und entwickelten ein Konzept zur Förderung von Interessen im regulären Unterricht. Das Ergebnis war eine Förderspirale (Abb. 2), die nach den Prinzipien der kleinen Schritte und des Aufschaukelns in Bewe-

gung gesetzt werden kann. Es ist ansatzweise das entwicklungs- und förderungsorientierte Pendant zum notwendigerweise problem- und defizitorientierten Teufelskreismodell von Betz und Breuninger (1987). Die Lehrerinnen und Lehrer im Modellversuch haben mit dieser Förderspirale gearbeitet. Eine größer angelegte planmäßige Überprüfung steht noch aus. Der Einstieg kann in jedem der vier Felder oder in allen gleichzeitig erfolgen. Wenn der Ansatz stimmt, müßten sich pädagogische Handlungen - auch sehr kleinschrittige - in einem Feld erleichternd auf Handlungen in jedem der drei anderen Felder auswirken. Da der ganze Ansatz auf die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern angelegt ist, müßten sich deren »Bildungsbe-mühungen« in einem Feld ebenfalls förderlich auf ihre Bemühungen in den anderen Feldern auswirken.

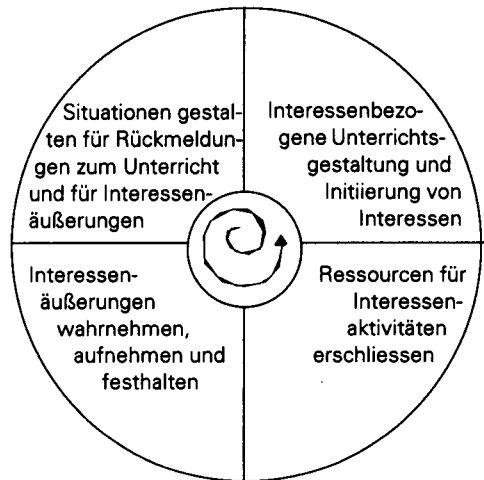


Abb. 2: Förderspirale

Hier einige Erläuterungen zu den vier Feldern:

Feld 1: Situationen gestalten für Rückmeldungen zum Unterricht und für Interessenäußerungen

Eine Reihe von Anlässen kann genutzt werden, um Gespräche mit Schülerinnen und Schülern über den abgelaufenen Unterricht

zu führen und sich dabei auch über Interessen auszutauschen, die durch den Unterricht angesprochen oder auch nicht angesprochen wurden. Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Austausches ist ein angstfreies Klima und vertrauensvolle Beziehungen, die u.a. dadurch hergestellt werden können, daß auch Lehrerinnen und Lehrer über eigene Erfahrungen aus ihren Interessengebieten freimütig berichten. Fast von selbst können sich aus einem solchen Austausch Anregungen für zukünftige Unterrichtsgestaltungen ergeben.

Feld 2: Interessenäußerungen wahrnehmen, aufnehmen und festhalten

Hier geht es zunächst um Sensibilisierung für die vielen Hinweise, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhalten auf ihre Interessen geben, aber auch um die Nutzung vielfältiger diagnostischer Möglichkeiten, die Interessen-Ressourcen in einer Klasse zu erfassen und zu dokumentieren. Bei Fortbildungsveranstaltungen waren wir immer wieder erstaunt über die starke Selektivität des Wissens über Interessen von Schülerinnen und Schülern. Dies hängt von der Geschlechtsrelation, den eigenen Interessen oder der positiv oder negativ bewerteten Auffälligkeit der Schülerinnen und Schüler ab. Hier liegt zweifellos ein großes Entwicklungspotential für diagnostische Kompetenz. Auch auf diesem Feld können Schülerinnen und Schüler mitwirken oder sich verschließen.

Feld 3: Ressourcen für Interessenaktivitäten erschließen

Hier geht es um den Förder- und Entwicklungsaspekt von »Beratung in der Schule« durch Lehrerinnen und Lehrer in Abhebung von dem ja nicht minder wichtigen Problem- und Defizit-Aspekt. Aber gerade bei einer förder- und entwicklungsorientierten Beratung rücken symmetrische Kommunikationsformen im Sinne von »sich beraten« in den Vordergrund. Lehrerinnen und Lehrer

sollten hier nicht nur Informationen über Möglichkeiten der Ausübung von Interessentätigkeiten innerhalb und außerhalb der Schule personenbezogen weitergeben, sondern auch die Möglichkeit nutzen, sich von stadtkundigen Schülerinnen und Schülern informieren zu lassen oder Erfahrungen auszutauschen.

Feld 4: Interessenbezogene Unterrichtsgestaltung und Initiierung von Interessen

Hier geht es einmal um Einbeziehung von Schülerinteressen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Das dürfte um so besser gelingen, je mehr Lehrerinnen und Lehrer sich mit ihren Schülerinnen und Schülern über Interessen bereits im Gespräch befinden. Es ist aber auch eine wichtige Funktion von Unterricht, erste Anstöße zur Interessenentwicklung zu geben. Wie wenig trivial diese Aussage ist, wurde uns bei Befragungen über Ursprünge von Interessen deutlich. Äußerst selten wird der Unterricht oder die Schule überhaupt genannt. Als eine um so wichtigere Aufgabe betrachteten wir es herauszuarbeiten, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit es zur Entstehung und Aufrechterhaltung einer intrinsisch motivierten, gegenstandsbezogenen und kompetenzorientierten Interessentätigkeit kommen kann. Wir sind durch Literaturrecherchen und Auswertung unserer Kurserfahrungen auf sechs Bedingungen gestoßen, die ich hier nur knapp skizzieren will:

1. Für eine intrinsisch motivierte Interessentätigkeit ist der Aufbau von Selbst-Wirkungs- oder Kompetenzerwartungen von entscheidender Bedeutung. Bandura (1977) definiert Selbst-Wirkungs-Erwartung als »Überzeugung, daß man das Verhalten erfolgreich ausführen kann, das zur Erlangung des Verhaltensergebnisses erforderlich ist (Mielke 1984, S. 124). Solche Kompetenzerwartungen entstehen durch Könnenserfahrungen, aber auch durch die Beobachtung geeigneter Modelle. Wenn

ein Kind sieht, daß ein anderes Kind, mit dem es sich vergleichen kann, bestimmte Leistungen zu vollbringen vermag, wächst auch die eigene Kompetenzerwartung. Auch Lehrende sind in dieser Hinsicht bedeutsame Modelle. Dabei ist es wichtig, daß sie nicht nur die perfekte Lösung (Master-Modell), sondern auch den Entwicklungsweg dahin (Coping-Modell) darzustellen in der Lage sind.

2. Situationen, in denen sich »Interessen« ausbilden können, müssen so beschaffen sein, daß die wahrgenommenen situativen Herausforderungen im Sinne von Handlungsanforderungen oder Problemstellungen den eingeschätzten Handlungsfähigkeiten, diese Herausforderungen zu meistern, entsprechen. Erscheint die Aufgabe als zu schwierig, entsteht Sorge oder im Extremfall Angst. Erscheint die Aufgabe als zu leicht, entsteht Langeweile oder bei extremer Unterforderung ebenfalls Angst (Csikszentmihalyi 1987, 75), (Abb. 3).

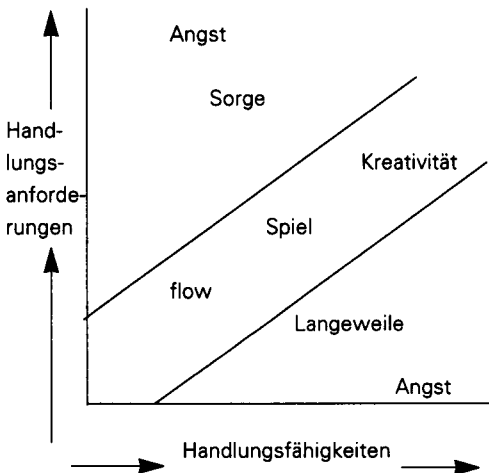


Abb. 3: Bedingung für intrinsisch motivierte Tätigkeiten

Manche Menschen - jüngere und ältere - kennen allerdings ihre Fähigkeiten nicht oder schätzen sie falsch ein. Das würde dann zunächst den Aufbau realistischer

Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen erforderlich machen. Gravierend ist das Problem dann, wenn gerade Situationen, in denen Bewältigungskompetenz erfahren werden könnte, aus Furcht vor Mißerfolg vermieden werden (Schmalt/Schneider 1981, 189 ff.) oder in solchen Situationen aufgrund von Hilflosigkeitserfahrungen gar keine echten Bewältigungsversuche unternommen werden (Seligman 1986). Eine vermeidende oder resignative Haltung in relevanten Leistungssituationen muß also zunächst erst bearbeitet werden, damit das Gleichgewicht zwischen wahrgenommenen Handlungsanforderungen und wahrgenommenen Handlungsfähigkeiten als Bedingung für die Entwicklung von »Interessen« wirksam werden kann.

3. Das Erleben positiver Emotionen in Verbindung mit bestimmten Gegenständen und Tätigkeiten ist eine weitere Bedingung für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Interessen. Der Prozeß bzw. das Resultat dieser Verbindung wurde in den verschiedenen Psychologierichtungen unterschiedlich definiert: als »klassische Konditionierung« (Behaviorismus), als »affektive Besetzung« (Psychoanalyse), als »Vergegenständlichung von Bedürfnissen« (Tätigkeitspsychologie Leontjews). Auch Csikszentmihalyis flow-Erlebnis gehört in diesen Zusammenhang. Negative emotionale Besetzungen lassen sich oft schwerer aufheben, als sich positive herstellen lassen. Dem kann manchmal dadurch Rechnung getragen werden, daß dem Lernenden neue Aufgaben in einem noch nicht negativ besetzten Medium bzw. Kontext angeboten werden.

4. Intrinsisch motivierte Interessentätigkeiten entstehen nur dann, wenn sie frei gewählt und selbstgesteuert durchgeführt werden können (Deci 1992; Rogers 1974). Ein Lehrstück hierfür ist das Erlernen eines Musikinstrumentes. Viele haben nie wieder ein Instrument angefaßt, das sie unter

Zwang »spielen« mußten. Von anderen wissen wir, daß sie zwar anfangs von den Eltern gelockt und gedrängt wurden und daß sie aufhörten zu üben, als diese Fremdmotivierung wegfiel, daß sie aber später aus eigener Entscheidung - bezeichnen-derweise oft auf einem anderen Instrument - wieder zu spielen begonnen haben.

5. Zu einer intrinsisch motivierten Interessentätigkeit kommt es nur dann, wenn die Tätigkeit bzw. der Tätigkeitsbereich als persönlich bedeutsam erfahren wird. Als persönlich bedeutsam, sinnvoll oder sinngebend wird eine Tätigkeit dann erlebt, wenn sie als Teil eines sinnvollen Ganzen gesehen werden kann oder erfahren wird. Für die meisten Menschen ist der eigene Lebenslauf oder -plan ein sinnvolles Ganzes. Wenn die Tätigkeit als Teil dieses Planes gesehen werden kann, erscheint auch dieser Teilbereich als persönlich bedeutsam oder sinnvoll. Von hier aus wird verständlich, warum sich Kinder manchmal unvermutet für bestimmte Tätigkeiten interessieren, weil sie sie als typisch für eine Berufsausübung betrachten, mit der sie sich im Vorgriff identifizieren. Ein sinnvolles Ganzes kann für ein Individuum aber auch eine Bewegung oder Weltanschauung sein, oder auch eine kleinere Einheit, z.B. eine Freundschaft, in deren Kontext eine Tätigkeit als sinnvoll erfahren wird. - Der Prozeß kann natürlich auch umgekehrt verlaufen. Ein »Interesse« kann den Lebensplan, die Wahl der Weltanschauung oder des Freundeskreises bestimmen. Aber auch hierbei könnte das Ergebnis ein als sinnvoll erlebtes größeres Ganzes sein, das auf die Interessentätigkeit sinngebend zurückwirkt. Beide Prozesse mögen sich gleichzeitig oder wechselweise abspielen. Wechselwirkungen dieser Art sind für Sinnbezüge überhaupt typisch.

6. Eine zwar nicht notwendige, für die Entstehung von Interessen im schulischen Kontext aber äußerst förderliche Bedin-

gung sind Lehrende als Modell. Auf die Bedeutung von Modellerfahrungen für den Aufbau von Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen habe ich schon hingewiesen. Die Verbindung positiver Emotionen mit bestimmten Gegenständen oder Tätigkeiten kann auch stellvertretend, also durch Modellbeobachtung, erfahren werden. Begeisterung steckt an. Unter diesem Aspekt dürfte es nicht schädlich sein, wenn sich Lehrende auch als Experten darstellen, die mit Freude und hoher Könnenserwartung einer Forschungs-, Praxis- oder Hobbytätigkeit nachgehen. Der Modelleinfluß in bezug auf Interessenentwicklung ist auch dann noch bedeutsam, wenn Lehrerinnen und Lehrer bei Ablösungsprozessen zu negativen Bezugspersonen werden, denen man keinesfalls gleichen möchte. Oft ist die Ablehnung dabei nur eine partielle. Die geteilte Begeisterung für Lyrik oder das Theater bleibt bestehen, einige Autoren oder Aufführungen werden jedoch entschieden anders bewertet.

INTERESSEN DER LEHENDEN

Diese letzte Bedingung bezieht sich gewissermaßen auf die Lernmotivation von Lehrerinnen und Lehrern. Damit sie als Modelle fungieren können, müssen sie sich für irgendein Interessengebiet begeistern. Das könnte natürlich das Unterrichten oder Erziehen sein. Hier ergäbe sich dann der Übergang zur »Lehrmotivation«. Natürlich kann ein solches Interesse eine spezifische Modellwirkung ausüben und bei Schülerinnen und Schülern den Wunsch aufkommen lassen, auch den Lehrerberuf zu ergreifen. Auf diesen Aspekt will ich hier nicht weiter eingehen und nur auf eine aufschlußreiche Studie zu diesem Thema verweisen: Gruschka 1985.

»Ohne interessierte Lehrer keine interessierten Schüler« war der Standardslogan in unserer Projektarbeit. Wir dachten zunächst an fachliche Interessen, stießen aber bald auf die Wichtigkeit fachdidaktischer und allgemein mit der Lehrertätigkeit

verbundener Interessen. Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Beruf als eine intrinsisch motivierte Interessentätigkeit ausüben, bilden überhaupt erst die Rahmenbedingung für die Interessenförderung bei Kindern und Jugendlichen. Die Lehrerinnen und Lehrer im Modellversuch reflektierten ihre Lehrertätigkeit unter diesem Gesichtspunkt und setzten die den Kindern und Jugendlichen offerierten Fördermöglichkeiten mit ihrer eigenen Entwicklung in Parallele. Daraus entwickelte sich eine Förderspirale zur »Lehrmotivation« (Abb.4).

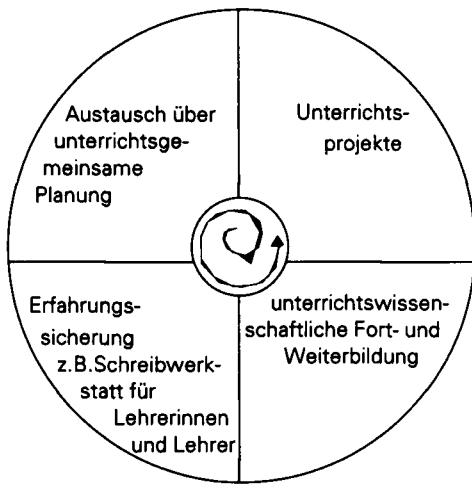


Abb.4: Förderspirale zur Lehrmotivation

Der Begriff »Unterrichtsprojekte« bezieht sich nur im Grenzbereich auf klassische Projektarbeit. Meistens ging es um kleinere Vorhaben im Sinne von didaktischen Versuchen. Am wichtigsten war der permanente Austausch über aktuelle Unterrichtserfahrungen, speziell auch über die Ergebnisse solcher didaktischen Versuche, und die gemeinsame Planung neuer Projekte. Fortbildung bezog sich auf den Kompetenzerwerb für unterschiedliche Tätigkeitsfelder; z.B. ging es um die Aneignung von Methoden zur Ermittlung von Schülerinteressen. »Erfahrungssicherung« war sozusagen die gemeinsame Evaluationsarbeit, also das methodisch anspruchsvolle Bemühen, bestimmte Erfahrungen zu dokumentieren

und auszuwerten. Eine »Schreibwerkstatt« entstand aus der Notwendigkeit der gemeinsamen Vorbereitung einer Tagung. Drei Texte aus dieser Werkstatt, von einer Haupt-, einer Gesamt- und einer Realschullehrerin verfaßt, sollen die Darstellung der im Modellversuch praktizierten Förderspirale zur Lehrmotivation abrunden (s. Anhang).

Motivationspsychologische Aspekte der Lehrertätigkeit waren zunächst eine Randfrage in unserem Modellversuch, wurden aber - wie beschrieben - zu dem zentralen Thema. Dabei stießen wir auf einige Paradoxien. Unterrichten und Erziehen in der Schule ist Handeln in einer sehr komplexen Problemsituation.

In Anlehnung an Dörner (1976) können wir diese Komplexität an folgenden Merkmalen festmachen:

- Dynamik
- Vernetztheit
- Intransparenz
- Irreversibilität
- Unklarheit der Zielsituation

Mit »Dynamik« ist der Sachverhalt bezeichnet, daß auch ohne Eingriffe der Lehrenden Veränderungen (individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse, Gruppenprozesse, epochaler Wandel u.ä.) ständig stattfinden. Die typische Lehrerfrage »Wo sind wir in der letzten Stunde stehengeblieben?« verkennet diese Realität. »Vernetztheit« bezieht sich auf die Vielfalt der Wirkungszusammenhänge. Eine schlechte Zensur beeinträchtigt möglicherweise nicht nur die Lernmotivation des Schülers, sondern auch die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Stellung des Kindes in der Familie, das Wohlbefinden des Lehrers, usw. »Intransparenz« kennzeichnet die Tatsache, daß die meisten Prozesse, auf die Einfluß zu nehmen versucht wird, nicht sichtbar verlaufen. Dabei sind einige Prozesse den einzelnen Individuen selbst noch zugänglich, wie z.B. ihre inneren Dialoge. Andere Prozesse sind den inneren Blicken aller Akteu-

re entzogen. »Irreversibilität« ist eigentlich kein typisches Merkmal von Lernsituationen, die ja gerade dadurch ausgezeichnet sind, daß Fehler gemacht werden dürfen, weil der Ernstfall noch nicht eingetreten ist. Trotzdem sind die Auswirkungen vieler Lehrerhandlungen nicht oder nur schwer korrigierbar. Man denke an »Tadeln«, »Zensieren«, »Bevorzugen« oder auch an »verpaßte Gelegenheiten« oder »Zeitverlust durch falsche Planung«. Auch »Entschuldigungen« machen das Geschehene nicht wirklich rückgängig.

Dem Kriterium »Unklarheit der Zielsituation« müßte eigentlich eine längere Abhandlung gewidmet werden. Hinein gehörte die Diskussion um die Operationalisierbarkeit von Lernzielen. Ich müßte hier in die Didaktik-Diskussion einsteigen und z.B. fragen, ob das Eingehen auf die Bildungsbemühungen der Subjekte nicht auch die Akzeptanz einer Vielfalt individueller Bildungsziele impliziert. Auf jeden Fall weist dieses Kriterium das Handlungsfeld von Lehrenden in der Schule als »dialektische Problemsituation« (Dörner 1976) aus, bei der eine Zieldefinition nicht vor Inangriffnahme der Problemlösung gegeben werden, sondern erst mit der Problemlösung erarbeitet werden kann. Die Aufgabe des Lehrenden hat Ähnlichkeit mit der eines Gestalters, bei dem die Endfassung nicht im Vorhinein definiert werden kann, sondern als Gestaltungsprodukt erst Ergebnis des Gestaltungsprozesses ist (Wegner 1994).

Die Sachlage ist für Lehrende in der Schule aber noch komplizierter. Der Zielbereich ist nicht nur schlecht strukturiert, sondern möglicherweise in sich widersprüchlich. Dies haben zwei Autoren in Untersuchungen über »Lehrerangst« überzeugend herausgearbeitet. Brück (1978) nimmt als Psychoanalytiker in der Tradition von Bernfeld an, daß bei Lehrenden in der Konfrontation mit der originalen Kindlichkeit der Schülerinnen und Schüler die eigene verbliebene Kindlichkeit in Form von ungelösten Kind-

heitskonflikten reaktiviert wird. Das führt zu zwei sich widersprechenden Tendenzen, nämlich sich auf die Ebene der Kinder zu stellen und gleichzeitig die Autorität als Erwachsener zu wahren. Dieser Konflikt erzeugt Angst, wenn er nicht bewältigt werden kann. Für Weidenmann (1978) entstehen mögliche Konfliktfelder für Lehrende an Schulen dadurch, daß sie unterschiedlichen Anforderungen genügen müssen, die sich nicht immer widerspruchsfrei erfüllen lassen. Anforderungskategorien sind »Qualifikation«, »Integration«, »Selektion« und »Kontakt«. Eine Selektionshandlung (z.B. die Erteilung einer schlechten Note) kann z.B. durch Demotivierung des Schülers der Anforderung, ihn zu qualifizieren, widersprechen. Konflikte dieser Art sind Angstpotentiale. Sie erhöhen die Unklarheit der Zielsituation.

Diese Beschreibung des Aufgabenfeldes Lehrender an Schulen könnte auf den ersten Blick als Erklärung für ihre »Notlage« dienen. Sie befinden sich ständig in einer Situation der Überforderung. Damit wären dann auch die hohe Krankenrate, die Tendenz zur Frühpensionierung und die vielfach beschriebene Burnout-Problematik erklärt (Farber 1984, Galloway u.a. 1984, Knothe u.a. 1990, Malanowski/Wood 1984, Schirmer/Leuschner 1990).

Die Komplexität allein kann jedoch die einzige Erklärung nicht sein. Das widerspräche motivationspsychologischen Erkenntnissen. Zwar ist die Wahrscheinlichkeit, an einer so komplexen Aufgabe zu scheitern, relativ hoch. Aber es gibt dann doch immer - absolut gesehen - eine beachtliche Anzahl von Menschen, die gerade eine solche Herausforderung sucht, weil sie sich ihr gewachsen fühlt. Lehrerinnen und Lehrer, die sich darauf freuen, demnächst eine noch schwierigere Klasse oder eine Schule in noch desolaterem Zustand übernehmen zu dürfen, sind aber wohl eine ganz seltene Ausnahme. Auch Lehrende in der Schule suchen die höhere Herausforderung mit wachsendem Können, wie der erfahrene

Bergsteiger nach dem steileren Gipfel oder der routinierte Chirurg nach der schwierigeren Operation Ausschau halten (Csikszentmihalyi 1987). Aber sie suchen nach Aufgaben höheren Komplexitätsgrades in ihrem Fach oder allenfalls in der Fachdidaktik, keineswegs aber auf dem Gebiet des Sozialmanagements.

Warum es so wenig Lehrerinnen und Lehrer mit ausgeprägten Interessen für die Gestaltung komplexer sozialer Situationen bzw. Systeme gibt, läßt sich motivationspsychologisch gut erklären. Sie sind häufig schlecht vorbereitet, früh in soziale Überforderungssituationen geraten, die sie sich nicht ausgesucht hatten und denen sie sich nicht entziehen konnten. In bezug auf diese Anforderungsseite haben sie wenig Selbst-Effizienz-Erwartungen aufbauen können - höchstens einige Routinen, wie man eine Klasse in Schach hält u.ä., die sie aber eher in Konflikt mit ihren pädagogischen Überzeugungen gebracht haben. In bezug auf fachliche und fachdidaktische Anforderungen fühlten sie sich - zumindest nach einigen Jahren - eher unterfordert, so daß sie in die unglückliche motivationale Situation gleichzeitiger Über- und Unterforderung gerieten.

Ein Lösungsansatz für dieses Dilemma scheint zunächst zu sein, angehende Lehrerinnen und Lehrer vorwiegend nur noch in Gruppendynamik, Organisationsentwicklung, Sozialmanagement und psychosozialer Beratung auszubilden. Das würde jedoch dazu führen, daß die Fachidentifikation zu kurz käme. Latein würde dann z.B. von jemandem unterrichtet, der sich nicht für Latein, sondern z.B. für Organisationsentwicklung begeisterte - ein sicher problematisches Identifikationsangebot für um Bildung bemühte Lernende.

Lösungsvorschläge müssen Rahmenbedingungen vorsehen, die es Lehrenden an Schulen ermöglichen, fachliche, fachdidaktische, aber auch auf die Gestaltung des Schulalltags und der Institution Schule bezogene Interessen auszubilden und zu pfe-

gen. Für die Lehrerinnen und Lehrer in unserem Modellversuch waren diese Bedingungen zwei Jahre lang einigermaßen erfüllt. Das schlug sich - nach vielen Selbstaussagen - darin nieder, daß sie in dieser Zeit ihre berufliche Situation als anregender und streßfreier erlebten. Viele kreative Ideen zur Gestaltung von Unterricht und eine Reihe gut geplanter und engagiert durchgeführter Projekte sind das Resultat.

ANHANG

(Texte aus: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1993):

Der ganz andere Schuljahrsbeginn (Gaby Westerwelle)

Seit Schuljahrsbeginn bin ich Klassenlehrerin eines 5. Schuljahrs an einer Essener Hauptschule. Ich glaube, ich verrate Ihnen kein Geheimnis, daß die Schüler, die als »Rest« zu uns kommen, nicht mehr stark motiviert sind, die Eltern auch nicht. Für die Kinder heißt Schule dann vielfach: Streß, Chaos, Hetze, Unlust, Langeweile, Endstation ...

Mit diesem Wissen machte ich mir zu Schuljahrsbeginn Gedanken über einen sinnvollen Einstieg. Ich hätte gern einen Beitrag dazu geleistet, daß die Schüler an Schule auch Spaß haben und daß sie andere Vorstellungen mit Schule verbinden, nämlich Spannung, Partnerschaft, Aktivität, Selbständigkeit und Sorgfalt ... Ich ging davon aus, daß es eine vorrangige Aufgabe für uns Pädagogen ist, das stark angekratzte Selbstwertgefühl dieser Kinder wieder aufzubauen. Deshalb entschloß ich mich, die ersten 14 Tage des neuen Schuljahrs unter das Motto »Kennenlernen, Gestaltung unseres Klassenraumes, Schaffung eines harmonischen Klimas« zu stellen und den Unterricht im herkömmlichen Sinne zurückzustellen. Ich hatte eine Zeitlang immer noch Herzklopfen, den Unterricht nicht in der üblichen Weise zu beginnen und stattdessen mit den Kindern Spiele zu machen. Wir haben uns gegenseitig interviewt. Die Kinder konnten nach einer Spielanlei-

tung Entdeckungsreisen durch die Schule machen usw.

Bei den Interviews ging es mir darum, etwas über die Hobbys der Kinder, ihre Freunde, ihr Elternhaus und ihre Gewohnheiten zu erfahren. In meiner Klasse leben von 24 Kindern fast die Hälfte nur bei einem Elternteil. Wir haben auch versucht, etwas über Vorlieben und Abneigungen herauszufinden. Ein Beispiel: Ein Junge wollte keine Vorlieben nennen, sondern sagte als erstes: Ich hasse Malen. Meine Idee als Einstieg für diesen Tag war gewesen: Malt doch mal ein Bild, wie ihr euch die Schule vorstellt. Ich mußte schnell umdenken und regte an, in Partnerarbeit Steckbriefe voneinander zu erstellen, sie auf Pappe zu kleben und auszusmücken. Erwartungsvoll blickte mich dieser Junge die ganze Zeit an, bis er die Gewißheit hatte, daß er nicht malen mußte. Er nahm schließlich doch Buntstifte in die Hand, als ich ihm verraten hatte, daß ich selbst absolut nicht malen könne.

Das Ergebnis dieser gemeinsamen Arbeit war unser erster Wandschmuck. Wir überlegten gemeinsam weiter, wie dieser ungemütliche Raum weiter gestaltet werden könne. Das übliche kam: Die Kinder brachten Blumen mit, sie wollten Poster aufhängen und die Tische zu Gruppentischen arrangieren. Mich fragten sie, ob ich denn eigentlich keine Ideen hätte. Ich hatte mir vorher überlegt, daß wir eine »5b« seien, und zu »b« war mir »bärenstark« eingefallen. Ich sagte den Kindern also, ich fände, sie seien eine bärenstarke Gruppe. Ich fertigte zu Hause Fensterbilder mit Bärenmotiven an, kaufte einen Bärenstempel, der für unser Gutscheineft wichtig ist. Jedem Kind habe ich ein Gutscheineft gegeben. Für besondere Leistungen oder anerkanntenswerte Bemühungen wird ein Bärenstempel unter die Arbeit gesetzt. Bei drei Bärenstempeln kann dem Heft ein Gutschein entnommen werden. Dafür gibt es »einmal keine Englischhausaufgabe« oder »ein Spiel im Klassenraum nach Wahl« oder

»eine Überraschung von mir«, z.B. einen Radiergummi oder ein Lineal. »Bär« ist im Moment der Renner. Im Kunstunterricht haben wir kleine Bären ausgeschnitten, und die erste Unterrichtseinheit in Deutsch läuft unter dem Titel »Bäregeschichten«. Inzwischen sind wir der Meinung, daß wir wirklich eine bärenstarke Gruppe sind.

Entwicklung eines gemeinsamen Interesses im Unterricht (Isabella Thien)

Im letzten Schuljahr unterrichtete ich eine als sehr problematisch geltende Klasse in Deutsch. Ich habe vielleicht deshalb zunächst zwei kleine überschaubare Unterrichtsreihen durchgeführt. Danach suchte ich nach einer Unterrichtsreihe, die ich möglichst offen anbieten könnte, so daß ich den Schülerinnen und Schülern weitgehend unterschiedliche Zugänge zu einem Hauptthema bieten würde. Ich hatte aber keine Idee.

Nach unsystematischem Herumblättern in den gängigen Lese- und Sprachbüchern stieß ich auf das Stichwort »Kolumbus«. Das war 's! Ich überlegte für mich den roten Faden einer möglichen Unterrichtsreihe, den sogenannten Minimalkatalog.

So offen stellte ich meinen Plan der Klasse vor. Wir besprachen ihn, und nach dieser Stunde hatte ich das Gefühl, daß sie sich atmosphärisch von den vorherigen sehr unterschied. Ich konnte es nicht so richtig für mich beschreiben. Ich dachte nur, es ist gewesen, als hätte ich mit anderen Menschen ein Planungsvorhaben besprochen. Ich war irritiert, fiel prompt in meine alte Lehrerrolle zurück und besorgte in aller Hektik Materialien zum Thema »Kolumbus«. In der nächsten Stunde stellte sich heraus, daß diese Materialien gar nicht reichen könnten, um gruppen- und themendifferenziert zu arbeiten. Ich muß zu diesem Zeitpunkt einen etwas hilf- bzw. einfallslosen Eindruck gemacht haben.

Und dann kam das, womit ich überhaupt nicht gerechnet hatte. Unaufgefordert organisierten einige Schülerinnen und Schüler

weitere Materialien zu diesem Thema, d.h. sie gingen schlichtweg offenen Auges durch die Gegend und entdeckten: Hörfunkkassetten - im Fernsehen laufende Informationen - Geschichtsbücher mit dieser Thematik - Atlanten - Kinder- und Jugendbücher -, so daß leidlich zufriedenstellend an diesem Thema individuell oder gruppenweise gearbeitet werden konnte.

Gleichzeitig fiel uns gemeinsam auf, daß die Sitzordnung nicht stimmte. Es waren zwar genug Tische vorhanden, aber sie paßten irgendwie nicht. Mir fiel dazu nur etwas Herkömmliches ein. Die Schülerinnen und Schüler argumentierten differenzierter. Es wurden Tischkonzeptionen überlegt aufgrund der Materiallage. Einige brauchten Längstische, andere Gruppentische. Ich kam aus dem Staunen nicht mehr heraus.

Die allgemeine Atmosphäre hatte sich so sehr verbessert, daß ich auch zugeben konnte, daß ich eine Reihe von Dingen zum Thema Kolumbus überhaupt nicht wußte. Wir haben uns Experten geholt oder uns mit einem Halbexpertenwissen zufrieden gegeben. Die Schülerinnen und Schüler merkten gleichzeitig, daß ich am Thema auch echtes Interesse hatte. Die Stunden entwickelten sich immer mehr dahingehend, daß wir alle gemeinsam auf einer gleichen Ebene am Thema arbeiteten und lernten. Teilweise sahen die Stunden tatsächlich so aus, daß ich mir ein Buch schnappte und für meine Sache, die mich interessierte, arbeitete. Hinterher mußte ich natürlich berichten, was ich gelernt hatte. Mich erstaunte, daß es Phasen gab, die eine Kommunikation ermöglichten, die nicht hierarchisch war, die eher in Richtung Symmetrie ging. Ich kann nur sagen: Es klappt - zwar nicht immer, aber immer öfter.

Unterschiedliche Arbeitsweisen von Mädchen und Jungen (Eveline Wurm)

Der Chemieunterricht in einem SOWI-Kurs des 10. Schuljahrs fand überwiegend in Gruppen statt. Die Gruppeneinteilung überließ ich zunächst den Schülerinnen und

Schülern selbst. Auf diese Weise - es hat mich gar nicht erstaunt - entstanden nur gemischte Gruppen. Vier bis fünf Schülerinnen und Schüler bearbeiteten ein Thema, das sie sich vorher aus einem größeren Angebot selbst ausgewählt hatten. Ich selbst hatte nur die Aufgabe, bei der Versuchsplanung und -durchführung beratend zur Seite zu stehen und Hinweise auf weiterführende Literatur zu geben. Die Herangehensweise aber war der Gruppe selbst überlassen.

Alle Gruppen arbeiteten begeistert an ihrem Thema, und ich war ebenso begeistert von dem plötzlichen Engagement meines sonst etwas trägen SOWI-Kurses. Da alle Schülerinnen und Schüler beschäftigt waren, hatte ich Zeit, mir die Arbeitsweise der Gruppen genauer anzusehen. Dabei fiel mir folgendes auf:

Die Jungen waren begeistert dabei zu experimentieren. Da ich Wert darauf legte, daß alle Ergebnisse auch protokolliert wurden, diktieren sie diese den Mädchen ins Heft. Die Mädchen hatten gar nichts dagegen. Sie schrieben fleißig, sehr sorgfältig und gewissenhaft. Es gab oft Ärger, weil die Mädchen nicht schnell genug schrieben, so daß die Jungen mit ihren Experimenten nicht fortfahren konnten. Zum Ende der Stunde lehnten sie sich dann zurück und packten ihre Sachen ein, während die Mädchen dafür sorgten, daß die Arbeitsplätze sauber hinterlassen wurden.

Mit dieser Art des Unterrichts waren eigentlich alle zufrieden - die Jungen, weil sie experimentieren konnten und nicht schreiben und aufräumen mußten, die Mädchen, weil sie Spaß daran hatten, alles schön zu protokollieren und außerdem überzeugt davon waren, daß das Gläserbspülen ihnen leichter von der Hand ginge als den Jungen. Mir gefiel die Sache allerdings überhaupt nicht, und ich besetzte deshalb unter dem Protest aller die Gruppen neu. Nun gab es reine Jungen- und reine Mädchengruppen. Die Jungen arbeiteten weiter wie bisher - und bekamen natürlich Ärger. Experimentie-

ren ja, aber aufräumen? Das Problem wurde dadurch gelöst, daß sie immer weniger experimentierten und sich mehr dem Literaturstudium widmeten. Die Unzufriedenheit wuchs: Das Experimentieren ohne Hilfskräfte war zu mühsam, und die Aufzeichnungen wurden immer unleserlicher. Bei den Mädchen sah es ganz anders aus. Sie bekamen nämlich Spaß an der Sache, wurden immer routinierter im Umgang mit den Geräten, setzten ihre Ideen immer mutiger und kreativer in die Tat um, und die Arbeitsteilung funktionierte hervorragend. Jede experimentierte, jede schrieb und jede räumte auf.

Ich war über meine Beobachtungen mehr erschrocken als erstaunt, denn ich hatte vorher die Jungen immer als lebhafter im Unterricht empfunden und dahinter auch ein größeres Interesse an den Naturwissenschaften vermutet. Aber nach den Erfahrungen im letzten Jahr hat sich meine Einstellung dazu ganz konkret geändert.

Literatur

- AMABILE, TERESA M.** (1983): *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer
- BANDURA, ALBERT** (1977): *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review* 84, 151-215
- BETZ, DIETER; BREUNINGER, HELGA** (1987): *Teufelskreis Lernstörungen*. München: Urban & Schwarzenberg, 2. überarb. Aufl.
- BERGOLD, JARG; FLICK, UWE** (Hrsg.) (1987): *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen: DGVt
- BRÜCK, HORST** (1978): *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- BRUNER, JEROME** (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALYI** (1987): *Das flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta: (amerik. Orig. 1975)
- DECI, EDWARD L.** (1992): *The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective*. In: Renninger, K. Ann u.a.(ed.): *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 43-70
- DECI, EDWARD L.; RYAN, RICHARD M.** (1985): In

trinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum

DÖRNER, DIETRICH (1976): *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer

DÖRNER, DIETRICH (1979): *Kognitive Merkmale erfolgreicher und erfolgloser Problemlöser beim Umgang mit sehr komplexen Systemen*. In: Ueckert, H.; Rhenius, D. (Hrsg.): *Komplexe menschliche Informationsverarbeitung*. Bern: Huber, S. 185-196

FARBER, B.A. (1984): *Stress and burnout in suburban teachers*. *Journal of Educational Research* 77, Nr. 6, S. 325-331

GALLOWAY, D. u.a. (1984): *Mental health, absences from work, stress and satisfaction in a sample of New Zealand primary school teachers*. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 18, S. 359-363

GARBERT, ANNA M.; WEGNER, REINHARD (1993): *Entwicklung von Beratungskonzepten zur Förderung der selbstgesteuerten Entfaltung besonderer Interessen und Begabungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1. Abschlußbericht zum BLK-Modellversuch Nr. 22/89, Essen: Regionale Schulberatungsstelle*

GRUSCHKA, ANDREAS (1994): *»Real praktizierter Praxisbezug« - Noch eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik*. In: Meyer, M.; Plöger, W. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz

HOLZKAMP, KLAUS (1993): *Lernen*. Frankfurt /M.: Campus

JANK, WERNER; MEYER, HILBERT (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor

JOSWIG, HELGA (1995): *Begabung und Motivation*. Frankfurt/M.: Peter Lang

JÜTTEMANN, GERD (1992): *Psyche und Subjekt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

KEUPP, HEINER (Hrsg.) (1994): *Zugänge zum Subjekt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

KNOTHE, M. u.a. (1990): *Beanspruchung in der beruflichen Tätigkeit von Pädagogen mit Leistungseinschränkungen und Gesundheitsstörungen*. *Z. gesamte Hyg.* 36, Nr. 87, S. 424-427

LANDEsinstitut für Schule und Weiterbildung, SOEST (Hrsg.) (1993): *Interessen - eine Herausforderung für die Schule? Dokumentation der Fachtagung vom 13. -14. Oktober 1992 in Kleve*

MALANOWSKI, J.R.; WOOD, P.H. (1984): *Burnout and self-actualization in public school teachers*. *The*

Journal of Psychology 117, S. 23-26

MIELKE, ROSEMARIE (1984): Lernen und Erwartung. Bern: Huber

MÜHLE GÜNTHER (1968): Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, S. 69-97

PRENZEL, MANFRED (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen: Westdeutscher Verlag

ROGERS, CARL R. (1974): Lernen in Freiheit. München: Kösel, (amerik. Orig. 1969)

SCHIRMER, F.; LEUSCHNER, G. (1990): Gesundheitspsychologische Aspekte der beruflichen Rehabilitation von Pädagogen. Z. gesamte Hyg. 36, Nr.8, S. 435-437

SCHMALT, HEINZ-DIETER; SCHNEIDER, KLAUS (1981):

Motivation. Stuttgart: Kohlhammer

SELIGMAN, MARTIN (1986): Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg, 3. Aufl.

WEGNER, REINHARD (1990): »Intrinsische Motivation« - ein Fremdwort in der Verhaltenstherapie? Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Heft 2, 225-231

WEGNER, REINHARD (1992): Interessenförderung in der Schule. Schulverwaltung, 3.Jg., Nr.6, S.151-154

WEGNER, REINHARD (1994): Kunstverstehen als Gestaltung. In: von der Heiden, Anne (Hrsg.): Ästhetik und Verantwortung. Essen: Die blaue Eule, 95-110

WEGNER, REINHARD (1996): Zur Problematik des Begabungsbegriffs. Im Druck

WEIDENMANN, BERND (1978): Lehrerangst. München: Ehrenwirth

Neu 1996

Asanger

Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutz

Handwörterbuch
verhaltenswissenschaftlicher
Grundbegriffe

herausgegeben von
Gerd Wenninger und
Carl Graf Hoyos

Asanger

Gerd Wenninger / Carl Graf Hoyos (Hg.)

Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutz

Handwörterbuch verhaltens-
wissenschaftlicher Grundbegriffe.

672 S., geb., DM 144.-

Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutz erhalten in Industrie, Wirtschaft und Verwaltung einen immer größeren Stellenwert. Dieses Nachschlagewerk, das erste seiner Art, leistet einen wichtigen Beitrag zur Lösung der dabei anfallenden Aufgaben. Führende Fachvertreter aus Wissenschaft und Praxis informieren über die Problembereiche und über die verhaltenswissenschaftlichen Grundlagen geeigneter Handlungsstrategien.

Roland Asanger Verlag, Rohrbacher Str. 18, D-69115 Heidelberg
Tel. 06221/18 31 04, Fax 06221/16 04 15